

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA EMILYN DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DESGASTE DO TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**PONTA GROSSA
2019**

BRUNA EMILYN DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DESGASTE DO TRABALHO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso
Bolsista: Bruna Emilyn da Silva

**PONTA GROSSA
2019**

SS86 Silva, Bruna Emlyn da
Representações sociais do desgaste do trabalho docente na educação infantil /
Bruna Emlyn da Silva. Ponta Grossa, 2019.
176 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso.

1. Representações sociais. 2. Desgaste. 3. Educação Infantil. 4. Professoras.
5. Trabalho docente. I. Rosso, Ademir José. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Educação. III. T.

CDD: 372

TERMO DE APROVAÇÃO

BRUNA EMILYN DA SILVA


**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO DESGASTE DO TRABALHO DOCENTE
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)



Prof. Dr. Ademir José Rosso - UEPG



Prof. Dra. Carina Alves da Silva Darcoleta - UEPG



Prof. Dra. Angela Maria S. Coutinho - UFPR

Prof. Dra. Marcela Teixeira Godoy - UEPG

Ponta Grossa, 02 de julho de 2019.

Dedico à minha mãe Maristela e a todos que contribuíram direta e indiretamente para esta pesquisa.

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível. Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos, poucos pais desejam que seus filhos sejam professores. Isso nos mostra o reconhecimento que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário, mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados. Apesar de mal remunerados, com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação, grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora pela compaixão perante a vida e misericórdia para conosco.

À minha mãe Maristela pelo apoio, incentivo e acalento nos momentos difíceis e sobretudo por ter ensinado a lutar pelos meus objetivos.

Ao prof. Dr. Ademir Rosso pela confiança concedida na trajetória na pesquisa acadêmica e pela sabedoria que partilha seus conhecimentos, o que permitiu o meu avanço e desenvolvimento.

Às professoras Carina Darcoletto, Simone Cartaxo e Ângela Coutinho que por ocasião no exame de qualificação, contribuíram com valiosas sugestões e apontamentos para o aprimoramento da pesquisa.

Aos amigos e parceiros na trajetória do Mestrado: Bianca, Beatriz, Franciely, Osni, Bernardo, Thania, Jaine, Andreia e Daiana que se tornaram pessoas especiais, os quais partilhamos momentos tristes e felizes.

Às amigas Sandra, Cristiane e Aline pela amizade e apoio no processo de escrita da dissertação.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas Formação de Professores e Educação – Bernadete, Adriano, Viviane, Vânia, Franciele, Michele, Rafael que ao longo da trajetória que se iniciou na iniciação científica contribuíram significativamente no desenvolvimento da pesquisa em questão.

Às professoras da Educação Infantil e aos CMEIs do Município de Ponta Grossa que gentilmente abriram suas portas e permitiram-me ouvir suas vozes.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal a Nível Superior) pela bolsa concedida.

E a todos que direta e indiretamente contribuíram para a conclusão da pesquisa.

SILVA, Bruna Emilyn da. **Representações sociais do desgaste do trabalho docente na educação infantil**. 2017-2019, 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2019.

RESUMO

O objeto da pesquisa é o desgaste do trabalho docente na educação infantil, tendo como questão central: Qual é a representação social das professoras sobre o desgaste do trabalho docente na educação infantil? A investigação teve como objetivo identificar as representações sociais das contingências que ocasionam desgaste docente na educação infantil, a partir da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2012), e, em especial, a abordagem estrutural (ABRIC, 2003) dinâmica (JODELET, 2007) e dimensional que analisa as informações, imagens e atitudes das representações sociais. Para a fundamentação teórica da educação infantil, foi utilizado autores do campo da pedagogia da infância, a qual considera a criança como sujeito social e protagonista da história (ROCHA, 1999). As informações foram coletadas mediante entrevistas semiestruturadas para 61 professoras da educação infantil do município de Ponta Grossa – Paraná, com adaptação da técnica de triagem hierárquica sucessiva das evocações, que consiste em partir de itens previamente produzidos em uma tarefa de evocação livre de palavras. A pesquisa é de caráter plurimetodológico, que contou com procedimento quanti-qualitativos de coleta e análise das informações. Para o tratamento das informações, foi utilizada a análise de conteúdo e ainda a análise dos *softwares* EVOC, ALCESTE e SIMI. Os resultados indicaram que as professoras representam o desgaste docente a partir de elementos ligados aos simbolismos e à materialidade da docência, tais como: desvalorização profissional, descomprometimento familiar e salas lotadas. Na constituição do provável núcleo central, elementos funcionais predominaram nas representações, em razão da pertinência dos elementos para a eficácia da realização do trabalho docente na educação infantil. Na análise do corpus do desgaste docente, desenharam-se duas representações sociais: a) primeira que estabelece diálogo com as condições do processo de trabalho, na interlocução com a materialidade das condições de exercício da docência, na organização do trabalho no contexto da educação infantil e a desvalorização profissional, e, a b) segunda refere-se às representações relacionais de interação no processo educativo com as crianças e suas respectivas famílias, isto sugere relações com a formação dessas professoras em nível inicial e continuada.

Palavras-chave: Desgaste. Educação Infantil. Professoras. Representações sociais. Trabalho docente.

SILVA, Bruna Emilyn da. **Social representations of the wear and tear of teaching work in early childhood education**. 2017-2019, 176f. Dissertation (Master in Education) - Ponta Grossa State University, Ponta Grossa / PR, 2019.

ABSTRACT

The research object is the exhaustion of teaching work in early childhood education, having as its central question: What is the social representation of teachers about the exhaustion of teaching work in early childhood education? The research aimed to identify the social representations of contingencies that cause teacher attrition in early childhood education, from the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2012), and in particular the dynamic structural approach (ABRIC, 2003) (JODELET, 2007) and dimensional that analyzes the information, images and attitudes of social representations. For the theoretical foundation of early childhood education, authors were used from the field of childhood pedagogy, which considers the child as a social subject and protagonist of history (ROCHA, 1999). The information was collected through semi-structured interviews with 61 teachers of kindergarten in Ponta Grossa - Paraná, with adaptation of the technique of successive hierarchical screening of evocations, which consists of items previously produced in a task of free evocation of words. The research is of a plurimethodological character, which had quantitative and qualitative procedures for collecting and analyzing information. For the treatment of the information, we used the content analysis and also the analysis of the software EVOC, ALCESTE and SIMI. The results indicated that the teachers represent the teachers' exhaustion from elements linked to the symbolism and the materiality of the teaching, such as: professional devaluation, family disengagement and crowded classrooms. In the constitution of the probable central nucleus, functional elements predominated in the representations, due to the relevance of the elements to the effectiveness of the teaching work in early childhood education. In the analysis of the corpus of teacher exhaustion, two social representations were designed: a) the first one that establishes dialogue with the conditions of the work process, in the dialogue with the materiality of the conditions of teaching practice, in the organization of work in the context of early childhood education and professional devaluation, and, ab) second refers to relational representations of interaction in the educational process with children and their families, this suggests relationships with the education of these teachers at the initial and continuing levels.

Keywords: Wear. Child education. Teachers. Social representations. Teaching work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. As abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais.....	52
Figura 2. Fichas usadas nas triagens hierárquicas sucessivas para as entrevistas e o gravador utilizado.	83
Figura 3. Print screen da página operacional do software.....	89
Figura 4. Árvore de similitude das evocações.....	110
Figura 5. Divisão das classes do dendograma desgaste.	117
Figura 6. Dendograma do corpus do desgaste na educação infantil.....	118
Figura 7. Sistema das representações sobre o desgaste docente	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Questões e objetivos da pesquisa.	17
Quadro 2. Âmbitos do desgaste mental.....	31
Quadro 3. Características e funções diferenciais do núcleo central e do sistema periférico...	59
Quadro 4. Relação de CMEIs e escolas participantes da pesquisa	76
Quadro 5. Organização das quatro casas.....	90
Quadro 6. Quadro das quatro casas.....	95
Quadro 7. Apresentação das variáveis que contribuíram para as classes.....	116
Quadro 8. Respostas avaliativas das atitudes	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dados de matrícula, turmas e número de instituições	74
Tabela 2. Variáveis censitárias dos informantes.....	78
Tabela 3. Plano de coleta e análise.	86
Tabela 4. Ranking das evocações nas triagens hierárquicas sucessivas.....	113

LISTA DE SIGLAS

ALCESTE	<i>Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte</i>
EVOC	<i>Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations</i>
OME	Ordem média de evocações
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
UCE	Unidade de contexto elementar
UCI	Unidade de contexto inicial

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – O DESGASTE DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	25
1.1 O trabalho docente como categoria de análise do desgaste.....	25
1.2 O termo desgaste – uma abordagem integradora.....	31
1.3 O magistério como expressão de trabalho penoso.....	33
1.4 Mal-estar docente como expressão da síndrome de esgotamento profissional – burnout.....	36
1.5 A educação infantil e suas especificidades.....	38
1.6 Apontamentos sobre a educação infantil e a formação de professores	41
CAPÍTULO II – OS EMBATES TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DE SERGE MOSCOVICI NA CONSTRUÇÃO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	44
2.1 A teoria das representações sociais: gênese e desenvolvimento de um campo do conhecimento da psicologia social	44
2.2 Abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais: dimensional, dinâmica e estrutural.....	52
2.3 Abordagem dimensional: informação, atitude e campo de representação	53
2.4 Abordagem dinâmica: esfera subjetiva, intersubjetiva e trans-subjetiva	56
2.5 Abordagem estrutural das representações sociais: teoria do núcleo central.....	58
2.6 Sistema central.....	59
2.7 Sistema Periférico.....	62
2.8 Práticas de intervenção social e mudanças das representações sociais	63
2.9 Aplicação da teoria das representações sociais no campo educacional.....	67
CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS DE COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	69
3.1 Pesquisa de caráter plurimetodológico de natureza quanti-qualitativa	69
3.2 Procedimentos da pesquisa, características do contexto educacional, sujeitos e termo éticos.....	72
3.3 Sujeitos e locais da pesquisa.....	75
3.4 Ética na pesquisa com seres humanos	80
3.5 Procedimentos de coleta das informações	81
3.6 Procedimentos de análise.....	86

3.7 Análise das metáforas e imagens docentes	87
3.8 Software EVOC	88
3.9 Análise de similitude das evocações mediante o software SIMI e AVRIL.....	90
3.10 Software ALCESTE	91
CAPÍTULO IV – ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÕES	94
4.1. As evocações da estrutura do núcleo central do desgaste docente	94
4.2. Análise de similitude das evocações	110
4.3. Análise extensiva das entrevistas pelo software Alceste.....	113
4.4. A dimensão campo de imagem e atitude das representações sociais das professoras sobre o desgaste docente.	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICE A – Questionário das informações censitárias dos informantes.....	150
APÊNDICE B- Roteiro de entrevistas com os professores da educação infantil, com adaptação da técnica de triagem sucessiva.	152
APÊNDICE C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	154
APÊNDICE D – Contagem total das horas e minutos das entrevistas coletadas.	156
APÊNDICE E - Centros Municipais de Educação Infantil no município de PontaGrossa	160
APENDICE F – Dendograma completo do corpus do desgaste docente.....	164
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	171
ANEXO B – Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação do município de Ponta Grossa.	175

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A trajetória pessoal e intelectual do sujeito demarca as características próprias de cada indivíduo como ser único e individual que aprende, cria e que se constrói numa perspectiva relacional e processual de elaboração de sua vida. As aspirações, gostos, tendências, preferências e posturas entendidas a partir das mediações realizadas com o tempo e o espaço social compõem a bagagem social e cultural dos sujeitos de acordo com as oportunidades de acesso e movimentação dentro das estruturas sociais.

Neste contexto, arrisco situar a minha trajetória pessoal e de pesquisa em primeira pessoa, pois esta pesquisa é constituinte do percurso de vida e educação do qual tive acesso e oportunidade de escolha. A princípio, como primeira integrante da família a ingressar no Ensino Superior público e gratuito, rompo com as estruturas sociais das forças antagônicas que conformam as camadas mais baixas ao ciclo de reprodução social e de desigualdade social. Portanto, ao tomar o conhecimento como base para o meu desenvolvimento em seu mais alto nível no ensino superior, permitiu-me driblar barreiras sociais de origem social e econômica que a grande parcela de brasileiros e brasileiras encontra-se submetida.

Encontrei na Universidade e no estudo a oportunidade de acesso ao mundo pelo qual só ouvia nas mídias sociais, como futuro distante destinado somente aos sujeitos das camadas altas, intrínseco aos bem-nascidos, no entanto, para estudantes de escola pública, da qual é a minha origem, somente ouvia que bastava o mínimo exigido para a formação e educação para o mercado trabalho. Felizmente, ao entrar na Universidade Pública, as visões e representações sobre o mundo social se alargaram, sobretudo, ao ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia e especialmente na Iniciação Científica, a qual foi o pontapé inicial para o mundo da pesquisa acadêmica. É de grande relevância situar a Iniciação Científica como grande marco na minha trajetória, pois a partir dela e dos estudos preliminares, desenvolvi um *habitus*¹ científico que permitiu a concretização da pesquisa em questão.

A participação em grupos de estudos, encontros científicos, projetos de pesquisas, atividades de monitoria, organização de eventos, estágio supervisionado obrigatório e não obrigatório aliados às atividades de pesquisa e extensão permitiu-me olhar para o campo da educação infantil como objeto de pesquisa e de investigação das representações sociais do

¹ Conceito cunhado por Pierre Bourdieu ao conceituar o *habitus* como disposições duráveis, propensões estruturadas que são incorporadas que operam como competências práticas, transponíveis, servindo de matriz de referência no cumprimento das ações no espaço social (BOURDIEU, 2002).

desgaste docente, que teve como estopim os estudos já desenvolvidos por Rosso e Camargo (2011) com professores da educação básica. Contudo, é aqui, onde situo o percurso de investigação inicial com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – “As Representações Sociais do Desgaste docente na Educação Infantil” – que teve por objetivo identificar o núcleo central da representação do desgaste docente na educação infantil, no qual a coleta de dados com 116 questionários aplicados às professoras serviram de base para o aprofundamento teórico e metodológico da dissertação, além de entrevistas semiestruturadas com 61 professoras.

A pesquisa realizada na graduação a partir das evocações com o elemento indutor: Quais as situações ou condições que ocasionam desgaste na profissão? revelaram que as salas lotadas, a desvalorização profissional e a falta de professores atuam como os condicionantes materiais e simbólicos que estruturam o desgaste docente na educação infantil. (SILVA, ROSSO, 2017). Portanto, os achados da pesquisa anterior serviram de base para a composição e estruturação da pesquisa de Mestrado, cujo objetivo é demarcado nas páginas seguintes. Contudo, enalteço que a entrada na pesquisa científica, durante a graduação, contribuiu significativamente para a realização da pesquisa no Mestrado em virtude do processo de amadurecimento e reflexão epistemológica sobre a Teoria das Representações Sociais.

Também, demarco com grande importância a participação como apoio técnico no projeto de pesquisa intitulado: “Representações Sociais de Trabalhadores com Baixa Escolaridade sobre a Educação e o Trabalho Docente”, no qual foram realizados 145 entrevistas com pais de alunos que frequentam a educação básica, o que, além disso, ampliou e contribuiu para a minha trajetória, sobretudo, ao transitar entre os dois lados, de um lado as representações de pais e de outro as representações das professoras da educação infantil.

Contudo, finalizo que ao estar em contato com esse amplo número de sujeitos e experiências sentidas, ou seja, aquela que remete ao estado do sujeito que experimenta e sente de maneira carnal o estado das coisas, considere oportuna o aprofundamento da pesquisa junto às professoras da educação infantil, em vista de entendê-las como atores sociais que ocupam um espaço social como a educação, constroem suas representações de acordo com as suas experiências e explicações sentidas na compreensão do real. Portanto, a tomada de consciência sobre as condições que a desgastam tornou-se como elemento indutor de investigação e de crescimento diante dos desafios que rodeiam a prática de pesquisa no Mestrado, o que para mim já se configura como grande avanço social e educacional.

INTRODUÇÃO

“O hábito tem-lhe amortecido as quedas. Mas sentido menos dor, perdeu a vantagem da dor como aviso e sintoma. Hoje em dia vive incomparavelmente mais sereno, porém em grande perigo de vida: pode estar a um passo de estar morrendo, a um passo de já ter morrido e sem o benefício de seu próprio aviso prévio”.

Não sentir, Clarice Lispector.

A pesquisa volta-se para a identificação das representações sociais de professoras da educação infantil sobre o desgaste do trabalho docente no município de Ponta Grossa – PR. O referencial teórico e metodológico que fundamenta a pesquisa é o da Teoria das Representações Sociais, em especial a abordagem dimensional (MOSCOVICI, 2012), dinâmica (JODELET, 2007) e estrutural (ABRIC, 2003) que focaliza compreender a maneira pela qual os sujeitos tentam captar e entender o mundo e as coisas que os rodeiam, desde os “lugares comuns e quebra-cabeças que envolvem seu nascimento, seus corpos, suas humilhações, o céu que veem, os humores de seu vizinho e o poder a que se submetem” (MOSCOVICI, 1981, p. 1).

No campo da educação infantil recorreu-se a autores que abordam a Pedagogia da infância que tratam da infância enquanto categoria sociológica construída sócio e historicamente e a criança como ator social, ou seja, ambas se constituem como objetos de investigação sociológica específicos (SARMENTO, 2005).

Para a análise do objeto de pesquisa, o desgaste do trabalho docente valeu-se de autores que demarcam as contingências sofridas, por meio do crescente processo de mal-estar docente (ESTEVE, 1999); sofrimento psíquico (PAPARELLI et al., 2007, 2009); estresse (WITTER, 2003); trabalho penoso (MARQUES, 2007; SATO, 1995) e *burnout* (CODO, 2006).

A questão central da pesquisa é:

- Qual é a representação social das professoras sobre o desgaste do trabalho docente na educação infantil no município de Ponta Grossa-PR?

A qual está dividida em duas questões norteadoras:

- Qual a estrutura e a organização das representações sociais das professoras sobre o desgaste do trabalho docente?
- Quais os conhecimentos, imagens e atitudes das professoras diante do desgaste do trabalho docente?

Com as seguintes questões de pesquisa, propôs-se a investigar a estrutura e dimensão das representações sociais das professoras da educação infantil sobre o desgaste do trabalho docente.

De tal forma que o objetivo geral da pesquisa é:

- Identificar as representações sociais construídas pelas professoras da educação infantil sobre os fatores que ocasionam desgaste no contexto do trabalho escolar.

E os objetivos específicos são:

- Desvelar o núcleo central das representações sociais das professoras sobre as contingências do trabalho na educação infantil.
- Analisar os conhecimentos, imagens e as atitudes das professoras da educação infantil sobre o desgaste na docência.

As questões e os objetivos da pesquisa podem ser visualizados no quadro 1:

Quadro 1. Questões e objetivos da pesquisa.

Questões	Objetivos
Qual é a representação social das professoras da educação infantil sobre o desgaste docente?	Identificar as representações sociais construídas pelas professoras da educação infantil sobre os fatores que ocasionam desgaste do contexto no trabalho escolar.
Qual a estrutura e a organização das representações sociais das professoras sobre o desgaste?	Desvelar o núcleo central das representações sociais das professoras da educação infantil sobre as contingências do trabalho na educação infantil.
Quais os conhecimentos, imagens e atitudes das professoras diante o desgaste?	Analisar os conhecimentos, imagens e as atitudes das professoras da educação infantil sobre o desgaste na docência.

Fonte: A autora.

O interesse em realizar esta pesquisa foi motivado a partir dos estudos realizados na graduação em Licenciatura em Pedagogia, na atividade de iniciação científica realizada nos anos de 2013 a 2014, bem como por estudos desenvolvidos por Rosso e Camargo (2012), no qual o desgaste do trabalho docente pode ser explicado como decorrência das mudanças globais, do contexto do trabalho, das reformas do sistema educacional e das condições de trabalho propriamente ditas.

Nestes aspectos, a atividade docente, especialmente na educação infantil, é uma tarefa complexa; por ser um campo de atuação em vista de consolidação, tem como estratégia de pesquisa o direcionamento de um olhar analítico e reflexivo para esta área da educação. A relevância científica e social da pesquisa reside na contribuição coletiva da geração de conhecimento novos e já existentes na área, na transferibilidade e divulgação das pesquisas que possuem como objeto o contexto da educação infantil, bem como o trabalho docente. (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

Para tanto, pesquisas em representações sociais, como apontando por Menin, Shimizu e Lima (2009) têm sido úteis para “revelar as relações entre os conhecimentos práticos e desempenho de papéis e de funções na escola, bem como as questões ideológicas, políticas, pedagógicas no campo da educação”. Pesquisas nessa área são necessárias na medida em que

contribuem para dar visibilidade ao trabalho das professoras da educação infantil e as contingências sofridas por estas na atividade laboral.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optou-se pela escolha da pesquisa com abordagem plurimetodológica de natureza quanti-qualitativa (CAMARGO, 2005) que está imbricado com o referencial teórico utilizado. Ademais, a natureza da pesquisa é quanti-qualitativa, ou seja, ambas residem na consideração de que são complementares, ou seja, uma é constitutiva da outra. A associação entre as duas, tem-se como objetivo a busca da interpretação hermenêutica e qualitativa dos dados. Para a coleta das informações, utilizou-se de entrevistas semiestruturadas com adaptação da técnica de triagem hierárquica sucessivas e para a análise das informações, bem como a utilização dos *softwares* EVOC, SIMI e ALCESTE e a leitura sistemática dos textos pela pesquisadora, levando-se em consideração que “os dados não falam por si mesmos, mesmo que sejam processados cuidadosamente, com modelos estatísticos sofisticados” (BAUER, GASKELL; ALLUM, 2008, p. 24), assim como a análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e o cuidado da pesquisadora foram considerados como requisitos para análise dos dados.

Para amparar a análise sobre o objeto da pesquisa, o desgaste do trabalho docente, recorreu-se a revisão de literatura de pesquisas que tratam de evidências empíricas e teóricas com enfoque interdisciplinar, a fim de esclarecer o campo de pesquisa e a transferibilidade do objeto de conhecimento, tendo em vista que “a produção do conhecimento científico se constitui em um processo de construção coletiva” (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

O enfoque teórico de pesquisas que analisam as condições de trabalho de professores onde são exercidas a docência compreende estudos de perspectiva psicológica relacionadas com as condições sociotrabalhistas, como também pesquisas de cunho sociológico marcadas pelas mudanças sociais e políticas no contexto educacional. Ademais, encontram-se pesquisas de abordagem epidemiológica, ergonômica, saúde mental, psicologia da educação e educação, marcadas pelo viés da saúde do trabalhador, saúde ocupacional, saúde mental e trabalho, entre outras (ESTEVE, 1999; CRUZ et al., 2010; GASPARINI et al., 2006; CARDOSO et al., 2009; CODO, 2006; SANTANA, 2017; SABBAG, 2017, ROSSO; CAMARGO, 2011, 2012).

Situar o campo, contexto e área onde predominam-se pesquisas no campo educacional, especificamente estudos que tratam das condições de trabalho e suas relações com eixos de análise sobre o mal-estar docente e saúde em consonância com as representações e os sentidos e significados da profissão docente é apontado por Duarte (2010) sobre a produção de pesquisas que estudam o trabalho docente na educação básica no período de 1987-2007. Em revisão de 388 dissertações e 79 teses sobre temas relativos à formação docente e os impactos das reformas

educacionais, a autora destaca que pesquisas sobre o eixo mal-estar docente tiveram um significativo fortalecimento oriundo de estudos que se iniciaram a partir da década de 1980, como resultado de dados epidemiológicos psiquiátricos e estudos sobre o sofrimento psíquico causado pelo trabalho docente. No entanto, no campo da educação infantil somaram somente 3% da produção total analisada.

Igualmente, pesquisas que discutem as relações entre saúde e trabalho pelo viés da saúde do trabalhador, saúde coletiva, psicologia, marxismo analisam o desgaste docente em professores de universidades federais e estaduais em um estudo de Revisão Integrativa de Literatura (RIL) em nove bases de dados, sendo eles: Periódicos da Capes; Medline/ Pubmed (*Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* – Sistema Online de Busca e Análise de Literatura Médica); BVS-PSI (Periódicos em Psicologia - Pepsic); *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (Redalyc); Banco de teses e dissertações da Capes; Bireme - Biblioteca Regional de Medicina e Ciências da Saúde (Literatura LatinoAmericana e do Caribe em Ciências da Saúde – Lilacs); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (BDTDIBICT); Banco de dados de resumos e citações de artigos (*Scopus*) e os Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED (Grupo de Trabalho/GT 09: Trabalho e Educação; e GT 11: Política de Educação Superior), sendo que do total de 76 textos encontrados, 5 eram teses de doutorado, 23 dissertações de mestrado e 48 artigos.

Os resultados da pesquisa apontaram que a maior frequência de problemas apresentava relação com o desgaste psíquico do trabalho docente, associados às experiências subjetivas atreladas a fatores da carga externa ao trabalho: perante as condições da gestão, política econômico-social, a reestruturação da universidade, o produtivismo e a sobrecarga. Ademais, apresenta como associação o termo desgaste no trabalho ao estresse laboral – citado em 39 textos, ou seja, mais de 50% das publicações, constituindo-se como tema central na avaliação das condições estressantes, vulnerabilidade ao estresse e as estratégias de enfrentamento. Contudo, uma das lacunas da pesquisa diz respeito a não descrição de ações de promoção de saúde e de estratégias de enfrentamento às situações desgastantes, não se apontou as atitudes relativas ao desgaste, apenas questões sobre afastamento, readaptações ou campanhas do uso da voz. De tal forma, nota-se que as categorias de adoecimento citadas nos trabalhos são: desgaste e estresse; dores osteomusculares e musculoesqueléticas; depressão; problemas relativos ao sono; *burnout*; problemas com a voz; ansiedade; cansaço/exaustão; dor (cabeça e outras partes do corpo)/enxaqueca e problemas no trato digestivo (SANTANA, 2017, p. 84).

No campo da educação infantil, destaca-se a pesquisa-intervenção de Paparelli (et al., 2006) com educadoras de uma creche paulistana, em que se constatou a incidência de sofrimento psíquico relacionado ao trabalho e vivências de humilhação sentidas pela experiência vivida das educadoras e o impacto subjetivo causado pela penosidade no trabalho, em virtude das condições objetivas e subjetivas do trabalho, rígida hierarquia no sistema, esgotamento resultante da sobrecarga, desvalorização representada pelas educadoras no exercício da atividade laboral.

A complexidade que envolve ser professor coloca em voga os efeitos psicológicos e sociais que afetam a personalidade docente, que podem ser expressos por sentimentos de desconcerto e insatisfação; absentismo trabalhista como forma de evasão do posto de trabalho, expresso em situações que levam a pedidos de transferência, a ausência no estabelecimento escolar por períodos curtos, desejo de abandono da prática docente, tido como válvula de escape, mecanismo de defesa em reação frequente de saída de tensões no exercício da docência (ESTEVE, 1999), além do esgotamento; cansaço físico permanente; ansiedade; estresse; depreciação do ego, entre outros.

Nestes parâmetros encontram-se pesquisas na área da saúde mental e trabalho, também estudos na área da fonoaudiologia em razão das condições de trabalho e saúde (DELCOR et al., 2004); dores musculoesqueléticas em professores (CARDOSO et al., 2009); transtornos mentais (GASPARINI et al., 2006); distúrbio na voz e estresse no trabalho (GIANNINI et al., 2012); fatores associados à prevalência de sintomas osteomusculares em professores (FERNANDES, et al., 2009); prazer e dor na docência (ANDRADE, 2012), imagens da docência (BALINHAS, et al., 2013), entre outras.

Estudos que abordam a centralidade do corpo adulto na educação infantil são apontados por Sabbag (2017), no que se refere ao corpo como constituído e constituidor da docência na educação infantil. A autora verificou que a centralidade do corpo nas relações profissionais é afetada por fatores que contribuem para o desgaste corporal, devido à inadequação dos espaços e das materialidades que se adequam ao corpo adulto no contexto infantil. A relação entre desgaste físico-corporal na educação infantil, merece centralidade no ato pedagógico e no desenvolvimento das relações entre adultos e crianças, a partir das demandas corporais a que se refere: os atendimentos individuais que envolvem o cuidado e educação, desde práticas de “se abaixar, se acocorar, pegar uma criança no colo, erguer a criança, correr, se virar, andar abaixada, engatinhar, carregar peso, sentar em lugares baixos, ou no chão, transpor objetos, deslocar-se, levantar” (SABBAG, 2017, p. 20-21).

Semelhante ao estudo anterior de interface entre as condições de trabalho e a saúde do trabalhador, Andrade (2007), ao discutir a saúde e corporeidade nas relações tecidas em uma creche pública aliada às relações de gênero, denuncia que sintomas como fadiga, cansaço e estresse em mulheres são atrelados ao “nervosismo natural das mulheres” (SELLIGMAN-SILVA, 1994, p.130), termo que trata da inferioridade nervosa, própria do sexo feminino. Andrade (2007) atesta que tal concepção desvincula as consequências de sobrecarga de trabalho isentando fatores macrossociais e microssociais do trabalho, pelo viés determinista da natureza do sexo feminino. Ademais, traz como resultados da pesquisa na repercussão do corpo: o esforço físico prologando, em virtude de condições precárias de trabalho e a intensificação das atividades que são encarregadas do cuidado e educação de crianças.

Outro estudo de enfoque epidemiológico com 808 professores da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista é apontado por Reis (et al., 2006) que, ao inferirem a incidência de exaustão emocional na docência, verificaram que essencialmente a categoria de trabalhadores da educação ainda é vinculada às relações de gênero, associadas ao predomínio de informantes do sexo feminino. Em consonância a esse dado, estatisticamente houve-se prevalência do cansaço mental e nervosismo em mulheres, por meio do modelo de demanda-controle que analisa os aspectos psicossociais do trabalho, desde questões que exigem controle e demandas psicológicas de concentração, controle do tempo, ritmo e volume de trabalho.

No campo das representações, sentidos e significados sobre a profissão docente, encontram-se as pesquisas de Rosso e Camargo (2011), realizada com 128 informantes, as quais tratam das condições que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. Ao utilizarem a técnica de evocação livre de palavras, apuraram 25 palavras que provavelmente comporiam o núcleo central da representação social do desgaste docente, dentre elas: indisciplina, reconhecimento, salas lotadas, desinteresse, desrespeito. Os autores verificaram o predomínio de elementos normativos e simbólicos da prática docente, expressos pelo desgaste advindo de cargas psíquicas e simbólicas do trabalho, categorizados pela receptividade da docência; apoio à docência; ambiente de trabalho; materialidade da docência; sentimentos.

Em outra análise da pesquisa realizada por Rosso (2016) a partir do procedimento de entrevistas semiestruturadas com 80 professores, ao analisar as representações sociais da intensificação do trabalho docente, o autor identificou e distinguiu duas representações sociais que emergiram: uma centrada no tempo, na extensão da jornada de trabalho e a outra que situou a agregação de demandas extras à docência. Contudo, ainda verificou que as representações sobre a intensificação do trabalho docente ancoraram-se em duas estratégias defensivas: uma

subjetiva e outra idealizada sobre o trabalho, ambas desconsideraram a materialidade da docência, ou seja, as condições objetivas do trabalho.

Pesquisas que tratam das imagens da docência, do processo de trabalho e as implicações que tais imagens repercutem na saúde de professores da Rede Municipal da Cidade de Pelotas/RS foram analisadas por Balinhas (et al., 2013), os quais verificaram a imagem naturalizada do magistério como sacrifício, marcado pela renúncia de si, abnegação das condições de vida e trabalho docente. A imagem de sacrífico é naturalizada nas carências vividas no exercício do trabalho, as quais são expressas na falta de recursos didáticos, baixos salários, espaço físico, uma vez que demonstraram a necessidade de os professores negociarem o seu ofício com as condições de trabalho. Para tanto, tais fatores constituem-se como elementos que invadem e despersonalizam a prática docente, gerando desgastes e desencantos aos professores, os quais submetem-se a práticas desvalorizadas para obter algum tipo de valor ou reconhecimento social (VIEIRA, et al., 2010).

O fenômeno do mal-estar docente no trabalho de professoras da educação infantil é analisado por Martins (et al., 2014), que ao investigarem 196 professoras de escolas municipais do Rio Grande do Sul examinaram aspectos psicossociais do adoecimento no trabalho pelo viés da psicologia social e trabalho. Dentre os critérios estabelecidos pelo questionário *Job Content Questionnaire* (JCQ), de caráter quantitativo, os resultados revelaram que o controle sobre o trabalho apresentava grande expressividade, 99,9% dentre as informantes; 66,3% atribuíram que obtinham autonomia no trabalho; sobre demandas psicológicas 36,2% responderam que possuíam ritmo acelerado de trabalho; 90% consideraram que o ofício requeria que trabalhassem muito. Sobre as variáveis de demanda-controle, entre as professoras que responderam todas as questões do questionário, das 179 informantes desse conjunto, somente 36 revelaram baixo controle sobre o trabalho e alta demanda psicológica de envolvimento, configurando-se como o grupo de risco do adoecimento.

Em outro recorte da mesma pesquisa, Vieira, Gonçalves e Martins (2016), em abordagem qualitativa sobre o trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil, realizaram entrevistas semiestruturadas sobre as práticas educacionais com 14 professoras da cidade de Pelotas/Rio Grande do Sul. Os resultados das entrevistas revelaram a incidência de desgaste físico, através de demandas que exigem esforço físico, solicitação para mover ou levantar pesos, movimentação rápida e contínua.

O quadro geral dos resultados das pesquisas aqui analisadas converge-se nas relações entre o desgaste e as condições da organização do trabalho (cargas internas e externas). A incidência do sofrimento e desgaste psíquico é atrelado às cargas internas e externas do trabalho

que emergem nas relações interpessoais, na trama cotidiana, nas vivências e na constituição da experiência vívida entre seus atores. As relações simbólicas, atreladas aos status da profissão, receptividade da docência, o suporte e apoio ao trabalho apresentam-se como fatores psicológicos e sociais que levam ao desconcerto e insatisfação, absentismo trabalhista, esgotamento e ao desgaste.

Ademais, pesquisas que apontam o desgaste físico-corporal como resultado vinculam-se ao trabalho e a materialidade das condições de espaço, mobiliário, sobrecarga e solicitação contínua de levantar, agachar, movimentar, arrastar pesos, materiais, entre outros. Em síntese, as pesquisas estudadas apontam um breve cenário do estado do objeto de conhecimento, o desgaste, servindo de “pano de fundo” (ALVES-MAZZOTI, 2001) na contextualização das pesquisas no campo da educação.

Diante desse breve cenário, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. O **primeiro capítulo** discute o trabalho docente, enquanto categoria de análise do desgaste. No segundo eixo, busca-se realizar a conceituação do desgaste como termo integrador. No terceiro eixo, apresenta-se a discussão do magistério, enquanto atividade penosa e, por fim, ao fenômeno do mal-estar docente, expresso pela síndrome do esgotamento profissional – *burnout*. No eixo que trata da educação infantil como etapa de ensino, discute-se suas especificidades e a interlocução com o trabalho docente nesse segmento educacional.

No **segundo capítulo**, apresenta-se o campo de estudo da Teoria das Representações Sociais. A discussão parte de pontos principais: das condições de produção e circulação; processos e estados e o estatuto epistemológico das representações sociais em consonância com objeto de estudo relativo ao desgaste docente. O capítulo está dividido em três seções: primeiramente, contextualiza-se a gênese e o desenvolvimento do campo de estudo da Teoria das Representações Sociais. Em seguida, apresenta-se as diferentes abordagens complementares da referida teoria que integra o estudo da pesquisa. Por fim, discorre-se sobre as representações sociais no campo da educação.

Já o **terceiro capítulo** explicita a metodologia adotada pela pesquisa de caráter plurimetológica de natureza quanti-qualitativa, inclui ainda os procedimentos de coleta e de análise dos dados utilizados, como: entrevistas semiestruturadas e os *softwares* EVOC, ALCESTE, SIMI que serviram como procedimento de análise das informações. A explicitação do desenvolvimento metodológico da pesquisa tem por objetivo ilustrar a maneira como foi sendo construída (MOSCOVICI, 2012) e os caminhos percorridos na obtenção dos achados da pesquisa. As subseções estão divididas entre a discussão da pesquisa de caráter plurimetológica de natureza quanti-qualitativa; seguidas dos procedimentos de coleta das informações e o

contexto do local da pesquisa e ética na pesquisa com seres humanos; e, por fim, os *softwares* que serviram de apoio na análise.

Por fim, o **quarto capítulo** tem por objetivo apresentar os achados da pesquisa em diálogo com a teoria das representações sociais. O capítulo traz os principais resultados e o esforço do pesquisador em fazer os dados falarem² (informação verbal). A primeira seção da discussão das informações está organizada de modo a apresentar a estrutura e organização das representações sociais do desgaste. Apresenta-se o quadro das quatro casas e o provável núcleo central da representação do desgaste; ainda a conectividade e a correlação entre as evocações, analisado pela árvore máxima de similitude. Na segunda seção da pesquisa, apresenta-se o *ranking* das evocações das triagens hierárquicas sucessivas, entre a frequência e a pontuação das evocações, e, por fim, a análise textual das entrevistas no *corpus* do desgaste docente.

² Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso, na disciplina de Seminário Especial em Representações Sociais e Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2018.

CAPÍTULO I – O DESGASTE DOCENTE COMO OBJETO DE ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.

O capítulo introdutório da dissertação tem por objetivo situar o campo, contexto e área onde são discutidas as pesquisas que tratam das condições do exercício do trabalho docente, bem como sobre o objeto de estudo – o desgaste do trabalho docente. Leva-se em consideração a contextualização dos resultados de pesquisa do campo da educação e demais áreas, na interlocução de oferecer informações mais holísticas para a pesquisa. Ademais, ainda se discute a especificidade da educação infantil enquanto segmento da educação e suas imbricações com a formação de professores.

Para tanto, o seguinte capítulo discute o trabalho docente enquanto categoria de análise do desgaste; a conceituação do desgaste como termo integrador; discussão do magistério, enquanto atividade penosa e, por fim, ao fenômeno do mal-estar docente, expresso pela síndrome do esgotamento profissional – *burnout*. No eixo que trata da educação infantil como etapa de ensino, discute-se suas especificidades e a interlocução com o trabalho docente nesse segmento educacional.

1.1 O trabalho docente como categoria de análise do desgaste

O trabalho definido como atividade humana que transforma a realidade objetiva da natureza e subjetiva do próprio sujeito constitui-se em uma atividade perene que dentro do tempo e do espaço social se eterniza em sua forma material e simbólica na objetividade do mundo real e na subjetividade de quem o realiza. Em virtude da ação histórica do trabalho e na qualidade de fazer história, os homens encontram-se na condição de viver no mundo social, criando, planejando e transformando a realidade que o cercam, cuja mediação é realizada pelo trabalho. Essa mediação realizada entre sujeito e objeto é caracterizada por uma ação intencional, previamente planejada que difere a ação do homem com a do animal. O circuito estabelecido entre homem e natureza assume uma relação tripla entre sujeito-objeto-significado, que admite a sua permanência no transcender do tempo. (CODO, 1997, p. 25-27).

Na mediação entre sujeito- objeto- significado, o fim último dessa relação suscita um produto impregnado de subjetividade, no qual o sujeito plasma todas as suas expectativas, alegrias e inquietações depositadas no produto de trabalho, “o que caracteriza o subjetivo no homem, pois abre a possibilidade para que ele possa investir o produto de seu trabalho de energia efetiva” (CODO; GAZZOTI, 2006, p. 51). Portanto, é no se autor reconhecer como autor do produto, como ator social que toma consciência da realização do seu trabalho e que

imprime a sua marca no mundo, que o sujeito se transforma, ou seja, o trabalho possui um duplo caráter: objetivo e subjetivo, este último se dá em razão do que o trabalhador projeta e delinea, no qual estabelece uma relação simbólica ao transcender a subjetividade ao objeto em uma atividade de criação, marcada pela relação interativa e cognitiva entre sujeito e objeto de trabalho (SORRATO; OLIVER-HECKLER, 2006).

Esta dupla relação entre objetividade e subjetividade confere ao sujeito a tomada de consciência em relação ao mundo social em que vive, o qual é impregnado de ações concretas e carregadas por significados que o torna um ser único e individual na construção da história, sobretudo, na ação de exteriorizar o que antes estava previamente idealizado na mente, “acaba fazendo parte do mundo e da história do seu criador e de sua criação” (SORRATO; OLIVER-HECKLER, 2006, p. 111), isto é, por essa capacidade criativa que o trabalho se destaca e torna-se como atividade exclusivamente humana.

Contudo, o trabalho como atividade criativa e transformadora é constitutivo de diferentes componentes, como objeto de trabalho, de técnicas e saberes, o produto do trabalho e o próprio trabalhador que na sua própria dinâmica podem ser precisos ou ambíguos, homogêneo ou heterogêneo, simples ou complexo. No trabalho em geral, processos organizativos são conduzidos visando alcançar a determinados fins (SATO, 2007), por vezes, alguns elementos se tornam obrigatórios por parte do trabalhador, quer seja com os outros ou com o produto do trabalho na definição de quais objetivos deverão ser atingidos, que podem ser gerais ou específicos, a longo prazo ou a curto prazo, ou seja, a partir da especificidade de cada trabalho alguns requisitos se tornam necessários. (TARDIF, 2012).

No entanto, no trabalho docente, a multiplicidade de fatores políticos, sociais, econômicos, afetivos, emocionais são inter-relacionados com a prática pedagógica, no qual os objetivos e os fins a serem atingidos são demarcados a partir de uma tarefa coletiva e temporal são variados e heterogêneos e, muitas vezes, ambíguos, por vezes, a natureza do objeto de trabalho é complexa, o que pode apresentar resistências e indeterminações, as relações estabelecidas são multidimensionais, tanto a nível profissional, pessoal, emocional e normativa, de tal forma que o trabalhador não possui controle total sobre o objeto, de forma que o produto final pode ser dificilmente mensurado ou medido (TARDIF, 2012). Portanto, considerando o trabalho docente como uma atividade relacional e organizacional, trata-se de um trabalho imaterial que não é possível contabilizar, já que é desmedido quantificar ou distinguir a qualidade ou a quantidade de ações educativas, relativamente considerados significativos para o alcance de seu fim último: a aprendizagem.

Os aspectos da interação humana se caracterizam como fatores subjetivos atrelados ao trabalho docente que no contrato tácito entre professor e aluno permeiam e subsidiam o desenvolvimento do trabalho, já que coloca em relação o trabalhador e seus serviços (TARDIF; LESSARD, 2005). Estes aspectos como componentes emocionais manifestam-se inevitavelmente, em razão da forte carga afetiva que caracteriza as relações humanas, como o investimento afetivo, elemento que emerge, sobretudo, em atividades que requerem o cuidado como base para seu desenvolvimento. Ao estabelecer o padrão relacional de interação entre professor e aluno em práticas docentes e discentes, Freire (2002, p. 30) sintetiza esse intercâmbio, por meio do termo “discência”.

Contudo, o trabalho docente como objeto de estudo complexo, carregado por inúmeras especificidades, cujo produto do trabalho não se configura como uma matéria-prima concreta, não se trata de uma tarefa simples, porém no trabalho docente “o produto é o outro, os meios de trabalho são ele mesmo, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social” (CODO, 2006, p. 47). Ainda, como categoria de análise, diz respeito desde o sujeito em sua amplitude e complexa definição, como ser de experiência e identidade, como também pode ser analisado a partir do contexto de atuação e das condições de realização do trabalho, que podem compreender atividades internas e externas, as responsabilidades na escola e em sala de aula (DUARTE, 2010).

Apesar de sua natureza caracterizar-se por ser uma prática com vistas a uma transformação intencional e planejada (SORRATO; OLIVER-HECKLER, 2006), em virtude do objeto de trabalho propriamente dito não ser estável, determinado e fixo, pois “este tipo de objeto possui determinações específicas que condicionam a própria natureza do trabalho docente” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 35), pode obter um duplo caráter: de realização e satisfação no trabalho, ascendendo e estruturando a identidade do trabalho docente, bem como é possível tornar-se em elemento patogênico, transformando-se em fator nocivo à saúde (DELCOR et al., 2004).

Fatores psicossociais caracterizados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) como aqueles de direta interação com o ambiente laboral, ao conteúdo do trabalho, a organização e exigência de habilidades profissionais variadas, especialmente no trabalho docente coloca-se em voga algumas questões, tais como: Qual é o ideal requerido sobre a função? pelo sistema, família e sociedade, como também: Quais as exigências do mundo trabalho, diante de um cenário de tensões e, sobretudo, de rupturas na modificação do papel do professor e dos agentes tradicionais de socialização? (GASPARINI, BARRETO; ASSUNÇÃO; 2006; ESTEVE, 1999)

Novos padrões morais e laborais têm formado um perfil diferenciado de trabalhador que sob a ideologia de autorresponsabilização e autonomia no trabalho vem sofrendo grandes processos de intensificação, uma vez que a ação de fatores extrínsecos ao contexto do trabalho docente, advindo das relações entre capital e trabalho admitem relações de subordinação da força de trabalho ao capital. A subvalorização da formação docente remonta a um cenário de silenciamento do que otimismo (ESTEVE, 1999; FIDALGO, 2009), ademais, a reestruturação das atividades produtivas, a privatização acelerada, o enxugamento do Estado preconizam uma visão utilitarista que valoriza o capital sobre a força humana, desconsiderando os direitos e as condições objetivas e subjetivas do trabalho (ANTUNES, 2002).

Têm-se, como exemplo, as reformas educacionais realizadas a partir de 1990, em que emergiram processos de precarização e proletarização da educação, em razão da reconfiguração do Estado no que tange à educação, da ascensão do neoliberalismo e da lógica econômica global, gerencial e empresarial de eficácia e eficiência. Novas políticas educacionais trouxeram para o campo educacional, novos objetivos de promoção de uma educação em vista da equidade social e da empregabilidade, sobretudo, da adequação da educação às exigências do padrão de acumulação flexível (OLIVEIRA, 2004; PAPARELLI, 2009).

No bojo dessa nova reorganização do trabalho, critérios defendidos como essenciais emergem como características também do trabalho docente, definindo a polivalência, o voluntarismo, a desprofissionalização, a desqualificação e o apelo à capacidade criativa, engenho marcado num contexto precário de intensificação e de necessidade de desempenho de papéis contraditórios, no qual o professor e o aluno são impetrados como “peões” (ESTEVE, 1999) a serviço e responsabilidade exclusiva sobre os resultados educacionais, numa abordagem normativa estereotipada do bom professor.

Modificações na ordem estrutural da sociedade colocam em xeque certezas tradicionais, tais como: O que é esperado? O que se deve fazer? Quais valores deve-se defender ou criticar? De tal forma, que coloca em pauta conflitos de ordem moral e social, constituindo um quadro geral de desprestígio e desvalorização do trabalho docente, o que remonta à necessidade de cumprir as novas exigências do fazer docente. Tais repercussões, num contexto primário caracterizado no espaço em sala de aula, são entendidos como inerentes ao ambiente, tampouco não possui um significado traumático, porém, os problemas de ordem secundária referentes à consideração social do trabalho (status social) são questões que mais afetam profundamente os professores, pois compreendem o desencadeamento da crise de identidade e do sentido do trabalho docente (ESTEVE, 1996).

Ora, a educação sendo considerada como uma atividade de prestação de serviços, a partir da lógica do mercado de trabalho na contemporaneidade, vem sofrendo grandes processos de intensificação. Segundo Dal Rosso (2006, p. 65), “o crescente grau de intensidade imposto ao trabalho contemporâneo provoca sérios danos à saúde dos trabalhadores”, o que conseqüentemente exige-se um “empenho maior, seja física, seja intelectual, seja psiquicamente” (DAL ROSSO, 2006, p. 68). A intensificação do trabalho decorre das origens do capitalismo, como modo de exploração, por meio das “condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, o esforço, empregado para dar conta das tarefas adicionais” (DAL ROSSO, 2006, p. 69).

Igualmente, a intensificação decorre de atividades imateriais (físicas, psíquicas, sociais), nas quais “pode aumentar o risco de acidentes, de outro pode afetar a identidade do trabalhador manifesto em sentimento de desgosto ou fracasso pessoal com o risco de desencadear adoecimento” (PINA; STOTZ, 2014, p. 152). Deste modo, a intensificação tanto pode ocorrer a partir do acúmulo de atividades adicionais a serem desempenhadas no período de trabalho, bem como a partir das “transformações impingidas a qualidade do serviço do produto e, de maneira global, do trabalho” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

Na ergonomia do trabalho docente, as relações se complexificam na medida em que as demandas requerem maior ou menor grau de intensidade do trabalhador. Deste modo, a “intensificação do trabalho pode decorrer do crescimento da produção sem alterações do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354). Em outras palavras, a redução de profissionais efetivos lotados nas instituições pode contribuir para a intensificação do trabalho, bem como a partir do aumento das demandas, o que conseqüentemente pode acarretar situações de sobreposição de tarefas para aqueles que já atuam.

Em síntese, a intensificação do trabalho docente compreende o dispêndio da capacidade criativa em conceber o real, além de exigências dispostas na atividade laboral; em adaptar condições de trabalho, ajeitar espaços ou meios de aprendizagem, em virtude de ambientes e estruturas que não priorizam as condições fisiológicas e biodinâmicas (ROSSO, 2016). Ademais, a invasão do trabalho na esfera privada; responsabilização por expectativas e pressões no trabalho, discurso marcado pela “produtividade docente”, bem como instauração de dispositivos tecnológicos que servem como meio de controle do tempo livre do professor, configuram-se pela intensificação (NETO; ANTUNES; VIEIRA, 2015, p. 674).

Os mecanismos de controle no trabalho configuram-se como objetos de disputa de poder e conflitos na construção de micropolíticas nos espaços organizativos. Deste modo, estes

mecanismos, “por restringirem o poder, podem atingir a saúde dos que trabalham a eles submetidos, quando os próprios trabalhadores são apenas objeto do controle organizacional” (SATO, 2007, p. 35). Sob a perspectiva da saúde do trabalhador, os processos de controle quando se apresentam de modo a não permitir que o trabalhador exerça o seu próprio controle, tende ao risco de desencadear “problemas osteoarticulares, distúrbios gastrintestinais, alterações cardiovasculares, distúrbios de saúde mental” (SATO, 2007, p. 41). Neste contexto, “o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção” (OLIVEIRA, 2004, p. 1134).

No trabalho docente, o processo de controle sobre o próprio trabalho é mediado pelas diversas demandas de diferentes ordens que ocorrem no contexto escolar. O docente atua dentro de um ambiente complexo, no qual torna-se impossível o controle total, pois a simultaneidade de ações que são desencadeadas a todo momento produz-se em diferentes níveis de realidade “físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 43), pois o ensino “aparece como uma atividade fortemente marcada pelas interações humanas, pouco formalizada, diferenciada e difícil de controlar” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 44)

Níveis macro e micro do controle sobre o trabalho docente atuam em consonância, em diferentes momentos e em diferentes práticas do trabalho. Em contexto macro: pressões advindas de políticas educacionais; responsabilização pelo desempenho de resultados; dados estatísticos expressivos em provas em larga escala; aprovação automática, estereótipo de eficácia docente (ESTEVE, 1999), definido pelo “gerencialismo educacional” (NETO; ANTUNES; VIEIRA, 2015, p. 675). Em nível micro: preenchimento de fichas e relatórios; atividades burocráticas e administrativas; dispositivos de controle em nível impessoal no ambiente de trabalho; cumprimento de normas e procedimentos de controle de entrada e saída no trabalho; uso de equipamentos tecnológicos; dispositivos de gestão por objetivos e metas (FORTINO, 2012), estratégias de vigiar e reprimir o trabalho docente (SILVA; VERÇOSA; BUENO, 2013) ancoram-se em ideais do controle, pautados na autoridade e coerção, em relações unilaterais de subordinação, próprios da lógica gerencial da organização do trabalho industrial que, por via de regra, no campo da educação não se torna exceção.

1.2 O termo desgaste – uma abordagem integradora

O verbete ‘desgaste’, no dicionário Houaiss (2009), remete à ação ou efeito “corrosivo” de desgastar-se em função de algo, por “contato, fricção ou atrito”; “deterioração ou destruição pelo excesso de uso”, marcado pelo tempo e espaço, no “enfraquecimento, diminuição de força física, sensação de abatimento, envelhecimento e perda de importância”, diante de uma condição que ruína e esfacele quem é desgastado e o que produz o desgaste (PAPARELLI, 2009).

Autores do campo da psicologia do trabalho definem o desgaste como “[...] a perda da capacidade efetiva e/ou potencial, biológica e psíquica (LAURELL, NORIEGA, 1989 apud SANTANA, 2017 p. 115), numa abordagem que trata dos conjuntos biopsíquicos, compostas por cargas de trabalho, que relaciona fatores ambientais com o processo de trabalho. Dentre as cargas de trabalho definidas pelos autores, destacam-se cargas externas ao corpo (cargas físicas, químicas, biológicas e mecânicas) ou internas (fisiológicas e psíquicas).

Em uma abordagem integradora, Seligmann-Silva (1994), no âmbito da Saúde Mental e Trabalho (SM&T), explica o adoecimento e o processo de desgaste, a partir do consumo de substrato e das energias vitais, embasando o desgaste mental, a partir de três níveis: 1) situações clínicas decorrentes do desgaste da substância orgânica, causado por substâncias tóxicas; 2) manifestação do mal-estar (físico e mental); 3) desgaste que atinge a subjetividade do trabalhador e fere a identidade, perante a degradação e corrosão de valores. Contudo, o desgaste, segundo a autora, é entendido a partir das experiências que são tecidas diacronicamente com a vida laboral e extralaboral. Ainda no campo da SM&T, diferentes âmbitos da produção do desgaste mental devem ser considerados, como mostra o quadro 2:

Quadro 2. Âmbitos do desgaste mental

(continua)

Aspectos a examinar em cada âmbito		
<p>No local de trabalho</p> <ol style="list-style-type: none"> Aspectos do ambiente físico, químico e biológico; Aspectos da organização do trabalho e dos conteúdos das atividades; Relações humanas no coletivo do local de trabalho (interpessoais); Sistemas sociais (coletivo de defesa e coletivo de regra). 	<p>Na empresa</p> <ol style="list-style-type: none"> Posição e situação atual <ul style="list-style-type: none"> - Posição que ocupa no setor em que se insere; - Características principais (privada/estatal, nacional/multinacional) - Dados gerais sobre a situação atual (retração ou expansão; êxitos/fracassos). Política de pessoal <ul style="list-style-type: none"> - Formas pelas quais promove valorização ou desvalorização dos empregados, negociação/imobilismo em 	<p>No contexto regional/nacional</p> <ol style="list-style-type: none"> Conjuntura socioeconômica; Política econômica e conexas: política industrial e tecnológica; Políticas sociais: política de saúde; de educação; previdência social e trabalho (fiscalização das condições de trabalho);

Quadro 2. Âmbitos do desgaste mental (conclusão)

Aspectos a examinar em cada âmbito		
	relação a reivindicações salariais e de transformação das situações inadequadas de trabalho. Formas de contratação que adota.	4 Outras vinculadas às condições de vida e trabalho da população/ 5 desenvolvimento social.
	Posição em relação à introdução de novas tecnologias	

Fonte: Adaptado de Seligmann-Silva (1994).

O desgaste do trabalho docente aqui é analisado na medida em que o desgaste físico e psicológico, segundo Rosso, Subtil e Camargo (2016) são interdependentes, ou seja, atuam concomitantemente. Tanto o desgaste físico-corporal (SABBAG, 2017; ROSSO; SUBTIL; CAMARGO, 2016) decorrente do uso constante da voz (GIANNINI; LATORRE; FERREIRA, 2012), permanência em pé por longos períodos de tempo; ambiente com má qualidade térmica, iluminação e ventilação precárias; além do desgaste psíquico, marcado pela exigência de concentração, tempo escasso e o desequilíbrio de demandas e o poder de controle sobre o trabalho (ROSSO; SUBTIL; CAMARGO, 2016).

Pesquisas que abordam o desgaste na rotina docente, desde a preparação de aulas, materiais, organização de atividades complementares, planejamento, confecção de trabalhos, preenchimento de relatórios e fichas em horários extraescolares ou em momentos dedicados a esfera privada, por si só se configuram como fatores inerentes ao desencadeamento do desgaste, somados às condições físicas e materiais insuficientes; excesso de demandas contraditórias (burocráticas, morais, pessoais, profissionais), anexo a jornadas de trabalho extenuantes, que transcendem a esfera pública e privada, contribuem para o processo de adoecimento da categoria docente. Deste modo, tanto o desgaste e as síndromes afetam a saúde do trabalhador, em níveis de ordem social, afetivo, emocional, cujo estressores minam o desempenho profissional nas relações de suporte social e afetiva (CODO, 2007).

O desgaste “metafórico da identidade” (SELIGMANN-SILVA, 1994) e de projetos ou planos de trabalho ou de vida são associadas às situações frustrantes, sobre o que se não pode fazer, tanto pelo trabalho exercido (SANTANA, 2017). As experiências subjetivas são personificadas pela degradação da autoimagem no tempo e no espaço de atuação, na falta de reconhecimento e percepção sobre o desempenho no trabalho, nas expectativas de ascensão na carreira, especificamente no trabalho docente, na elevação do plano de carreira, bem como no desenvolvimento de projetos, planos de ação que se iniciam e não se completam, caracterizam-se como determinantes no processo do desgaste.

O desgaste advindo do plano estrutural é apontado em pesquisas de Rosso, Subtil e Camargo (2016) por meio de fatores estruturais do desgaste docente. Em análise sobre os aspectos materiais, organizacionais e estruturais da docência, verificaram que os fatores associados ao desgaste são extrínsecos na ou da docência. O desgaste na docência origina-se da trama do trabalho cotidiano, nas relações com os alunos e seus atores, e o desgaste da docência apresenta uma conotação que ultrapassa a sala de aula e mantém suas relações com a estrutura social, econômica, política, ideológica. As representações sociais dos professores sobre os elementos estruturais do desgaste da docência seguem duas vias: uma externa ao trabalho, que determina o salário, gestão e controle escolar, por sua vez, amplia o desgaste da docência; e outra interna à docência, que expressa a intensificação, o tempo, espaço e o número de alunos atendidos, ou seja, a captura da subjetividade e a intensificação do trabalho tornam-se presente nas representações do desgaste (ROSSO; SUBTIL; CAMARGO, 2016).

Em síntese, as condições da docência inter cruzam-se entre os planos estrutural, simbólico, epidemiológico e psicológico (ROSSO; SUBTIL; CAMARGO, 2016). Os determinantes do capital e trabalho, a organização, o processo de saúde e doença e a experiência vivida penetram na trama cotidiana do trabalho, sob forma de um conjunto de elementos que se acumulam ao longo da carreira, os quais manifestam-se na saúde, no trabalho e na vida do docente. Não somente, as mudanças no contexto de trabalho vêm ocasionando mutações e metamorfoses sobre a prática docente, no qual as diversas demandas emanam que o professor exerça não apenas sua incumbência principal das atividades, fins e meios, porém exigem o cumprimento de tarefas e atribuições que fogem de sua formação, desempenhando “funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

1.3 O magistério como expressão de trabalho penoso

A perspectiva do direito do trabalho avalia a necessidade do labor como atividade humana, tendo como requisito fundamental o respeito ao princípio da dignidade, como atributo de proteção do direito constitucional que permeia a atividade laboral. A dignidade como princípio fundamental confere o reconhecimento e a satisfação do bem-estar físico, intelectual, moral e psicológico do sujeito não como regra, mas como determinação que carrega uma carga valorativa, perante o sujeito e o valor social do trabalho. A valorização do trabalho pelo viés da condição da dignidade humana, no contexto brasileiro, surgiu com a Constituição de 1967, art. 157, como pressuposto de formação e valorização do trabalhador de ordem espiritual,

emocional e física. Essa concepção humanística trata de imbricar o equilíbrio entre corpo, mente e alma como tripé essencial para o exercício do trabalho (MARQUES, 2007).

O desrespeito ao valor do trabalho configura-se como uma violação ao Estado Democrático de Direito, bem como fere a dignidade da pessoa humana pelas limitações do ambiente de trabalho, no qual deprecia e afeta o trabalhador no contexto social de exclusão e de falta de acesso às oportunidades. Assegurar o trabalho como meio de subsistência, num ambiente propício para sua realização, significa garantir ao trabalhador a satisfação de suprir suas necessidades em vista da qualidade de vida. No entanto, o desrespeito pelo viés da relação entre saúde e trabalho, na literatura, consiste no surgimento de doenças ocasionadas por condições rudimentares de labor, que vão desde agentes químicos, físicos, biológicos e entre outros que refletem no ambiente laboral e no desempenho produtivo. (MARQUES, 2007).

Discussões sobre condições de trabalho e saúde no âmbito geral, parte de áreas como medicina do trabalho e da engenharia da segurança concernentes ao campo da saúde ocupacional, que se iniciou no contexto industrial emergente das décadas de 1950-1960. Essa perspectiva possui um enfoque positivista/empirista, no qual desconsidera a subjetividade do trabalhador, em razão pelo qual o conceito de saúde traduz a ausência de doenças e acidentes, de tal forma que reduz e despreza outras formas de prejuízo à saúde, como o sofrimento psíquico e o desgaste mental (PAPARELLI, 2009; SELIGMANN-SILVA, 1994)

No entanto, como discurso contra hegemônico, o campo da saúde do trabalhador inaugura uma nova perspectiva de análise e de produção de práticas teóricas e de conhecimentos sobre a relação saúde e trabalho, mirando a superação das relações de poder e controle no ambiente de trabalho. Esta perspectiva tem como concepção básica a noção de saúde como um processo e não um estado, considerando o sujeito como ser humano possuidor de condições que transcendem aos contextos de vida e trabalho, na construção da própria organização e divisão do quadro de ações e tarefas, permitindo intervir sobre o que lhe causa sofrimento (PAPARELLI, 2009)

Ainda no campo da saúde ocupacional, as categorias de análise entre trabalho e saúde, pelo viés industrial e produtivista, realizam a separação dos termos: trabalho insalubre e o trabalho perigoso. Por trabalho insalubre, em sua acepção sintética, tem-se por definição: as condições de trabalho que provocam doenças e intoxicações; e o trabalho perigoso refere-se às condições que ocasionam acidentes de trabalho. Numa terceira categoria mais recente e menos debatida, encontra-se a expressão trabalho penoso, devido a sua indefinição nos campos da fisiologia e ergonomia do trabalho este é situado como trabalho via esforço físico, enquanto

que estudos da psicopatologia do trabalho apontam-no como sofrimento mental (MARQUES, 2007; SATO, 1995).

Contudo, estudos assinalam a penosidade no trabalho pelo viés duplo, tanto o esforço físico quanto o sofrimento mental (SATO, 1995). Considerando os contextos e significados onde é produzido o trabalho penoso, Marques (2007) aponta que ele está relacionado à exaustão, ao incomodo, ao desgaste, à dor, às condições que ocasionam práticas extenuantes, que exaurem as energias, a motivação e o prazer da atividade laboral.

O magistério, por se tratar de uma categoria específica de trabalho relacional, é classificado no Texto Constitucional, art.7º, inciso XXIII, entre outras atividades, também como uma atuação penosa. Entre as atividades penosas, destacam-se: o magistério; motoristas, cobradores e motoristas de táxi; bancário; telefonistas, operadores de telemarketing e digitadores; metroviários; trabalhadores em jornada em turno ininterrupto de revezamento; piloto de avião de caça; altos executivos e mercado financeiro (MARQUES, 2007).

O trabalho docente é caracterizado como atividade penosa, em razão da exaustão emocional, ansiedade, cefaleia, falta de concentração, perda de memória, descontrole emocional e fadiga excessiva, expressos como fatores que desencadeiam a perda de relação com o trabalho e a identidade profissional, de tal forma, a atividade penosa manifesta o desgaste mental e físico, como consequência de ritmos de trabalho acelerado, ausência de pausas e descanso, condições estruturais e ambientais precárias (MARQUES, 2007).

As relações impingidas no trabalho, consequentemente refletem na saúde do trabalhador, pois a “saúde é um processo e não um estado” (PAPARELLI et al., 2007, p. 7), à medida que o trabalhador possui o poder de intervenção, controle, sobre o que lhe causa adoecimento, sofrimento, a vazão das tensões é expelida, em contrapartida, [...] quanto menos o trabalhador intervir sobre o que lhe causa sofrimento, menos ele terá condições de respeitar os seus limites subjetivos e mais penosa será a realização da atividade [...] (PAPARELLI et al., 2007,p.7).

A perspectiva da saúde do trabalhador vem ao encontro de se pensar o processo saúde e doença dos trabalhadores e suas relações com o trabalho, bem como, vem a compreender, segundo Mendes e Dias (1991, p. 347), como se dá o entendimento de que [...] a saúde do trabalhador busca a explicação sobre o adoecer e o morrer das pessoas, de forma articulada com o conjunto de valores, crenças e ideias, as representações sociais [...] cujos saberes necessitam ser reconhecidos, de modo que os trabalhadores possam “em seu saber, questionar as alterações nos processos de trabalho, exercitar o direito à informação e a recusa do trabalho perigoso ou arriscado a saúde” (MENDES; DIAS, 1991, p. 347).

1.4 Mal-estar docente como expressão da síndrome de esgotamento profissional – *burnout*

O fenômeno social do “mal-estar docente” configura-se em um feito internacional do mundo ocidental que atinge a qualidade de vida dos professores, sobretudo, em fatores específicos da carreira docente, desde questões relativas a recursos materiais e humanos e, ainda, as modificações do contexto econômico, político e social transcendem sobre a profissão novas exigências do fazer docente (ESTEVE, 1996).

O termo mal-estar docente é caracterizado por ser intencionalmente ambíguo, pois se trata de um fenômeno difícil de localizar e de definir, “quando usamos o termo mal-estar sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (ESTEVE, 1996, p. 12). No entanto, na literatura aparece como um termo que possui maior poder inclusivo e abrangente de fatores e efeitos do ciclo degenerativo da eficácia docente (ESTEVE, 1996, p. 25).

Na bibliografia anglo-saxã, o termo utilizado para o mal-estar docente é o *burnout*, o qual está associado ao conceito de estresse, a partir da dimensão biológica no que concerne às mudanças fisiológicas do corpo, na aparição de causas prolongadas de tensão (ESTEVE, 1996, p. 56). O termo *burnout* remonta ao significado literal de sair queimado de situações que levam o professor a ter sentimentos de desistência, atitudes negativas e comportamentais e ao esgotamento mental e emocional decorrentes do intenso envolvimento com pessoas (CODO, 2006).

No contexto brasileiro, a síndrome do esgotamento profissional é reconhecida pelo Ministério da Saúde como doença relacionada ao trabalho e como resposta aos estressores emocionais e interpessoais do ambiente, de tal forma que os profissionais que estão mais sujeitos a síndrome de *burnout* são: trabalhadores da área da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, bem como trabalhadores de ambientes de trabalho provenientes de mudanças e transformações organizacionais. (MARQUES, 2007)

A incidência do desenvolvimento da síndrome de *burnout*, em trabalhadores da educação, é “inerente ao conteúdo do seu cargo” (CARLOTTO, 2002, p. 25), pois “trata-se de um problema, uma síndrome que afeta principalmente os trabalhadores encarregados de cuidar *caregivers*” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2006, p. 237), cujo sofrimento se dá através do que o trabalhador investe no seu trabalho e na ausência de retorno, reconhecimento deste investimento. Segundo Codo e Vasques-Menezes (2006, p. 238), *burnout* foi o nome escolhido, para ilustrar em português, a acepção sobre algo como “perder o fogo”, perder a energia ou queimar para fora completamente”, pois o que é intrínseco à síndrome é a perda de entusiasmo,

criatividade, empatia sobre o ambiente de trabalho e, conseqüentemente, sobre seus usuários, neste caso, o objeto do trabalho docente, os alunos.

A síndrome é entendida a partir de sua multidimensionalidade, pois trata-se de múltiplos aspectos desencadeantes, cujo componentes referem-se à exaustão emocional, derivada do esgotamento das energias emocionais e afetivas; o processo de despersonalização, que leva o trabalhador a desencadear sentimentos e atitudes negativas, endurecimento afetivo e, por fim, à falta de envolvimento pessoal no trabalho, seja com os clientes, usuários, acarretando em problemas na sua realização (CODO; VASQUES-MENEZES, 2006, p. 238).

A exaustão emocional “nada mais é do que a expressão do sofrimento que os trabalhadores sentem quando não conseguem dar mais de si mesmos a nível afetivo” (VASQUES-MENEZES; CODO; MEDEIROS, 2006, p. 258), pois o desgaste e o sofrimento a nível afetivo acarretam na exaustão emocional, de modo que o trabalhador perde o sentido, as forças, a esperança no trabalho.

A despersonalização vem a reforçar a exaustão emocional, visto que o sofrimento se torna tão penoso, exaurido, cuja a ideia de minimizar o afeto no trabalho aparece como uma estratégia de afastar o que causa dor, para lançar mão de atitudes mais frias e distantes. (VASQUES-MENEZES; GAZZOTTI, 2006). Deste modo, o trabalhador tem a “ilusão de que através do endurecimento afetivo-emocional sofreria menos” (VASQUES-MENEZES; CODO; MEDEIROS, 2006, p. 259). A ilusão do distanciamento no trato afetivo interfere não somente nas relações do ambiente, contudo, acarreta na falta de envolvimento pessoal no trabalho, o qual configura-se como o ponto mais elevado da dor, sofrimento, uma vez que leva o trabalhador a desenvolver sentimentos de desistência, em razão da exaustão emocional-afetiva (VASQUES-MENEZES; SORATTO, 2006).

Dentre os possíveis desencadeantes da síndrome de *burnout* em professores, podemos citar o excesso de tarefas, funções; as relações estabelecidas no ambiente de trabalho; a falta de autonomia; ensino solitário; inadequação da formação; falta de condições físicas e materiais (CARLOTTO, 2002) e para além dos estressores intrínsecos a prática do ensino, as “características do ambiente de trabalho podem desencadear este tipo de sofrimento mental” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2006, p. 243).

A síndrome além de se configurar como um indício de exaustão apresenta-se como uma experiência subjetiva, individual do trabalhador, que em seu posto de trabalho, custa a permanecer e a suportar. No entanto, esta “vai avançando com o tempo, corroendo devagar o ânimo do educador, o fogo vai se apagando devagar” (CODO; VASQUES-MENEZES, 2006, p. 254). A síndrome, além de gerar sintomas individuais de desistência, exaustão, perda de

sentido, ocasiona problemas em nível profissional, pois interfere diretamente no desempenho, o qual acarreta em prejuízos na prática docente, na elaboração de aulas, perda da criatividade e do entusiasmo, torna o profissional frustrado e depreciativo diante do trabalho e de seus alunos (CARLOTTO, 2002).

O desgaste como expressão das síndromes de esgotamento profissional, da intensificação do trabalho e da penosidade na atividade laboral, se assenta na vida dos professores, nas experiências que se colocam diante das minúcias do dia a dia, ante o cotidiano e a rotina da prática do trabalho, atravessados pelos sentidos atribuídos e produzidos subjetivamente perante os objetos sociais novos que se apresentam sob forma de estressores e condições de trabalho que minam o fluxo das vivências. A experiência do desgaste ancora-se no vivido, na dimensão e conhecimento que o sujeito tem sobre o mundo e do grupo de pertencimento o qual está inserido, isto é, a escola (MOSCOVICI, 2011).

1.5 A educação infantil e suas especificidades

A educação infantil como etapa da Educação Básica é considerada historicamente recente nas políticas educacionais, no entanto a preocupação quanto à educação oferecida durante a infância em discursos acadêmicos tornou-se foco a partir de 1990, no qual a infância, como objeto de investigação delimita o estatuto epistemológico de um campo de conhecimento que amplia os sentidos de docência na educação infantil, não raro que este segmento é denominado educação infantil e não ensino infantil (SCHIMITT, 2014).

A definição da educação infantil pelo viés que amplia o seu significado, dissocia as marcas de uma educação pautada na “composição relacional de transmissão-recepção, de forma linear, monológica e vertical (professora-aluno/criança)” (SCHMITT, 2014, p. 46), que desconsidera, sobretudo, na educação infantil outras ações que são exercidas, como o cuidar e o educar, vistas como práticas menos nobres. No entanto, a docência na educação infantil não situa a separação daquele que ensina e aquele que aprende, ao contrário, as relações educativas na educação infantil são caracterizadas por serem complexas e atravessadas por determinantes pessoais, sociais e políticos, que permanentemente estão sendo transformadas no contexto histórico-social (SABBAG, 2017).

Tampouco não dicotomiza as ações entre o cuidar e educar, como constata Cerisara (1999), ao inferir que toda instituição que assume um caráter mais escolarizante abarca ações de cuidado, por sua vez, o que diferencia é o reconhecimento sobre “as atividades ligadas ao corpo, à higiene, alimentação, sono das crianças são desvalorizadas e diferenciadas das

atividades consideradas pedagógicas” (CERISARA, 1999, p. 13). Em outras palavras, a consideração das dimensões do cuidar e do educar tratam especificamente do reconhecimento efetivo do trabalho desenvolvido por profissionais próprios do início da vida escolar, pois a docência na educação infantil é construída em mediação com as relações de cuidado e nas ações educativas que envolvem o brincar, as interações e a linguagem (SABBAG, 2017).

Contudo, a demarcação da educação infantil como campo teórico e de práticas educativas exercidas por profissionais que atuam com bebês e crianças pequenas, num contexto social que preconiza a ação integrada das ações das crianças e de suas famílias, se diferencia da prática exercida na escola, onde se privilegia o domínio dos conhecimentos básicos e gerais, no entanto não são apostas já que fazem parte da educação básica, ou seja, a escola assume contornos que a define, por meio de seu sujeito – o aluno e de seu objeto – o ensino, enquanto que as instituições de educação infantil possuem como objeto as relações educativas que são desencadeadas num espaço de convivência coletiva com sujeitos – crianças de 0 a 5 anos de idade (ROCHA, 1999).

No entanto, não significa dizer que a aprendizagem e os conhecimentos não se vinculam ao universo da educação infantil, pelo contrário, a aprendizagem e o conhecimento assumem facetas que se alargam nos processos gerais do desenvolvimento da criança, constituindo-se como parte e consequência das interações que são estabelecidas nas diferentes linguagens, no movimento, na fantasia, no brincar e com o meio natural e social (ROCHA, 1999), ou seja, as relações educativas no âmbito da educação infantil tomam proporções maiores no ato pedagógico, cuja ação docente é pautada na consideração de que as crianças possuem uma vulnerabilidade inerente as suas capacidades de agir e participar no processo de socialização (SCHIMITT, 2014), porém a ação educativa-pedagógica do profissional sugere um olhar multidisciplinar que abarque ações intencionais, não somente cognitivas, mas “lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, etc” (ROCHA, 1999, p. 65), que redefine as relações de forma interdependente entre professora (adulto) e crianças.

A consideração da multidimensionalidade da docência na educação infantil requer a organização constante de ações que respeitam as necessidades das crianças pequenas e dos bebês, cuja ação docente parte do caráter educativo-pedagógico, tanto no sentido educativo mais amplo, quanto no sentido pedagógico sustentado por concepções teóricas intencionalmente sistematizadas que se sustentam numa pedagogia da infância que oriente as relações, interações e a brincadeira no processo de aprendizagem individual e coletiva (BRASIL, 2009).

Portanto, esta perspectiva de educação infantil privilegia a ideia de que as relações sociais são sustentadas a partir do caráter interativo e relacional desenvolvidas, sobretudo, “com os outros, para os outros e sobre os outros” (SCHIMITT, 2014, p. 61). Ao analisar a posição social atribuída às professoras e às crianças, ambas são fundadas nas concepções que se têm sobre infância, criança e educação, o que conseqüentemente delinea a forma como os atores criam e promovem suas relações nos espaços sociais (SCHIMITT, 2014).

De fato, ao colocar em evidência o aspecto relacional da ação social de seus atores na educação infantil, permite-se delimitar a especificidade do campo na constituição de uma pedagogia da infância que apresenta como base indicações da ação educativa-pedagógica que considera a criança e a infância nas relações educativas que estas estabelecem com a realidade social e nos espaços educacionais. (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016). Em outras palavras, significa colocar em destaque uma pedagogia da educação infantil que considere a contextualização, a heterogeneidade, as inserções de práticas cotidianas, que envolvam a brincadeira, as múltiplas dimensões de expressão, socialização, comunicação, interpretação que diferem da constituição da própria história da infância e da educação marcada pela heteronomia da infância (ROCHA, 1999).

A consolidação de uma área de pesquisa específica que trate dos assuntos que envolvem a pedagogia da infância torna-se oportuna em virtude da insuficiência de teorizações que discutem a orientação de práticas educativas voltadas para as crianças em creches e pré-escolas (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016). Contudo, remonta a preocupação de tomar como objeto a infância e os processos educativos direcionados a ela, a fim de orientar a formação de práticas educativas que contemplem “os direitos das crianças e as suas produções culturais, orientando projetos educativos pautados pelo diálogo e pela mediação, no adensamento e diversificação das experiências infantis” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 39), o que permite superar certas concepções heterônomas centradas no adultocentrismo, tidas como superiores e predominantes, em vista de compreender a infância do ponto de vista legítimo de sua representatividade.

No entanto, ainda encontram-se resultados de pesquisas que vinculam a perspectiva escolarizante restrita à concepção de ensino e aprendizagem na educação infantil, “centrada em concepções clássicas e conservadoras de socialização e na criança individual e universal” (ROCHA; LESSA; BUSS-SIMÃO, 2016, p. 46), como por exemplo, tem-se o modelo de docência escolarizante constatado na análise de Bonetti (2004), em documentos oficiais que tratam da formação inicial de professores da educação básica, no qual a autora averiguou a vinculação da educação infantil como meio de preparação para o ensino fundamental. Em

consonância ao estudo anterior, Kiehn (2007), ao realizar o levantamento de currículos de universidades públicas federais em cursos de Pedagogia para a formação de professores na educação infantil, constatou o predomínio de fundamentos teóricos sobre disciplinas gestadas na educação infantil.

Isto sugere a necessidade do adensamento de teorizações que dizem respeito as culturas e especificidades infantis e que estas se tornem presentes em cursos de formação de professores, sobretudo, em disciplinas que privilegiam os enfoques cognitivistas ou em disciplinas de orientações metodológicas que corroboram práticas verticalizadas e hierárquicas nas práticas educativas tecidas no contexto da educação infantil. Diante disso, a necessidade de uma pedagogia da infância horizontal e compartilhada, que considere a participação de seus atores, ou seja, a criança no protagonismo ativo nas ações e das interações, enquanto sujeitos partícipes e constituidores de um complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, corporal, significa reconhecer a especificidade da educação infantil (CERISARA, 1999).

Sendo assim, a construção de um campo específico de uma pedagogia da infância, em processo de consolidação é apontando por autores, como Rocha (1999), Bonetti (2004), Albuquerque (2014) como um marco que rompe com os limites de uma “didática para a educação infantil ou de uma remissão às pedagogias da criança” (ROCHA; BUSS-SIMÃO; LESSA, 2016), que partem do princípio de considerar que toda e qualquer ação educativa necessita levar em conta a ação da criança e o contexto social que define a sua infância, pois sendo considerada como ator social é dotada de ação social, sendo partícipe do processo de socialização e que é constantemente afetada pela estrutura da qual faz parte, ou seja, é a aposta na defesa da garantia fundamental do compromisso com o direito da criança, de sua participação plena, retirando sua participação periférica e subalterna perante as discussões teóricas e pedagógicas que são voltadas a ela.

1.6 Apontamentos sobre a educação infantil e a formação de professores

A formação de professores sendo compreendida no âmbito da formação humana e das relações sociais ganha contornos específicos que emergem na contemporaneidade, sobretudo, na discussão sobre os saberes e especificidades que compõem a formação inicial para o exercício da docência na educação infantil. No limiar dos vinte três anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), que instituiu a educação infantil como direito da criança e primeira etapa da Educação Básica, alguns desafios emergem no campo, como aponta Kishimoto (2002), na proposta curricular dos cursos de Pedagogia, tais como: a falta de clareza

sobre qual o perfil de formação profissional requerido para a atuação com crianças pequenas que, ainda, encontra-se “discrepâncias entre os conteúdos disciplinares nos programas de formação com as reais necessidades de formação da categoria docente” (PEROZA; MARTINS, 2014).

A Pedagogia é a licenciatura que mais atende à demanda e poucos são os cursos que “propõem disciplinas que permitam algum aprofundamento em relação à educação infantil” (GATTI, 2010, p. 1372), e a oferta dessas disciplinas “representam apenas 5,3% do conjunto” (GATTI, 2010, p. 1369). Os currículos, nessas condições, são insuficientes para fornecer uma formação capaz de preparar futuros professores para o desenvolvimento do trabalho que atenda a especificidade da educação infantil. Contudo, apesar dos avanços na sua legislação, o reconhecimento da criança como cidadã, sujeito de direito à educação de qualidade desde o nascimento (PASCHOAL; MACHADO, 2009) apresenta uma “grande distância entre as metas legais e a situação vivida pela maioria de crianças e adultos no cotidiano das instituições de educação infantil” (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 127). Da mesma forma, a formação inicial para atuar na educação infantil, considerando as suas especificidades de “prática educativa” (PEROZA; MARTINS, 2016) associada ao desenvolvimento da criança em seus aspectos mais amplos, ainda não é atendida (AZEVEDO, 2007).

O curso de licenciatura em Pedagogia é o que privilegia a formação inicial de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, nos termos legais que são definidos na LDB (1996). Contudo, a mesma lei que regulamenta a formação em nível superior, flexibiliza os critérios de formação, abrindo como exceção à regra a formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, o que impede a construção do estatuto profissional da etapa educativa (PEROZA; MARTINS, 2016).

A lenta mudança dos currículos dos cursos de Pedagogia e as práticas distantes da realidade do campo educacional (PEROZA; MARTINS, 2016) impedem a compreensão do caráter educativo-pedagógico da ação docente, pelo viés que reconhece a criança como “sujeito cultural” (ANDRADE, 2010, p.153), que nas relações sociais e no jogo das interações, no atendimento individualizado, no cuidado com linguagem, nos momentos de descanso e alimentação, na preparação dos tempos e dos espaços, a “dimensão ética” (GUIMARÃES, 2008) configura o trabalho nesse segmento educacional como ato social que “considera o outro, bebê/criança e suas idiossincrasias” (SABBAG, 2017).

É fato que as lutas instauradas na educação e na formação docente, sobretudo, na educação infantil, apresentam obstáculos para a sua efetivação, em razão de um legado associado ao perfil de baixa qualidade de formação, que constituiu a trajetória histórica da

educação infantil no decorrer dos séculos, função esta que era exercida por pessoas de boa vontade que se dedicavam ao exercício do trabalho, por vezes, sem formação profissional específica, o que poderiam ser denominadas como pajem, monitora, jardineira, crecheira, mestra, tia, entre outras (SALES, 2007). Além da vinculação materno-docente que definia habilidades consideradas naturais da figura materna, como: paciência, afeto, benevolência, domínio com as crianças, como habilidades profissionais, que não reconhecia a exigência da profissionalização, já que a ação docente era pautada em conhecimentos oriundos do senso comum e não necessitava ser embasada teoricamente (BRASIL; GALVÃO, 2009).

No entanto, o campo não é somente permeado por retrocessos, é notório os avanços no segmento educacional, sobretudo, com Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação infantil a partir dos 0 aos 6 anos de idade, como dever do Estado e escolha da família, sendo o seu texto alterado pela Emenda Constitucional 53/2006 que redefine a educação infantil dos 0 aos 5 anos de idade e mais recentemente com a Emenda Constitucional 59/2009 que determinou a obrigatoriedade da educação infantil dos 4 aos 17 anos que estabelece um novo viés democrático para o acesso à educação infantil (SABBAG, 2017). Também é possível reconhecer que com a vinculação da educação infantil aos sistemas de educação, houve-se o rompimento com a concepção assistencialista de educação tão largamente enraizada no cotidiano das instituições. Ainda, o acesso ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ainda muito aquém do necessário no que tange a investimentos em estrutura física e humana, condizente com as particularidades das crianças e a formação demarcam os desafios que continuam se intensificando, diante dos direitos assegurados pela lei (PEROZA; MARTINS, 2014). Contudo, os desafios permanecem na busca constante por melhores condições de formação e valorização dos profissionais da educação infantil, no que tange à atratividade da carreira docente, pela condição que trata do nível de remuneração, da qualificação e a construção da profissionalidade docente, pois as professoras consideradas como atores sociais, que agem num espaço social, constroem sua vida e profissão na educação infantil (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

CAPÍTULO II – OS EMBATES TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS DE SERGE MOSCOVICI NA CONSTRUÇÃO DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o campo de estudo da Teoria das Representações Sociais. A discussão partirá de pontos principais: condições de produção e circulação; processos e estados; e o estatuto epistemológico das representações sociais em consonância com objeto de estudo relativo ao desgaste docente. O capítulo busca responder como a Teoria das Representações Sociais foi sendo apropriada, no limite dos 50 anos após a primeira e principal publicação de Serge Moscovici sobre o tema, além do mais, no intuito de compreender o pensamento social dos sujeitos investigados. Com este propósito, o capítulo está dividido em três seções: primeiramente, contextualiza-se a gênese e o desenvolvimento do campo de estudo da Teoria das Representações Sociais. Em seguida, apresenta-se as diferentes abordagens complementares da referida teoria que integra o estudo da pesquisa. Por fim, discorre-se sobre as representações sociais no campo da educação.

2.1 A teoria das representações sociais: gênese e desenvolvimento de um campo do conhecimento da psicologia social

O estudo em representações sociais define-se em um “cenário interdisciplinar” (SPINK, 1995, p. 8). Destaca-se nas mais diversas áreas, como a história das ideias, a antropologia, a economia, a semiótica e a psicologia social, esta última, enquanto disciplina, preocupa-se em conceber o conhecimento como processo, numa perspectiva de elaboração singular do sujeito, cujo movimento cognitivo de criação é intrinsecamente característico da espécie humana. O contexto social é tido como objeto de estudo da psicologia social, o que torna o aspecto fundante das representações sociais, como “campos estruturados pelo *habitus* e pelos conteúdos históricos que impregnam o imaginário social, seja porque são estruturadas estruturantes desse contexto, e como tal motores da mudança social” (SPINK, 1995, p. 9).

Duas vertentes da psicologia social na metade do século XX exerciam o predomínio como disciplina científica autônoma, no trato do conhecimento social. A primeira de origem americana, assentava-se em base individualista, cuja acepção reduzia a psicologia em fundamentos estatísticos de caráter funcionalista, experimental, a-histórico e pragmático. A segunda, em outro polo geográfico, a psicologia social europeia, distintivamente da psicologia social americana, proporcionava um quadro de referencial teórico que permitia explicar e legitimar o seu movimento (JESUÍNO, 2010, p. 50), cuja orientação era menos individualista,

filosófica e consciente da história, ou seja, a psicologia social europeia se constituiu como uma “psicologia alternativa” (JESUÍNO, 2010, p.51), pois preocupa-se em situar as explicações em contextos sociais mais amplos, centradas nos grupos e na sociedade, isto é, numa psicologia social com o aditivo social.

Moscovici atuou no campo da psicologia social europeia, de modo que a divulgação de sua perspectiva renovadora na comunidade científica inglesa e norte americana se deu por meio da *Psicologia das Minorias Ativas* (2011), a qual trata da compreensão de como as majorias e a minorias representam e na identificação de grupos sociais, detentores de maior poder e influência social. A psicologia das minorias ativas assenta seu estudo nos mecanismos de influência social e da conformidade, tal como na identificação dos grupos sociais ou movimentos de grupos minoritários ativos. A grande contribuição de Moscovici reside na prerrogativa de que a inovação e a criatividade podem subsidiar condições de uma minoria, alterar o quadro de estabilidade que a maioria dos sujeitos estão condicionados, na tentativa se estabelecer indícios de mudança social.

Igualmente, Moscovici (2012) busca clarificar que uma psicologia social necessita ser psicologia, isto é, precisa dar conta de um espaço social, representacional, simbólico (psíquico). Ao mesmo tempo, necessita prestar conta da “existência de realidades tão reais e concretas, como as materiais, mas que são também, além de psicológicas e representacionais e sociais” (MOSCOVICI, 2012, p. 8), ou seja, as representações sociais são socialmente construídas e partilhadas e a partir delas e por meio delas, os sujeitos elaboram seus pensamentos e decisões na apropriação do mundo (MOSCOVICI, 2012, p. 8).

Ao publicar sua principal obra *La psychanalyse, son image et son public* (1961) delinea formalmente a Teoria das Representações Sociais, entretanto, “resistiu a apresentar uma definição precisa, por julgar que uma tentativa nesse sentido poderia acabar resultando na redução do seu alcance conceitual” (SÁ, 1996, p.30). No entanto, para Jodelet (1989, p.36), a principal colaboradora e difusora de Moscovici, as representações são consideradas como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo como meta prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 1989, p. 36).

Ademais, Moscovici (2012), ao analisar a psicanálise como objeto de estudo, sobretudo, como área de investigação e como contexto de saber, resgata a importância do conhecimento do cotidiano, no mundo da vida dos saberes que são construídos no real, “são essas representações sociais que unem a dimensão subjetiva, a dimensão objetiva, que possibilita a construção social da realidade” (MOSCOVICI, 2012, p. 8). Moscovici averiguou esse

fenômeno, a partir das informações que circulavam na sociedade, de tal forma que suas particularidades e singularidades resultam na ideia de sistema das representações sociais, ou seja, nas relações interpessoais os sujeitos se comunicam, na medida em que sentem a inferência da tomada de consciência sobre o objeto em questão, o qual se torna importante e, sobretudo, torna-se necessário produzir conhecimento a seu respeito (DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Moscovici realiza a construção de uma ponte de cruzamento entre um conceito teórico – representação social, a um objeto real, multifacetado e complexo – psicanálise, uma vez que se torna uma pesquisa de psicologia social e de sociologia do conhecimento. Ao mesmo tempo, “é um estudo de psicologia social com enfoque sociológico, pois não se limita como um campo de aplicação da psicologia geral, entretanto, é psicologia social em sua especificidade, isto é, o social”³ (informação verbal). Portanto, Moscovici inicia a desenvolver uma “psicossociologia do conhecimento” (SÁ, 1995, p. 19) em contrapartida à psicologia individualista, que reinava hegemonicamente na psicologia social e busca dar um contrapeso conceitual, utilizando como estopim o conceito de representação coletiva, preconizado pelo sociólogo Émile Durkheim (1858-1917).

Émile Durkheim assinalava que a vida coletiva e a vida mental do sujeito são compostas por representações. Tais representações, sejam elas individuais e coletivas, não possuem dependência entre ambas, uma vez que isto põe em xeque a separação do universo externo e interno das representações. Émile Durkheim postulava a distinção entre os fenômenos coletivos (cultura ou sociedade) e individuais, fundamentados na crença de que os princípios que explicavam os fenômenos coletivos eram diferentes dos preceitos que explicavam os fenômenos individuais (FARR, 1995).

Embora ao atestar o fato da existência das representações, não as coloca em dependência mútua, em vista de que “a vida representativa não é inerente a natureza intrínseca da matéria nervosa, pois que subsiste em parte por suas próprias forças e tem maneiras de ser que lhe são peculiares” (DURKHEIM, 1970, p. 32). Para o autor, as representações coletivas derivam somente das relações sociais que se estabelecem em sociedade e não da estrita relação entre representações individuais e coletivas, ou seja, a vida social era formada de representações coletivas que eram radicalmente distintas e exteriores às representações individuais (VALA, 2010).

As representações coletivas eram tidas como fatos sociais, forças *sui generis* que se explicavam por elas mesmas, compostas por associações, “produtos de uma imensa cooperação

³ Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso, na disciplina de Seminário Especial em Representações Sociais e Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2018.

que se estende não apenas no espaço, mas no tempo, para fazê-las uma multidão de espíritos diversos associarem, misturarem, combinarem suas ideias e sentimentos” (SÁ, 1996, p. 21). Émile Durkheim preconizava colocar em pauta a especificidade das representações coletivas sobre as representações individuais, de modo a evidenciar que as representações individuais poderiam ser reduzidas a um fenômeno psíquico, intrínseco à atividade cerebral.

Em contrapartida, Moscovici elucida que uma representação é composta por figuras e expressões sociais, cuja organização se dá por imagens e por meio da linguagem, pois realiza um processo de recorte que simboliza ações e situações comuns, ou seja, ela é construída socialmente e recebe influências dos determinantes sociais. Destaca-se não somente a influência dos contextos sociais no processo de elaboração das representações, mas a participação dos sujeitos na construção da própria realidade social (SPINK, 1995, p. 20). Nestes termos, as representações se constituem em uma “modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (SPINK, 1995, p.27). Não se resume a um simples espectro da sociedade, sem imbricação com o comportamento humano, ou seja, “uma representação é sempre representação de alguém e ao mesmo tempo representação de alguma coisa” (SPINK, 1995, p.27).

Diante dos fenômenos representacionais emergentes da época, o conceito de representações coletivas poderia ser suficiente para a compreensão, dada às circunstâncias e à relativa integridade dos sistemas e composições religiosas. No entanto, na sociedade contemporânea, a emergência de fenômenos de diferentes âmbitos e ordens requeria o exame de uma perspectiva menos sociologizante, sob uma perspectiva psicossociológica, em vista de elucidar os fenômenos sociais, os quais constituem-se como objeto de estudo das representações sociais. É a partir desse ponto que Moscovici realiza o contraponto entre as representações coletivas e insere o social nas representações, em razão de diversos fatores: a) as representações coletivas, abrangiam uma “gama muito ampla e heterogênea de formas de conhecimentos” (SÁ, 1996, p. 23); b) possuíam um caráter estático que não correspondia ao movimento e plasticidade dos fenômenos emergentes da sociedade contemporânea; c) e ainda, se configuravam como entidades absolutas.

A perspectiva psicossociológica das representações visa adentrar em seus mecanismos internos e explorar suas estruturas, de modo a evidenciar suas características essenciais, definidas pela dinamicidade, historicidade no trato de conhecimentos sociais que possuem a função de situar os sujeitos no mundo social, uma vez que em sua concretude as representações sociais não são isoladas e nem homogêneas, mas circulam entre os grupos em suas particulares

e singularidades, ou seja, as representações são uma expressão social dos grupos sociais (MOSCOVICI, 2012).

Isto autoriza dizer que toda representação social tem um lastro na sociedade, e, é na própria sociedade que se constrói as representações. Toda representação é pulsante, possui a batida do coração dos grupos⁴ (informação verbal), pois o social inscreve-se na representação, na medida em que é partilhada e construída coletivamente (resultado das atividades cognitivas e simbólicas) dos grupos, tendo em vista seu caráter instrumental que funciona como guia para a comunicação e a ação dentro das coletividades. Basicamente, as representações são teorias do senso comum, ciências coletivas que são regidas de acordo com uma lógica própria de construção, que circulam, cruzam-se e se cristalizam na linguagem, nas atitudes, no encontro e no estabelecimento das relações interpessoais (MOSCOVICI, 2012).

O pensamento social é composto por elementos simbólicos correspondentes a substância simbólica (representações individuais), elaborados na prática social (representações sociais) (MOSCOVICI, 1984). Na vida social, a cognição que os sujeitos possuem sobre os objetos sociais se constituem em representações sociais, uma vez que na análise da psicologia social, ante a relação sujeito e objeto, reside na compreensão de como o sujeito se organiza dentro dos campos e dos grupos sociais, bem como no ponto de vista epistemológico, ante as diferentes formas de conhecimentos e objetos sociais.

Os sujeitos não são meros receptores passivos, pois pensam constantemente e produzem e reproduzem representações. A criatividade e a inovação traduzem a plasticidade e o poder adaptativo no processo de construção das representações, na medida em que os sujeitos possuem um papel ativo e não inerte, como a psicologia de orientação behaviorista ou comportamentalista postulava ao inferir ao sujeito dominado por ideologias, o qual não age de modo autônomo e nem cria o novo, apenas reproduz. (MOSCOVICI, 1981).

Na perspectiva psicossociológica de uma sociedade em constante movimento e pensamento, os sujeitos não são meros processadores de informação, tampouco portadores de ideologias ou crenças, mas sujeitos ativos frente aos diversos fenômenos e episódios cotidianos, os quais elaboram e comunicam suas representações e possíveis soluções de intervenção social (SPINK, 1995). Moscovici aposta na defesa do sujeito que cria e modifica, recorta e classifica, aproxima o objeto novo e estranho ao seu quadro de referência, tornando-o familiar. O estudo das representações evidencia como se organizam as representações, como também as possibilidades de intervenção.

⁴ Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso, na disciplina de Seminário Especial em Representações Sociais e Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa, em 2018.

Toda e qualquer intervenção social necessita compreender as representações, a fim de definir os fins e os meios possíveis de alteração social. Fundamentalmente, o estudo das representações em sua estrutura e organização já se constitui em um mecanismo de luta contra as próprias representações, em vista de uma nova representação. A mudança social se dá por adesão, objetividade, preferência, originalidade, normalização, inovação, conflito e negociação do conflito. Conjectura que os sujeitos possam mudar e participar do processo de mudança, ou seja, quando os sujeitos constroem as suas representações sociais, elas estão mudando⁵ (informação verbal).

As representações sociais possuem relação com a novidade, com a manifestação de objetos novos que penetram na sociedade. O desconforto e o estranhamento marcam a entrada dos objetos sociais, no qual o desconhecido e o obscuro são introduzidos em quadros de referências antigos, no intento de tornar menos perturbador. O mecanismo básico das representações sociais é o de tornar o estranho em familiar, os sujeitos são confrontados com objetos novos constantemente, os quais sentem a inferência e a necessidade de produzir informações, na medida em que trazem para o seu mundo e explicam de acordo com o seu universo de pensamento (MOSCOVICI, 2012).

Em uma afinidade peculiar tentam colocar “vinho novo em barril velho”. Em outras palavras, os objetos sociais novos são produzidos pela comunicação, entram no mundo dos sujeitos e, de acordo com a condições, tentam se orientar nesse mundo mutante, ou seja, o objeto de conhecimento é um objeto social – o conhecimento produzido sobre esse objeto é produzido no social, isto significa dizer que é um processo duplo (MOSCOVICI, 2012).

Na ação representativa, todo fato novo possui comprometimento com o fato antigo, no qual este último serve de molde para o novo. Neste processo, o sujeito insere a informação nova dentro do quadro de referência antigo, o qual é imbuído por sentimentos, experiências, uma vez que “o novo sempre veste vestimenta velha”⁶ (informação verbal). Em uma analogia semântica de (re) apresentação social, os sujeitos representam de um novo jeito, mediante os quadros de referência do grupo social, marcados pelo desejo e pela subjetividade, ou seja, “possuem o frescor da imaginação e o desejo de dar sentido à sociedade e ao universo” (MOSCOVICI, 2012, p. 52).

⁵ Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso, na disciplina de Seminário Especial em Representações Sociais e Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2018.

⁶ Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso, na disciplina de Seminário Especial em Representações Sociais e Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Na ação representativa, o sujeito torna familiar o objeto estranho, o incorpora e o articula nas propriedades já constituídas, acrescenta o estatuto de significante, no qual confere o sentido de familiaridade. Nesse sentido, “o ato de representação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior” (MOSCOVICI, 2011, p. 57). Esta dinâmica é o que confere a especificidade do processo cognitivo de tornar o não familiar em familiar. O sujeito representa, repensa, transforma o objeto de conhecimento, traz e faz ao seu modo, no qual se configura como uma ação de “incluir no que existia sem nós e de nos tornarmos presentes onde estamos ausentes e familiares em relação ao que é estranho” (MOSCOVICI, 2012, p. 59). O desgaste docente, como objeto de estudo, parte dos pontos de conflitos entre o que é estranho e não familiar, os docentes trazem queixas, reclamações, sentimentos de mal-estar no universo consensual, os quais comunicam-se e expressam suas representações, constituindo-se como “uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade” (JOVCHELOVITCH, 1999, p. 81).

Representar é colocar em evidência o pensamento social, pelo qual o sujeito atribui a um objeto. O objeto social pode compreender, tanto uma pessoa, objeto, fato, acontecimento, concreto, abstrato, psíquico ou social, desde um fenômeno da natureza, ideias, teorias, etc. Deste modo, nunca há representação sem um objeto, a todo momento objetos sociais novos surgem nas relações sociais, colocando em pauta: Quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos? Estas perguntas desembocam em três ordens de problemáticas apresentadas: a) condições de produção e de circulação; b) processos e estados; c) estatuto epistemológico das representações sociais (JODELET, 2007, p. 28). Por tudo isso, as representações sociais como formas de saberes práticos, em sua especificidade orientam o agir sobre o mundo e o outro, a qual é imbuída por sua formação e compromisso psicossocial, na compreensão dos mecanismos do pensamento e do próprio saber científico.

As representações sociais por se tratarem de conhecimentos que se originam no próprio “laboratório da sociedade” (MOSCOVICI, 2012, p.27) compreendem elaborações de sujeitos que pensam, “por isso uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime” (MOSCOVICI, 2012, p.27). Logo, Moscovici (2012) atesta a coexistência de duas classes distintas de universos de pensamentos: os universos *consensuais* e *reificados*. Este último, corresponde aos diversos sistemas de diferentes papéis e categorias, no qual são produzidas as ciências, o pensamento erudito, o rigor lógico das teorizações metodológicas, sob base objetiva e hierárquica, ou seja, o grau de participação neste universo é determinado de acordo com o nível de qualificação. Diferentemente, o universo consensual refere-se aos esquemas cognitivos e comunicativos em que os sujeitos expressam e formulam opiniões,

correspondem às atividades intelectuais da interação social, o grupo social é composto por sujeitos equivalentes socialmente e valoritativamente. Os sujeitos são livres para manifestar suas opiniões, acerca de diversos assuntos ou teorizações próprias sobre problemas. A arte da conversação “cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade” (SÁ, 1995, p. 28), ou seja, as “ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto que as representações sociais tratam com o universo consensual” (MOSCOVICI, 2011, p. 52).

Os universos consensuais são provenientes dos universos reificados, na medida em que a “matéria-prima para a construção dessas realidades consensuais que são as representações sociais provêm dos universos reificados” (SÁ, 1996, p. 29). O percurso de análise das ciências antigas pautava-se na prerrogativa em que o senso comum fornecia material para a ciência. No entanto, nas ciências modernas o polo se inverte, ao passo que a ciência produz os objetos sociais e esses objetos rompem com o mundo cotidiano, uma vez que os sujeitos incorporam esses objetos estranhos ao seu mundo, ou seja, no universo consensual a “circulação das opiniões e das teorias produz seguramente esse efeito, nem é preciso insistir nesse ponto, as representações transformam em sociais as ciências e em científicas a sociedade” (MOSCOVICI, 2012, p. 115).

O universo consensual é o campo de atuação das representações sociais, é onde suscita o consenso, aceitação, entendimento, também se realizam negociações entre os sujeitos, a busca por quadros de imagens, opiniões, mais do que defender suas opiniões, os sujeitos procuram ser aceitos, isto “expressa o desejo de ver as coisas evoluírem num ou noutro sentido, procura a aprovação ou espera que suas opiniões tragam uma satisfação de ordem intelectual ou pessoal” (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

De fato, as representações interferem no cotidiano dos sujeitos e ao mesmo tempo fazem parte do cotidiano e regulam o cotidiano. Segundo Abric (2000), as representações sociais possuem finalidades e funções essenciais: a) função de saber – atribuem sentido e permitem compreender os objetos e acontecimentos sociais, servindo de suporte aos atos comunicativos; b) funções identitárias – confere à identidade de um grupo e o resguarda de elementos externos; c) função de orientação – elas guiam os comportamentos e as práticas; d) função justificatória – permite aos sujeitos justificar suas tomadas de posição e comportamentos. De tal forma, a construção lógica de uma representação, percorre o desenvolvimento do que é percebido e concebido e pelo o que é representado, ao passo que “a representação transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido uma figura” (MOSCOVICI, 2012, p. 60), por isso as duas faces das representações traduzem sua natureza dupla, a face simbólica e figurativa, esta última

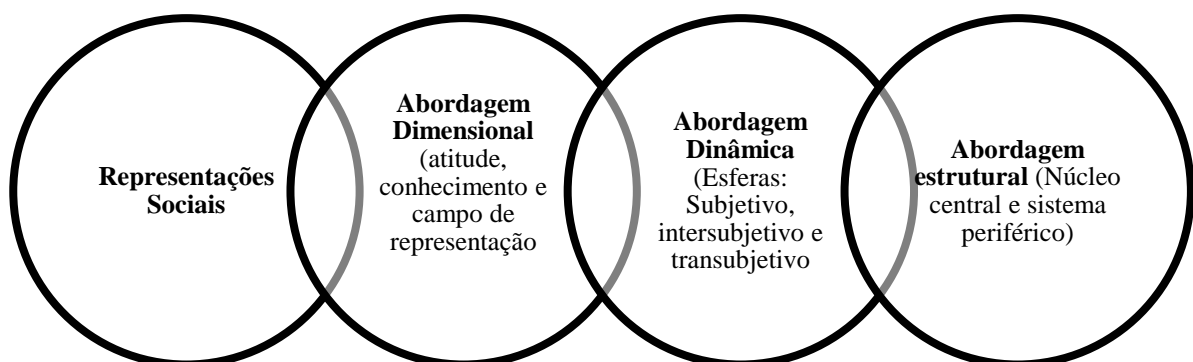
sendo utilizada para expressar símbolos abstratos, enquanto que a primeira expressa fatos puros (MOSCIVICI, 1981). A partir dessa configuração, pode-se abstrair os processos formadores das representações, que resultará nas abordagens das representações sociais.

2.2 Abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais: dimensional, dinâmica e estrutural

A teoria das representações sociais, desde a sua proposição no campo da psicologia social, recebe influências e constantes refinamentos teóricos, “uma das vantagens da perspectiva das representações sociais é que ela se nutre de abordagens diversas e complementares” (SÁ, 1996, p. 6). Os diferentes enfoques e abordagens das representações sociais permitem a articulação de elementos teóricos e metodológicos, o que torna o campo mais heurístico para a pesquisa e para a prática social.

De acordo com Torres (2010), o campo de estudo e pesquisa da teoria das representações sociais é constituído por três abordagens, que se diferenciam entre si, mas que em sua essência se complementam. No texto será discutido, a abordagem dimensional, dinâmica e estrutural das representações sociais. A figura 1 abaixo ilustra os encaminhamentos principais no estudo das representações sociais.

Figura 1. As abordagens complementares da Teoria das Representações Sociais.



2.3 Abordagem dimensional: informação, atitude e campo de representação

A abordagem dimensional proposta por Moscovici (2012) visa explicitar como as representações são construídas e organizadas nos diferentes grupos e classes sociais. Isto possibilita compreender os diversos universos de opiniões que constituem as representações (ALVES-MAZZOTI, 1994). No campo das representações sociais, há três dimensões que situam a sua formação e proporcionam sentido sobre seu conteúdo, assim pode-se elencar: a informação, o campo de representação ou imagem e a atitude.

A “*informação*, dimensão ou conceito tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto social” (MOSCOVICI, 2012, p. 62), neste caso, o desgaste docente. “Esses conhecimentos podem ser mais ou menos numerosos, mais ou menos precisos” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 128), noutros termos, refere-se à quantidade e à qualidade de informações que os sujeitos recebem sobre o objeto social, ou seja, como eles organizam o conhecimento. Assim, ao compor a dimensão da informação sob perguntas, estas seriam: Qual a origem destes conhecimentos ou informações sobre o desgaste docente? São conhecimentos provenientes de conhecimentos científicos ou do senso comum? O que os professores sabem e como sabem a respeito do objeto social o desgaste na docência?

A dimensão do *campo de representação* “remete à ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação (MOSCOVICI, 2012, p. 64). O campo de representação ou imagem é referente às características qualitativas e figurativas das representações, de modo que a capacidade de elaboração imagética necessita estar em estreita organização e estruturação, formando um campo de imagem, isto é, “pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos” (ALVES-MAZZOTI, 1994, p. 63). No mesmo exercício de transpor em pergunta, logo se questiona: Como é a organização e a estrutura da representação social dos professores da educação infantil sobre o desgaste na docência?

A *atitude* “termina de explicitar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (MOSCOVICI, 2012, p. 65), o sujeito posiciona-se quase que de imediato diante do fato, que somente depois do ocorrido, representa e se informa sobre a tomada da sua posição. Essa atitude pode obter uma orientação positiva ou negativa do grupo em relação ao objeto representado, o que se configura como um posicionamento, julgamento, reação. A atitude “deduz-se que é mais frequente das três dimensões” (MOSCOVICI, 2012, p. 69). Relativo ao objeto social da pesquisa, pergunta-se: Qual o posicionamento global dos docentes perante ao desgaste na docência?

Tais dimensões estão intrinsecamente articuladas, de modo que se nega a afirmação de que tudo é representação social, embora nem todos os fenômenos sociais da realidade social, material, simbólica são objetos sociais de representações. Igualmente para um grupo social um objeto pode ser considerado uma representação, diferentemente para outro não possa ser (SÁ, 1996). Portanto, por meio das três dimensões é possível realizar o processo de estudo da representação social, “essa tridimensionalidade de uma representação dá sustentação ao estudo em termos de consistência representativa e importância social” (WILBERT, 2009, p. 26), bem como possibilita a organização e descrição do conteúdo da representação, uma vez que permite a “caracterização dos grupos em função de sua representação social” (ALVES-MAZZOTI, 1994, p. 64), isto é, a análise dimensional possibilita compreender as diferenças de um grupo pelo outro, através das representações compartilhadas pelos sujeitos perante um objeto de conhecimento (ALVES-MAZZOTI, 1994).

As representações sociais são onipresentes, circulam em todas as esferas de pertencimento, grupos e classes sociais. O caráter identitário marca a visão positiva dos grupos, ante as produções elaboradas pelos sujeitos, o que confere a construção de normas, valores, hábitos que são incorporados por esses grupos. Basicamente, o que os interessa são as verdades elaboradas por meio dos conhecimentos originados nas práticas sociais, ou seja, nas representações, o conhecimento do senso comum é um processo verdadeiro, que estabelece coesão e consenso (MOSCOVICI, 2012).

Na formação das representações, os fatores sociais e os processos sociocognitivos refletem as condições de produção e estruturação das mesmas, na medida em que os processos sociocognitivos, influenciados pelos determinantes sociais, traduzem as formas como as representações são assimiladas pelos grupos. Estes mecanismos acentuam dois processos que estruturam a construção da representação, bem como fazem parte do “modelo sociogenético,” os mecanismos formadores das representações: ancoragem e objetivação (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 125).

O mecanismo da ancoragem é caracterizado como o “processo pelo qual os indivíduos escolhem um quadro de referência comum que lhes permite apreender o objeto social” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 127). O sujeito em sua estrutura cognitiva faz menção ao sistema de referências já enraizado, no qual o objeto perturbador, estranho, não familiar incorpora-se a este sistema tornando-se familiar. Este processo é a formação de uma resposta ao que é ameaçador, os sujeitos moldam, adaptam o objeto estranho, de acordo com o que é familiar. A precedência desse processo, parte de seu caráter organizador e utilitário, atua no plano instrumental, o qual “tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens

comuns em um contexto familiar” (MOSCOVICI, 2011, p. 60). Ao associar as informações com o que já é preexistente, o caráter aproximativo permite “que algo desconhecido e inquietante, que incita nossa curiosidade, seja incorporado a nossa própria rede de categorias e nos permite compará-la com o que nos consideremos um membro típico dessa categoria” (MOSCOVICI, 1981, p. 8).

A ancoragem tem como proposição a classificação, categorização, nomeação do objeto desconhecido, o qual confere o poder de conhecê-lo, ou seja, “pela classificação do que é inclassificável pelo fato, de se dar nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo” (MOSCOVICI, 2011, p. 62). Ao assumir uma posição, o objeto do conhecimento atribui um aspecto positivo ou negativo, o qual se integra em uma escala hierárquica, assim “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p. 61). O processo de ancoragem possibilita ao objeto ou ideia a capacidade de comparação a um modelo ou categoria já incorporado e este passa a ser rerepresentado e enquadrado dentro do sistema de referências pré-estabelecido. A ancoragem é o processo de assimilação e acomodação do não familiar em familiar, o inclassificável torna-se conhecido, interpretado e familiar. Os professores da educação infantil perante aos processos geradores do desgaste tentariam resgatar sistemas de referências conhecidos e familiares, como forma de aproximação e compreensão dos objetos novos e estranhos que confrontam o que é consensual e estabelecido. A ancoragem permite a organização dos conhecimentos dentro de um quadro de referência, de modo que os professores iriam lançar mão do caráter instrumental e operatório da nomeação e classificação do que seria considerado fatores desencadeadores do desgaste docente.

O mecanismo de objetivação corresponde à transformação da não familiaridade em algo tangível, concreto e real, cuja aproximação realiza a verdadeira essência com a realidade, na medida em que o objeto intelectual e abstrato se torna real e concreto, em sua concretude física e material (MOSCOVICI, 2012). Segundo Moscovici (2012), no universo intelectual, a entidade abstrata do objeto de representação emerge sob forma material. Isto significar dizer que objetificar é descobrir o caráter icônico, figurativo, imagético de uma ideia, por meio da capacidade de associar o objeto específico a um significado concreto e real. Este processo, conforme Vala (2010), desenvolve-se em três momentos: construção seletiva; esquematização; naturalização. A construção seletiva ou descontextualização das informações ou cognições a respeito de um objeto sofrem um processo de classificação e de seleção, em vista da formação de um todo coeso, que seja organizado a fim de se obter informações úteis acerca do objeto. A esquematização refere-se à organização das informações para que estabeleçam um padrão de relações estruturadas. E, por fim, a naturalização diz respeito à materialidade dos conceitos, o

abstrato se torna concreto, por meio de sua expressão em imagens e metáforas, aproximando a realidade e os conceitos.

A grande massa de informações e produções são acopladas a estruturas materiais, na tentativa de aproximação do signo linguístico a algo material, isto pressupõe a interligação com as imagens, numa comparação explícita ou implícita. As imagens atuam no plano figurativo e no campo de representação ou imagem, a corporificação pode ocorrer por meio de imagens e metáforas, operando na condensação e organização dos significados. Logo, o mecanismo de objetivação ilumina e atenua o não familiar, proporcionando sua contraproposta concreta, na medida que ao ser colocada no plano sensível dos sentidos físicos, torna-se capaz de emergir representações inconscientes.

A articulação dialética entre estes dois processos “permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva” (ALVES-MAZZOTI, 1994, p. 62). Em síntese, os processos de ancoragem e objetivação possibilitam à transformação do não familiar em familiar, a princípio trazemos para a nossa esfera particular, no qual podemos interpretá-lo, posteriormente, reproduzimos na esfera física e concreta, o que, conseqüentemente, podemos controlar (MOSCOVICI, 2012).

2.4 Abordagem dinâmica: esfera subjetiva, intersubjetiva e trans-subjetiva

O sistema de representações sociais define-se na interconexão do psicológico e o social. O tratamento psicossociológico confere à noção de representação o estatuto transversal, que aproxima e reúne variados campos de pesquisa das ciências humanas e sociais, em suas diferentes disciplinas: na sociologia, na antropologia, na história, no estudo e nas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as atitudes sociais refletidas pelas mentalidades (JODELET, 2007, p. 25). Contudo, os imperativos sociais nos impõem a todo momento a necessidade de informação, comunicação, ajustamentos sociais, formas de saberes, comportamentos, conflitos, negociações, que diante do mundo e dos objetos sociais, os sujeitos assumem um protagonismo ativo na criação, inovação e circulação de suas histórias, saberes e representações.

Neste contexto, as esferas de pertencimento das representações sociais, ao evidenciar sua complexidade no estudo dos sujeitos e grupos localizados em espaços sociais, apontam o imperativo subjetivo desses atores, inscritos nos grupos sociais e culturais que definem suas identidades. Segundo Jodelet (2007), em consonância com a abordagem dimensional de Moscovici (2012), as representações sociais não emergem somente da tradução e interpretação

realizada pelos sujeitos dos objetos do universo reificado para o universo consensual, mas são produtos das esferas de pertencimento: subjetivo, intersubjetivo e trans-subjetivo.

A noção de subjetividade remete aos sujeitos a relação estrita com a cognição, com o emocional ou com tipos de experiências particulares. Ressalta-se que as representações que os sujeitos elaboram ou aderem, por convenções sociais, sujeição a pressões ou por influências sociais, não são desencarnadas, possuem ligações com os grupos, “essa encarnação do pensamento nos leva a integrar, na análise das representações sociais, o jogo das emoções, dos afetos, dos sentimentos, dos desejos, do imaginário e dos fatores identitários” (JODELET, 2007, p. 62). Todos os elementos descritos nutrem a construção das representações sociais e da subjetividade individual, social ou coletiva, ao passo que essa perspectiva complementa a aproximação das representações sociais com a tomada de posição ligadas à inscrição social, ou seja, “a esfera da subjetividade está preocupada com os processos que operam ao nível dos próprios sujeitos” (SANTOS, 2013, p. 43).

A esfera da intersubjetividade corresponde às situações ou experiências que, em determinados contextos, contribuem para o estabelecimento das representações partilhadas. A esfera da intersubjetividade especifica as elaborações dos sujeitos nas relações entre os pares, na medida em que aponta as negociações estabelecidas nas comunicações, “dão-se por meio do universo consensual e nascem do esforço dos sujeitos de buscarem o consenso entre seus pares através das conversações diárias e das interações dentro dos grupos” (SANTOS, 2013, p. 44). Nas relações e nas trocas dialógicas, a transmissão de informações, construção de saberes, estabelecimento de acordos ou divergências caracterizam a esfera intersubjetiva, bem como “essa dimensão intersubjetiva diz respeito, igualmente, à aproximação que se estabelece entre o interveniente e seus parceiros, do que se espera que resulte uma mudança de representações” (JODELET, 2007, p. 63).

A esfera da trans-subjetividade imbrica-se tanto com a esfera subjetiva, quanto intersubjetiva na construção das representações sociais, ou seja, atravessa as duas esferas. Atua tanto na escala do sujeito, dos contextos de interação e os sistemas de construção do discurso, na medida em que seu ambiente de pertencimento refere-se ao espaço social e público, onde circulam as representações, nas mais diversas fontes: mídias de comunicação, pressões ideológicas, relações sociais e de poder. A esfera trans-subjetiva penetra os espaços, a qual também compreende o pensamento, mentalidades, normas e valores de uma dada cultura, ou seja, “a transmissão de tais representações ultrapassa o marco das interações, se impõem aos parceiros, constituindo o pano de fundo das representações partilhadas que permitem a intercompreensão” (JODELET, 2007, p. 64).

As três esferas de cruzam e se combinam na elaboração das representações sociais, em variados contextos e de acordo com os objetos sociais, que apresentam relevância para os sujeitos e grupos sociais. Para tanto, no estudo das representações sociais, torna-se necessário considerar as três esferas de pertencimento, ao passo que no nível subjetivo as representações possuem a função expressiva, a qual permite analisar os significados dos sujeitos ou grupo ante um objeto social. Ao nível intersubjetivo, as representações atuam como meio de compreensão, instrumento de interpretação e de construção de significações partilhados, a respeito dos objetos sociais. No que se refere ao nível trans-subjetivo, este fornece um arcabouço cultural, configurado por modelos, normas, valores, transmitidos socialmente e simbolicamente, pelas pressões impostas pela estrutura social e de poder, e as ideologias (JODELET, 2007, p. 68).

As relações entre as representações sociais e as três esferas de pertencimento possuem funções específicas que se diferenciam entre si. Na esfera subjetiva as representações são sempre de alguém e possuem uma função expressiva, no qual permitem analisar os significados que são atrelados aos objetos sociais, a partir de suas emoções e interesses. As representações na esfera intersubjetiva atuam como mecanismo de compreensão, interpretação e na construção dos significados atribuídos socialmente sobre os objetos de representação. No nível trans-subjetivo, as representações operam na cultura, normas, valores e modelos transmitidos nos universos simbólicos, marcadas pela estrutura social e poder ideológico.

2.5 Abordagem estrutural das representações sociais: teoria do núcleo central

De acordo com as propostas discutidas por Moscovici na construção da teoria das representações sociais, definida como “a grande teoria psicossociológica” (SÁ, 1996, p. 51), evidencia-se a abordagem estrutural, ou melhor, a teoria do núcleo central, inaugurada por Jean Claude Abric em 1976 e, uma década mais tarde, concretizada com a colaboração da equipe de *Aix-em-Provence*⁷.

A teoria do núcleo central pauta-se na hipótese de que a organização interna das representações sociais não são somente organizadas dentro de um quadro hierarquizado, mas que toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de elementos que proporcionam significado sobre dado objeto de representação. A abordagem estrutural da teoria do núcleo central tem por intento penetrar nos fenômenos representacionais, de modo a desvelar suas estruturas e mecanismos internos, conhecendo sua organização. Para tanto, não

⁷ Grupo do Midi “expressão que se utiliza aqui para designar o conjunto dos pesquisadores do Sul da França”, composto por Flament, Moliner, Guimelli, Vergès, entre outros (SÁ, 1996, p.52).

basta identificar o conteúdo de uma representação para conhecê-la e defini-la sem sua organização. A essência de uma representação se dá mediante a organização de seu conteúdo (ABRIC, 2003).

A teoria do núcleo central apresenta-se como uma das maiores contribuições no aprimoramento da teoria das representações sociais, de modo que complementa e proporciona “descrições mais detalhadas de certas estruturas hipotéticas, bem como explicações de seu funcionamento, que se mostrem compatíveis com a teoria geral” (SÁ, 1996, p. 51). A abordagem estrutural das representações sociais não se coloca a substituir a primeira e grande teoria, no entanto, adverte-se que a teoria do núcleo central em sua atribuição explicativa e descritiva, constitui a base consensual de uma representação, pois está diretamente ligada à memória e ao sistema de referência de grupos sociais.

Por representações sociais, Abric (2003, p. 38) define como um “conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes”, que atua dentro de um sistema sociocognitivo específico, composto por dois subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico. O quadro 3 a seguir apresenta as características principais do núcleo central e do sistema periférico:

Quadro 3. Características e funções diferenciais do núcleo central e do sistema periférico

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

Fonte: (ABRIC, 1994, apud SÁ, 1996, p.74-75).

2.6 Sistema central

O núcleo central como um subsistema da representação social, formado por um ou alguns elementos, apresenta-se em forma limitada, composto por poucas palavras. Basicamente, o núcleo central determina o significado, a consistência e a permanência da representação, por isso é caracterizado por ser resistente, não negociável, persistente e estável (ABRIC 2003; SÁ 1996). Se a representação possui um núcleo, este confere sua estabilidade, maior frequência, prontidão de memória e conseqüentemente maior número de sujeitos, ou seja, a identidade e a

história do grupo são um ponto comum de significação, “algo que os indivíduos partilham quanto à significação que convém atribuir a um dado objeto” (DESCHAMPS, MOLINER, 2009, p. 129).

A manifestação do pensamento social dos grupos, no sistema central não são questionadas e nem negociadas, a ocorrência de alguma modificação se dará mediante a periferia da representação, por isso o núcleo permanece “estável e evolui quase que lentamente” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 129). Os elementos que o compõem se configuram como prescrições, quase que absolutas, principalmente pela sua resistência a mudança. Por sua vez, o núcleo central desempenha três funções essenciais e determinantes no que diz respeito ao: a) significado da representação (função geradora) “é o elemento pelo qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos constitutivos da representação, é por ele que esses elementos tomam um sentido, um valor” (SÁ, 1996, p. 70); b) organização interna (função organizadora) é o “núcleo central que determina a natureza dos laços que unem entre si os elementos da representação, elemento unificador e estabilizador da representação” (SÁ, 1996, p. 70); c) a estabilidade (função estabilizadora), esta última função garante a manutenção dos princípios e normas do grupo. Tais funções e o levantamento de seus núcleos possibilitam realizar o estudo comparativo entre representações, e, em quais aspectos elas se diferenciam.

Igualmente a existência do núcleo central permite conhecer a raiz e o fundamento social da representação, uma vez que a origem revela que o núcleo é, portanto, comum aos membros de um mesmo grupo, e, é nele que está a origem dos significados da representação social (DESCHAMPS, MOLINER, 2009, p. 129). O poder estável do núcleo garante que a representação não mude ou se transforme, diante de colapsos ou ataques que sofra, embora todo confronto ao núcleo é configurado como uma crise, não somente cognitiva, mas ao que diz respeito aos valores. Ao mesmo tempo, as informações recebidas pelo grupo são reinterpretadas, de modo a conferir a integralidade, mantendo sua coerência e estabilidade.

Os elementos que compõem o núcleo central não são equivalentes entre si, sua hierarquização compreende alguns elementos principais e adjuntos, embora alguns possam ser mais importantes do que outros, no que diz respeito ao reconhecimento do objeto de representação. Abric (2003) coloca em evidência dois grandes elementos que compõem o caráter bidimensional do núcleo central de uma representação social: os elementos normativos e os elementos funcionais.

Todo conteúdo de uma representação é constituído de informações, atitudes, opiniões que atuam dentro de um quadro interno de estruturação e organização, correspondentes a uma função normativa, avaliativa que pondera a inclusão de novas informações pelos sujeitos,

assegurando o significado que objeto representado deve ter. Os elementos normativos, como posto acima, asseveram a manutenção e a estabilidade do núcleo central de uma representação, pois sua essência é conferida pelos elementos normativos (valores) que são aferidos a ele. O campo dos valores permeia a representação dos sujeitos, de modo que partilhar suas representações com os demais, significa partilhar os valores atribuído ao objeto de representação.

Aqui, cabe o conceito de norma, como código tido a partir da capacidade de impacto nos comportamentos e julgamentos sociais, no qual o caráter descritivo e prescritivo são colocados a prova, uma vez que o primeiro corresponde à frequência e à imersão dos conhecimentos que o grupo social possui a respeito do objeto social; e o segundo perscruta o que se deve fazer ou se pensar diante das coletividades, colocando em pauta valores pessoais (DUBOIS, 2003).

Os elementos normativos do núcleo central atendem ao que é considerado aceito socialmente pela maioria, estão ligados às convenções sociais e às normas civilizatórias, o que traduz o caráter descritivo e prescrito de ordem, regra, norma, obediência, sempre levando em conta o que é válido e desejável, como um valor social (utilidade social ou desejabilidade social). Este caráter confere à representação, a rigidez e a severidade, no que diz respeito às mudanças que são impostas às representações. Contudo, as mudanças podem ocorrer, no entanto, primeiramente elas ocorrem no sistema periférico, se as práticas de ação forem irreversíveis, as mudanças poderão acontecer posteriormente no núcleo central (MENIN, 2007).

Ainda, os elementos normativos referem-se ao que é tido normal, frequente e habitual no núcleo central de uma representação. A conformidade e o consenso de discursos mais habituais emitem por meio da influência social o que é mais valorizado e partilhado, pois fundamentalmente está ligado à história do grupo, por vezes, dimensões socioafetivas, sociais e ideológicas perpassam as representações, no qual os julgamentos, estereótipos são desencadeadores de tomadas de posição em relação ao objeto de representação. Portanto, os elementos normativos, na definição de Abric (2003), asseguram três possíveis funções: a) função avaliativa, aquela que emite avaliações e juízo de valor; b) função de manutenção e o estabelecimento do consenso da representação de um grupo; c) função de tomada de posição e justificação de condutas em relação à representação.

Os elementos funcionais do núcleo central são inscritos nas dinâmicas operatórias no contexto social, “são associados às características descritivas e à inscrição do objeto nas práticas sociais ou operatórias” (ABRIC, 2003, p. 41). Tende a medir a eficácia dos elementos em seu caráter pragmático, utilitário na realização de uma ação ou tarefa, fundamentalmente na organização e na determinação de condutas relativas ao objeto de representação. Basicamente,

os elementos funcionais são transpostos em perguntas relativas ao “como devo agir”, atuando numa lógica de ações.

Em síntese, a existência dos elementos normativos e funcionais permite ao núcleo central “realizar seu duplo papel: avaliativo e pragmático, isto é, de um lado, justificar os julgamentos de valor, e de outro atribuir às práticas específicas” (ABRIC, 2003, p. 41). Contudo, quanto ao seu funcionamento, alguns elementos tenderão a ser ativados ou não, em função do contexto de ativação. Quão intensamente um elemento é ativado, maior seu poder valorativo e poder organizador, no entanto, elementos adjuntos ou desativados, estão presentes, mas em um estado adormecido. Tais elementos, são caracterizados a partir da zona muda das representações, a qual é composta de elementos normativos e contranormativos, que em condições normais de produção não são expressos pelos sujeitos, o que coloca em xeque elementos de cunho moral.

Igualmente, elementos centrais de uma representação podem ficar mascarados ou escondidos, de modo que os elementos que emergem são periféricos. Contudo, duas técnicas propostas por Abric (2003) permitem revelar e atuar no campo da zona muda das representações. A primeira: técnica de substituição, visa reduzir o envolvimento pessoal e a pressão normativa posta em relação à representação do objeto. A segunda: técnica de descontextualização normativa refere-se à tentativa de reduzir a pressão normativa, afastando o sujeito do contexto do seu grupo de referência, proporcionando a expressão livre de suas representações, sem o risco de se tornar alvo de juízo de valor negativo pelos seus interlocutores.

2.7 Sistema Periférico

O sistema periférico constitui-se como o segundo subsistema explicativo da estrutura e funcionamento das representações, caracterizado por ser mais flexível, ante o núcleo central. O sistema periférico como componente indispensável registra a interconexão da representação com a realidade imediata, pois “assegura a inscrição da representação na realidade concreta e autoriza diversas individualizações desta representação” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 129). Por ser constituído de elementos periféricos, traduz o significado mais vivo da representação, na medida em que é mais acessível. Em uma analogia que aproxima o núcleo central e o sistema periférico, “o sistema central seria a cabeça e o cérebro, enquanto que o sistema periférico seria o corpo e carne” (ABRIC, 2003, p. 38), o qual atua como um escudo protetor do núcleo central.

Igualmente, a periferia da representação pode assumir cinco funções essenciais: a) primeira função de concretização do núcleo central: por se tratar de um elemento mais suscetível aos determinantes do contexto imediato, tende a reforçar o núcleo em termos de condutas e tomadas de posição; b) segunda função é composta de regulação, adaptação e defesa: em razão da característica inerente ao sistema periférico, a flexibilidade e a elasticidade, ante os constrangimentos da realidade concreta, tende a regular, adaptar e defender o sistema central, sob forma de um para-choque de ataques ou crises que possa atingir o núcleo, assim conferindo a significação central da representação; c) e a terceira função: personalização da representação corresponde à modulação individual da representação pelos sujeitos por meio da flexibilidade do sistema periférico, à integração das variações ligadas à história do sujeito, desde experiências e as relações com o vivido, permite a elaboração de representações singulares em torno de um núcleo central (ABRIC, 2003).

A conceituação dada ao sistema periférico, segundo Flament (1994), recebeu uma conotação secundária, no que diz respeito ao núcleo central, de modo que tal consideração inferisse à periferia como algo descartável, fundamentalmente sobre os rumos dos elementos periféricos de uma representação. No entanto, a princípio, a consideração dos esquemas periféricos de uma representação introduz a noção de condicionalidade das cognições, principalmente em aspectos prescritivos e descritivos. No âmbito das representações, as prescrições tendem a manifestar-se em nível discursivo – como incondicionais, enquanto que ao nível cognitivo aparecem como – condicionais. Isto significa dizer, que os sujeitos, ao emitirem seus julgamentos relativamente absolutos, tenderiam já estarem em certa frequência incorporados ou embutidos, perante a condicionalidade de sua natureza cognitiva. Dentre as diferenças entre as prescrições dentro dos subsistemas das representações, Flament (1994) delinea a composição, de modo que o núcleo central se constitui por prescrições incondicionais, enquanto que o sistema periférico opera de acordo com prescrições condicionais. Deste modo, é na periferia de uma representação que se trabalha com o real e o cotidiano. Em outras palavras, para a compreensão do funcionamento interno de uma representação, a relação dialética entre núcleo e periferia necessita estar imbricada (SÁ, 1996).

2.8 Práticas de intervenção social e mudanças das representações sociais

As imbricações entre o estudo das representações sociais e as práticas de intervenção social, no campo das ciências humanas, sobretudo, na psicologia social, em especial, apresenta o consenso de uma prática intencional e deliberada de mudança. As práticas de intervenção em

um estudo, necessariamente, supõem a consideração das representações, na medida em que o conhecimento do pensamento social dos grupos, instituições, organizações, movimentos sociais permite o acesso ao conhecimento do cotidiano, de tal forma que o trabalho sobre as representações admite a valorização dos saberes do senso comum, ressignificação das condições e situações de vida e ainda conscientização crítica de apontamentos ideológicos (JODELET, 2007).

Não necessariamente o estudo das representações sociais sugere uma implicação de intervenção, tampouco o domínio científico da teoria e o seu desenvolvimento, por meio de estudos empíricos não pressupõe a aplicação de intervenção ou mudança. No entanto, os estudos dos dados contribuem para o desenvolvimento dos modelos teóricos e da análise das produções e das representações dos sujeitos ou grupos investigados, uma vez que questões mais amplas ligadas à relação entre teoria e aplicação ou inquirição ou ação necessitam de análises mais profundas, pois os campos de ação ou de investigação constituem-se em espaços de atuação e saberes (JODELET, 2007).

O ato intencional, contestador ou reformador de uma intervenção traduz a preocupação intersubjetiva atrelada ao “desejo de modificar o estado do campo de atuação e transformar as condutas de seus atores na direção de melhor adaptação ou satisfação” (JODELET, 2007, p. 52). O caráter de orientar as ações e as visões sobre o mundo, assumido pela teoria das representações sociais como sistema que inspira um referencial de leitura, quadro teórico que aproxima o não familiar em familiar, e de tal forma o princípio de intervenção, requer o estado do conhecimento das representações sociais. Ademais, para toda e qualquer intervenção social, vale lançar mão de um dos requisitos fundamentais no processo de conhecimento e valorização dos saberes populares, fator inextricável de tomada de consciência sobre as relações entre os saberes e as práticas de transformação social, como também “a importância do trabalho sobre os saberes ingênuos, em termos de desideologização, de conscientização e de formulação de novas necessidades e identidades” (JODELET, 2007, p. 53).

As imbricações entre as representações sociais e as práticas de intervenção ou mudança social podem-se ser caracterizadas a partir de práticas intencionais ou não. Contudo, três formas básicas podem ser exploradas nesse campo de estudo e atuação: a) estado do conhecimento das representações, incitam a modificação dos modos de pensamento; b) transformação das práticas, produzem efeito sobre as representações; c) prática de intervenção intencional sobre as representações, de modo a encaminhar processos de mudança no modo de ser dos sujeitos e de suas condutas (JODELET, 2007, p. 53).

A primeira forma de intervenção decorre do próprio ato de interação e inquirição da prática de pesquisa em representações sociais. A relação sujeito e objeto, cuja interação entre pesquisador e seu interlocutor, se dá em estreita relação visível em procedimentos metodológicos utilizados como entrevistas, permite aos participantes a tomada de consciência de situações ou raciocínios desconhecidos. Vale destacar que essa forma de intervenção emerge do próprio ato da prática de pesquisa, embora não necessariamente a mudança ocorra, mas o processo de conscientização pode ser desencadeado neste processo (JODELET, 2007, p. 57), ou seja, a mudança ocorre de modo indireto. Igualmente, o processo de conscientização desencadeado em seus interlocutores pode originar visões de mundo diferentes, ante as diferentes situações sociais, de tal forma que a mudança permite a alteração sobre o olhar de si mesmo e sobre os outros.

A segunda forma de intervenção, pautada na transformação das práticas de modo espontâneo ou intencional, age de tal forma nas representações, sob um efeito direto que atinge sua organização e o seus significados. Aqui, o ciclo de intervenção é alterado, de modo que a influência das práticas de intervenção ocasiona a modificação das representações. A prática de intervenção é orquestrada a fim de atingir diretamente uma mudança, sem a pretensão de tomar por conhecimento as representações ou estudá-las. (JODELET, 2007). Portanto, o processo de intervenção segue o caminho inverso, inicia pela prática de modificação de condutas e práticas dos sujeitos, sem, contudo, ter como foco a modificação das representações.

A terceira forma de intervenção, entre as representações sociais, tem por objetivo o modelo que aspira à mudança social. Nesta forma, o conhecimento das representações sociais dos sujeitos sociais norteia as tomadas de posição, de modo que serve de orientação e de guia para as ações, “os cientistas postulam que a prática social depende da visão que os sujeitos sociais, indivíduos ou grupos, têm da interpretação que fazem de sua realidade” (JODELET, 2007, p. 56). O modelo de intervenção segue o postulado de conhecer e explorar as elaborações dos sujeitos, de modo a evidenciar os principais obstáculos ou facilidades que promovam o desenvolvimento de práticas de intervenção. O trabalho de intervenção é direcionado sobre o modo de pensamento social dos sujeitos, atuando na identificação e na modificação da representação, e, por consequência nas atitudes.

As representações sociais possuem a função de facilitar a “economia cognitiva”⁸ (informação verbal), de orientar as atitudes, isto é, as atitudes predisõem a cognição das

⁸ Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso, na disciplina de Seminário Especial em Representações Sociais e Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2018.

representações. As atitudes possuem um cunho normativo, fundado em valores, sentimentos, crenças e experiências (LIMA, 2010). Igualmente, a atitude é uma construção hipotética que admite a tendência psicológica do estado interior do sujeito, sobretudo, é observável em situações onde se expressam comportamentos avaliativos em tons favoráveis ou desfavoráveis. As atitudes também são veiculadas por meio de um julgamento avaliativo, que pode ser caracterizado por três formas: a) julgamento avaliativo em direção a um posicionamento favorável ou desfavorável; b) julgamento de intensidade perante posicionamentos extremos ou fracos; c) julgamento de acessibilidade, refere-se ao posicionamento imediato, ativado automaticamente na memória, em razão do comportamento do sujeito, ante o objeto de atitude.

As atitudes de julgamento avaliativo também sugerem respostas avaliativas que se diferenciam entre si: a) respostas avaliativas cognitivas: referente às opiniões, ideias e pensamentos sobre o objeto de atitude; b) respostas avaliativas afetivas: corresponde às emoções e sentimentos desencadeados diante do objeto de atitude; c) respostas avaliativas comportamentais: diz respeito aos comportamentos e às intenções comportamentais que as atitudes podem ser manifestadas. (LIMA, 2010). Contudo, são desencadeadas em razão de um objeto específico, que pode estar presente ou ausente. Este objeto de atitude, diz respeito desde entidades abstratas ou concretas, como, por exemplo, política, democracia, comportamentos, hábitos, atitudes sociais, atitudes relacionadas às pessoas, o que caracteriza um posicionamento de “atração interpessoal” (LIMA, 2010, p.190.), como também atitudes a si próprio, configurando-se pela autoestima.

A definição das mudanças das atitudes e das práticas sociais sugere a interdependência com as representações. Os mecanismos de influência e persuasão são utilizados em busca da indução e imposição de interesses de grupos majoritários, principalmente na sociologia, cuja “tendência é a de conceber a mudança das representações em termos de influência” (JODELET, 2007, p. 57).

Ao que se refere ao papel do interveniente, o compromisso político de mudança concebe a intervenção como práxis, a qual possibilita a elaboração de projetos de ação, tomada de decisões, esclarecimento sobre condições de vida e experiência, valorização dos saberes de grupos minoritários, catalisação e compreensão da conscientização crítica e não ingênua. Seja por modelos de influência, persuasão, interação, forma de comunicação intersubjetiva, negociação, diálogo, a consideração das representações sociais é elemento imprescindível, no trabalho de pensar, conhecer, interpretar o pensamento social, em vista de orientar a mudança das representações (JODELET, 2007).

2.9 Aplicação da teoria das representações sociais no campo educacional

O interesse em aliar o estudo das representações sociais com o campo educativo parte da compreensão, cuja teoria “orienta a atenção sobre o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2002, p. 232), em níveis macroscópicos e até mais sutis, que dizem respeito propriamente às articulações, desencadeadas nas relações dos grupos de pertencimento, nas atitudes face ao professor e a escola, na comunicação pedagógica com os alunos e, sobretudo, na construção de saberes.

O campo educativo é atravessado por uma saturação de discursos diversos, que emergem a partir da prática espontânea, dos saberes oriundos da experiência, da prática pedagógica, do discurso político sobre a educação e do senso comum (CHARLOT, 2006), por vezes, possui alguns traços que demarcam a sua especificidade como área de saber e complexidade, a qual abarca uma mestiçagem de conhecimentos, conceitos e métodos, que se tornam alvos privilegiados para o estudo das representações sociais. A educação como objeto social permite ver como “se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarece sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação” (GILLY, 2001, p. 233).

A representação social, por ser um conhecimento prático, está atrelada à experiência vivida dos sujeitos. Uma representação integra conhecimentos e saberes, oriundos propriamente de seus laços de pertencimento, nas diferentes esferas de relações sociais, afetivas, profissionais. Ou seja, transpondo para o contexto educativo, os profissionais e agentes que nela atuam, constroem suas representações, segundo as contradições e os níveis de realidade, numa perspectiva diacrônica, através do tempo e em diferentes tempos e sincrônica, no presente, se encontram diferentes representações em determinados objetos e contextos (GILLY, 2001).

Diferentes grupos e diferentes discursos acabam por criar sistemas de representações que se compõem e se articulam. A interlocução define a sua criação, pois não existe representações isoladas, tampouco “a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas efetivas funções sociais e sim uma construção original visando legitimá-los” (GILLY, 2001, p. 234). Contudo, no campo da educação, Menin e Schimizu (2005) delineiam, de acordo com Gilly (2002), três eixos de trabalho que mais contribuem para o campo educacional: a) o primeiro centrado nos estudos da escola e seus atores; b) os estudos das representações bilaterais entre professores e alunos; c) e as pesquisas que analisam o impactos de fenômenos sociais sobre estratégias ou mecanismos da ação educativa.

Em análise das principais tendências de estudos na área da educação, Menin e Schimizu (2005) apontam questões marcantes nas pesquisas que abordam a educação, ao analisar quais os principais objetos das representações, no levantamento de 138 pesquisas – encontraram 30 que abordam as representações de outra ciência ou disciplina escolar; 18 dedicam-se a identificar as diversas funções e papéis da escola e 19 estudos procuram conhecer as funções de professor, educador e diretor. Ainda, as autoras constataram a insuficiência de estudos que abarcam as relações entre escola, educação e comunidade; poucos são os estudos que procuram situar e descrever mais detalhadamente os próprios sujeitos das representações; além do mais, são poucos os que investigam as ancoragens das representações, isto é, a sua origem. Em sua maioria, os estudos possuem um caráter mais descritivo e explicativo, ao invés de obter uma análise estrutural; utilizam como procedimento metodológico o uso de questionários e entrevistas semiestruturadas, com o apoio de *softwares* de análise de dados.

Em síntese, as representações sociais sendo definidas como um saber construído socialmente e partilhado entre os grupos é uma modalidade de pensamento prático que possui como base a comunicação e a compreensão consensual daqueles que a praticam, sobretudo, no contexto da educação. Nesta pesquisa, a teoria como base teórica e metodológica acrescenta sustentação de análise, no que se refere à identificação da estrutura e organização da representação do desgaste no trabalho docente e em sua dimensionalidade, no que tange aos mecanismos de construção das representações: a ancoragem e a objetivação.

CAPÍTULO III – PROCEDIMENTOS METOLÓGICOS DE COLETA E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Este capítulo pretende explicitar a metodologia adotada pela pesquisa de caráter plurimetológica de natureza quanti-qualitativa, ainda os procedimentos de coleta e de análise dos dados utilizados, como: entrevistas semiestruturadas e os *softwares* EVOC, ALCESTE, SIMI que serviram como procedimento de análise das informações. A explicitação do desenvolvimento metodológico da pesquisa tem por objetivo ilustrar a maneira como foi sendo construída (MOSCOVICI, 2012) e os caminhos percorridos na obtenção dos achados da pesquisa. Situar o contexto, sujeitos e procedimentos metodológicos permitem conhecer a realidade social que permeia a atividade científica (DEMO, 1985).

3.1 Pesquisa de caráter plurimetodológico de natureza quanti-qualitativa

Os estudos em representações sociais possuem um caráter politeísta⁹ que integra e combina vários métodos e técnicas de coleta e de análise das informações, cuja única estratégia metodológica não permite acessar o fenômeno das representações em sua estrutura interna e externa. A força metodológica dos estudos em representações repousa na consideração de assumir o trabalho com vários procedimentos metodológicos, em vista de obter uma visão holística do objeto de estudo, ou seja, “o estudo das representações sociais é plurimetodológico” (PEREIRA, 1997, p. 60), por não obter um aporte teórico metodológico específico, recebe algumas críticas no campo de estudo, no entanto, o “emprego simultâneo de técnicas diferentes permite uma unificação subjacente dos métodos” (MOSCOVICI, 2012, p. 32), o que caracteriza o campo com um “caráter inovador no que tange à escolha e o desenvolvimento de metodologias apropriadas a cada objeto específico” (NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 2000, p. 289).

Em sua maioria, a tendência metodológica de estudo em representações sociais reside em procedimentos metodológicos que aliam a abordagem quanti-qualitativa como forma de tratamento dos dados obtidos. Seguidamente, apoiam-se na análise de conteúdo e no uso de *softwares* específicos de tratamento das informações, como: ALCESTE – *Analyse Lexicale par Contexte d’ un Ensemble de Segments de Texte*; SPSS/PC – *Statistic Package for Social Science/ Personal Compute – Windows*; EVOC – *Ensemble de programmes permettant*

⁹ Serge Moscovici considera-se um “metodólogo politeísta”, o qual defende a diversidade de abordagens metodológicas no campo de estudo da Teoria das Representações Sociais. (MOSCOVICI, 2011, p. 14)

l'analyse des evocations; Tri-deux-mots; SSA – Análise Multidimensional Não Métrica; MSA – *Multidimensional Scalogram Analysis*. Utiliza-se procedimentos de análise: Análise multivariada; Análise de correspondência; Análise de similitude; Simi e a técnica de triagens hierárquicas sucessivas. Igualmente, para conhecer as representações sociais utiliza-se de procedimentos de coleta de dados, como: entrevistas Semi-estruturadas ou Questionários, ainda a utilização da técnica de Associação Livre de Palavras (ALP), Grupos focais ou Análise Documental, Grupo Reflexivo, Método Etnográfico, Indução por Cenário Ambíguo; Fotos de prédios; Procedimento de Classificações Múltiplas e entre outros (MENIN; SHIMIZU, 2005).

A utilização de metodologias variadas desemboca dois processos de orientação: na coleta dos dados sobre o conteúdo da representação e o outro direcionado na análise dos dados, assim como “cada método fornece os seus elementos e só através de um conjunto de métodos é possível identificar toda a dimensão das representações sociais” (PEREIRA, 1997, p. 45). Na pesquisa social, a abrangência adequada dos acontecimentos, requer o estabelecimento de muitos métodos e dados, ou seja, um “pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica” (BAUER, GASKELL; ALLUM, 2008, p. 18). Os métodos de pesquisa necessitam estar associados aos objetivos da pesquisa, tanto as pesquisas quantitativas (survey, experimentos) ou qualitativas (estudo de caso, grupo focal), entre outros. “Não há obrigação alguma de se eleger apenas um método; cada desenho de pesquisa ou investigação pode fazer uso de diferentes métodos de forma combinada, o que se denomina de multimétodo” (FREITAS, et al.,2000, p. 2).

Na pesquisa, procede-se a investigação a partir dos procedimentos qualitativos e quantitativos, a interpretação da pesquisa quanti-qualitativa permite o apoio e a combinação entre ambas, visando a fornecer um quadro geral da questão em estudo (FLICK, 2009). Ademais, “não há quantificação sem qualificação” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 24), não há análise de dados quantitativos, numéricos, sem interpretação. Deste modo, a abordagem quanti-qualitativa vem a contribuir para o refinamento da pesquisa, de modo que ambas proporcionam uma visão mais aprofundada do objeto de investigação.

Por definição, a pesquisa qualitativa apresenta-se em processo de expansão e propagação, com o apoio de novas abordagens e metodologias, cujo enfoque encontra-se nas diferentes perspectivas e disciplinas, como a sociologia, psicologia, antropologia, na enfermagem e entre outros. A adoção da abordagem de pesquisa qualitativa reside na relevância de estudos das relações sociais e de vida, na pluralização dos hábitos e nas interpretações que são interpeladas nos diferentes fenômenos do contexto social, os quais colocam em pauta novos desafios na pesquisa, a exigência de utilização de diferentes estratégias e métodos integrados,

na contextualização e diálogo com diferentes resultados de pesquisa e na construção coletiva do conhecimento (ALVES-MAZOTTI, 2001; FLICK, 2009).

O objeto de estudo é o fundamento basilar na adoção de aspectos essenciais que envolvem a pesquisa qualitativa. A definição de métodos e teorias que condizem ao objeto, ao reconhecimento e na análise da totalidade do objeto social a ser pesquisado, considera o objeto não como simples variável, mas dentro de um contexto histórico e social. Ademais, a prática da pesquisa não se baseia em um conceito teórico e metodológico único, a multiplicidade de abordagens teóricas permite acessar a complexidade do fenômeno social (FLICK, 2009).

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem hermenêutica do fenômeno estudado, a qual sugere uma análise do objeto em seu estado natural e os sentidos e significados atribuídos ao objeto em questão. Deste modo, a preocupação pelo processo, ao invés dos resultados da pesquisa, constitui-se como o foco e não o produto da pesquisa. Em linhas gerais, a pesquisa qualitativa “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve” (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa qualitativa configura-se a partir do “entendimento do fenômeno como um todo” (GODOY, 1995, p. 63), no modo como são delineadas as interações, os procedimentos em torno desse objeto. Contudo, a investigação se dá através de dados descritivos, produções textuais, imersão do pesquisador no contexto de produção do fenômeno, considerando uma visão holística e indutiva do pesquisador. Além de a pesquisa qualitativa trabalhar com o universo da análise, através da exploração e do subjetivismo, ela responde às questões “dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO et al., 1999, p. 22).

O método qualitativo de pesquisa considera a imersão do pesquisador no campo de investigação, como integrante no processo de produção do conhecimento. A subjetividade como fator disposto no contrato tácito entre pesquisador e o objeto de estudo torna-se elemento que interpela reflexões, observações, impressões, sentimentos e atitudes, constituindo-se como dados de interpretação da pesquisa. Diferentemente dos critérios referentes à pesquisa quantitativa, cuja influência necessita a atender a objetividade do estudo, sem qualquer interferência possível, possui um rigor de isolar os dados em suas causas e efeitos; quantificar e medir fenômenos, atendendo a regra de generalizar sob forma de leis absolutas e gerais (FLICK, 2009).

A pesquisa quantitativa caminha pela objetividade dos dados da realidade, bem como na descrição das quantidades numéricas do objeto investigado. Segundo Cervi (2009, p.127), “os métodos quantitativos para a pesquisa social incluem uma série de técnicas de pesquisa que

tem como principal finalidade a mediação de quantidades e quantificação de qualidades”, isto é, a pesquisa quantitativa em sua essência trabalha com dados existentes, com a delimitação exata do objeto a ser estudado, ou seja, o termo a ser empregado é a objetividade. Deste modo, há a possibilidade do trabalho com populações mais amplas, o que permite a redução das informações, em indicadores que possibilitam analisar, quantificar e interpretar os dados e suas principais características (CERVI, 2009).

Por didatismo, a pesquisa quantitativa “lida com os números, usa modelos estatísticos, para explicar os dados, e é considerada pesquisa *hard*” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 22-23). Já a pesquisa qualitativa “evita números, lida com interpretações das realidades, e é considerada pesquisa *soft*” (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2008, p. 23). Com efeito, cada qual possui suas especificidades, enquanto a pesquisa quantitativa trabalha com pesquisas de opinião, por sua vez, a pesquisa qualitativa caminha com entrevistas em profundidade.

A diferença entre ambas é de caráter natural, entretanto, o conjunto dos dados quanti-qualitativos não se opõem, ao invés, se complementam, devido à amplitude da interação da realidade investigada. Por conseguinte, a dicotomia existente é quebrada, por meio da dinamicidade estabelecida entre ambas (MINAYO, et al., 1999). A base paradigmática de metodologias mistas coloca em xeque a sobreposição entre pesquisa quantitativa sobre a qualitativa, a integração na triangulação dos métodos, na incorporação de abordagens desde o início da pesquisa, na identificação do problema, na coleta de dados e na análise das informações comporia uma nova abordagem de pesquisa.

As relações tecidas entre a vinculação da pesquisa quanti-qualitativa são discutidas em diferentes níveis: epistemologia e metodologia; proposta de pesquisa que alie métodos quantitativos e qualitativos; integração de descobertas e achados de pesquisa, tanto quantitativo, quanto qualitativo; na análise em direção da qualidade da pesquisa, a que se refere a coleta de dados. A assimilação da tendência da pesquisa quanti-qualitativa tende a integrar o que há de melhor em suas abordagens: tanto no positivismo, como na fenomenologia (PONTE, et al., 2007).

3.2 Procedimentos da pesquisa, características do contexto educacional, sujeitos e termo éticos

O município de Ponta Grossa está localizado na região centro-sul do Estado do Paraná, compõe a região denominada Campos Gerais. A cidade originou o seu povoamento, a partir da

atividade tropeira¹⁰. Tendo como grande marco econômico e social a criação da estrada de ferro, tornando o município de rota comercial, cultural e social dos campos gerais. No último censo populacional, o município abrangia 311.611 habitantes, ocupando o 4º lugar no índice populacional entre as cidades do Estado. No universo educacional, a taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos, era de 98,2% em 2010. Segundo resultados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2017, os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública da cidade tinham o IDEB de 6,3 (INSTITUTO DE GEOGRAFIA ESTATÍSTICA, 2010; INEP, 2017).

No entanto, as inquietações direcionadas à primeira infância no município de Ponta Grossa/ PR emergiram no início do século XX, com a preocupação de missionários espíritas às crianças desamparadas. Por volta de 1941 a primeira creche pública do município foi criada pelo atual presidente da Sociedade Espírita, Francisco de Assis de Amparo aos Necessitados (SEFAN), a fim de subsidiar o acolhimento das crianças, no período de trabalho de seus familiares, em especial as mães (PONTA GROSSA, 2015).

O marco histórico de atendimento às crianças no município se deu em 1987, com a instituição da Fundação Municipal Proamor de Assistência ao Menor e de Instituições Comunitárias vinculadas à Secretaria Municipal de Saúde e Bem-estar Social, com o intuito de angariar recursos financeiros às instituições conveniadas. Uma das medidas encontradas pela Fundação, em 1989, em critérios de arrecadação de recursos, foi a criação do Sistema de Estacionamento Regulamentado – Zona Azul, no direcionamento de recursos à Fundação (MILLEO, 1998).

Essencialmente, a Fundação tinha por objetivo arrecadar a captação de recursos, no provimento de ampliação e criação de novas creches, sob critérios assistenciais, patrimonialistas e tecnicistas de educação. A regulamentação da Fundação Proamor preconizava a contratação de profissionais, por intermédio das associações de apoio as creches, sem provimento de concurso público ou critério pedagógico. A organização das instituições regia-se sob sua própria lógica de indicação de diretor, ademais, em seu estatuto e regimento, a consideração do trabalho pedagógico era previsto, porém nas atas da Fundação, não houve referência de desenvolvimento de atividades pedagógicas. (MILLEO, 1998).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases e a Constituição de 1988, em 2001 a transição das instituições mantidas pela Fundação foram sendo repassadas à Secretaria

¹⁰ Atividade tropeira – Condutor de tropas; recoveiro; condutor de bestas de carga ou de gado, aquele que compra e vende gado; empresário do ramo dos transportes; aquele que trabalha na lavoura de café, milho, cana-de-açúcar (HOUAISS, 2009).

Municipal de Educação (SME). Em 2002, o trabalho da SME efetivamente se iniciou com o total de 42 instituições, sendo 18 governamentais e 24 comunitárias. O provimento de encargos e pagamentos de funcionários foram mantidos pelo Poder Público, com o apoio da Secretaria de Assistência Social no fornecimento de alimentação ou de verbas do Governo Federal (PONTA GROSSA, 2015). É nesse período que foi instituído os Centros Municipais de Educação Infantil no município. O quadro de profissionais era organizado sob a nomenclatura de educador infantil, com formação em Licenciatura em Pedagogia, Normal Superior ou Magistério; o coordenador pedagógico, tinha como requisito a formação em Pedagogia (PONTA GROSSA, 2015). Para tanto, os profissionais que compõem o trabalho nos CMEIs são compostos pelo: diretor, pedagogo, professor, assistente de educação infantil, escriturário, merendeira e profissionais de serviços gerais (PONTA GROSSA, 2015)

Os dados atuais revelam que a taxa de atendimento, segundo a faixa etária de 0 a 3 anos é de 36,33% e dos 4 aos 5 anos de idade é e 89,25%¹¹, ou seja, de modo recente com a introdução do Projeto de Lei nº 8.035/2010, respectivo ao Plano Nacional de Educação 2011-2020, em conformidade com a Emenda Constitucional 059/2009, que introduz no art. 208 a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, novas demandas de extensão a oferta de vagas na educação infantil e na pré-escola exigem novos desafios na gestão e na qualidade da educação infantil no município. (BRASIL, 2009). Segundo dados do Censo Escolar do INEP (2018), as matrículas na educação infantil cresceram 11,1% de 2014 a 2018, contemplando 8,7 milhões de matrículas em 2018. Na tabela 1 abaixo encontram-se detalhadamente dados de matrícula, turmas e números de instituições:

Tabela 1. Dados de matrícula, turmas e número de instituições

Dados de matrícula, turmas e número de instituições		
	Atendimento	Número
Número de matrícula	Creche	2.575
	Pré-escola	7688
Número de turmas	Creche	433
	Pré-escola	
Número de instituições	Creche	58
	Pré-escola	

Fonte: Elaborado a partir do Laboratório de Dados Educacionais (UFPR), dos microdados do Censo Escolar INEP/2018.

¹¹ Informações obtidas pelo Laboratório de Dados Educacionais da UFPR, que possuem como referência informações do ano de 2015. Disponível em: < <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>>. Acesso em: 23 de maio de 2019.

Atualmente, os CMEIs, na cidade de Ponta Grossa-PR, atendem crianças dos 0 aos 5 anos de idade na creche e pré-escola, perfazendo a educação em tempo integral e pública. O município possui um universo de 58 (cinquenta e oito) instituições, localizadas na região central e periférica da cidade, com aproximadamente 12.000 (doze mil alunos) atendendo 10.000 (dez mil) em período integral. No apêndice E, apresenta-se o quadro de CMEIs na cidade de Ponta Grossa.

3.3 Sujeitos e locais da pesquisa

O critério de escolha dos sujeitos da pesquisa se deu em razão da amostra de participantes disponíveis e por motivos de conveniência. Em outras palavras, a amostra de sujeitos não probabilística segue o fundamento que nem todo o universo de participantes terá as mesmas chances de serem selecionados no estudo, o qual impede a generalização estatística dos resultados. No entanto, diante da aparente limitação, a amostra não probabilística torna-se oportuna em casos de dificuldades de acesso aos sujeitos ou grupos específicos, ainda, há a restrição a que se refere ao financiamento e tempo na execução dos procedimentos da pesquisa (FREITAS, et al., 2000). Ademais, o tamanho da amostra do número de sujeitos, atende ao critério da precisão dos resultados, o número necessita considerar a expressão do grupo social “se é representação social, tem que estar presente o social¹²” (informação verbal), ou seja, neste estudo considerou-se o cuidado em definir o número de professores, em razão da credibilidade e confiabilidade dos dados na pesquisa.

O processo de inserção e contato com os CMEIs iniciou-se no mês de junho e se estendeu até meados do mês de novembro de 2018. Conforme solicitação da SME, foram definidos o quadro de instituições que participariam do estudo. Para tanto, a pesquisa foi realizada em 5 CMEIs e em 4 Escolas Municipais que ofertam turmas de Educação Infantil. O total do número de professores participantes em cada instituição encontra-se detalhado no quadro 4 a seguir:

¹² Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso, na disciplina de Seminário Especial em Representações Sociais e Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2018.

Quadro 4. Relação de CMEIs e escolas participantes da pesquisa

	Instituições	Número De Professoras
CMEIs	Cmei A	6 Professoras
	Cmei B	8 Professoras
	Cmei C	6 Professoras
	Cmei D	14 Professoras
	Cmei E	3 Professoras
	Escola F	2 Professoras
Escolas que ofertam turmas de Ed. Infantil	Escola G	11 professoras
	Escola H	3 Professoras
	Escola I	8 Professoras
		Total= 61 Professoras

Fonte: A autora.

As diferentes formas de inquirição em uma pesquisa consideram a liberdade e expressão espontânea dos sujeitos. A não interferência e a livre participação, como procedimento metodológico não diretivo, exige um rigor da parte do entrevistador. Os riscos assumidos são ainda maiores do que apenas intervenções do entrevistador, no que diz respeito ao encorajamento e insistências. A vigilância dos procedimentos a ser seguida exige atenção e concentração no desenvolvimento da pesquisa, em vista da obtenção de dados fidedignos (GUIGLIONE; MATALON, 1993).

Os cuidados adotados no momento da inquirição dos sujeitos levaram em conta as particularidades do inquirido e das instituições, fundamentalmente teve-se como estratégia a comunicação antecipada com as instituições e posterior contato com os sujeitos, isto é, com os professores, em horários específicos: como na hora-atividade. Houve-se a necessidade do pesquisador retornar várias vezes na mesma instituição, a fim de realizar os procedimentos da coleta das informações. Ademais, o desenvolvimento de uma conversa inicial, a partir das observações preliminares feitas pelo pesquisador sobre o contexto da pesquisa e as principais informações, como: nome, objetivo do estudo, instituição a qual representa, a realidade educacional, modalidade e procedimentos de coleta dos dados contidas nos termos éticos e questionário com questões censitárias e as entrevistas, permitiu ao inquirido obter conhecimento, suficientemente, para optar ou não pela participação anônima e espontânea no estudo, pois “igualmente nas regras deontológicas da profissão e nomeadamente a noção de anonimato do entrevistado, ou, mais precisamente, na noção de anonimato do seu discurso” (GUIGLIONE, MATALON, 1993, p. 99).

Contudo, a prática de coleta das informações constitui em uma relação interpessoal e intersubjetiva (JODELET, 2007), pois o estudo das representações nos mostra como se organiza a representação, mas também o processo e possibilidade de intervenção. A conscientização no

ato de pesquisa, sobre as condições e situações que geram desgaste, induz aos sujeitos a tomada de consciência, ou seja, a coleta das informações se constitui em uma intervenção, que não somente traz benefícios ao pesquisador, mas aos sujeitos que dela participam.

A pesquisa em representações sociais pode resolver problemas concretos, responder às demandas sociais, favorecer o progresso social e o empoderamento dos grupos e sujeitos sociais. Aqui, os sujeitos assumem um protagonismo ativo, pois constroem significações a partir do espaço a qual estão inseridos. Não são tidos como “idiotas culturais” (JODELET, 2005 apud GARFINKEL, 1967, p. 34) submetidos à determinação social; o sujeito tem um espaço próprio de decisão e criação, existe condições sociais que favorecem ou não, que condicionam, influenciam, mas que não determinam. As representações trabalham com os sujeitos, num ponto de vista ativo, atua na ideia de ator social. Para tanto, conhecer onde se ancora a vinculação social, quem são esses autores, constitui-se em uma regra de ouro na prática da pesquisa. No entanto, uma das lacunas das pesquisas em educação no campo das representações não descrevem ou definem o perfil e o número de sujeitos nos estudos (MENIN; SHIMIZU, 2005).

Como procedimento adotado de coleta de dados, utilizou-se o instrumento questionário, com questões fechadas que em sua conjuntura possuem questões com uma lista de alternativas, pré-estabelecida de possíveis respostas, as quais o entrevistado obtém a possibilidade de indicar a melhor que corresponde à resposta que deseja (GHIGLIONE; MATALON, 1993). A utilização do questionário, como procedimento metodológico, constituiu como um instrumento que possibilitou compreender o perfil dos professores que atuam no universo da educação infantil, a partir de dados censitários, organizados em variáveis como: sexo; mês e ano de nascimento; contrato de trabalho; situação familiar; se possuem filhos; carga horária semanal; quantos padrões de contrato; número médio de alunos; formação profissional; tempo de magistério; valor do salário e sua contribuição no orçamento familiar ou para uso pessoal, possibilitou a compreensão do universo econômico, social e profissional que os rodeiam.

Deste modo, o total de 61 professoras investigadas, 100%, são do sexo feminino; atuam em turno integral 86,88%; encontram-se na faixa etária de 31 a 40 anos de idade, expresso em 44,26% das profissionais; em sua maioria sendo casadas 67,21%; com filhos 78,28%; formação acadêmica em ensino superior completo 60,65%; as quais trabalham somente em uma escola 98,36%; perfazendo a carreira 6 a 15 anos de magistério 45,90%; tendo contrato de trabalho como professora efetiva 90,16%; possuem de 21 a 30 alunos por turma, destacando 60,65% das informações; o valor salarial recebido integra o orçamento familiar, com grande expressividade, 91,80%, e contribui em 50%, ou seja, 27,86% das respostas. A seguir, apresenta-se a tabela 2 que caracteriza as professoras investigadas:

Tabela 2. Variáveis censitárias dos informantes

Variáveis censitárias dos informantes			
	Variáveis	Freq.	%
Sexo	Masculino	0	0%
	Feminino	100	100%
Faixa etária	Até 30 anos	15	24,59%
	De 31 a 40 anos	27	44,26%
	De 41 a 50 anos	14	22,95%
	Mais de 51 anos	6	9,83%
Contrato de trabalho	Processo seletivo simplificado	6	9,83%
	Professor efetivo do Plano de carreira	55	90,16%
Estado civil	Solteiro ou equivalente	20	32,78%
	Casado ou equivalente	41	67,21%
Filhos	Sim	48	78,68%
	Não	13	21,31%
Carga Horária Semanal	Até 20 horas	8	13,11%
	De 20 até 40 horas	53	86,88%
Cumpre seus padrões de contrato em	Uma única escola	60	98,36%
	Em duas escolas	1	1,63%
Número médio de alunos nas turmas de atuação	Até 20 alunos	24	39,34%
	De 21 até 30 alunos	37	60,65%
Formação Profissional	Licenciatura incompleta	4	6,55%
	Licenciatura completa	37	60,65%
	Especialização	16	26,22%
	Graduado-não licenciado	4	6,55%
Tempo de Magistério	0 a 5 anos	16	26,22%
	6 a 15 anos	28	45,90%
	Mais de 15 anos	17	27,86%
O valor do salário recebido é	Para uso pessoal	5	8,19%
	Integra o orçamento familiar	56	91,80%
Na segunda hipótese, ele contribui com o orçamento	25%	5	8,19%
	50%	17	27,86%
	75%	11	18,03%
	100%	16	26,22%
	Não respondeu	13	21,31%

Fonte: A autora.

As informações relativas ao sexo merecem destaque, ao corroborarem representações sobre a imagem do trabalho docente na educação infantil. O forte apelo e vinculação a mulher na prática docente, como já discutido por diversos autores (CARVALHO, 1996; ARCE, 2001; CERISARA, 1999; SABBAG, 2017), se torna um elemento normativo extremamente arraigado socialmente. Verifica-se que a representação sobre o trabalho docente na educação infantil, por se tratar de uma prática, cuja origem é ancorada em práticas semelhantes à esfera doméstica, transpõe o predomínio de sujeitos do sexo feminino na educação infantil. Em consonância aos dados do INEP (2009), o traço de um perfil único do professor que atua na educação básica, corresponde: ao predomínio do sexo feminino, nacionalidade brasileira, faixa etária de 30 anos de idade, formação em nível superior, graduação em pedagogia ou ciências da educação,

disciplina ou área de estudo de língua portuguesa, em turmas em média com 35 alunos na área urbana¹³.

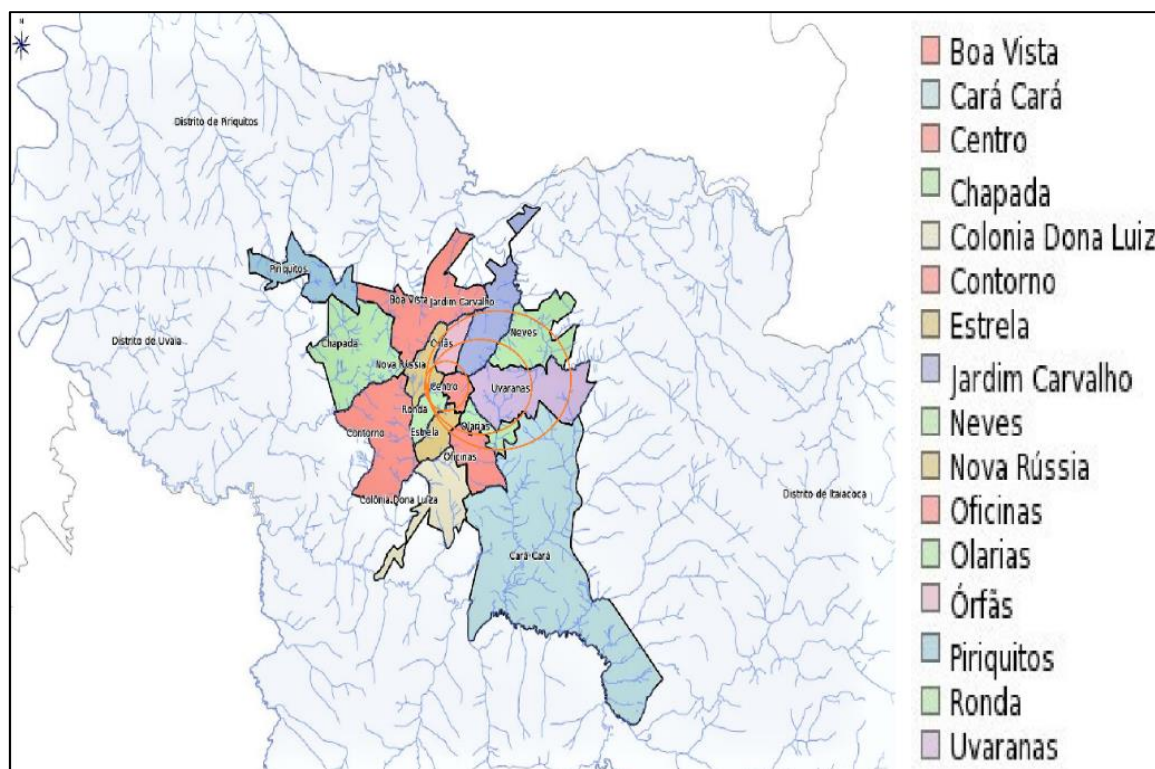
Outra variável diz respeito ao valor do salário e sua contribuição no orçamento familiar, expressa 91,80% das informações obtidas. Esse dado contradiz as referências impostas ao papel feminino, como relegado a segundo plano, as mulheres, conforme dados do IBGE (2010), assumem, a nível de Brasil, 37,3% da responsabilidade pelo sustento familiar, em termos de rendimento econômico ou na chefia das famílias. Estudos que analisam o papel da mulher como a principal provedora do sustento econômico familiar apontam que o trabalho feminino, inúmeras vezes, se torna o meio de subsistência das famílias. A identidade sexual de separação do papel conjugal entre homens e mulheres não se configura como fator de identificação de atribuições no seio familiar, condições humanas de subsistência e circunstâncias econômicas se tornam foco nas relações familiares. Contudo, as responsabilidades da esfera pública somam-se com as da esfera privada, no qual, na estrutura da divisão de tarefas no seio familiar, ainda permanecem como centro do trabalho feminino (FLECK; WAGNER, 2003).

Diz respeito à formação, 60,65% do conjunto dos informantes possuem licenciatura completa em nível superior, no tocante à lei 9394/96 que dispõe o curso em nível médio de magistério como requisito mínimo de formação para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, no que se refere ao contexto histórico e social da profissão para exercê-la, como já discutido, bastava-se transpor os conhecimentos oriundos da prática materna para o ambiente profissional, isto é, o “cuidado profissionalizado” (CODO, 2006).

Deste modo, do total de instituições entre 9 investigadas, uma se encontra na região central da cidade e as oito restantes encontram-se nos arredores, distribuídas entre os bairros da cidade: Uvaranas, Neves e Centro da cidade. A seguir apresenta-se o mapeamento das regiões, onde localizam-se as instituições:

¹³ Censo traça o perfil dos professores da educação básica. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-traca-perfil-dos-professores-da-educacao-basica/21206>. Acesso em 01 de fevereiro de 2019.

Mapa 1. Perímetro urbano da cidade de Ponta Grossa e os bairros percorridos durante a pesquisa



Fonte: Adaptado pela autora em 30 de janeiro de 2019 - <http://geoweb.pontagrossa.pr.gov.br/>.

Nota: Localização dos Bairros percorridos na pesquisa: Centro; Uvaranas; Neves

3.4 Ética na pesquisa com seres humanos

A ressonância e sensibilidade sobre a ética na pesquisa ganham contornos que indubitavelmente se arrolam entre significados conceituais e valorativos. A normatização de procedimentos que asseguram a subjetividade e a dignidade humana na prática da pesquisa com seres humanos, deve considerar a “esfera comum de significação do ético” (SEVERINO, 2014, p. 201), em razão do respeito à alteridade do outro e o reconhecimento da dignidade humana. A esfera ética da fidedignidade na pesquisa “envolve de forma dialética, a presença de um eu frente a um outro” (SEVERINO, 2014, p. 204), ou melhor, significa estar horizontalmente alinhados, ao invés de verticalizados. A normalização positiva de busca de referências éticas na prática da pesquisa com seres humanos possui uma dimensão ético-política, que relacionada ao comportamento humano, se desdobra em três perspectivas: a) a interface da pesquisa com questões macrosociais, concernentes a sociedades e estados; b) situações que dizem respeito às relações internas de grupos, que são feridos por comportamentos individuais ou coletivos; c) envolvimento pessoal do pesquisador ao infringir os direitos de terceiros, ao burlar princípios éticos (SEVERINO, 2014).

A ética emerge em problemas práticos, em situações efetivas, que no campo da pesquisa científica transita nos comportamentos morais, necessidades e interesses sociais que regem a prática da pesquisa, ou seja, a ética “é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade, ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano” (VÁZQUEZ, 2002, p. 23). O papel moral do pesquisador e a responsabilidade que assume exigem o compromisso da verdade e com a honestidade intelectual que concerne à ciência e seu uso. (VÁZQUEZ, 2002). O rigor e a ética da pesquisa na área das ciências humanas trazem como imperativo a plausibilidade, credibilidade e a transferência dos conhecimentos em um quadro teórico de avanço, ao invés de retrocessos (ANDRÉ, 2001).

Para tanto, realizou-se, na pesquisa, procedimentos éticos condizentes ao termo de autorização junto à SME da cidade de Ponta Grossa, solicitando a autorização e diretrizes para a coleta de informações junto aos professores dos CMEIs. Ainda, procedeu-se a autorização, junto a Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COEP da UEPG, concomitante à Plataforma Brasil – que corresponde a uma base nacional de registros de pesquisas com seres humanos, a qual permite o acompanhamento da pesquisa em seus diferentes estágios de desenvolvimento, desde a fase de coleta de dados em campo até o relatório final da pesquisa. No presente estudo, o parecer consubstanciado do Cep foi favorável ao desenvolvimento da pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa, procedeu-se a entrega de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao entrevistado, tendo em mãos a posse do documento fundamental, no que concerne ao protocolo e ética na pesquisa. O documento estabelece o esclarecimento sobre todos os itens que compõem a participação e proteção do sujeito e do pesquisador no desenvolvimento do estudo. Deste modo, no início de cada realização da coleta das informações, realizou-se o esclarecimento de que as informações recolhidas por meio das entrevistas seriam analisadas anonimamente, as quais considerar-se-ia apenas o conjunto das respostas dos sujeitos investigados. Contudo, no instrumento de coleta não havia resposta correta e incorreta, o que interessava era a opinião sincera sobre o que foi perguntado.

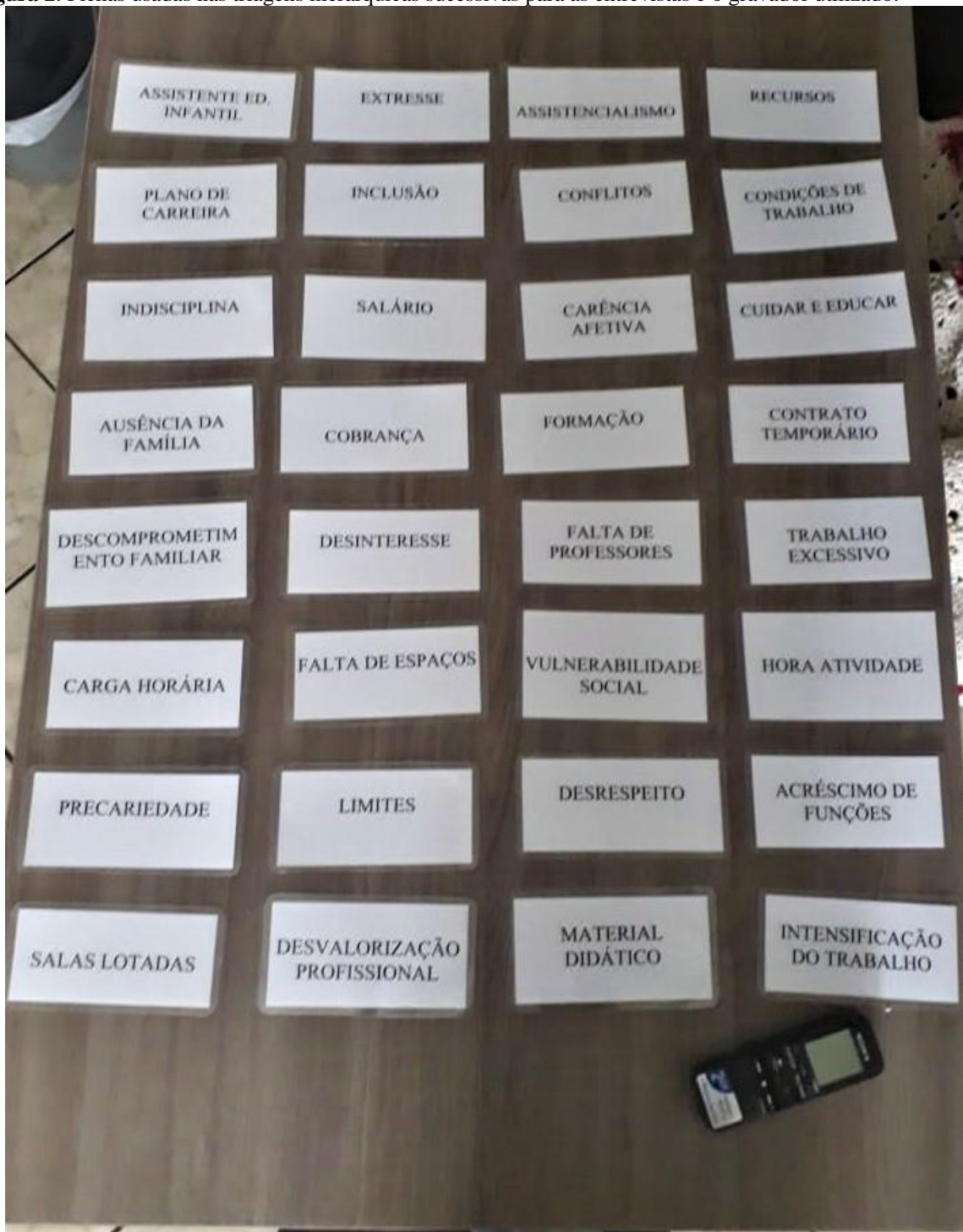
3.5 Procedimentos de coleta das informações

A pesquisa social como meio de investigação dos fenômenos sociais é atravessada por diversos problemas que são construídos socialmente, o “mundo social não é um dado natural” (GASKELL, 2008, p. 65), constantemente contradições e incongruências ressoam no cotidiano

social, de tal forma que este se configura como ponto de partida dos cientistas sociais, no emprego de métodos e procedimentos de pesquisa que buscam interpretar as “crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2008, p. 65). A descrição do mundo social e de contextos específicos dos grupos sociais e dos entrevistados constitui-se como condição sem a qual não se realiza a pesquisa social. O conhecimento sobre a realidade ou estado do conhecimento permite a análise e a construção de estratégias de referenciais para pesquisas, bem como a “fornecer dados para testar expectativas e hipóteses desenvolvidas fora de uma perspectiva teórica específica” (GASKELL, 2008, p. 65).

Quanto aos procedimentos de coleta das informações na pesquisa, foram realizadas 61 entrevistas com adaptação da técnica de triagem sucessiva. As técnicas empregadas em entrevistas constituem-se como meios sistemáticos, que permitem ao inquirido se expressar o mais seguramente e inteiramente possível (GUIGLIONE; MATALON, 1993, p. 98). O método de hierarquização por itens ou triagens hierarquizadas sucessivas (SÁ, 1996) consiste em partir de itens previamente produzidos em uma tarefa de evocação livre de palavras. Na seguinte pesquisa, esta tarefa foi construída a partir de uma pesquisa anterior, desenvolvida no ano de 2016 com os professores da educação infantil (SILVA; FERREIRA; ROSSO, 2017), ao identificar o núcleo central do desgaste docente na educação infantil. Neste estudo, 15 palavras comporiam o núcleo central, dentre elas: salas lotadas; desvalorização profissional; recursos humanos; descomprometimento familiar; salário; cobrança; desrespeito; indisciplina; trabalho excessivo; carga horária; formação; gestão; hora-atividade; infraestrutura; material didático. Contudo, para o desenvolvimento da técnica de triagens hierarquizadas sucessivas, um conjunto relativamente grande (32 itens em geral) seria suficientemente necessário, conforme figura 2 abaixo:

Figura 2. Fichas usadas nas triagens hierárquicas sucessivas para as entrevistas e o gravador utilizado.



Fonte: A autora.

A partir da composição das 32 palavras, desde as mais frequentes quanto as menos frequentes, o entrevistador apresentava o conjunto das (32) palavras ao entrevistado e pedia-lhe que o escolhesse (16) itens que julgasse ser mais característico ao objeto de estudo; posterior a esta operação, procedia-se a repetição, separando (8) palavras com maior representatividade sobre o objeto de pesquisa; ainda, após as 8 mais prontamente lembradas, pedia-se novamente a escolha das (4) palavras mais importantes. Ao final, com a escolha dos 4 elementos, o

entrevistador solicitava ao entrevistado que realizasse a hierarquização dos itens, segundo o seu grau de importância em relação ao desgaste docente.

Com a seleção das palavras, a pesquisadora dava início ao processo de entrevista, ao inquirir questões relativas à abordagem dimensional das representações sociais, que procura identificar quais são os conhecimentos, imagens e atitudes sobre o objeto selecionado (MOSCOVICI, 2012). Basicamente, a partir da técnica de hierarquização por itens, a entrevistada possui a liberdade e a livre escolha dos itens a serem discutidos, ainda sobre as indagações relativas aos sentimentos, metáforas ou comparações semelhantes ao item escolhido. Posterior a essas questões, a entrevistadora realizava o fechamento da entrevista com a seguinte pergunta: Como esses elementos se interligavam no conjunto? com o objetivo de dessensibilizar a diminuição progressiva da sensibilidade perante o ato da pesquisa; e, ainda, frente a isso: Qual seria o seu sonho para a educação infantil?. Algumas evocações referentes à técnica da pesquisa merecem destaque:

Eu gostei, foi bom, foi um desabafo, a gente aproveita para desabafar. Porque a gente nunca fala, nós não temos a oportunidade de falar. (Suj_5 *Trn_2 *Fet_2 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_1 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_3 *Vsal_2 *Csal_4).

Foi válida, interessante, e criativo o jeito de se fazer a entrevista. (Suj_1 *Trn_2 *Fet_2 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_1 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_3 *Vsal_2 *Csal_2).

Eu achei interessante, essa parte de selecionar as palavras, nunca tinha pensado. Eu achei interessante. (Suj_7 *Trn_1 *Fet_3 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_1 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_3 *Vsal_2 *Csal_2).

Difícil selecionar palavras, porque a gente sabe o que está sentido, mas verbalizar o que sente é difícil, porque a gente tem medo até de errar sobre o que está falando, e não ser tudo isso mesmo, dessa forma (Suj_10 *Trn_1 *Fet_2 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_1 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_3 *Vsal_2 *Csal_1).

Eu achei legal, nunca tinha participado de uma entrevista assim. Eu achei mais dinâmico, se tivesse que fazer perguntas, eu iria demorar um tempo para responder e escrever. Você acaba falando de coisas que de repente eu não lembraria, mas as palavras chaves ajudam (Suj_12 *Trn_2 *Fet_3 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_3 *Vsal_2 *Csal_1).

A entrevista constitui-se como instrumento de coleta de dados, cuja ferramenta está associada à abertura de pontos de vistas dos entrevistados numa abordagem não diretiva, em comparação a entrevistas com abordagens fechadas ou questionários (FLICK, 2009). Ademais, a entrevista tem por objetivo “dar voz” (FERREIRA, 2014) aos sujeitos investigados, fundamentalmente caracteriza-se por desembocar uma prática intencional, “que trata a situação

da entrevista como um processo social e a entrevista como um produto social” (GUIGLIONE; MATALON, 1993, p. 73).

Fatores intrínsecos à situação da entrevista, associados ao entrevistado e ao entrevistador, como disposição verbal; compreensão das questões; hesitação, receio ou até a rejeição a submeter-se a entrevista; pertinência do objeto de pesquisa aos anseios do entrevistado; suas cognições e percepções sobre o seu quadro de referência; além do mais, características físicas do entrevistador; linguagem utilizada; vestuário, capacidades cognitivas e técnicas e entre outras (GUIGLIONE; MATALON, 1993), constituem o processo de inquirição da entrevista de abordagem quanti-qualitativa.

A composição entre o objeto de estudo e o local da entrevista leva em conta fatores externos ao ambiente, seja desde características ruidosas, como uma sala barulhenta ou o local de trabalho, sob presença ou ausência de terceiros. No processo de inquirição, o dispêndio de tempo necessário para a realização necessita levar em consideração os compromissos ou responsabilidades dos inquiridos. Falando, especificamente da pesquisa, o tempo dos sujeitos investigados para a realização da entrevista estava condicionado à hora-atividade dos mesmos, ou seja, alguns professoras obtinham um número maior, outros um curto tempo para o desenvolvimento das atividades. O tempo total das 61 entrevistas foi de: 43 horas 02 minutos 28 segundos e a média por entrevistas 42 minutos 20 segundos distribuídas entre a técnica da triagem hierárquica sucessiva e as questões relativas à abordagem dimensional das representações sociais. A tabulação dos dados do dispêndio de tempo das entrevistas foi contabilizada no componente do *office/excel*, para o cálculo total das horas e média das entrevistas. Realizou-se o cálculo total de horas, sob a fórmula =SOMA(B2:B61) e a divisão do total =SOMA(B2:B61)/61, chegando-se à média. No quadro, no apêndice D, encontra-se o tempo detalhado das entrevistas.

As entrevistas foram tabuladas no componente do *office/excel*, formando a linha de comando das informações entre as variáveis censitárias e as questões de cunho narrativo, que compõem as informações, imagens e atitudes sobre o objeto de estudo das representações sociais. A tabulação das entrevistas formou um corpus de 200 páginas de textos transcritos, que foram analisados pelos *softwares Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), o qual possibilitou a combinação da frequência com que cada palavra foi evocada com a sua ordem média de evocação, bem como pretendeu identificar os prováveis elementos centrais e periféricos da representação, ainda, o *software SIMI* e o *software Analyse lexicale por Context D'un Esemble de Segments de Texte* (ALCESTE) que realizam “a leitura e classificam as palavras de acordo com suas ocorrências e agrupam os termos em classes”

(ROSSO; CAMARGO, 2012, p. 186). A seguir, na tabela 3, apresenta-se o plano de coleta de análise:

Tabela 3. Plano de coleta e análise.

Informações e análise		
Sujeitos	Instrumentos de coleta de informações	Procedimentos de análise dos dados
Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Ponta Grossa	Entrevistas com 61 professoras da Rede Municipal de Ensino	Análise e utilização dos <i>softwares</i> EVOC, SIMI e ALCESTE.

Fonte: A autora.

3.6 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise foram escolhidos, de acordo com o delineamento empírico e teórico da pesquisa, ainda, na consideração do conteúdo, dos objetivos e da estrutura das representações sociais. A necessidade de se levar em conta os procedimentos de análise das informações e a interpretação hermenêutica dos dados, na organização e gerenciamento dos dados, na construção de linhas de comando, tabelas e gráficos que orientam a análise quantitativa e hermenêutica dos dados em estudos de representações sociais, em especial com o apoio de *softwares*, tem por objetivo a análise da gênese das representações, pelo viés de como se originam e de como são operadas (NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 2000).

O uso de *softwares* como mecanismo de análise dos dados caracteriza-se pela velocidade empregada na manipulação e manuseio dos dados, em se tratando de pesquisas com grandes bases de dados a serem analisados, o ganho de tempo se torna exponencial e o rigor e a coerência empregada na qualidade dos procedimentos analíticos se tornam como recursos “pragmáticos” (FLICK, 2009, p.329) de auxílio à pesquisa, uma vez que a transparência empregada no delineamento de categorias, códigos, conexões, e, ainda, no auxílio e associação de dados “textuais/verbais com dados visuais/não textuais em uma análise” (FLICK, 2009, p. 329-330).

A introdução dos mecanismos informáticos na análise de dados “[...] pode ser vista como o campo de mais rápido desenvolvimento no domínio da metodologia qualitativa [...]” (KELLE, 2008, p. 394), pois em sua essência o desenvolvimento da pesquisa, envolve diversos procedimentos mecânicos de dados textuais, desde transcrição de entrevistas, questionários, estudos de campo e entre outros, que se tornam uma fonte de dados gigantesca. O emprego do

uso de *softwares* não se trata no armazenamento dos dados, mas se refere à organização da análise interpretativa no tratamento dos dados (KELLE, 2008, p. 397).

A construção de corpus textuais organizados por classes; análises de conectividade e de similitude; frequência e ordem média por evocações; análise por triagens hierárquicas sucessivas, análise de conteúdo, análise de imagens e escalas de atitudes se configuram como alguns exemplos de análises desenvolvidas por *softwares*, com o apoio e vigilância do pesquisador, na imersão no corpus de fragmentos dos textos narrativos, no processo de leitura sistemática das informações, na identificação de concordâncias e conectividade entre categorias que emergem do contexto da pesquisa ou que já foram definidas previamente, reside em um processo descritivo e analítico, com embasamento teórico e meta-analítico na seleção, identificação e avaliação de resultados de pesquisas que se assemelham ou que se contrariam, ainda nos achados novos que contribuem para o delineamento do campo de pesquisa (BAUER; GASKELL, 2008).

Os procedimentos de análise, na referida pesquisa, seguem-se com o apoio de *softwares* como EVOC, SIMI e ALCESTE, ainda se realizou a análise de conteúdo na pesquisa de caráter quanti-qualitativo, na leitura e interpretação dos textos transcritos, ante as contingências do desgaste docente na educação infantil. O conjunto de procedimentos aqui citados – “que considerados em sua totalidade se completam e se inter-relacionam” (SANTOS, 2012, p.45).

3.7 Análise das metáforas e imagens docentes

A leitura sistemática das evocações e das transcrições se torna uma tarefa inerente na pesquisa em representações, pois as evocações necessitam de justificações e interpolações que subsidiam a interpretação dos dados. A análise das metáforas sobre os diversos objetos de representação possui um significado intrínseco ao anúncio de sua evocação (BELMONTE, 2005), porém ainda necessita-se da interpretação sistemática de leitura da natureza dos objetos pelo pesquisador, na consideração do contexto social de produção; da ancoragem das representações e de suas estruturas dentro do núcleo central e sistema periférico da representação.

As metáforas ou imagens levantadas na pesquisa, deram-se no momento da inquirição sobre os objetos de investigação selecionados pelos participantes. Com o auxílio da técnica de triagem hierárquica sucessiva, as questões relativas às metáforas eram encorajadas pelo pesquisador, na tentativa de expressarem as possíveis comparações e semelhanças que representasse o desgaste. Para a análise das metáforas, procedeu-se a leituras dos segmentos de

textos dos materiais presente no corpus, na possível identificação e categorização das imagens sobre as representações sobre o desgaste.

3.8 Software EVOC

O *software* EVOC (*Ensemblee de programmes permettant l'analyse des evocations*), desenvolvido por Vergès (2005), é um programa que realiza a análise quantitativa das evocações livres, o qual “permite a realização de cálculos estatísticos, construindo matrizes de co-ocorrências, os quais servem de base para a construção do quadro das quatro casas” (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 353). A análise, por meio do *software*, possibilita descrever a possível estruturação da representação social, combinando sua frequência (F) e a ordem média de cada evocação (OME), para assim estabelecer os prováveis elementos que constituem o núcleo central da representação social do desgaste (VERGÉS, 2005).

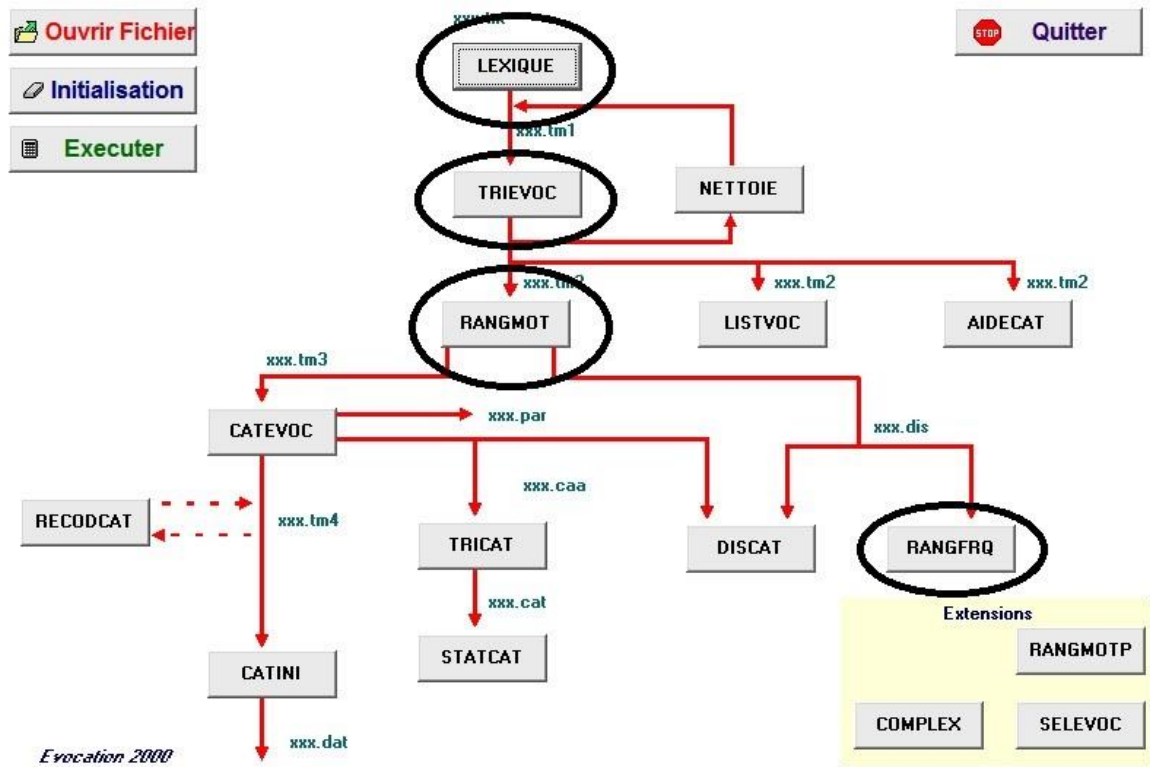
Para a utilização do programa, alguns cuidados precisaram ser tomados na criação de um banco de dados no componente no *office/excel*, com uma pergunta indutora, constituinte da Técnica de Associação Livre de Palavras (ALP). Em sequência, os sujeitos deveriam enumerá-las de acordo com a ordem de importância. Os termos elencados pelos sujeitos, antes da submissão para a análise, necessitam ser simplificados, ou seja, substantivados. Deste modo, as palavras compostas são unidas com *underline*, para que o programa identifique somente uma palavra. Ademais, o programa tem como requisito para análise a formação de um *corpus*, entre as variáveis censitárias e as palavras evocadas. Contudo, na pesquisa, a submissão dos dados, provenientes da técnica da triagem hierárquica sucessiva, a partir das 4 palavras e suas respectivas ordens de importância foram analisadas com o apoio do *software* EVOC. Em sequência, o arquivo necessitou ser salvo em formato CSV (Comma-Separated Values) para o processamento.

O programa é composto por alguns subprogramas, como: *lexique*, *trievoc*, *nettoie*, *rangmot*, *rangfrq*, os quais funcionam em conjunto. O *lexique*: subprograma responsável por elaborar os vocábulos lexicais para a análise; *trievoc*: categoriza as evocações em ordem alfabética; *nettoie*: realiza a limpeza dos vocábulos com erro de digitação; *rangmot*: elabora o relatório, contendo: lista de palavras; frequência e a ordem média de evocação; *rangfrq* ou *tabrgfr* realiza a construção do quadro das quatro casas (MACHADO; ANICETO, 2010, p. 354).

A seguir, apresenta-se as principais funções do *software* no percurso de análise das informações. Para a submissão do arquivo, deve-se anexá-lo no *Ouvrir Fichier*, seguidamente

identificar os números de colunas que identifiquem as variáveis censitárias, para posterior operação das seguintes funções: *Lexique*; *Trievoc*; *Rangmot*; *Rangfrq*. Para o processamento do *software*, o sistema operacional do *Windows XP* e o *Windows Seven*, se constituem com melhor desempenho no processamento, como demonstra figura 3 abaixo:

Figura 3. Print screen da página operacional do software



Fonte: A autora.

O sistema operacional do *software* permite a construção da estrutura da representação social, ou seja, toda representação social tem uma estrutura, um núcleo fixo, com grande relação com o passado e as normas sociais que se constitui como o núcleo duro da representação. O *software* fornece um relatório, com a contagem das evocações, sua Frequência e OME, cuja organização, que se dá dentro dos quadrantes constituintes das quatro casas e categorizações. A organização da Frequência e da OME são simultaneamente operacionalizadas, sendo que a Frequência diz respeito a quantidade de palavras análogas e a OME realiza o cálculo da média da evocação das enunciações, quanto menor o número da OME mais prontamente foi lembrada (BATISTA, 2007).

Os passos de construção das quatro casas são executadas pela função *tabgraf* que distribui as evocações em quatro quadrantes, o do canto superior esquerdo, é chamado de o

provável núcleo central, tem maior frequência e está mais pronto na memória; no segundo quadrante, tem memória, mas nem todas as pessoas compartilham da ideia (zona de contraste), somente tem algumas condições de frequência; no quadrante superior direito – boa frequência, (zona de contraste) – somente tem condições de memória e, por fim, o sistema periférico, localizado no quadrante inferior direito, está em constante movimento e transformação, em uma analogia metafórica, o sistema periférico ilustra o processo de mudança e apreciação a partir de um prato de sopa, que se inicia apreciando-se pelas beiradas¹⁴, como demonstra o quadro 5 abaixo:

Quadro 5. Organização das quatro casas

Núcleo central Frequência elevada (f) Pronta evocação (OME)	1º Periferia Frequência elevada (f) Evocação tardia (OME)
Zona de contraste Frequência baixa (f) Pronta evocação (OME)	2º Periferia Frequência baixa (f) Evocação tardia (OME)

Fonte: Adaptado de Abric (2003b, p. 64) e de Batista (2007, p. 59).

Com a construção do quadro, torna-se possível realizar a análise da estrutura e do conteúdo da representação social. Os prováveis elementos do núcleo central sempre apresentarão características estáveis e permanentes, constituem a parte mais dura e mais resistente de uma representação, a qual estabelece princípios e normas, porém o quadrante periférico é aquilo que está por fora, o qual consegue incluir e familiarizar informações novas às representações pré-existentes.

3.9 Análise de similitude das evocações mediante o *software* SIMI e AVRIL

O *software* SIMI é constituinte do programa EVOC. Este possui a função de originar a árvore máxima de similitude. A árvore contribui para realizar a análise da “conexidade dos elementos” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 282), bem como permite a visualização da organização da representação. A noção de sistema, caberia aqui para exemplificar que toda representação possui articulação com os demais objetos sociais, pois em sua essência não são isoladas, já que se organizam em redes, apesar de serem estudadas separadamente (FÉLIX et al., 2016, p. 202). Portanto, os elementos centrais de uma representação estão diretamente ligados às demais, no qual parte-se da noção que quanto maior o número de arestas, maior o

¹⁴ Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso, na disciplina de Seminário Especial em Representações Sociais e Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2018.

predomínio e probabilidade de participação no núcleo central da representação social (SÁ, 1996).

A análise de similitude na pesquisa foi realizada com o apoio da técnica de triagens hierárquicas sucessivas, como já mencionado no trabalho, por meio do *software* SIMI de Vergès, que analisa a conexidade dos elementos constituintes do núcleo central. A análise do *software* SIMI opera o processamento das evocações nos subprogramas *Catevoc* e *Catini* do EVOC, que permitem a categorização e criação de uma matriz de similitude, que permite a visualização da organização da representação, por meio da árvore máxima que indica a centralidade e conexidade dos elementos, o *software* SIMI fundamenta-se “na teoria dos grafos, que utiliza a relação pareada de variáveis (BERTOLDO; BÁRBARA, 2006, p. 232).

Alguns procedimentos são necessários, sobretudo, na construção da árvore máxima desenvolvida pelo programa *Avril*, tendo em vista o esclarecimento dos elementos conexos. Dentre eles, Santos (2013) destaca a eliminação das arestas com menor poder de ligação e os elementos isolados, ressaltando as conexões mais fortes entre os elementos; ainda a indicação de coocorrências na parte central das arestas, acompanhada da identificação de sua frequência e da modelação das palavras do núcleo central. As linhas e as correlações demonstram o poder de conexidade dos elementos do núcleo central, a espessura das arestas indica a força da ligação.

3.10 *Software* ALCESTE

O programa informático ALCESTE (*Analyse Lexicale por Contexto d'un Esemble de Segments de Texte*), desenvolvido por Max Reinert, é utilizado para a realização de análises textuais provenientes de entrevistas ou questionários, cujo *software* permite a análise lexicográfica dos conjuntos textuais, fazendo uso de cálculos que efetuam a coocorrência de palavras em segmentos de textos (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). O *software* é uma ferramenta utilizada nas Ciências Humanas e Sociais para análise de grandes materiais textuais, o qual confere ao pesquisador um ganho de tempo, no processo de tabulação e análise dos dados. (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

As narrativas das professoras, na realização das entrevistas, possibilitaram à análise por meio do *software* e cada resposta de cada sujeito constituiu uma unidade de contexto inicial (UCI). A unidade de contexto inicial caracteriza-se pela operacionalização que o programa efetua na fragmentação das evocações (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006), ou seja, “um conjunto de unidades de contextos iniciais, constitui um *corpus* de análise” (CAMARGO, 2005, p. 513).

As unidades de contexto inicial são definidas pelo pesquisador, através de linhas de comandos e de algumas variáveis, isto é, inicia-se com o reconhecimento do sujeito, através de uma identificação numérica, em seguida acrescenta-se algumas variáveis, em especial, nessa pesquisa, utilizamos as variáveis: faixa etária, filhos, tempo de magistério, carga-horária, trabalha em quantas escolas, contrato de trabalho e formação, entre outras.

Em sequência, o próprio programa, “[...] após reconhecer as indicações das UCIs, divide o material em unidades de contexto elementar (UCEs [...]” (CAMARGO, 2005, p. 514). As unidades de contexto elementar são “definidas segundo critérios de tamanho de texto (número de palavras analisadas) e pontuação” (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 45). Deste modo, após a definição das unidades de contexto, o programa inicia a análise e suas etapas.

O início da análise do programa é realizado a partir de quatro etapas (A, B, C e D), sendo que cada etapa contém três operações, com exceção da etapa D, a qual contém cinco operações (CAMARGO, 2005; NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). A etapa A é caracterizada pela operacionalização da leitura de todo o texto e o cálculo do dicionário, o qual realiza o desenvolvimento das três operações: (1) divisão do texto em UCE; (2) pesquisa das palavras e redução em radicais; (3) geração de um dicionário das palavras reduzidas (CAMARGO, 2005; NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Na etapa B, são realizados cálculos e a classificação das UCEs. A etapa B desdobra-se em três operações: (1) classificação das UCEs selecionadas; (2) cálculo para a classificação hierárquica descendente (CHD); (3) geração da CHD (CAMARGO, 2005).

A etapa C fornece os dados mais importantes, pois apresenta as relações entre as classes, de acordo com a classificação hierárquica descendente CHD. A etapa também se divide em três operações: (1) define-se as classes escolhidas; (2) realiza-se a descrição da classe; (3) ocorre a análise fatorial de correspondência, através da representação das relações entre as classes, por meio do plano fatorial (CAMARGO, 2005).

E, por fim, a etapa D constitui-se em cálculos complementares, realizando um prolongamento da etapa C. Em linhas gerais, esta etapa fornece as UCEs mais características de cada classe e calcula a classificação hierárquica ascendente (CHA). Nessa etapa, podemos verificar cinco operações: (1) seleção das UCEs mais características; (2) verificação dos segmentos repetitivos por classe; (3) classificação hierárquica ascendente; (4) são selecionadas as palavras mais características de cada classe; (5) é exportado o subcorpus das classes para outros programas (CAMARGO, 2005).

O *software* “proporciona uma visão geral do corpus e agiliza a análise, indicando as possíveis classes contribuintes dos sujeitos” (FERREIRA, 2014, p. 91). Deste modo, através do

tratamento estatístico, busca “distinguir classes de palavras que representam formas distintas de discurso sobre o tópico de interesse da investigação” (NASCIMENTO, MENANDRO, 2006, p. 72).

CAPÍTULO IV – ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os achados da pesquisa em diálogo com a teoria das representações sociais. O capítulo traz os principais resultados e o esforço da pesquisadora em fazer os dados falarem¹⁵(informação verbal). A primeira seção da discussão das informações está organizada de modo a apresentar a estrutura e organização das representações sociais do desgaste. Apresenta-se o quadro das quatro casas e o provável núcleo central da representação do desgaste; ainda a conectividade e a correlação entre as evocações, analisado pela a árvore máxima de similitude. Na segunda seção da pesquisa, apresenta-se o *ranking* das evocações das triagens hierárquicas sucessivas, entre a frequência e a pontuação das evocações e pôr fim a análise textual das entrevistas no *corpus* do desgaste docente.

4.1. As evocações da estrutura do núcleo central do desgaste docente

O conjunto das evocações citadas pelas professoras N=(61) constitui 246 palavras que posterior ao tratamento e limpeza compuseram o universo de 32 palavras, referente a técnica de triagens hierárquicas sucessivas. O total das 32 palavras evocadas 17 palavras integram os quadrantes e possuem frequência média de evocação 12. Essas palavras estão organizadas no quadro 7, no qual a OME calculada pelo programa é de 2,5. O quadro 7 é organizado pelos quadrantes: os dois superiores constitui (o provável núcleo central e a 1º periferia) contém as palavras cuja frequência > 12 e os inferiores (zona de contraste e 2º periferia) computa palavras de frequência <12, os quadrantes da esquerda (núcleo central e zona de contraste) contém as palavras com OME <2,5 e os da direita (1º periferia e 2º periferia) as palavras com OME >2,5.

¹⁵Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso na disciplina de Seminário especial em Representações Sociais e Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2018.

Quadro 6. Quadro das quatro casas

Frequência ≥ 12 e OME $< 2,5$			Frequência ≥ 12 e OME $\geq 2,5$		
Palavras	Freq.	OME	Palavras	Freq.	OME
Descomprometimento_familiar	25	2,400	Ausência_família	20	2,500
Desvalorização_profissional	28	2,107	Estresse	23	3,435
Salas_lotadas	24	2,375			
Frequência < 12 e OME $< 2,5$			Frequência < 12 e OME $\geq 2,5$		
Conflitos	5	2,400	Assistencialismo	7	3,000
Indisciplina	11	2,364	Cuidar_educar	6	2,500
Limites	7	1,857	Desrespeito	10	3,100
Falta_professores	10	1,900	Falta_espacos	7	2,571
			Inclusão	7	3,143
			Plano_carreira	6	2,667
			Salário	7	2,571
			Cobrança	5	2,600

Fonte: A autora.

O provável núcleo central da representação social do desgaste está organizado em torno da **desvalorização profissional, descomprometimento familiar** e das **salas lotadas**. Verifica-se que elementos funcionais prevalecem na representação do desgaste, em torno de aspectos relativos a desvalorização profissional e das salas lotadas. Autores do campo das representações sociais admitem que toda representação possui fortes componentes normativos e funcionais significativamente partilhados entre os grupos, no qual a conformidade e a condicionalidade das regras e jogos sociais determinam a internalização das representações sociais (MENIN, 2007). Contudo, a desvalorização profissional e as salas lotadas constituem como elementos funcionais, pois estão diretamente ligados a eficácia da ação, ou seja, a realização do trabalho docente se esbarra nas contingências materiais e simbólicas do trabalho, o que impede o desenrolar da ação docente na prática educativa-pedagógica.

A **desvalorização profissional** é considerada como um objeto socialmente enraizado, está diretamente ligado a história, a esfera dos valores, imbrica-se ao que é tido favorável ou desfavoravelmente as convenções normativas de regras sobre o trabalho docente. Aspectos sociais, socioafetivos, ideológicos e políticos circulam em torno da desvalorização profissional, no qual a imagem fortemente atrelada ao professor desvalorizado, carrega a tensão da expressão do sujeito com o meio social. No entanto, a valorização *versus* a desvalorização, coloca em pauta um contexto geral de precarização da educação em suas condições materiais e simbólicas, cuja relações do mundo do trabalho remonta a um cenário de desvalorização e de

desqualificação, bem como a um processo de desprofissionalização e a proletarização na educação (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, a desvalorização é ancorada por umas das professoras à três esferas de pertencimento “*é uma desvalorização que vem do sistema, segundo do local de trabalho e terceiro da sociedade e da comunidade dos próprios pais e famílias*”. O diálogo entre as três esferas resulta no encadeamento de situações que ocasiona a representação da desvalorização “*é uma sequência de coisas que vão se acumulando e que chega na desvalorização, é uma desvalorização global*”; “*eu vejo a desvalorização no âmbito geral que o professor não é uma figura que é valorizada*”. A noção de conjunto representa a desvalorização a partir de um processo acumulativo que percorre o transcender da carreira e não há um estado acabado. Entre o ponto de partida e chegada da desvalorização, encontra-se um abismo de situações cotidianas que ilustram a perda do fôlego no trabalho “*a desvalorização parte de todos os sentidos, parte da secretaria que cobra da diretora e da pedagoga, que cobram das professoras. A comunidade no geral também não valoriza o professor, mesmo a comunidade do entorno da escola*”.

As evocações sobre a desvalorização traduzem os embates sofridos no exercício da profissão e aos sentidos atribuídos a uma experiência subjetiva de valorização que remonta ao reconhecimento da profissão no passado, saudosismo a uma educação heterônoma pautada na obediência da figura de autoridade que o professor exercia. Ainda, a valorização do trabalho docente assume uma conotação de “*perda*” expressão evocada por uns dos sujeitos ao atrelar a falta de valor ao trabalho, associado a um contexto social desviado de referências basilares da educação, no qual perpassa por uma inversão de valores. Ademais, as narrativas traduzem a luta pelo reconhecimento social de uma categoria social que afirma suas contestações no plano da justiça social (GATTI, 2012), ou seja, trata especificamente de um grupo social específico, à das professoras da educação infantil, que buscam são somente o “reconhecimento no sentido do orgulho pessoal, mas no sentido de uma subjetividade coletiva na demanda por equidade social” (p. 90-91).

“É um conjunto, que não é uma coisa só, tudo está interligado e são vários aspectos que gera esse sentimento nos professores, de qual a serventia do seu trabalho? Sirvo somente para trocar fralda? Para levar no banheiro para escovar os dentes? e dar de comer? ou sirvo para que os pais deixem na escola, para irem trabalhar. Para que sirvo afinal?”
(Suj_10 *Trn_1 *Fet_2 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_1 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_3 *Vsal_2 *Csal_1).

“A desvalorização no sentido que somos somente um professor é só mais um no Rh somos somente um número, com esse número não interessa qual é a realidade do professor, qual é o nível de profissionalismo do professor, então eles simplesmente mandam lotar salas, eles lotam as salas, porque se perdeu o sentido do que é a escola? para que serve a escola? inversão de valores? Enche a sala de aula, principalmente em período político, eu devo um

*favor, pode colocar a criança na escola” (Suj_42 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_2 *Aql_2 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_2).*

*“A mudança política, quem entra, joga tudo fora e começa do zero, o que se fazia antes não se aproveita; está no Brasil, não só no município. O Brasil tem que caminhar muito, para começar a valorizar o profissional professor, como mestre, mas o título de professor hoje é dado para qualquer zé ninguém, um mestre de capoeira é chamado de professor” (Suj_15 *Trn_2 *Fet_4 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_1 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_3 *Vsal_2 *Csal_4).*

O reconhecimento social se insere no campo das injustiças sociais de status social de ordem cultural e de possibilidade de sobrevivência digna na profissão, ou seja, o valor que se atribui ao trabalho imbrica-se com as condições de exercício da profissão, o que se constituem em atribuições sociais de cunho valorativo, o que significa dizer que “não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações” (GATTI, 2012, p. 90-91). Portanto, a percepção social dos fatores que minam o desenvolvimento do exercício da prática educativa-pedagógica englobam elementos de ordem “econômica, social, psicológica e degenerativa” (SANTOS, 2015, p. 350), que são expressas pela falta de recursos materiais e humanos, salário, progressão na carreira, formação adequada, salas lotadas, contrato temporário, falta de apoio familiar e profissional, reconhecimento social da profissão, hora-atividade, ou seja, a representação social da desvalorização é ancorada nas condições de trabalho que não subsidiam a qualidade do exercício do trabalho.

Por conseguinte, as professoras atribuem a desvalorização profissional a um contexto global que envolvem relações políticas e estruturais que regem as determinações de regulação e reestruturação do trabalho, que não somente impactam diretamente no trabalho docente. As concepções advindas das teorias administrativas como já mencionado por Oliveira (2004) trouxeram novos conceitos, pautados na produtividade, eficácia, excelência e eficiência para o campo pedagógico, sob argumentos de melhoria em ordem sistêmica, universalidade de acesso à educação, descentralização de responsabilidades administrativas e pedagógicas que são somadas as diversas exigências e responsabilidades, sobretudo as professoras, as quais são colocadas em situações que extrapolam sua formação. “A desvalorização entra até na questão do contrato temporário, porque a gente leva tanto tempo estudando, eu fiz o magistério durante 4 anos e depois 4 anos de pedagogia” (Suj_26 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_1 *Sfm_1 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_1 *Aql_1 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_2)

*“A desvalorização também recai no salário, porque trabalhar durante 8 horas não é fácil, falam que a gente só brinca, mas só nós sabemos o que passamos dentro de uma sala de aula. Isso também é uma desvalorização profunda” (Suj_26 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_1 *Sfm_1 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_1 *Aql_1 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_2)*

“Essa desvalorização é sobre o trabalho que levamos para casa, sobre tirar dinheiro do bolso para fazer material, pela falta de recurso. E é muito pouca as horas de hora-atividade,

é todo um trabalho de pesquisa, estudo, teatro para ensinar uma coisa. Qualquer outro profissional de uma empresa, não precisa se dispor a comprar material do seu próprio bolso. Até um elogio nós não ganhamos, um parabéns, até o teu próprio colega não te valoriza” (Suj_47 *Trn_2 *Fet_3 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_2 *Vsal_2 *Csal_4)

“Recai na desvalorização, se não tem condições de trabalho, como falta de material, porque é muito bonito a parte estética, a aparência, é como se fosse viver de aparência, porque a realidade é outra, se você quer trabalhar, muitas vezes você tem que comprar, você usa do teu salário, que além de pagar as suas contas, aluguel, ainda tem que pensar no material, porque o Cmei não poderá comprar, a prefeitura não dá, às vezes quando vem é pouco, não é o suficiente. Tirar do bolso, para fazer alguma coisa que chame a atenção das crianças, que mude a rotina” (Suj_49 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_1 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_2 *Vsal_2 *Csal_3)

A desvalorização como elemento valorativo funda-se em bases axiológicas (SANTOS, 2015) que permeiam o campo dos valores e do prestígio social de tal forma que admite uma dimensão simbólica, atrelada a experimentação sobre a experiência vivida no contexto educacional, já que assume a relação subjetiva e intersubjetiva do sujeito (JODELET, 2007) a partir do que é sentido, conhecido e compartilhado entre os grupos de pertencimento. As professoras realizam a tarefa de articular suas representações com os sentimentos atribuídos ao objeto de representação, ainda pensam e comunicam-se dentro de um contexto no diálogo com os demais profissionais da educação com o intuito de serem entendidas, isto sugere que as consequências da desvalorização assume um conotação que repercute na vida pública e privada, nas relações sociais e afetivas, no ambiente de trabalho e conseqüentemente na saúde, *“eu fico analisando, são poucas professoras que usam batom, você não vê as pessoas bem arrumadas, não cuidam da saúde, geralmente são pessoas obesas, quando a professora chega no final de carreira, ela está gorda”*; o equilíbrio entre saúde, corpo e mente, são analisadas em conjunto *“não basta pensar na saúde do corpo, mas também na saúde mental. Se a saúde mental não estiver boa, ela atinge todo o corpo e acaba atingindo tudo”* recorre-se ao uso de medicamentos *“no magistério, a saúde mental do professor pode ficar comprometida, porque muitos professores, estão procurando tomar remédios, antidepressivos”* e conclui que *“ser professora é muito estressante”*.

“A desvalorização profissional torna o professor somente mais um número, para a secretaria e no serviço público, porque a qualquer momento você pode ser trocado, não tem nada de humano, essas coisas se perdem muito no magistério, trabalha-se com o humano, com a criança, com questões de valores, mas na verdade o professor é mais um número, para dar conta do seu trabalho” (Suj_44 *Trn_2 *Fet_4 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_1 *Frm_1 *Aql_1 *Tmg_2 *Vsal_2 *Csal_4)

“Na classe onde estamos inseridos, a desvalorização acaba refletindo negativamente, por mais que a gente sabe que a nossa profissão é a base de todas as outras, não é nem por questão financeira que isso acaba impactando, é o humano que pesa mais, o

*reconhecimento” (Suj_60 *Trn_2 *Fet_3 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_1 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_3)*

*“O salário serve malmente para pagar as contas, se pretende fazer uma viagem, tem que ficar o ano todo se planejando, para ficar um fim de semana fora, porque não tem dinheiro para isso. Quando vai ao mercado tem que fazer "continhas" para ver se pode gastar. O salário é uma questão mínima, perto dessas situações” (Suj_23 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_1 *Frm_4 *Aql_3 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_1)*

*“Acho que a desvalorização do professor da educação infantil, envolve tudo, desde a questão salarial que você não vê que tem importância questões de aumento, é um salário que não progride, estaciona, você pode estudar, se formar, fazer o que for, porque tudo gera gastos. O professor estuda, paga, corre atrás e você não vê um retorno de nada do que você fez, enquanto que outras profissões quanto mais se estuda, tem uma acréscimo, tem algum retorno naquilo que ele faz. E no caso do professor, ao menos na rede municipal o retorno é pouco, que com os descontos é como se fosse o mesmo salário” (Suj_49 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_1 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_2 *Vsal_2 *Csal_3)*

Verifica-se que as relações de controle no ambiente laboral nas representações das professoras constituem-se como mecanismos que no viés das professoras desvalorizam o trabalho. Os mecanismos de controle no campo educativo se dão de modo impessoal, atuam no controle e no cumprimento de normas e procedimentos panópticos da administração escolar, uma vez que segundo resultados da pesquisa de Russo (2011) as atividades burocráticas e administrativas são sobrepostas a ações pedagógicas no contexto educacional, o que relega estas últimas em segundo plano e conseqüentemente ocasiona o sentimento de “desvalorização e perda de status e autoridade profissional” (NETO; ANTUNES; VIEIRA, 2015, p. 675). Também, apontam os conflitos que ocorrem dentro do ambiente de trabalho como estressores psicossociais que minam o desenvolvimento do trabalho que são sustentados por questões relativas à comportamentos de colegas de trabalho, cumprimento de horário, fofocas, individualismo, falta de trabalho em equipe que serve de base para desencadear sentimento de desânimo e de desvalorização. Examina-se que relações interpessoais tecidas no ambiente de trabalho que ocorrem sob forma de conflitos e que são entendidas a partir da contestação do coletivo ou de um grupo de pessoas ou de base intrapessoal, aquele que ocorre no interior do sujeito (VICENTIN, 2009), podem gerar desequilíbrio dentro do ambiente de trabalho. Os sistemas de significação atribuídos às ações e as atitudes dos sujeitos se chocam com as situações conflitantes, gerando o desequilíbrio interno e externo, a partir de micropolíticas que são gestadas no ambiente laboral, entre os conflitos de interesses, ideologias, relações de poder, participação e controle na tomada de decisões (BALL, 1994).

*“Então, a desvalorização vem do pai, da prefeitura, por exemplo: o professor não pode atrasar por um minuto, se você atrasar terá que justificar na sua folha do final mês. A tua filha só pode ficar doente duas vezes ao mês, porque o professor só pode ter dois atestados no mês de acompanhante” (Suj_23 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_1 *Frm_4 *Aql_3 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_1*

*“O que desvaloriza, também é ver as atuais condições de trabalho do professor, não tem uma melhora, o professor praticamente é massacrado, tem que cumprir seu horário, exatamente como deve ser, se você tem um mínimo de atraso é cobrado, é descontado, o porquê do atraso, não interessa a ninguém, apenas cumpra seu horário, porque você é somente um número. Não é visto como uma pessoa, um profissional, como os outros. Necessita ter um valor. A função do professor ao chegar no Cmei é cumprir hora e acatar ordem. Só isso. Nós estamos 8 horas com aluno, em sala de aula, mas o professor só está no ambiente” (Suj_49 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_1 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_2 *Vsal_2 *Csal_3)*

*“Fora toda a cobrança que temos. Essa cobrança não é em relação ao cuidado da criança, mas é a parte burocrática, as vezes temos que fazer 3 ou 4 vezes a mesma coisa, sendo que temos além de tudo o trabalho para fazer com as crianças, temos que deixar de fazer as atividades para as crianças, para ficar preenchendo documento, que são as mesmas coisas, fichas que são repetitivas e que acabamos perdendo tempo, sendo que temos muitas outras coisas para fazer” (Suj_33 *Trn_2 *Fet_2 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_3 *Aql_2 *Tmg_2 *Vsal_2 *Csal_3)*

Em se tratando do campo específico da educação infantil a exigência é o reconhecimento de que são professoras em razão da cisão entre educação infantil e ensino fundamental *“digamos que é uma certa desvalorização, porque você estudou, você é professora, porque a professora que está no ensino fundamental, ela não é diferente de mim”* a representação de rompimento entre a educação infantil e ensino fundamental é respalda numa concepção de educação de cunho escolarizante, no qual a educação infantil equivocadamente foi sendo compreendida no âmbito da organização das práticas educativas com enfoque cognitivista que ao mesmo tempo trouxe para o campo características homogeneizadoras sobre a infância e a formação de professores (PEROZA; MARTINS, 2016), ou seja, os resultados de pesquisas de Sales (2007) e Assis (2004) confirmam os dados da pesquisa ao vincular à docência ao ensino escolarizante em oposição a dicotomia do cuidar e educar na educação infantil, ou seja, as professoras aproximam sua prática educativa-pedagógica ao fazer pedagógico das professoras do ensino fundamental, na tentativa de se sentirem mais professoras e valorizadas (FERNANDES, 2012), o que se significa dizer que traços identitários transitam nas percepções das professoras da educação infantil, por meio da representação ambígua entre a profissionalidade do trabalho e as relações que envolvem o cuidar e o educar (COTA, 2007),

Portanto, entende-se que a desvalorização é associada ao que é específico no trabalho na educação infantil, pois como aspecto simbólico da docência enquanto profissão, ainda vista com caráter assistencialista voltada ao cuidado, as necessidades de alimentação, higiene e sono o profissional este do sexo feminino, consequentemente possui menor valor social, pois o

cuidado é representado como um pressuposto dissociável do ato de educar. Nestes termos, a dicotomia do cuidar e o educar, constituem como fatores representados através da desvalorização ao invés de sua indissociabilidade (AZEVEDO, 2007). No entanto, atribuir a desvalorização ao caráter assistencial e as práticas de cuidado seria um argumento simplista, em vista de que as questões materiais e simbólicas contribuem para a representação da desvalorização.

Ainda, ancora-se na imagem de que a “mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado” (ARCE, 2001, p.174). Assim de acordo com Azevedo (2013, p.119) “o problema da superação entre cuidado e educação é uma decorrência da tentativa de superação do caráter assistencial que orientou o atendimento substituindo pelo caráter pedagógico”, ou seja, a desvalorização não somente é explicada a partir da superação do caráter assistencial para o pedagógico mas também é imbricada por questões de classe, pobreza, desigualdade.

O **descomprometimento familiar** é permeado por elementos normativos fortemente marcados por estereótipos idealizados sobre as famílias. Cabe salientar que resultados de pesquisas em representações sociais sobre o apoio familiar, associam a representação do bom aluno, como aquele que possui uma família presente e comprometida dentro dos requisitos pelos quais a “família se configura como um dos recursos incorporados ao conjunto de ações que a escola dispõe no desenvolvimento educacional dos alunos” (DONADUZZI; BHERING; CORDEIRO, 2004, p. 13).

As representações das professoras atuam de acordo com as expectativas referentes as famílias e as crianças, pois operam no jogo das crenças e dos valores partilhados coletivamente. O descomprometimento familiar citado pelas professoras é relativo a vida escolar e ao cuidado da criança, diante das obrigações e do envolvimento da família nas responsabilidades educativas e em casa. As críticas tecidas sobre as responsabilidades familiares, dizem respeito ao apoio no cumprimento do papel social da educação dos filhos, isto é, no comparecimento “*quem precisa vir para as reuniões não vem*”; na checagem “*da agenda, a mochila, bilhetes, higiene, alimentação*” das crianças, quando é solicitado materiais, “*se eu precisar de algum material, por exemplo caixas de ovos, mando bilhete na agenda hoje e pedir para segunda-feira, dos meus 15 alunos, somente 1 manda*”; “*numa reunião que o pai não vem, algo que o professor pede, por exemplo uma garrafa pet para fazer uma atividade, não traz, isso é o descomprometimento*”, ainda cobranças como cuidados básicos são requeridos à família “*manter o banho da criança em dia, o cuidado, o zelo, andar com o cabelo limpo, isso é o mínimo que a família pode oferecer, fora a alimentação que é essencial*”, verifica-se que as

críticas são sustentadas sob dois argumentos, o primeiro é relativo ao acompanhamento do desenvolvimento educativo da criança e o segundo é referente aos cuidados básicos “*isso desanima, porque além do descomprometimento da parte pedagógica, também há o descomprometimento com o cuidado da criança*”; “*o descomprometimento é relacionada ao cuidado, a higiene*”.

Tais requisitos são mencionados como disposições necessárias como forma de apoio ao trabalho docente, o que, portanto, tenderia a boa aprendizagem. As representações das professoras sobre as relações entre o CMEI e a família são pautadas nas expectativas das obrigações da família perante a instituição, cujas obrigações percorrem o ideário de que o envolvimento entre CMEI e a família se constituiria em um elemento facilitador para a aprendizagem, segundo Vasconcelos (2013) tal envolvimento é um desafio, principalmente no reconhecimento de quais seriam as ações que abarcariam as responsabilidades familiares no ambiente escolar, já que se teria o risco de não as reconhecerem e nem há elas tomarem partido.

Ainda, as representações das professoras estão condicionadas a partir de expectativas relativas as questões de cunho externo, associadas a imagem do bom e mau aluno. Segundo Barreto (1981) ao pesquisar os bons e maus alunos e suas famílias pelo viés de professoras de 1º grau, verificou que as professoras associam características externas como boa aparência, limpeza e vestuário a imagem do bom aluno e de sua família, contrariamente as expectativas das “famílias carentes e com baixa escolaridade” (DONADUZZI; BHERING; CORDEIRO, 2004, p.22).

Portanto, características econômicas e sociais são dispositivos que estruturam as representações sociais das professoras sobre as famílias, as quais associam o descomprometimento familiar a um descaso que se fundamenta no assistencialismo de políticas públicas, no qual a oferta de uma educação pública e gratuita seria uma das causas do problema “*isso se deve ao assistencialismo do cmei, por ser órgão público*”, como também sustentam suas representações nas particularidades que compõe os arranjos familiares, na ordem e quantidade de filhos, no ambiente de convívio e suporte parental, o que se configuram como atributos que modulam as representações pelo viés do ideal requerido com o real vivido.

Em outras palavras, a representação do ideário familiar está condicionada na família estável do ponto de vista econômico e emocional. Os padrões generalizados da família são aqueles que proporcionam apoio afetivo, segurança emocional, padrão estável na relação conjugal, trata-se da imagem da família relativamente pequena e nuclear (BARRETO, 1981). Fatores pessoais e familiares aparecem como argumentos do descomprometimento, pois o exemplo é construído na primeira instituição social, a família. Além de não proporcionar apoio

emocional e afetivo, existe a “crença de que uma boa dinâmica familiar é responsável pelo bom desenvolvimento dos alunos” (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 102).

Ademais, os embates entre as expectativas ideais de famílias se chocam com a percepção das famílias reais dos alunos, pois alegam que “*o descomprometimento familiar é uma questão social*”; “*isso se deve a problemas sociais e pessoais de cada família, as vezes já é uma falta de estrutura, a família é desestruturada e acaba tendo o descomprometimento, não são todas as famílias, são algumas*”; “*eu acredito que esse descomprometimento faça parte da cultura da família, tem pais que são comprometidos que são famílias estruturadas, agora tem famílias que são desestruturadas*”. A percepção da “crise familiar” (VASCONCELOS, 2013) marcada pelo afrouxamento das relações autoritárias, tempo escasso para repressão da infância, perda de laços afetivos e emocionais, “o choque de interesses dos membros da família e a falta de amor, as crianças déspotas, os adultos infantilizados e os adolescentes rebeldes” (VASCONCELOS, 2013, p. 15), corroboram representações difundidas e compartilhadas entre os grupos sociais e pelas mídias sociais ao justificar a crise, a partir de diversos fatores sociais, econômicos e políticos, permeados pela violência, individualismo, consumismo e a uma sociedade capitalista exacerbada pelo produtivismo e o afrouxamento dos referenciais morais.

Vasconcelos (2013) ao analisar as representações de família com o elemento indutor: a família atual constatou que a função da família baseia-se, sobretudo na educação e no estudo, contrariamente a representação de família de antigamente, verificada na pesquisa como sendo a que garante apoio, proteção, lar, religião e saúde. A principal função da família atual mesmo aquela não compoendo o quadro nuclear, composta por pai, mãe e filhos é o de garantir a educação formal. Esses dados corroboram as representações das professoras ao enfatizarem que a “*educação começa na família*”. A família como o primeiro grupo socializador, a qual insere o sujeito numa realidade contínua, composta por um quadro normativo de regras e atitudes a serem seguidas, ancoram-se nas representações de família e de suas funções. Ainda, apontam que a família não coloca limites dentro de casa sob base de uma representação pautada em rígidas relações de poder, na repressão, autoritarismo, disciplina e obediência, cuja função é “educar com rigor” (OLIVEIRA; SERPE; ROSSO, 2017).

No entanto, as representações sociais são moduladas a partir de uma construção histórica e social marcada por objetivos diversos que constituíram as instituições de educação infantil, ou seja, as creches tiveram seu início ligado aos “asilos infantis” (SALES, 2007, p. 40), cujo objetivos eram fortemente marcados pelo caráter assistencial, o que constituíam-se como alternativa às famílias pobres e carentes, porém no movimento de superação de uma educação com projetos de cunho custodial e de caráter higienista e de concepções de projetos de

preparação e passagem para o futuro que tem como base a escolarização (ROCHA, 2003), vemos a negação do papel social da educação nas narrativas das professoras, no qual duas representações se chocam entre a família do presente e do passado, como aponta Vasconcelos (2013) metassistemas novos e arcaicos transitam nos discursos e nas representações sobre família, uma vez que associadas ao trabalho docente na educação infantil, demarcam a separação das responsabilidades e jogo de (des) responsabilização e culpabilização de ambas instituições sociais.

Contudo, as representações sobre descomprometimento tem na família sua origem e solução (DONADUZZI; BHERING; CORDEIRO, 2004) de todos os problemas que referem as relações entre CMEI e família. Revela-se que a origem social das famílias como aquelas constituídas por arranjos e condições econômico-social diversas, seriam a causa do problema relacionados a ausência e descomprometimento familiar, o que se constitui como um “predeterminismo social que vê na família a sua origem como explicação para o problema” (CHARLOT, 2014), esses embates são corroborados, a partir de uma representação social de família hegemônica, idealizada e normativa, fundamentada em discursos religiosos e científicos (VASCONCELOS, 2013). No entanto, representações contraditórias permeiam esse cenário, no qual o CMEI assume a função conflitante de “fiscalizar e denunciar a família em prol da proteção à criança” (VASCONCELOS, 2013, p.84), ao apontar que o descomprometimento é relativo:

*“aos cuidados básicos da criança, as vezes é uma roupa, um calçado e não é por ser mais humilde é por questão de higiene. Nós vemos as mães bem arrumadas e a criança suja. Eu acho que ter menos dinheiro, não condiz com a falta de higiene. As vezes quando mandamos tarefa ou vem amassada ou não feita. Ou as vezes pede uma colaboração para a escola, os pais já falam que tem muita obrigação, já tem que gastar com muitas coisas com a criança. A função da escola é essa mesma, estamos aqui para cuidar” (Suj_33 *Trn_2 *Fet_2 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_3 *Aql_2 *Tmg_2 *Vsal_2 *Csal_3)*

*Eu acredito que esse descomprometimento faça parte da cultura, da família, tem pais que são comprometidos, que são famílias estruturadas, agora tem famílias que são desestruturadas. A gente já não espera muita coisa. Tem exemplos de mães separadas, que cuidam muito bem da criança e está presente. É tudo uma questão de cultura de cada família (Suj_61 *Trn_2 *Fet_3 *Ltr_2 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_2 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_4)*

Ademais, na produção discursiva das professoras sobre o descomprometimento familiar, verifica-se que a representação sobre CMEI assemelha-se a um depósito de crianças, no qual assume a função assistencialista e utilitarista de educação, já que em suas descrições “os pais somente deixam as crianças na escola, para poderem trabalhar”, “vou deixar a criança no cmei e não preciso me preocupar mais, porque o professor dá conta da criação da criança”, “o descomprometimento familiar afeta tudo, nos sentimos desvalorizadas, não podemos contar

com os pais pra nada, porque eles veem o cmei como um depósito de crianças, ainda”, em uma das narrativas uma das professoras ilustra um diálogo “diretora perguntou para esse pai, se o cmei não é importante? É só chegar e deixar a filha dele? E o pai respondeu que sim, porque é público”.

Os verbos “*cuidar, pegar, deixar, buscar*” demarcam as falas das professoras ao situar o CMEI como o local público de cuidado e assistencialismo. Também nas declarações de modo implícito revelam que a educação infantil no viés das famílias não é considerada uma etapa da educação que desempenha uma função pedagógica, esse dado corrobora os achados de Donaduzzi, Bhering e Cordeiro (2004), cujo autores trazem para centro do debate duas concepções de educação ambivalentes que são tecidas nas narrativas das professoras da educação infantil, a primeira é sustentada na concepção de educação escolarizante que se choca com a concepção de cuidado e proteção dos pais, ou seja, “enquanto que as professoras consideram que as crianças devem ser escolarizadas, provavelmente os pais continuam esperando apenas que elas sejam bem cuidadas” (p. 25), portanto, são duas representações conflitivas que contribuem para a percepção da falta de comprometimento e de valorização do trabalho educativo-pedagógico na educação infantil.

As **salas lotadas** como elemento funcional do núcleo central da representação do desgaste está diretamente ligado a fatores pertinentes a ação, ou seja, as salas lotadas são ancoradas em pressupostos que remetem a prática educativa-pedagógica e a organização em sala de aula. A representação social das salas lotadas, segundo Menin (2007, p. 123) ancora-se nas representações de ações de realização de uma tarefa sobre, ou, a um objeto, além do mais, as salas lotadas como objeto que atua dentro do contexto educacional, percorre o imaginário sobre a materialidade da docência (ROSSO; CAMARGO, 2011).

A expressão salas lotadas refere-se ao número de crianças por sala de aula, bem como apresenta relação com um elemento periférico a falta de espaços. O objeto dessa representação é a sala de aula, entendido como o “*espaço é limitado*” expressão evocada por uma das professoras, no qual reflete em problemas de ordem prática: no atendimento individualizado, na realização de atividades que expressem o movimento e ação e no controle sobre a turma. Ainda, ações como: andar, levantar, separar e dividir e organizar materiais e o mobiliário que compõe o universo educação infantil, se tornam atividades que geram irritação, agitação, brigas, bagunça, o que desencadeia conflitos nas relações educativas, ou seja, o espaço em sala se torna um ambiente sufocado, “*eu me sentia sufocada, atolada de coisa*” é “*um lugar sufocante, nossas salas não tem um número suficiente de janelas*”. Tem-se a concepção que a salas lotadas prejudica a aprendizagem dos alunos “*a aprendizagem devido a esse problema, não é cem por*

cento”, o que conseqüentemente desencadeia o sentimento de limitação ou até mesmo a privação ou omissão do desenvolvimento do trabalho “*muitas vezes eu acabo privando as crianças de certas experiências e determinadas atividades, pela falta de espaços é um fator que limita o trabalho*” e concluem que as ações tomadas abarcam atitudes de adaptação ao problema, “*não tenho muito o que fazer, eu procuro adaptar*”.

As salas lotadas são determinadas pelo espaço limitado na estrutura dos CMEIs e das salas de aulas. O sentido causal da representação remete a bagunça, a falta de controle, a falta de limites, na agitação e na irritabilidade das crianças e às professoras ocasiona o estresse, nervosismo e o sentimento de desvalorização. A sala de aula como espaço físico, enquadra-se na categoria da espacialidade com outros espaços que compõem o universo da educação infantil, ou seja, a forma de sua ocupação e organização cria a sua especificidade (NOVELLI, 1997, p. 44) como local de realização da prática educativa-pedagógica, cuja ação projeta características próprias de organização, sobretudo na educação e cuidado, no atendimento individualizado, nas brincadeiras, nas interações sociais e na comunicação que ocorre simultaneamente no cotidiano da educação infantil. Portanto, as professoras assumem o discurso de que a causa do problema, ancora-se na falta de organização do poder público em organizar espaços condizentes com a prática educativa-pedagógica na educação infantil e a uma concepção assistencialista de educação, ao serem indagadas sob um possível desejo ou sonho “*gostaria de um ambiente acolhedor, próprio para crianças de 0 a 5 anos*”.

*“é um assistencialismo que vem da secretaria de educação, ela vê isso, ela impõe isso, a partir do momento que existe as salas lotadas, é porque estão olhando como assistencialismo. Eu tenho que colocar todas as crianças dentro da escola. Então, foge daquilo que a gente acredita, que é realmente dar aula. Se perdeu o verdadeiro intuito da escola. É uma inversão de valores, não é mais alfabetizar, ensinar a criança se desenvolver como um todo. As instruções é de que o professor não pode deixar a criança se machucar, alimentar e está ótimo, nenhum pai vai reclamar e nós vamos ficar na paz. É até feio falar isso, mas é a realidade” (Suj_42 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_2 *Aql_2 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_2)*

*Com as salas lotadas não tem como trabalhar, você segue o sistema, manda quem pode e obedece quem tem juízo. É acima dos nossos recursos humanos. Se o professor está dentro da sala de aula com 16 crianças, eu tenho total visão dos 16 alunos e ainda é um perigo. Eles estão ficando mais preso em sala de aula, do que uma pessoa na cadeia. Na cadeia os presos têm duas horas de sol, e as crianças é um esforço desumano para sair com eles para brincar, porque é um cuidado muito grande, pois estamos trabalhando com vidas. E no meu caso são frágeis. Eu trabalho com o infantil 1 e 2. Eu saio com eles, porque eles merecem, mas quando eu chego em casa, estou esgotada, porque é muito cuidado (Suj_42 *Trn_2 *Fet_1 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_2 *Aql_2 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_2)*

“Para mim as salas lotadas é uma questão financeira, entra muito no que se pensava antigamente, que todos aprendem igual e dados comprovam que não. Numa sala de aula

*com 28 crianças fica muito difícil o professor identificar em cada criança o que mais desperta interesse, para que ele possa direcionar o planejamento” (Suj_55 *Trn_2 *Fet_2 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_1 *Flh_1 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_2 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_1 *Vsal_2 *Csal_4)*

Com a Emenda Constitucional de 059/2009 que estabelece a educação básica obrigatória dos 4 anos aos 17 anos de idade, novos desafios são trazidos para o centro do debate, e, especialmente às secretarias de educação, em razão da oferta e extensão de vagas na educação infantil. A superlotação é vista não como um problema novo, porém o que talvez seja novo são as demandas ocasionadas nas situações pelas quais as professoras e as crianças se vêm entregues ao problema, sem vistas de solução ou saída, pois de acordo com Alves e Pinto (2011) a que se refere ao número de alunos por turma na educação infantil os autores trazem dados que revelam que 18,2% dos professores da educação infantil têm em média até 10 alunos por turma, sendo que 45,1% têm de 11 a 20 alunos e 36,7%, turmas com mais de 20 alunos. O problema das salas lotadas contrapõe ao critério de se pensar a educação numa perspectiva de qualidade, bem como ao entendimento da educação como um trabalho interativo, ainda mais com crianças de 0 a 5 anos.

Igualmente, a superlotação é anunciada por Rosso e Camargo (2011, p. 279) como um problema que “contrapõe-se ao entendimento da educação como um trabalho pessoal, relacional, diferenciado e com ritmo variados e dependentes do perfil cognitivo dos alunos”. Não somente, contrapõe-se a desconsideração das criança e das professoras como sujeitos cognoscentes, ambas as quais em suas relações interpessoais expressam-se e representam seus saberes. Não obstante, as dificuldades ocasionadas pela superlotação, limita os espaços, os intercâmbios comunicativos e as relações entre as professoras e as crianças.

Deste modo, as condições de trabalho precário como a estrutura das salas de aulas e o espaço físico dificulta o trabalho que preze pela qualidade, principalmente com o desenvolvimento integral de crianças. A proletarização e precariedade da educação, reflete nas condições do trabalho, no qual “a superlotação reflete em problemas no plano qualitativo” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 359). Os critérios de qualidade exigem parâmetros básicos de organização e infraestrutura, segundo o documento Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (2006, p.35) a organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de educação infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição, bem como necessita levar em consideração a faixa etária, o número de professores e o espaço físico das salas de aulas.

No Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil CNE/CEB nº:20/2009 estabelece a organização do tempo e do espaço no cotidiano das instituições de

modo a considerar a continuidade e inovação das atividades, a movimentação e a concentração que exigem a participação de acordo com ritmo pessoal de cada criança e a organização dos espaços que facilitem a interação e a construção da cultura de pares, com o contato com a diversidade de recursos materiais diversos que envolvam manifestações e elementos naturais, e, ainda a necessidade de espaços físicos e estruturais adequados e condizentes que sejam acessíveis, estéticos, ventilados, luminosos e seguros. Portanto, a sala de aula como espaço físico de interação entre seus atores, demarca sua organização e proporção de acordo com o número de crianças. Adverte-se que para agrupamentos de crianças entre zero e um ano a proporção é de 6 a 8 crianças por professor, para crianças de dois e três anos, recomenda-se 15 crianças e para agrupamentos de crianças que possuem a faixa etária de quatro e cinco, indica-se 20 crianças por professor (BRASIL, 2009). No entanto, denota-se uma ambivalência nos discursos de modo que a realidade demonstra o oposto, a média de alunos por turmas levantada na pesquisa, aponta que 60,65% das turmas possuem em torno de 21 a 30 alunos, ou seja, a lotação das salas evidencia uma interpretação equivocada de se pensar em qualidade de ensino e trabalho na educação infantil.

*“Eu vejo que é um problema bem grande principalmente neste cmei que eu estou trabalhando. Com tempo de chuva, eu não tenho onde levar as crianças. Acabo ficando em sala de aula. A sala tem um espaço pequeno que não comporta o número de alunos, principalmente para fazer determinadas atividades. Eu acredito que esse problema afeta bastante não só o professor, mas os alunos também, por ser um número grande de alunos e pelo tamanho da sala, acaba gerando bagunça. Eu acredito que a falta de organização, acaba gerando a falta de espaços. Essa falta de organização é devido ao poder público, que organiza a construção dos cmeis, ao invés deveriam pensar e conversar com os professores que já atuam nessa área, com os diretores, para ver e fazer espaços adequados” (Suj_1 *Trn_2 *Fet_2 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_1 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_3 *Vsal_2 *Csal_2)*

*“Eu tenho vinte alunos e pelo tamanho da sala de aula, eu acredito que não comporta esse número de alunos. Tenho uma turma de infantil 4. A sala é dividida por mesas, tenho cinco mesas. Se eu separar 4 alunos por mesas, eu não consigo andar na sala ou as crianças não podem levantar muito. A minha prática fica limitada. Em relação as atividades, eu procuro fazer certas atividades em que as crianças fiquem sentadas na mesa. Quando faço alguma atividade diferente, eu tenho que arrastar todas as mesas, porque não tem um espaço próprio” (Suj_1 *Trn_2 *Fet_2 *Ltr_1 *Ctr_2 *Sfm_2 *Flh_2 *Chor_2 *Etrb_1 *Naln_1 *Frm_4 *Aql_2 *Tmg_3 *Vsal_2 *Csal_2)*

Tendo por base o conjunto das informações analisadas que provavelmente se constituem como o núcleo central das representações, verifica-se que elementos funcionais predominam na representação do desgaste, a partir de critérios que descrevem ações, ou seja, a desvalorização profissional e as salas lotadas atuam como determinantes do processo de desenvolvimento do trabalho. Já o descomprometimento familiar atua no jogo de princípios e normas referentes a educação das crianças e o envolvimento familiar no processo educativo. Portanto, pode-se

categorizar dois agrupamentos da representação do desgaste: 1. *Condições sociais*: descomprometimento familiar; 2. *Condições de trabalho*: salas lotadas e desvalorização profissional.

Entre as *condições sociais*: o descomprometimento familiar caminha em diálogo com o campo social nas interlocuções das representações partilhadas dos grupos de pertencimento e das relações sociais. Verifica-se que para a mobilização subjetiva das energias cognitivas e afetivas das professoras da educação infantil sejam instauradas e acionadas no ambiente laboral, tem-se como critério o reconhecimento social do trabalho e apoio familiar como mecanismo de validação social na dinâmica “contribuição-retribuição” (NEVES; SILVA, 2006, p. 66), perante a estruturação da identidade e a construção do sentido no trabalho no segmento educacional (NEVES; SILVA, 2006). Contudo, dados que corroboram tal informação é apontado no relatório publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), no qual aponta que a categoria de trabalhadores da educação atribui grande significado as relações de apoio interpessoal, da equipe gestora e de pais de alunos.

O reconhecimento social como suporte social, formal e simbólico, estabelece a relação do trabalhador com a satisfação pelo desenvolvimento no trabalho, apresenta-se como exemplo Codo (2006) ao realizar uma pesquisa com professores, constata que cerca de 14% de professores sofrem com a ausência de apoio ou suporte social ou afetivo no trabalho. O reconhecimento e o suporte social “funciona como uma fonte constante de atenção, integração social, reafirmação de valores, provisão de ajuda significativa, informações” (CODO, 2006, p.268), além do mais, atua de modo específico nas características de cada sujeito que combinadas a fatores extrínsecos, favorece ou não a constituição de uma rede de suporte social ou afetiva no trabalho.

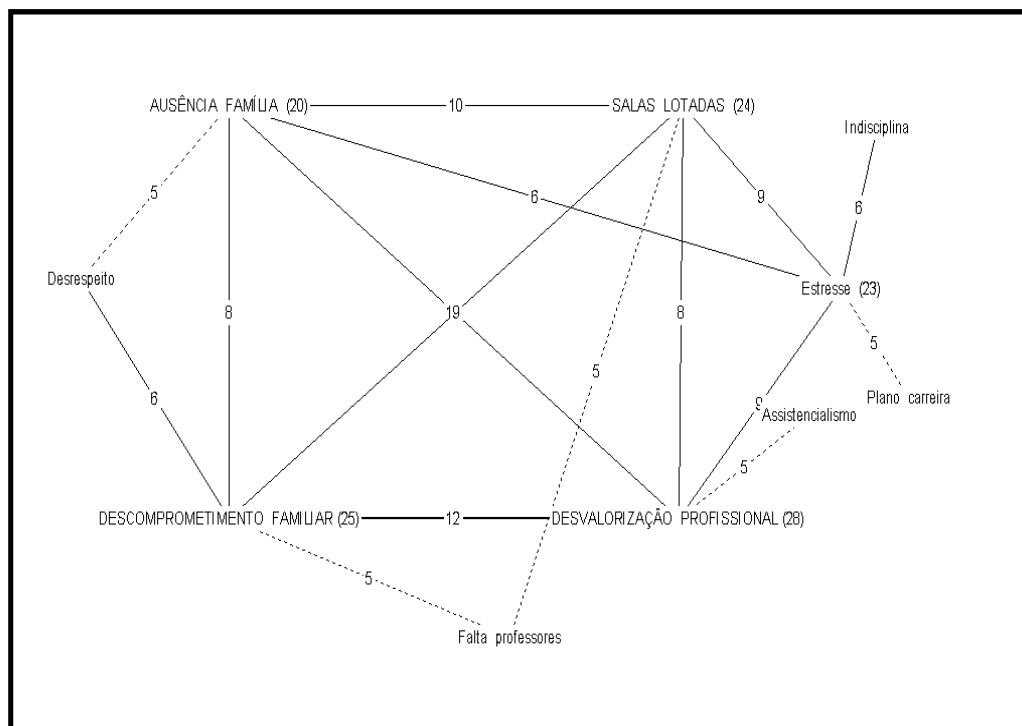
Frente as *condições de trabalho* com os objetos de análise: a desvalorização profissional e as salas lotadas, ambos estabelecem diálogo com a organização do trabalho docente na educação infantil e com o contexto político, econômico e social, pelo viés que trata da materialidade da docência, como categoria que abarca nos sistemas escolares à estrutura física das instituições, as normas regulatórias de organização das interações no ambiente educativo, os recursos materiais e humanos disponíveis, as condições de empregabilidade – cargo, função, vínculo de contrato, carga horária, remuneração, plano de carreira, formação, relações sociais estabelecidas com os demais docentes e discentes e familiares e a percepção social dos efeitos objetivos e subjetivos desse conjunto de fatores (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2010). Portanto, as condições de trabalho são traduzidas pelas professoras da educação infantil, a partir da experiência vivida e partilhada com o grupo social a que pertence, sobretudo fundado na ideia

de uma educação que perde seu espaço de trabalho, de sua atividade e de si mesma, diante de um processo de desvalorização que se ancora e se objetiva nas condições concretas de trabalho (KUENZER; CALDAS, 2009), ou seja, entende-se a educação infantil como espaço contraditório de lutas incansáveis por melhores condições de trabalho.

4.2. Análise de similitude das evocações

O conjunto textual das entrevistas foram submetidas a análise de similitude pelo programa SIMI que realiza a análise da conexidade dos elementos. O programa *Similitude* permite visualizar a composição prototípica do núcleo central das representações sociais, ou seja, é possível figurar a centralidade dos elementos e sua forte ligação, por meio do filtro de ocorrências entre os elementos e as “categorias que aparecem conexas após a aplicação de um filtro que estão diretamente relacionadas ao número de indivíduos que tratam tais elementos como similares” (ROSSO; CAMARGO, 2011, p. 282). Os filtros aplicados foram 7-9, 10-19, 20-29 e mais que 30 coocorrências, os filtros correspondem a espessura da linha entre os termos, a parte interna encontra-se as coocorrências e nos cantos exteriores entre parênteses, a frequência das evocações. A representação da árvore máxima, pode ser observada na figura 6:

Figura 4. Árvore de similitude das evocações



Fonte: A autora.

A figura 6 destaca que o maior grau de coesão entre o número de arestas e agregação encontra-se entre as palavras *desvalorização profissional* e *ausência da família* e entre *descomprometimento familiar* e *salas lotadas* ambas ligações apresentam o mesmo número de conexidade (19). Porém a palavra que teve grande número de evocações é a desvalorização profissional com 28 evocações e 5 arestas. Na figura 6 encontra-se dois triângulos, o primeiro organiza-se nas interligações entre “desvalorização profissional, descomprometimento familiar e salas lotadas” que é provavelmente os elementos centrais da representação social de coocorrências 12, 8 e 19 e o segunda “desvalorização profissional, descomprometimento familiar e ausência da família” com ocorrências 12, 19 e 8. O primeiro tem em seu vértice um elemento de natureza estrutural que é a salas lotadas e o segundo triângulo possui o vértice de natureza social, expresso pela ausência da família.

Verifica-se que dois núcleos representativos compõem a árvore máxima de similitude, a primeira composta (ausência da família e o descomprometimento familiar social) e segunda pela (desvalorização, salas lotadas e o estresse) ambos núcleos, estabelecem diálogo com o campo social e com as condições de organização do trabalho docente. O primeiro núcleo de ordem normativa, remete a expectativa favorável de resposta da sociedade perante a escola, ou seja, a omissão ou a resposta negativa da família diante as atividades e da ação educativa-pedagógica no CMEI, colide com as expectativas esperadas pelas professoras, isto é, o descomprometimento familiar e a ausência da família ancoram-se na representação da família como a primeira instituição social que garante a socialização primária, ou seja, as representações sobre a família e as funções da família são representações encaixadas, uma serve de molde para a outra, no entanto se constituem como queixas do desgaste, pois direcionam-se de encontro sobre o que é considerado ideal na representação das professoras.

Portanto, as representações sobre as famílias se tornam conflitantes pelo jogo de (des) responsabilização entre as funções que cabem à instituição educativa e a família, configurando-se como um vaivém de culpabilização e de que os “profissionais são chamados a observarem a família e intervierem nela, educando não só os filhos, como também os pais” (VASCONCELOS, 2013, p. 84). Tem-se a concepção de família como a responsável pela transmissão de valores morais e de garantia da assimilação da cultura escolar e do equilíbrio emocional, porém Szymanski (2004) atesta que a família como objeto de análise, necessita de uma atenção psicoeducacional, visto que a família não possui conhecimentos específicos condizentes com a tarefa de socialização, principalmente para as camadas mais empobrecidas. Contudo, pesquisas apontam que é um erro tomar como referência dados de êxito no âmbito educativo, especialmente quando a realidade social das famílias pesquisadas é desfavorável, ou

seja, é um equívoco se apoiar no padrão da classe média como referência de avaliação das práticas analisadas em contexto de pobreza (VASCONCELOS, 2013).

O segundo núcleo representacional de ordem funcional interliga-se com as condições de organização do trabalho inscritos em práticas sociais e operatórias do trabalho docente. A desvalorização profissional se inscreve em um cenário do trabalho como elemento central e organizador do estresse e das salas lotadas, no entanto também mantém diálogo com as representações sobre a educação infantil como etapa da educação básica, fortemente atrelada ao exercício da prática materno-docente, no qual historicamente a transposição de saberes femininos iniciados na socialização primária e na esfera doméstica apresentaram-se como tendência de práticas cotidianas em creches e em instituições de educação infantil que conformaram esses saberes como cultura institucional do trabalho, ou seja, a desvalorização é entendida sobre as práticas realizadas dentro do contexto da educação infantil, que no viés das professoras são consideradas menos nobres, porque de fato possuem em mente que desempenham o papel de professoras, mas as atribuições que são confiadas à elas, por vezes sentem que é apenas o cuidar.

O cuidado no ponto de vista de cuidar do outro possui bases no termo *guarda*, difundido na década de 1980 em documentos oficiais, no qual designa ações de proteção física, ação complementar à família, atenção à individualidade da criança (MONTENEGRO, 2001). No cenário educacional o cuidado amplia-se numa categoria em que ações de assistência ao outro abrangem não somente o cuidado, num ponto de vista físico, mas abrange aspectos emocionais, sociais e pedagógicos. Segundo Montenegro (2001, p. 87) as dificuldades de compreensão do cuidado na educação infantil vinculam-se a concepções restritas ao corpo, o que acarreta a secundarização dos significados que são imbricados com o cuidar.

Vale destacar que a prática do cuidado possui um conjunto de práticas históricas e socialmente construídas que se iniciaram desde as práticas de mulheres escravas, cometidas como babás, empregadas domésticas, determinadas por um contexto social e histórico, no qual o acirramento das desigualdades econômicas e sociais subordinaram o papel social da mulher na esfera doméstica (CARVALHO, 2011). No entanto, nas representações sociais sobre a desvalorização imbrica-se com a carga histórica e social de constituição da profissionalidade docente na educação infantil, como também as mazelas sofridas pela etapa da educação, o que impede a construção da profissionalidade, no qual resultados de pesquisas de Kramer (1993); Tizuko M. Kishimoto (1994); Maria Malta Campos (1994) Fúlvia Rosemberg (1999); Eloisa A. C. Rocha (1999) evidenciam os tais resultados.

4.3. Análise extensiva das entrevistas pelo *software* Alceste

Com a técnica das triagens hierárquicas sucessivas as professoras realizaram a escolha das evocações com maior poder organizativo e significativo do desgaste docente, por meio das 16 palavras em seguida das 8 palavras e pôr fim a 4 palavras finais escolhidas foram hierarquizadas de acordo com a ordem de importância atribuída por cada professora. Como forma de análise das evocações realizou-se a elaboração de um *ranking* de pontuação das evocações. Para a organização do *ranking* seguiu-se o critério de que as palavras escolhidas entre as dezesseis recebessem dois pontos e que fossem seguidamente descartadas; as palavras entre as oitos finais receberam quatro pontos e foram sucessivamente descartadas e as quatro finais escolhidas pelas professoras receberam oito pontos cada uma e foram seguidamente organizadas de acordo com a sua ordem de importância. O resultado do *ranking* pode ser conferido na tabela 4:

Tabela 4. Ranking das evocações nas triagens hierárquicas sucessivas (continua)

Expressões	1º escolha	2º escolha	3º escolha	Pontuação
Desvalorização profissional	44	31	23	396
Estresse	46	30	19	356
Salas lotadas	39	30	19	350
Ausência família	32	25	15	284
Indisciplina	24	21	11	220
Desrespeito	34	16	8	196
Limites	37	16	5	178
Falta espaços	33	16	5	170
Salário	31	16	4	158
Descomprometimento familiar	20	8	10	152
Inclusão	26	9	7	144
Falta professores	27	12	5	142
Assistencialismo	25	12	5	142
Cobrança	27	13	3	130
Conflitos	31	10	3	126
Cuidar educar	23	9	4	114
Plano carreira	21	8	5	114
Carência afetiva	25	8	3	106
Formação	19	6	4	94

Tabela 4. Ranking das evocações nas triagens hierárquicas sucessivas (conclusão)

Expressões	1º escolha	2º escolha	3º escolha	Pontuação
Desinteresse	30	8	0	92
Recursos	26	7	1	88
Material didático	14	6	1	80
Trabalho excessivo	15	4	2	62
Condições trabalho	13	5	2	62
Assistente infantil	12	4	2	56
Acréscimo funções	12	4	1	48
Intensificação trabalho	12	4	1	48
Precariedade	8	3	2	44
Contrato temporário	7	2	1	30
Carga horária	11	2	0	30
Hora atividade	12	1	0	28
Vulnerabilidade social	3	1	1	18
Total	759	347	171	

Fonte: A autora.

O teste de centralidade das evocações pela composição do *ranking* das triagens hierárquicas sucessivas corrobora o núcleo central da representação social pela evocação em primeiro lugar da **desvalorização profissional**, a qual obteve (396 pontos) do conjunto entre as 4 expressões mais bem lembradas na representação. Contraditoriamente a expressão **estresse** (356 pontos) aparece em segundo lugar, o qual tinha ocupado a posição na zona de contraste do quadro das quatro casas e em terceiro lugar as **salas lotadas** (350 pontos) localizada no núcleo central. Um dado interessante, diz respeito a posição do **descomprometimento familiar** (152 pontos) que assumiu a décima posição no *ranking*, distanciando-se das primeiras evocações do teste de centralidade. As três primeiras expressões posicionadas no *ranking*, referem-se a elementos funcionais do exercício da profissão, ou seja, a eficácia da ação do trabalho docente percorre elementos que na representação do desgaste – a desvalorização, estresse e as salas lotadas inviabilizam o cumprimento de tal tarefa, tais elementos se caracterizam como obstáculos que minam o desenvolvimento do trabalho docente (MENIN, 2007).

No conjunto das 61 entrevistas realizou-se a análise no *Alceste*, no qual cada produção discursiva foi identificada com uma linha de comando em que constava as informações sobre as entrevistadas e a estrutura dos dados censitários. Do *Alceste* utilizaram-se os relatórios da análise

lexical que informam as classes discursivas e as variáveis censitárias associadas à elas. Esse artifício permite analisar a origem associadas aos subgrupos de informantes. Para apresentar as informações circulantes apresenta-se a classificação hierárquica descendente e fragmentos dos textos que contribuíram para a sua contextualização. A divisões das classes seguiram o critério de corte do *qui*-quadrado superior a 3,84¹⁶ e a frequência mínima de cinco de palavras, cada classe possui as variáveis das professoras e a contribuição de cada uma delas na constituição das classes.

Na **classe 1** as variáveis com maior contribuição na composição da classes são a carga horária semanal de mais 40 horas semanais, turno de trabalho integral; consideram a qualificação profissional excelente em 198 segmentos de texto, porém em 38 desses consideram muito inferior a necessária; a faixa etária das professoras gira em torno dos 51 anos ou mais, sendo que estas possuem formação em licenciatura incompleta, com o número de até 20 alunos por turma; o valor do salário integra o orçamento familiar e cumprem o padrão de trabalho no município somente em uma instituição. Verifica-se que as variáveis das professoras que contribuíram para a classe são aquelas que já estão em final de carreira na rede pública, com o quadro de estável de empregabilidade, porém são professoras com a exigência mínima de formação.

A **classe 2** é composta por variáveis censitárias, como: turno de trabalho integral, carga horária semanal de 20 horas semanais; possuem 21 a 30 crianças por sala de aula, cumprem o padrão de trabalho no município e na rede estadual de ensino, consideram a qualificação adequada de acordo com os pré-requisitos de formação, o valor do salário serve para o uso pessoal, pois se constituem como professoras em início de carreira entre 0 a 5 anos de magistério e são solteiras, portanto entende-se que esta classe é composta por professoras em início de carreira, com maior número de alunos por sala de aula e com menos condições de estabilidade no trabalho, já que trabalham em mais de uma instituição.

A **classe 3** caracteriza o perfil das professoras como aquelas que proveem 75% da contribuição da renda salarial no orçamento familiar, ou seja, são professoras que totalizam 6 a 15 anos de atuação no magistério, com a faixa etária de 30 a 40 anos de idade, com formação em ensino superior completo.

E a **classe 4** é constituída por professoras que possuem idade de até 30 anos idade, com tempo de magistério entre 0 a 5 anos, o uso da renda salarial é para uso pessoal, trabalham em regime de 20 a 40 horas semanais, são solteiras e não possuem filhos, consideram a formação adequada, no entanto em 159 segmentos de texto são professoras formadas em licenciatura completa, porém em 59 desses são graduadas, mas não licenciadas. Em síntese, a classe 1 traduz a consciência das

¹⁶ Valor do X^2 acima de 3,84 é considerado de importância estatística.

condições de trabalho, enquanto que a classe 2 e 4 são constituídas por professoras em início de carreira, já a classe 3 parece ser hegemônica nas representações sobre o trabalho na educação infantil. O quadro 7 a seguir ilustra as informações das variáveis dispostas entre as classes:

Quadro 7. Apresentação das variáveis que contribuíram para as classes.

Quadro comparativo das variáveis e sujeitos que contribuíram na formação das classes.

Classe 1			Classe 2			Classe 3			Classe 4		
Variáveis	N*	X ²	Variáveis	N*	X ²	Variáveis	N*	X ²	Variáveis	N*	X ²
Chor_3	41	47,74	Trn_1	85	72,69	Csal_3	80	20,73	Fet_1	219	26,33
Trn_2	824	43,73	Chor_1	105	51,67	Flh_1	243	12,18	Tmg_1	211	17,39
Aql_1	198	43,61	Naln_2	382	41,35	Tmg_2	141	11,39	Csal_0	119	9,17
Fet_4	153	42,25	Ltr_2	23	40,37	Fet_2	128	6,32	Chor_2	550	7,81
Frm_1	137	32,58	Etrb_2	23	40,37	Frm_3	82	4,83	Flh_2	187	7,57
Naln_1	422	30,74	Aql_2	438	29	Suj_50	14	26,06	Sfm_2	256	7,49
Aql_4	38	25,58	Vsal_1	70	13,72	Suj_37	12	24,28	Aql_2	449	7,42
Vsal_2	803	23,48	Csal_2	181	10,13	Suj_36	21	19,56	Frm_2	59	7,17
Ltr_1	844	15,69	Tmg_1	183	7,95	Suj_53	9	18,56	Frm_3	159	5,86
Etrb_1	844	15,69	Sfm_1	376	7,83	Suj_21	14	17,77	Vsal_1	65	4,06
Suj_44	70	50,15	Suj_7	29	44,85	Suj_29	8	14,59	Suj_6	29	19,12
Suj_16	41	47,74	Suj_61	23	40,37	Suj_25	14	10,43	Suj_35	34	18,36
Suj_11	26	19,96	Suj_17	23	29,68	Suj_31	7	9,81	Suj_45	8	14,89
Suj_15	15	17,05	Suj_10	26	19,42	Suj_9	10	8,41	Suj_32	19	13,16
Suj_52	17	15,81	Suj_28	19	14,1	Suj_43	5	6,55	Suj_34	26	11,92
Suj_5	47	13,25	Suj_8	14	12,67	Suj_14	8	6,23	Suj_14	15	10,82
Suj_51	24	12,92	Suj_20	15	12,2	Suj_22	7	5,74	Suj_47	24	10,01
Suj_12	15	12,8	Suj_38	13	11,94	Suj_55	10	4,94	Suj_4	20	8,43
Suj_56	9	12,33	Suj_1	15	9,16				Suj_50	15	6,29
Suj_13	42	10,31	Suj_55	18	8,9				Suj_36	26	4,7
Suj_18	14	9,68	Suj_2	22	7,73				Suj_48	8	4,64

Fonte. A autora.

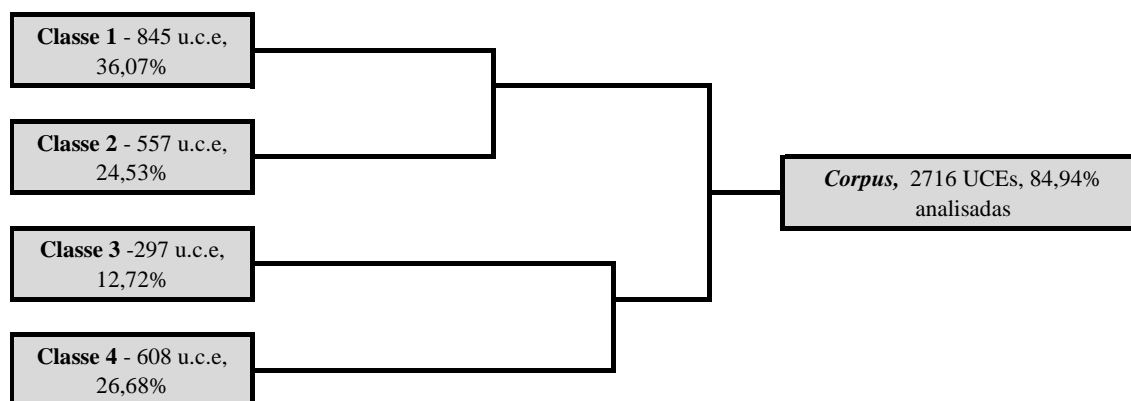
Elaboração a partir do Rapport do Alceste.

A análise extensiva das narrativas das professoras foram submetidas a análise lexical das evocações pelo *software* Alceste que realiza “a leitura e classifica as palavras de acordo com suas ocorrências e agrupa os termos em classes” (ROSSO, CAMARGO, 2012, p. 186). O *software* Alceste “apoia-se em cálculos efetuados sobre a coocorrência de palavras em textos, buscando distinguir classes de palavras que representam formas distintas de discurso” (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006, p. 72). Deste modo, o programa realiza uma análise da pluralidade temática dos textos, no qual procura agrupar os significados mais próximos, possibilitando a formação de *corpus* de conteúdo (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

A partir do relatório emitido pelo *software* verifica-se que o total de 7180 palavras diferentes em 114.104 ocorrências possuem frequência média por palavra diferente 1,6. O *corpus* do desgaste docente foi dividido em 2716 UCEs, entre as quais 84,94% foram consideradas na classificação hierárquica descendente (CHD). Na ilustração a seguir,

apresenta-se o dendograma, que pode ser interpretado da direita para a esquerda, no qual mostra as relações entre as classes e suas 4 divisões.

Figura 5. Divisão das classes do dendograma desgaste.



Fonte: Adaptado do relatório do Alceste.

Com a leitura sistemática das repartições dos conteúdos das classes e dos elementos que as compõem, pode-se realizar a nomeação de cada uma, a partir da tematização correspondente aos sujeitos: quem são os atores; os objetos: esses sujeitos estão falando de que coisa; verbos: que ações estão associadas ao objeto e os predicados e adjetivos que são os elementos para se chegar nas atitudes: De acordo com a leitura, chegou-se as seguintes denominações:

Classe 1 (845 u.c.e, 36,07%) Valorização profissional;

Classe 2 (557 u.c.e, 24,53%) Organização do trabalho na educação infantil;

Classe 3 (297 u.c.e, 12,72%) Indisciplina na educação infantil;

Classe 4 (608 u.c.e, 26,68%) Relação família e CMEI;

A **classe 1** relação entre valorização versus desvalorização da profissão obteve a maior contribuição em se tratando da tematização das classes e UCEs 845 com 36,07% de aproveitamento das informações. A **classe 2** apresenta 557 UCEs e 24,53% dos elementos que compuseram a classe, a **classe 3** é composta por 297 UCEs e 12,72% e pôr fim a **classe 4** com 608 UCE e 26,68% das informações analisadas. O dendograma do corpus do desgaste docente pode ser analisado na figura a seguir:

Figura 6. Dendograma do corpus do desgaste na educação infantil.

Corpus do desgaste na EI, 61 UCI, 2716 UCE, e 84,94% das informações analisadas											
Classe 1 - Valorização profissional, 845 uce, 36,07%			Classe 2 - Organização do trabalho na EI. 557 uce, 24,53%			Classe 3 - Indisciplina na educação infantil 297 uce, 12,72%			Classe 4 - Relação família e CMEI 608 u.c.e, 26,68%		
Palavras	F	X ²	Palavras	F	X ²	Palavras	F	X ²	Palavras	F	X ²
salario	107	161,30	espaço	126	317,50	atenção	50	144,45	pais	284	499,40
valorização	127	135,70	sala	119	163,69	chorar	21	102,60	filh_	163	260,83
desvalorização	133	120,81	proposta	60	142,17	indisciplina	24	87,10	familia	192	197,97
profissão	66	81,50	atividade	95	119,91	conversar	52	86,53	escola	209	130,92
carreira	58	76,84	grupo	27	71,98	batendo	16	75,75	reunioes	58	106,61
curso	61	72,70	turma	56	63,93	chamar	44	74,48	bilhete	33	88,88
plano	47	72,24	organização	29	60,39	nervosa	13	67,16	casos	109	83,36
profissional	85	63,97	nova	33	55,60	indisciplinados	10	60,01	ausencia	47	82,96
ganhar	67	61,44	adaptar	18	52,13	aluno	64	57,67	agenda	31	78,79
valor	49	56,38	lotada	21	49,44	contagiando	25	51,64	pai	59	76,07
concurso	29	50,81	sal_aula	81	48,06	car+	20	47,98	criança	282	74,95
desmotivada	37	49,48	estrutura	26	43,68	conselho	10	47,82	mãe	76	74,64
carga	27	47,27	pequeno	35	42,57	combinados	7	47,52	mandam	45	65,53
eleva	30	47,20	alfabetizar	16	41,52	violencia	7	47,52	cuidar	89	63,91
estuda	97	45,92	interesse	41	40,80	correndo	8	46,55	descompromet_	41	62,55
magisterio	28	43,67	cantinhos	27	37,64	situação	40	45,54	função	34	57,24
reconhecimento	22	38,43	juntar	17	37,34	atitude	13	45,42	deixar	81	55,29
formação	197	37,96	desenvolver	28	36,33	mae	41	43,56	comparecem	22	49,48
município	37	36,02	conseguindo	64	35,36	comportamento	17	42,41	banho	26	44,66
professor	769	34,78	quadra	14	35,31	sofre	14	41,91	percebem	28	39,95
dinheiro	41	34,59	trabalhar	190	33,47	brigue	18	40,99	fralda	15	37,71
peçoas	242	34,02	recurso	25	32,70	tutelar	6	40,71	pedido	31	36,91
universidade	21	31,36	implantar	14	31,68	ouvir	12	39,95	roupa	16	36,55
melhorar	59	31,15	brincadeira	10	31,56	começou	18	39,17	mochila	13	36,53
p_graduacao	17	29,63	dificuldade	26	31,56	falar	64	36,87	compromisso	14	34,90
aumento	30	28,57	emilia	10	31,56	gritar	10	35,38	responsabilid_	29	34,31
mestrado	16	27,88	planejamento	21	30,49	ficar	74	34,09	dao	25	32,91
sonho	39	27,75	brincar	38	29,78	manha	7	33,93	vem	61	32,54
educação	348	27,63	mesas	32	28,66	agressivo	5	33,91	higiene	15	30,35
cargo	15	26,12	cadeira	15	28,49	prestar	9	29,89	ligar	24	28,73
sistema	33	25,64	movimentar	9	28,39	dor	7	29,22	assinam	14	27,67
infantil	238	24,48	numero	29	27,69	colegas	24	28,61	presenca	16	27,12
brasil	17	24,39	diferente	39	27,40	limites	26	28,46	uniforme	9	25,25
pagar	29	23,05	cheio	10	26,90	feio	4	27,12	assistencial+	23	24,84
fizer	53	22,89	quantidade	13	25,60	personalidade	4	27,12	trocar	14	24,72
horária	39	21,14	preparar	17	24,42	paciencia	9	27,03	avo	16	24,61
investir	12	20,87	posso	50	23,97	acalmar	5	26,63	ajudar	45	22,54
secretaria	43	20,73	prejudicando	14	23,16	expressoes	5	26,63	presente	29	22,48
animo	17	19,65	individualizado	10	23,07	extremo	5	26,63	jantar	8	22,43
governo	17	19,65	planejar	13	22,90	momento	31	26,55	suja	10	20,18
reais	14	19,19	chuva	11	22,78	tento	42	25,99	primeira	11	19,79
graduação	11	19,12	inclusão	22	22,55	dialogo	7	25,39	pegar	30	18,71
prefeitura	103	17,99	apertado	7	22,06	marcar	7	25,39	social	16	18,45
for	45	17,84	sair	25	20,89	tratamento	7	25,39	importancia	16	18,45

Fonte: A autora.

Reprodução parcial do dendograma elaborado a partir do relatório emitido pelo *software* Alceste.

A **classe 1** valorização profissional com 36,07% das informações, tem como sujeitos da classe o: *profissional, professor, prefeito, mulheres, universidade, município, Brasil, secretaria, governo, prefeitura e sociedade*. Os objetos pertencentes a classe, refere-se ao universo do trabalho na educação: *artigo, avaliação, contrato, currículo, curso, atestado, dinheiro, salário, remédio*. Os verbos que traduzem as ações dos sujeitos compreendem atos, como: *ganhar, valor, elevar, melhorar, pagar, fazer, investir, quer, entrar, analisar, lutar, aposentar, cumprir, desabafar, atingir, subir, batalhar, repensar, viver, divulgar, aguentar, reivindicar, desistir, cair, decorrer, ampliar, recorrer, mudar*. Os substantivos que se referem tanto aos sujeitos, como os objetos, são: *valorização, desvalorização, profissão, carreira, cursos, plano, concurso, carga horária, estuda, magistério, reconhecimento, formação, pós-graduação, mestrado, sistema, educação, cargo, infantil, formações, política, doutorado, nível, público, continuidade, administração, trabalhador, qualificação, serviço, ética, investimento, jornada, pontuação, humano, cobrança, lei, mundo, retorno, palestras, vida, aparência, metodologia, incentivo, categoria, extinção, longo, neuropsicopedagogia, reflexo, título, mental, período, superior, área, congresso, rede, especializações, horizontal, missão, reajuste, importante, demanda, saúde, local, olhos, empresa, paralisação, perfil, braçal, mãezona, online, relacionamento, vantajoso, estágio, físico, futuro, trabalhos, crescimento, greve, imposto, parceria, salarial, tradicional, utopia*. Os predicados associados aos objetos: *aumento, baixo* e a dimensão afetiva das representações são evocadas por expressões: *angustia, ânimo, autoestima, cansaço, cansativo, decepcionada, depressão, desanimo, elogio, esperança, estressadas* e trazem ainda, advérbios de tempo, como: *anterior, antigamente*.

A **classe 1** traduz os embates de uma categoria profissional específica das professoras da educação infantil pelo viés que trata de suas relações com as condições de trabalho, de empregabilidade e permanência na profissão e das dificuldades visualizadas em seu exercício (GATTI, 2013). Verifica-se que dois universos de sujeitos e instituições compõem a classe, de um lado a categoria das professoras da educação infantil demarcada pelo sexo feminino (professora, mulheres e profissional) e de outro as instituições sociais que regulam e estruturam as condições objetivas e subjetivas do trabalho docente (universidade, secretaria, governo, prefeitura, prefeito, município, Brasil e a sociedade).

A **classe 1** remete a um contexto de luta por formação, remuneração e de garantias de elevação na carreira e de aposentadoria das professoras da educação infantil, também traduz o campo da educação imerso em um cenário de batalhas por reivindicações no plano social e político do trabalho, ou seja, a representação de não valorização da docência revela quais imagens se tem sobre a educação e à docência na educação infantil, uma vez que esta

valorização se perdura, fato que evidencia a lentidão do processo de mudança das representações no contexto sócio-histórico e cultural da educação, ou seja, “com esse conjunto ativo de condições, constituem-se imagens de pauperização dessa escolarização e dos que com ela estão envolvidos” (GATTI, 2013, p. 155).

A desvalorização como objeto socialmente enraizado é atribuído a um contexto macro que situa o Brasil e a educação em decadência “*essa crise do Brasil está difícil*”; “*impotência em tudo o que estamos passando, corrupção, saúde que não tem, sem solução para nada*”, “*o Brasil tem que caminhar muito, para começar a valorizar o profissional professor, como mestre, mas o título de professor hoje é dado para qualquer zé ninguém, um mestre de capoeira é chamado de professor*”. A falta de demarcação de condições profissionais claras de acordo com as especificidades do campo da educação infantil, impulsionam as representações contraditórias que retira o caráter profissional das professoras, por vezes são ancoradas em pressupostos do cuidar, isto é, a representação da educação infantil como etapa da educação básica, sugere que o profissional não possui formação em curso de formação de professores.

O universo da constituição da profissionalidade da carreira docente revela a necessidade de uma base sólida de conhecimentos que permitem diferenciar as especificidades da profissão de outros tipos de atividades que são igualmente relevantes (ROLDÃO, 2005). Também, significa atribuir valor ao trabalho numa perspectiva sociocultural relacionada as condições concretas do contexto de formação e de trabalho, uma vez que “*intenções não materializadas como novas ações, disposições e condições, não alteram conceitos já cristalizados* (GATTI, 2013, p. 156), ou seja, a desvalorização assemelha-se a analogia de saída das águas turvas que a educação vive no cotidiano, em vista de emergi-la para visualizar novos horizontes e perspectivas de mudanças, no entanto pela forma que é realizada, “*favorece a construção de uma imagem fragmentada de educação, empobrecida pela condições oferecidas a seus professores e alunos*” (p. 155).

As representações atuam em consonância com o tempos e espaços nos discursos mais enraizados e atuais, por sua vez colocam em voga as imagens que se tem sobre a educação infantil e a profissão, pois ser professora nas representações “*é para os fortes*”; “*é uma profissão muito estressante*”; porque “*você pode entrar em depressão, ter dor nas costas, porque está a todo momento pegando criança no colo, se agachando, também está exposto a pegar doença viral*”, ou seja, ser professora nas narrativas textuais se torna uma risco a saúde, pois “*eu não irei aguentar por 25 anos ser professora da educação infantil*”, o verbo *aguentar* remete a noção de uma atividade extenuante que os anos de magistério na educação infantil carregam o peso no final da carreira “*eu vejo duas professoras aqui do cmei, que tem mais de cinquenta*

anos, que elas não aguentam mais, chega num ponto que não aguenta”, para elas o trabalho na educação infantil é “um trabalho pesado, vai chegar uma hora, que a gente não vai aguentar sentar no chão, não vai aguentar pegar tanto no colo”, pois no momento de requerer a aposentaria “o salário do professor não vale a pena, porque quando o professor vai pedir a aposentaria é ainda pior” e “quando ele vai se aposentar, ele não pode nem curtir a aposentadoria, porque ele acaba tratando da saúde”.

A **classe 1** é a expressão do pensamento social das professoras da educação infantil sobre o contexto sócio-político em diálogo com a luta dos trabalhadores da educação por constituir-se em uma profissão que passa por uma crise na natureza do trabalho docente, sendo esta vivida pelas próprias professoras como um trabalho penoso à saúde (MARQUES, 2007). Também retratam que as contingências sofridas ao longo da carreira, recaem sobretudo no requerimento da aposentadoria, no que tange os termos da lei assevera-se 25 anos de contribuição no quadro de aposentadoria especial, no entanto ao passo da nova reforma da previdência, ainda em discussão a idade mínima requerida é de 60 anos para as mulheres com 30 anos de contribuição (PEC, 2019), ou seja, a categoria das professoras da educação infantil é a parcela de trabalhadores da educação mais penalizados pela mudança.

A **classe 2** nomeada como organização do trabalho na educação infantil obteve 24,53% das informações, sendo que os sujeitos da classe, correspondem aos *alunos, criança, equipe, tutora e prefeitura, cmei*. Os objetos da classe se referem a: *área, banco, bonecas, brinquedoteca, sala de aula, mesas, cadeira, livros, bncc, ônibus, massinha, tinta, bola, apostila, caderno, televisão, bonecas*. As ações conexas a esses objetos, são: *adaptar, alfabetizar, juntar, desenvolver, trabalhar, implantar, brincar, movimentar, planejar, preparar, sair, adequar, dar, exigir, escrever, executar, ampliar, dividir, aplicar, arrumar, atender, desdobrar, selecionar, montar, funcionar, poder, alcançar, construir, fechar, empurrar, mexer, vencer, vier, arrastar, descansar, improvisar, realizar, fazer, parar, explicar, ir*. Alguns substantivos são citados referentes aos objetos e aos sujeitos: *espaço, proposta, atividade, turma, organização, nova, lotada, estrutura, interesse, cantinhos, conseguindo, quadra, recurso, brincadeira, dificuldade, emilia, número, planejamento, diferente, cheio, quantidade, prejudicando, individualizado, chuva, material, inclusão, lúdico, externa, falta, interferindo, completamente, corredor, ideia, brincarem, interfere, concreto, freinet, individualizado, tumultuado, extra, modo, parque, possibilidade, aprendizagem, concentração, livre, mistura, pintura, difícil, conseguindo, diferenciado, deficiência, externo, impossível, controle, assistencialismo, caos, humor, jogos, neve, proibido, tema, bagunça, específico, suporte, desgaste, contexto, condenação, leitura, falha, frio, haja, motora, força, matando,*

pulando, sufocante, teste, matemática, experiência, brinquedos, escolha, maneira, comportamento, letras, pudesse, atrapalha, dificulta, teoria, apoio, sai, ritmo, especializado, irmão, fato, atendendo, correndo, determinada, saímos, acabamos, ambiente, aberto, aglomerado, cantos, circulam, consciência, documento, entrevista, interação, lista, opção, rendimento, início, especial, geralmente, liberdade, perdendo, reduzido, processo, causa, musica, única, duas, frente, boa, atrás, coordenadora, dava, foco, registro, saiu, ajudaria. E os predicados associados aos sujeitos e aos objetos, denominam como, sendo: *agitados, cansados, dispersos, enorme, apertado* e acrescentando sentimentos como *ansiedade, esgotamento, estresse* as professoras.

A **classe 2** expressa as queixas das professoras referente a estrutura e organização dos CMEIs e escolas que ofertam turmas de educação infantil. Os fatores que contribuem para o reclame parte das expressões as *“salas muito pequenas para muitas crianças”* o número de alunos por sala não comporta a estrutura dos espaços *“aqui no cmei dividimos a quadra com a escola. Em dias de sol é insuportável sair para fora. A falta de espaços se refere a área externa do cmei. As salas também, são muito pequenas, um cubículo”*. Sentem a necessidade de espaços ou modelos de organização próprios para a educação infantil, levando em consideração número de alunos, espaços em sala de aula e clima, *“eu acho que deveria ser outro modelo, porque o nosso Estado é frio, essa estrutura do Cmei é ideal para regiões mais quentes do país, como o nordeste. É um cmei muito aberto, ventilado”*. Os verbos de ação aparecem com grande expressão como forma de adaptação as condições materiais e estruturais do trabalho, recorre-se as práticas pragmáticas de solução de problemas pontuais que surgem na dinâmica do trabalho, como forma de amenizar e controlar as situações que extrapolam as capacidades do desenvolvimento do trabalho. Ademais, tem-se como necessidade o auxílio de assistentes e estagiários, no atendimento especializado de crianças inclusas e atividades específicas que envolvam movimento e ação.

Ainda, a **classe 2** apresenta uma nova proposta de educação e organização curricular na educação infantil, verifica-se que nas narrativas a representação de pré-requisito contrária a nova proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil assume um viés negativo, pois confronta a prática já estabelecida na educação infantil, *“agora por causa da bncc, eles vão mudar totalmente a prática da educação infantil, por “campos de interesse”*; *“agora a forma de trabalho mudou de acordo com a bncc, por causa dos espaços de interesse”*.

A BNCC como objeto novo traz como proposta os campos de interesse, estes são confrontados e tidos como elementos estranhos que na ação representativa o fato novo assume

o compromisso com o fato antigo, ou seja, as professoras tentam aproximar o que causa estranhamento às referências e experiências conhecidas, cuja atividade individual e coletiva define-se pelo mecanismo de ancoragem (MOSCOVICI, 2012). Portanto, toda informação nova sofre um comprometimento das informações antigas, as quais são reconstruídas e reintegradas de tal forma que nas justificativas a relutância transparece nos discursos: *“a proposta é ficar somente com um grupo pequeno ensinando, os outros podem ficar nos outros campos”*; *“eu nesse momento, não estou conseguindo desenvolver esse trabalho, pelo fato de a turma ser numerosa e ter mais dificuldades, pois não sentam em grupo, não fazem as atividades, na hora do jogo ou quando eu estou com um grupo na minha mesa, fazendo pintura, eles não se interessam, não interagem”*.

A BNCC como uma ação da política educativa que integra as reformas educacionais operadas a nível de Brasil define direitos e objetivos de aprendizagem que devem orientar a elaboração dos currículos na Educação Básica. A educação infantil é inserida nesse cenário em diálogo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil nos eixos que compõem: as interações e as brincadeiras, no que tange a garantia do desenvolvimento da diversidade, experiência e autonomia. Para tanto, a organização curricular da educação infantil é estruturada em cinco campos de experiências, pelos quais são definidos objetivos de aprendizagem para cada faixa etária de desenvolvimento, sendo eles: a) Eu, o outro e o nós; b) corpo, gestos e movimentos; c) traços, sons, cores e formas; d) escuta, fala, pensamento e imaginação; e) espaços, tempos, quantidade, relações e transformações (BNCC, 2017). Contudo, os campos de experiência são entendidos a partir das relações que envolvem a escuta ativa e o desenvolvimento de experiências significativas para bebês e a criança pequena em sua individualidade e coletividade (ÁVILA, 2018), bem como constituem como proposta o arranjo curricular que contemple as situações e as experiências concretas das crianças e seus saberes (BNCC, 2017).

Em contraposição a proposta as representações das professoras são divergentes, em virtude da relação com vivido na ação educativa-pedagógica na educação infantil, isto é, a proposta não leva em consideração a diversidade de contextos sociais e estruturais dos grupos e das localidades distintas, ou seja, as críticas tecidas pelas professoras se ancoram nas condições materiais e simbólicas de implementação da política educativa (ÁVILA, 2018). Igualmente, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) posiciona-se criticamente à Base, em razão da falta de contemplação da diversidade da educação brasileira e da homogeneização das matrizes curriculares, o que direciona uma única forma de olhar para a realidade da Educação Básica. Ainda, nas narrativas a representação de

pré-requisito tem como sentido indispensável a realização de formações e estudos que orientem a nova prática que podem ser visualizadas nas seguintes expressões: “*a proposta era fazer um espaço único de um campo de experiência, porém a gente não tem formação*”, “*eu acho que com essas mudanças, ainda não sabemos o que realmente é para fazer*”; algumas críticas são tecidas, sobre a condução da mudança de proposta “*eles acabam jogando as funções, exigências, cobranças ou propostas que não cabem na realidade, a cada visita das coordenadoras, a gente acaba fingindo que está dando certo, mas não está*”. – Rever a questão de que a BNCC não é consenso.

A **classe 3** indisciplina na educação infantil com 12,72% das informações tem como sujeitos da classe: *mãe, familiares, criança, avó, adulto e corregente*. Como objeto da classe tem-se: *sala de aula, carteira, relatório*. As ações aos objetos e sujeitos, correspondem, a: *chorar, conversar, chamar, ouvir, falar, gritar, ficar, prestar, acalmar, marcar, sentar, explodir, compreender, frequentar, levantar, observar, amenizar, ocasionar, enxergar, impor, estabelecer, lembrar, mostrar, tomar, puxar, defender, repetir, prestar, pior, perguntar*. Os substantivos referem-se a: *atenção, indisciplina, conselho, combinados, violência, situação, atitude, comportamento, tutelar, limites, personalidade, paciência, expressões, extremo, tratamento, dialogo, história, assembleia, reflete, sentados, problema, doente, abraço, grave, obedecem, medicação, ausente, isolada, proporção, autoridade, cabelo, afetividade, braço, justificativa, ação, crise, fila, controle, regra, idade, turma, ouvido, consequência, amigos, casos, arrependo, comum, derrubou, estacionada, evoluiu, louca, razão, comporta, descontando, humano, necessita, rende, colo, constante, minuto, total, acontecendo, necessário, jogava*. Os predicados associados aos sujeitos, dizem respeito a: *agressivo, agitada, quieta, nervosa* e sentimentos de *chateada, ansiosa, abandonada*.

A **classe 3** traz para o cenário da discussão questões relacionadas ao comportamento e indisciplina nas instituições de educação infantil e as relações entre as funções do professor e da família. O reclame gira em torno de casos de indisciplina na educação infantil, no qual atribuem a causa do problema à “*indisciplina, também é gerada pelo meio familiar. Tem famílias que não ensinam valores para as crianças em casa, isso está se perdendo*”, também associam a indisciplina “*a falta de limites, a vulnerabilidade social e também a falta de comprometimento da família, porque não existe uma maneira de nós professores disciplinarmos alunos sozinhos*” consideram que “*a maior doença da educação hoje é a indisciplina*”.

Atitudes desordeiras que saem da regra normativa de convívio social no ambiente educativo são considerados como indisciplina, porém a indisciplina na educação infantil é

ancorada em situações que “*a criança indisciplinada não aceita a palavra não, as regras, os combinados, muitas vezes eles se expressam através da agressividade*”, no entanto a indisciplinada é vista com olhar controverso “*claro que a indisciplinada de crianças pequenas é diferente das crianças maiores, por isso que eles estão numa fase complicada de 4 a 5 anos. Eles acham que podem fazer tudo*”. Contudo, verifica-se que a indisciplinada na educação infantil é associada a questões de intolerância e frustração, diante de situações em que as crianças sentem dificuldade de adaptação, contestação e resistência às regras (FRANZOLOSO, 2011).

A regras são entendidas como limite que exerce controle sobre o corpo, apresenta-se como poder disciplinador que atua diante da liberdade no ponto de vista moral (VEIGA-NETO, 2014). O limite como prática disciplinar, heterônoma que exerce poder sobre as relações, confere passividade, docilidade, o qual propicia o disciplinamento. No entanto, os fatores que orientam as práticas indisciplinadas no contexto da educação infantil são entendidas em diferentes ordens, isto é, como fatores da *ordem social e política*: por meio da condição de pobreza, desemprego, desigualdades sociais, também evidencia-se *fatores de ordem familiar* que são fundadas em valores que são distintos da instituição educativa, ausência dos pais, falta de limites e regras e ainda *fatores pedagógicos*, como má formação, regras coercitivas que são imbricados com os *fatores pessoais dos professores* em relação a criança (AMADO, 1999).

A indisciplinada na educação infantil é entendida a partir de uma moral heterônoma de submissão as regras e normas sociais, com a criança pequena mecanismos de relações unilaterais e arbitrárias são utilizadas para o desenvolvimento do bom comportamento, no entanto quando atitudes desordeiras fogem das regras normativas e extrapolam os limites, são vistas como atitudes contra-normativa às regras, ou seja, o problema da indisciplinada está imbricada com a qualidade das relações que são desencadeadas no ambiente educativo que levem as crianças a desenvolverem uma moral autônoma (VINHA; TOGNETA, 2009).

A **classe 4** compõe 26,68% do conjunto das informações denominada relação entre família e CMEI e que trabalha com os seguintes sujeitos: *pais, mãe, filhos, criança, família, irmão, avo* (dizem respeito ao universo familiar) e *escola, comunidade, cmei, creche, tia*, refere-se ao (universo do cmei). Os objetos pelo quais os sujeitos se referem a: *bilhete, agenda, fralda, mochila, uniforme, van, calça, café, foto, coca-cola*. As ações associadas aos objetos correspondem a: *cuidar, deixar, ligar, ajudar, jantar, pegar, conversar, perguntar, limpar, escovar, avisar, chamar, colocar, complementar, vir, abrir, incomodar, agradecer, aproximar, cobrar, buscar, tirar, demonstrar, superar, priorizar, englobar, aprender, olhar, reclamar, ensinar, tratar*. Como predicado as características das ações dos sujeitos, têm-se os adjetivos: *agitada, agressivo, ausência, calma, chata, desestruturada*. Ademais como substantivos em

diálogo com as ações e aos objetos, algumas destacam o: *reuniões, ausência, mandam, descomprometimento, comparecem, banho, pedido, roupa, compromisso, responsabilidade, higiene, assinam, presença, suja, comida, casos, questão, social, importância, presente, assistencial, primeira, tarefa, valores, importante, febre, cuidadas, comendo, relacionado, piolho, festa, comprometidos, comentou, simples, respeito, portas, papel, distancia, pronto, respondeu, obrigatório, idade, cultura, comprometimento, termo, cultural, xixi, segurança, acontecendo, viu, sozinho, precisam, aparece, exemplo, estarem, assistencialismo, feira, feliz, vindo, sobrando, obrigatório, medida, lanche, desenvolvendo, depósito, cientes, alegam, sono, quente, prioridades, notícia, justificativa, infância, dormindo, rua, almoço, parece, vemos, mão, cabeça, segunda, principal, jovens, independente, trazem* e a impregnação de alguns elementos afetivos nas representações são destacadas, pelos sentimentos de *alegria, amor, chateada, culpa e desrespeito*.

O universo que permeia a classe percorre o ambiente familiar e do CMEI da esfera pública e privada dos sujeitos: pais e comunidade no entorno da instituição de educação infantil e dos professores e gestores. As narrativas das professoras são tecidas em torno das atribuições associadas às famílias no contexto da educação, os objetos *agenda* e *bilhetes* se configuram como instrumentos pedagógicos de aproximação entre família e a instituição como mecanismo de comunicação: *“é muito triste, ontem eu tive que parar um pai no corredor, para avisar da reunião que seria na segunda-feira, ele precisava assinar o bilhete”*; *“eles até podem perguntar o que o filho está comendo, mas esse comprometimento de ver a agenda, a mochila, não é uma ausência, mas descomprometimento”*.

As expectativas referentes às famílias percorrem a representação da participação na vida dos filhos nas instituições de educação infantil, no ponto de vista do cuidado com a criança, tem-se como exemplo a seguinte explanação: *“o que os pais têm que fazer: é buscar o filho cinco horas da tarde, chegar em casa dar banho, colocar pijama e colocar para dormir. Pegar a mochila, ver a agenda e trocar as roupas da mochila, só isso”*. O reclame da falta de participação e comprometimento é atribuído a fatores como: *“o assistencialismo social que faz com que a comunidade ache que tudo é responsabilidade da escola, não fazendo mais nada, além de ter filhos”*, associam a questão de *“cultura de cada família, a miséria que eles vivem, a dificuldade financeira que a comunidade vive é muito grande, um pouco pode ser isso, a pobreza”* justificam que a composição das famílias são compostas por pais jovens *“crianças estão cuidando de crianças, são pais muito jovens”*; e a delegação da família a terceiros ou parentes *“eu tenho uma aluna que é carente, tem uma série de problemas familiares, pois a*

mãe é presa, a partir do momento que a mãe abandonou e foi presa, a avó assumiu a responsabilidade”.

Segundo Silva e Cunha (2005) em estudo com professoras do anos iniciais do ensino fundamental sobre representações de família, constata que as representações de famílias desestruturadas são atribuídas as questões econômicas e sociais no conjunto de 37,5% das respostas como fator que exigem das famílias a delegação do cuidado das crianças à terceiros (babas, creches e pré-escola), ainda 25% atribuem a falta de religião/Deus e 12,5% justificam que os pais não assumem as responsabilidades com os filhos pela falta de amor e a desigualdade social. A delegação das responsabilidades educativas à terceiros, também corrobora dos dados da pesquisa, sob o argumento de que os *“os pais estão descomprometidos, deixaram a responsabilidade para os avós, não se importam, na verdade com o que está acontecendo no cmei dentro da vida da criança”*. As representações sobre complementariedade e comprometimento das famílias, imbrica-se com a noção de *“família como base”*, como a realidade é contrária a expectativa ideal, justificam que é *“triste ver as famílias que são a base da sociedade perdidas”*. Segundo, Serpe (2015) para a família pobre a instituição educativa possui basicamente três sentidos que se resumem na integração social dos filhos, o acesso à educação para o trabalho e futuro diante das incertezas do presente e o cuidado e acolhimento das necessidades básicas de alimentação e proteção, ou seja, a *“nebulosidade presente na representação que as professoras tem sobre as famílias reflete-se na repulsa e conturbada relação entre família e escola”* (SERPE, 2015, p. 46).

Em síntese a classificação hierárquica descendente do *corpus* desgaste docente na educação infantil sugere quatro campos na representação social do desgaste, no quais duas classes de ordem normativa possuem a hegemonia das evocações em termos de aproveitamento dos dados sobre o desgaste do trabalho docente na educação infantil. A relação família e CMEI e valorização *versus* desvalorização da profissão, se configuram como objetos enraizados socialmente, pois trabalham com *“julgamentos, estereótipos, opiniões, admitidas pelo sujeito ou grupo social no qual ele se insere”* (MENIN, 2007, p. 123). Já as demais classes situam elementos com forte carga funcional, como: a organização do trabalho e a nova proposta de organização curricular da educação infantil, o que sugere elementos *“diretamente percebidos como pertinentes para a eficácia da ação”* (p. 123).

Isto sugere que elementos novos e arcaicos compõem as representações das professoras da educação infantil, sobre dois campos representacionais. De um lado, os objetos mais arraigados socialmente são vinculados a história de constituição do campo da educação infantil, como esquemas de conhecimentos individuais e sociais que se perduram na cognição social e

que se ancoragem sob base normativa de desaprovação social sobre a desvalorização profissional e as relações entre família e CMEI. Já os objetos novos que emergem o campo das representações das professoras, aparecem como elementos contranormativos que vem de encontro com o convencional estabelecido, ou seja, a nova proposta de organização curricular da educação infantil, posta na BNCC revela que esse objeto se torna ilegítimo para o grupo de pertença do sujeito que representa (ABRIC, 2003, p. 44).

4.4. A dimensão campo de imagem e atitude das representações sociais das professoras sobre o desgaste docente.

A abordagem dimensional das representações procura analisar quais são as informações, os meios de propagação e o modo como as informações operam nos procedimentos de seleção, inclusão e modificação nos grupos, como também a abordagem visa identificar quais são as imagens ou metáforas e atitudes nas representações. A identificação de imagens e metáforas nas representações docentes, tende a aproximar o objeto estranho ao sistema de referência pré-concebido cognitivamente, no qual o sujeito se pergunta: ao que se parece? isto é comparado com o que? está ligado ao que? isto é, “os sujeitos tendem a povoar os objetos por imagens”¹⁷(informação verbal).

As atitudes possuem um papel que determina a cognição, ou seja, a atitude predispõe a cognição, antes mesmo de pensar os sujeitos agem e atuam, o que conseqüentemente proporciona a ideia de contrariedade. Contudo, o entrelaçamento e integração entre as informações, imagens e atitudes dão a sustentação das representações sociais e a triangulação entre o tripé (informação, imagens e atitudes) permite compreender como o conhecimento interfere nas atitudes e quando se expressa por imagens. O exercício de busca dos conhecimentos, imagens e atitudes, pressupõe a identificação dos mecanismos formadores das representações – a objetivação e a ancoragem, além do mais permite compreender como são definidos (MOSCOVICI, 2012).

A busca pelas imagens ou metáforas sobre o desgaste do trabalho docente seguiu o critério de análise do conteúdo e da leitura dos segmentos de texto que diretamente e indiretamente faziam a alusão a imagens sobre as classes do dendograma e da análise do núcleo central das representações sociais. Portanto, tem-se como imagens sobre a desvalorização profissional, a comparação com: “*o trabalho de uma mãe, que faz tudo dentro de casa e*

¹⁷ Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso na disciplina de Seminário especial em Representações Sociais e Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2018.

ninguém reconhece. A mãe dentro de casa limpa, varre, lava”, ou seja, associam a prática do trabalho docente ao trabalho doméstico realizado na esfera privada. Esse dado corrobora os achados de Rosso e Camargo (2012) ao demarcarem que a origem histórica e social da docência, ancora-se em imagens que possuem como lócus o espaço doméstico, social e a sala de aula, no qual diferenciam que professores homens compreendem à docência como uma atividade voltada para o espaço social e professoras mulheres, associam ao espaço doméstico – convergindo entre ambos o espaço da sala de aula.

Também se vê a desvalorização na metáfora: *“igual a política de hoje, onde tudo é falso, corrupto, dá a impressão que até atinge a educação”*; *“é comparada com uma coisa descartável, tem a vida útil, por exemplo de um aparelho, usa o aparelho ao longo da sua vida útil e acaba jogando fora”* tem-se a representação do trabalho docente no ponto de vista utilitarista que remete a busca de satisfação de interesses individuais ou coletivos. Esta noção associa-se a origem histórica das instituições da educação infantil como espaço social de acolhimento e atendimento de famílias e crianças pequenas desamparadas que tinham como base uma educação compensatória, no qual pressupostos de cuidado era predomínio nas práticas (SALES, 2007), ou seja, para as professoras o trabalho comparado a uma coisa útil que com o tempo se deteriora, remete a perda de sentido no trabalho, diante de fatores históricos e sociais que constituíram a profissão.

Ainda, apresenta-se metáforas relacionadas as questões entre família e CMEI a partir da ausência familiar, como sendo *“a falta de um braço ou os dois, porque a família é o alicerce de tudo”*; *“é a mesma coisa que viver sem ar, se você não tem, a pessoa não vive”*; *“falta de um ingrediente numa receita, um sal, que não vai dar gosto, tempero”*. Novamente a percepção social de família como base e apoio, atua como mecanismo de “defesa identitária” (VASCONCELOS, 2013) que resiste às mudanças diante das famílias reais e turbulentas da sociedade em geral, este fato demonstra a manutenção de uma “representação idealizada que toma como impulso o senso comum, diante do desmoronamento das certezas absolutas e de referenciais normativos” (VASCONCELOS, 2013, p. 131).

Em relação as salas lotadas tem-se como imagens *“é igual uma roupa apertada que a pessoa coloca, tenta colocar e não consegue. A pessoa até pode adaptar, mas não dá certo, por mais que tente, tem horas que funciona e outras não”*; *“é igual a um show de rock bem apertado, todo mundo se matando, pulando, um lugar sufocante, nossas salas não tem um número suficiente de janelas”*, nesse trecho umas das informantes expressa um sentimento, relacionado ao problema das salas lotadas, no qual se sentem *“sufocados, limitados”*. Também associam a: *“uma lata de sardinha, bem apertadinha”*, *“é igual a um ônibus lotado, a pessoa*

não fica à vontade, tudo apertado, a pessoa quer sentar, mas não tem lugar seria essa sensação de um lugar cheio, barulhento, sem lugar para nada”.

As atitudes referem-se ao posicionamento do sujeito perante o objeto de conhecimento, configura-se como a forma de agir preventivamente diante da realidade que o cerca. A mudança da representação passa pelas atitudes e possuem interferência das predisposições *afetivas*, *comportamentais* e do domínio *cognitivo* (LIMA, 2010). As atitudes mencionadas pelos informantes tencionam respostas avaliativas afetivas, as quais se referem a sentimentos e emoções provocados pelos objetos de conhecimento, *“eu me sinto limitada por não conseguir fazer certas atividades”*; *“me sinto amarrada, porque eu não posso fazer muita coisa”*; *“eu me sinto chateada, triste, fico triste de ver pessoas que colocam filhos no mundo e não dão atenção”*, *“eu me sinto inútil, o que eu posso fazer dentro da sala eu faço, para fora na esfera privada da vida da criança eu me sinto com as mãos amarradas”*, *“eu me sinto acuada de querer falar, de querer reivindicar os meus direitos, mas a gente pensa que é melhor engolir”*, *“eu me sinto incapaz no trabalho, sente que não está sendo um bom profissional, as vezes vemos que a turma não consegue avançar devido essa falta de apoio”*; *“eu me sinto impotente, porque você mostra e não vê resultado, pela falta de todos os outros fatores.”*; *“eu me sinto frustrada, eu quero melhorar, mas eu acho que estou emburrecendo, eu tenho que fazer alguma coisa, mas sempre aparece um empecilho”*. As avaliações de ordem afetiva, traduzem as atitudes referente aos objetos e as relações tecidas no ambiente laboral, os quais sofrem interferências internas e externas do contexto econômico e político e social. As respostas avaliativas afetivas são: *limitada*, *amarrada*, *chateada*, *inútil*, *acuada*, *incapaz*, *impotente* e *frustrada* e traduzem a noção de que a dimensão afetiva das representações organiza ou determina as cognições e comportamentos, diante os objetos sociais, ou seja, *“a avaliação do objeto de representação, ou de alguns de seus aspectos, pode-se dizer que uma dimensão afetiva é ativada, dentro de um raciocínio do tipo, isto me agrada, ou, isto não me agrada”* (CAMPOS; ROUQUETTE, 2003, p. 436)

As atitudes comportamentais tencionam atitudes pragmáticas de resolução dos problemas e dificuldades que emergem na prática educativo-pedagógica pelas professoras: *“não tenho muito o que fazer, eu procuro adaptar”*; *“eu tento resolver no momento, mas as vezes o problema não é imediato”*. E as atitudes de ordem cognitiva, foram reportadas por uma professora de uma única instituição, a se referir a aproximação do CMEI com a família: *“nosso cmei está organizando uma reunião com os pais e nessa reunião será passado um vídeo sobre quem no meio familiar as crianças têm mais contato, perguntamos que janta com eles em casa, quem está presente”*, a expressão denota a atitude mais ou menos favorável de estreitar as

relações entre família e CMEI. A seguir apresenta-se no quadro 8 as respostas avaliativas das atitudes das professoras da educação infantil:

Quadro 8. Respostas avaliativas das atitudes

Atitudes cognitivas	Atitudes afetivas	Atitudes comportamentais
Atitude mais ou menos favorável de estreitar as relações entre família e CMEI. Concepção de que as salas de aulas ocasionam bagunça, irritação, agitação, conflitos. Representação de que a desvalorização ancora-se sob bases simbólicas e materiais	Limitação, frustração, impotência, incapacidade, inutilidade, coação, chateação, desmotivação, decepção, tristeza, revolta, arrependimento	Adaptação, adequação, acomodação.

Fonte: A autora

O estudo das representações pelo viés de estudo das três dimensões que não são independentes, mas que estão imbricadas, possibilita compreender que a informação se refere ao conteúdo da representação, entretanto a atitude atua como elemento que determina a natureza da informação, ambas são operadas conjuntamente, enquanto que a imagem se refere a organização desse conteúdo, ou seja, descreve-se um sistema operacional de estudo das representações, a partir da quantidade e precisão das informações e ainda o grau de organização das informações, sendo elas positivas ou negativas (DESCHAMPS, MOLINER, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício da prática docente na educação infantil modula avaliações sobre o desgaste e as suas contingências no transcorrer da carreira e da experiência com o vivido, na dinâmica da rotina, na organização e no cotidiano do CMEI. As análises das representações das professoras sobre as condições sociais e de trabalho que ocasionam o desgaste, permitiu “abrir as caixas pretas do pensamento social”¹⁸ (informação verbal) e visou adentrar em suas estruturas e organizações internas, sobretudo onde se ancoram e onde se objetivam.

O itinerário da pesquisa buscou compreender quais eram as contingências do desgaste do trabalho docente de professoras da educação infantil pelo viés da Teoria das Representações Sociais, em especial a abordagem dimensional que apresentou o caráter discursivo das informações, imagens e atitudes das representações (MOSCOVICI, 2012), também utilizou-se a abordagem estrutural (ABRIC, 2003) e dinâmica (2007) em sua complementaridade. Na discussão do objeto de pesquisa, optou-se em situar o desgaste do trabalho docente a partir de autores que discutem as contingências sofridas, por meio do mal-estar docente, sofrimento psíquico, estresse, trabalho penoso e *burnout* (ESTEVE, 1999; PAPARELLI, et.al., 2007; WITTER, 2003; MARQUES, 2007, SATO, 1995; CODO, 2006) e em relação ao campo da educação infantil, realizou-se a discussão da especificidade da etapa educativa, por meio de autores que tratam da Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999).

A questão central da pesquisa buscou desvelar quais eram as representações sociais das professoras sobre o desgaste do trabalho docente na educação infantil no município de Ponta Grossa – PR, bem como identificar sua organização interna, por meio da teoria do núcleo central e o seu processo de construção, definido pelo modelo sociogenético (DESCHAMPS; MOLINER, 2009) das representações, na identificação das informações, imagens e atitudes (MOSCOVICI, 2012). Para tanto, os procedimentos metodológicos adotados foram de caráter plurimetodológico de natureza quanti-qualitativa, com estratégia de coleta de dados: entrevistas semi-estruturadas com adaptação da técnica de triagem hierárquica sucessivas, sendo que para a análise das informações, utilizou-se o apoio de *softwares* de análise EVOC, SIMI e ALCESTE e a análise de conteúdo dos textos transcritos.

Os achados da pesquisa no que tange a análise da teoria do núcleo central, evidenciou o predomínio de elementos funcionais na representação do desgaste, a partir de critérios de aprovação e desaprovação social das expectativas relativas à profissão (desvalorização

¹⁸Citação utilizada pelo prof. Drº Ademir José Rosso, na disciplina de Seminário especial em Representações Sociais e Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa em 2018.

profissional e as salas lotadas) e a relação entre família e CMEI, ainda pôde-se categorizar dois agrupamentos da representação do desgaste: 1. *Condições sociais*: descomprometimento familiar; 2. *Condições de trabalho*: salas lotadas e desvalorização profissional.

Entre as *condições sociais* o descomprometimento familiar caminha em diálogo com o campo social nas interlocuções das representações partilhadas, uma vez que na produção discursiva as professoras apontaram que a sociedade e a família possuem a atitude favorável sobre o CMEI no sentido de promover o espaço de cuidado e educação dos filhos, no entanto as professoras demarcam a separação da função da família como a responsável pela educação e o CMEI com a função de instrumentalização do conhecimento e desenvolvimento da criança, ou seja, as responsabilidades do domínio cognitivo cabe às professoras, enquanto que as responsabilidades do domínio afetivo e psicomotor compete à família, sobretudo na socialização primária em promover laços afetivos, cuidados, sentimentos de afiliação e educação, o que, portanto, a “corresponsabilidade das famílias e dos cmeis orienta-se por recíprocas acusações do que por uma busca comum por soluções” (DONADUZZI; BHERING; CORDEIRO, 2004, p. 28)

No entanto, isto de certa forma contradiz a educação infantil como etapa educativa que possui como base as relações educativas que não se limita ao domínio cognitivo de assumir funções de complementação e preparação de passagem para o ensino fundamental, mas que na relação educativa-pedagógica estabelecida com as crianças de 0 a 5 anos envolvem múltiplas dimensões, como: cognitiva, expressiva, lúdica, criativa, afetiva, nutricional, médica, sexual, psicológica e cultural que nas representações das professores se tornam como fatores de sofrimento, uma vez que na percepção social são vistas como práticas menos nobres às dimensões humanas (ROCHA, 2003). Contudo, a representações sociais de família se ancoram sob uma base idealista de comprometimento, que, portanto, características econômicas e sociais são dispositivos que estruturam as representações sociais das professoras sobre as famílias, como o primeiro grupo socializador, a qual insere o sujeito numa realidade contínua, composta por um quadro normativo de regras e atitudes a serem seguidas.

Frente as *condições de trabalho* como as salas lotadas e a desvalorização profissional, cujo objetos mantém diálogo com a organização do trabalho. Verificou-se que o reconhecimento social do trabalho como elemento simbólico da prática docente exerce função relevante no que tange a construção de sentido do exercício do trabalho docente. Para as professoras a desvalorização como objeto socialmente arraigado, atua como fator que desmobiliza as energias cognitivas e afetivas no ambiente de trabalho, uma vez que a validação social seria um fator que legitima o reconhecimento de que são professoras perante a sociedade,

cuja retribuição instigaria a estruturação da identidade profissional no campo da educação infantil (NEVES-SILVA, 2006). Ainda, situam a desvalorização em contexto um macro-social que mantém diálogo com as políticas de reformulação e regulação da educação e que conseqüentemente repercutem no trabalho docente, sob forma de condições objetivas e subjetivas precárias, estrutura física das unidades nos espaços internos e externos, os recursos materiais indisponíveis para a realização das práticas educativas, além das condições de emprego – cargo, função, vínculo empregatício, carga horária, remuneração, plano de carreira, formação continuada, hora-atividade, constituem como um conjunto de fatores objetivos e subjetivos que são ancorados nas representações da desvalorização profissional.

As classes do dendograma do *corpus* do desgaste na educação infantil, apontaram que 60% das informações refletem as condições do processo de trabalho em diálogo com as políticas de regulação e reestruturação do trabalho em condições de salário, plano de cargos, contrato temporário, condições materiais e humanas entre outros e a nova organização curricular da educação infantil proposta pela BNCC. E os outros 40% das informações mantiveram diálogo com as interações do processo educativo-pedagógico que está diretamente ligado ao processo de formação das professoras nas relações tecidas entre as crianças e suas famílias. Portanto, desenham-se duas partições das representações das professoras sobre o desgaste docente:

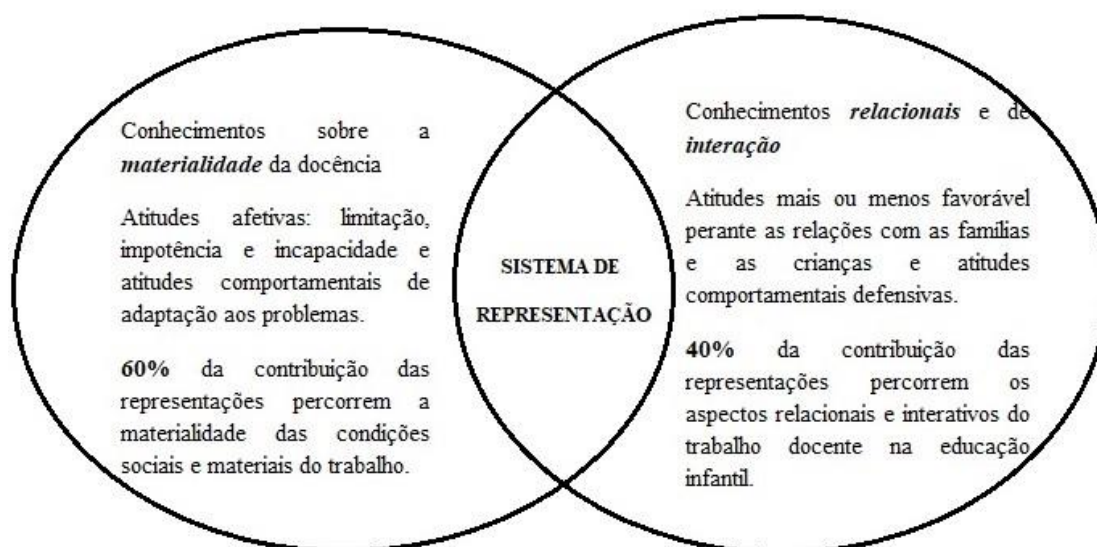
1. Representações das condições do processo de trabalho, em interlocução com a *materialidade* das condições de exercício da docência;
2. Representações *relacionais* de interação no processo educativo com as crianças e suas respectivas famílias. Isto sugere forte relação com a formação das professoras em nível inicial e continuada.

A ancoragem e a objetivação encontram-se inter-relacionadas, atualizam e transferem as cognições anteriores dos sujeitos aos objetos sociais novos, ou seja, a representação social do desgaste é ancorado e objetivado nas condições materiais e simbólicas de exercício da docência, como também nas representações relacionais, o que destaca que o trabalho docente como atividade de interação social é objetivada no acolhimento, no afeto e na motivação dos alunos e de suas respectivas famílias.

As imagens e atitudes sobre os objetos de conhecimento revelaram que as respostas avaliativas cognitivas são mais ou menos favoráveis em relação família e o CMEI, enquanto que as atitudes avaliativas afetivas, perante as condições sociais e materiais do trabalho, expressaram sentimentos de limitação, frustração, impotência, incapacidade, inutilidade,

desmotivação, revolta e arrependimento e por fim as atitudes comportamentais em sua maioria são adaptativas e defensivas perante as contingências do trabalho docente na educação infantil, ou seja, a identificação das informações, imagens e atitudes permitiu descrever o conteúdo das representações (DESCHAMPS, MOLINER, 2009). A seguir desenha-se na figura 7 a ideia de sistema de representação do desgaste do trabalho docente na educação infantil:

Figura 7. Sistema das representações sobre o desgaste docente



Fonte: A autora.

As representações sociais possuem a ideia de composição, isto é, são representações encaixadas, em virtude de que circulam entre os grupos e na sociedade. A noção remete a articulação do conteúdo representacional na busca de atualização e construção de novas representações. Os resultados da pesquisa sobre o desgaste do trabalho docente na educação infantil se apoia em outras representações e avança no sentido que traz objetos sociais novos que entram em cena como a BNCC e a nova organização curricular proposta para a educação infantil, o que indica possíveis pesquisas sobre a temática e também sobre pesquisas com pais e suas representações sobre o trabalho docente. Contudo, ao ouvir as vozes das professoras da educação infantil sobre as contingências do trabalho que a desgastam, compreende-se que as representações são pautadas na experiência vivida de uma situação local e concreta desenvolvida no campo da educação infantil, ou seja, o estudo das representações sociais equivaleu a abordar as experiências e os sentidos produzidos subjetivamente a um objeto social, o desgaste do trabalho docente.

Contudo, a busca pelas representações permitiu a tomada de consciência sobre as condições que a desgastam e ainda a possibilidade de intervenção social, pois qualquer mudança supõe o conhecimento das representações sociais, uma vez que tornar público os fatores do desgaste, permitiu desvelar que a realidade social pela qual a educação infantil se encontra não é favorável para os atores sociais que nela atuam. Também, significou entender que as contingências do trabalho docente são somadas as minúcias do trabalho cotidiano e que são naturalizadas como intrínseco ao exercício da profissão, o que ocasiona a perda de sentido e ao que Clarice Lispector denomina em seu poema como hábito que atua como placebo amortecendo as quedas diárias e de aviso como resposta de luta aos fatores do desgaste.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. H. **Formação Docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia**. 2013, 198f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de pós-graduação em educação.
- ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ofício n.º 01/2015/GR
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. D. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- ALVES, F. Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 17-34, 2010.
- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: Um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações a educação. **Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, jan/mar 1994.
- ALVES-MAZZOTTI. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul 2001.
- AMADO, J, S. **A construção da disciplina na escola**: suportes teórico práticos. Porto: Edições ASA, 1999.
- AMBROSETTI. N. B. ALMEIDA, P. C. A. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: **Reunião Anual da Anped**, 30, 2007, Caxambu, MG. Anais do 30º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Educação. Caxambu, 2007, p.15.
- ANDRADE, C, B. Trabalho e saúde. Um estudo com trabalhadoras da educação. In: **X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. 2007, Campinas. Anais...
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: UNESP: Cultura acadêmica, 2010.
- ANDRADE, P. S. Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. **Saúde e sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 129-140, 2012.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. **Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, jan/mar 2015.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILLI, ; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo/Buenos Aires: Aires: Cortez/Clacso, 2002. p. 36-46.

ÁVILA, L. S. **BNCC, bebês e as experiências: um longo caminho**. 2018, 42f. Monografia em especialização em educação infantil. Pontifícia Universidade Católica – PUC-RIO – Programa de Pós-graduação em Educação.

AQUINO, L. L. Professoras de educação infantil e saber docente. **Teias**, Rio de Janeiro, n. 11-12, jan/dez 2005.

ARAGÃO, M.; KREUTZ, L. A docência na educação infantil: Representações, identidades e práticas. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 127-146, jul/dez 2013.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001.

ASSIS, M S, S. **Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de educação infantil**. 2004. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004

ASSUNÇÃO, A.; OLIVEIRA, A. trabalho e saúde dos professores. **Educação e sociedade**, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago 2009.

AZEVEDO, H. H. O. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar-educar na formação de professores de Educação Infantil. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 2, n. 10, p. 159-179, 2007.

BALL, S. **La micropolítica de la escuela hacia una teoría de la organización escolar**. 1. ed. Coeditan: Centro de publicaciones del M.E.C y Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1994.

BALINHAS, V. L. G. et al. Imagens da Docência: Um Estudo sobre o Processo de Trabalho e Mal-estar Docente. **Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. 13, n. 1-2, p. 249-270, mar/jun 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa. Edições 70, 1977.

BARRETO, E. S. D. S. Bons e maus alunos e suas famílias vistos pela professora de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 84-89, mai 1981.

BATISTA, C, M, P. **As representações sociais de professores do ensino fundamental na rede pública municipal, em Cuiabá, acerca das suas atividades docentes**. 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

BATISTA, J. B. V. et al. Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, Paraíba, v. 13, n. 3, 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BAUER, M. W. ; GASKELL, G.; ALLUM, N, C.. Qualidade, qauntidade e interesses do conhecimento, evitando confusões. In: BAUER, M, W. ; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 17-37.

BELMONTE, R, V. **Metáforas conceituais em reportagens premiadas sobre a biodiversidade da Mata Atlântica**. 2005, texto digital. Monografia (Aperfeiçoamento/especialização em estudos linguísticos do texto – Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BERTOLDO, R. B.; BARBARÁ, A. Representação social do namoro: a intimidade na visão dos jovens. **Psico-USF**, Itatiba: São Paulo , v. 11, n. 2, p. 229-237, jul/dez 2006.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 59-73.

BRASIL, I.; GALVÃO, A. C. T. Desafios do ensino na Educação Infantil: perspectiva de professores. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 1, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1991)**. Promulgada em 12 de outubro de 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade Para A Educação Infantil**. Brasília, 2006. v. 2.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade Para A Educação Infantil**. Brasília, 2006. v. 1.

BRASIL. **Nova Previdência. É para todos. É melhor para o Brasil**. Brasília- PEC fevereiro de 2019.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2005. p. 513-539.

CAMPOS, M. M. Educar e Cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: MEC/SEF. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: [s.n.], 1994.

CAMPOS, M. M.; FULLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan/abr 2006.

- CAMPOS, P, H, F; ROUQUETTE, M, L. Abordagem Estrutural e Componente Afetivo das Representações Sociais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 16, n. 3, p. 435-445, 2003.
- CARDOSO, J. P. et al. Prevalência de dor musculoesquelética em professores. **Rev Bras Epidemiol**, v. 12, n. 4, 2009.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan/jun 2002.
- CARVALHO, E. M. G. **Relações de gênero, cuidado e trabalho docente na educação infantil: quem cuida das professoras e dos professores?** Ilhéus: Editus, 2011.
- CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul/dez 1999.
- CERVI, E. U. Métodos quantitativos em ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com os qualitativistas. In: BOURGUIGNON, J. A. **Pesquisa Social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009. p. 187.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan/abr 2006.
- CHORODOW, N. **sicanálise da maternidade: uma crítica a Freud a partir da mulher**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.
- CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CODO, W. Um diagnóstico do trabalho (em busca do prazer). In: TAMAYO, A. ; CODO, W.; BORGES, J, E. **Trabalho, organizações e cultura**. [S.l.]: Cooperativa de Autores Associados.
- CODO, W.; GAZZOTTI, A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 48-60.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. O que é Burnout? In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 237-254.
- CRUZ, R. M. et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, p. 147-160, 2010.
- DELCOR, N. S. et al. Condições de trabalho e saúde do professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 187-196, jan/fev 2004.
- DEMO, P. **Introdução a metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.
- DEMO, P. Textos discutíveis: pedagogia. **Revista Hipótese**, Itapetininga, v. 2, n. 1, p. 17-26, 2016.
- DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

- DONADUZZI, A.; BHERING, E.; CORDEIRO, M. H. Representação social do apoio familiar no processo educativo de crianças a perspectiva de educadores da pré-escola. **Psic da educação**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 11-32, dez 2004.
- DUARTE, A. produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. Especial, p. 101-117, 2010.
- DUBOIS, N. Usage et mésusages du concept de norme en Psychologie Sociale. **Acte de Colloque: Normes Sociales et Processus Cognitifs.**, Poitiers, p. 52-55, 2003.
- DURKHEIM, É. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro : Forense, 1970.
- FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educ. Soc**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out 2005. ISSN Especial.
- FARR, R. Representações sociais: A teoria e sua história. In: GUARESHI, P.; JOVCHLOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-59.
- FÉLIX, L. B. et al. O conceito de Sistemas de Representações Sociais na produção nacional e internacional: uma pesquisa bibliográfica. **Psicologia e Saber social**, v. 5, n. 2, p. 198-217, 2016.
- FERNANDES, T. M. Professoras de Educação Infantil: Dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009). In: Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, 2, 2012, Florianópolis. **Anais...Florianópolis: UFSC**, 2012. p. 1-11.
- FERREIRA, A, C. **Tema quente, cabeça fria: Representações sociais da indisciplina escolar pelos alunos concluintes do ensino fundamental**. 2014. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2014.
- FIDALGO, F.; FIDALGO, N.; ROCHA, L. Trabalho docente e a lógica construtivista: conformação e subjetividade. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M.; FIDALGO, N. **ntensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papyrus, 2009. p. 91-112.
- FLAMENT, C. Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In ABRIC, Jean Claude. **Pratiques sociales et représentations**, Paris, p. 37-57, 1994.
- FLECK, A. C.; WAGNER, A. A mulher como a principal provedora do sustento econômico familiar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. Especial, p. 31-38, 2003.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP, RAUSP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul/set 2000.
- GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 106, p. 63-85, abr 2009.

GASPARINI, S. ; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. Á. Prevalência de transtornos mentais comuns em professores da rede municipal de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 2679-2691, dez 2006.

GATTI, B. Atratividade da carreira docente no Brasil. **Fundação Victor Cívita, Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, 2010.

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan/abr 2012.

GATTI, B. Valorização da docência e avaliação do trabalho docente: o papel da avaliação participativa em um contexto institucional. In: GATTI, B. **O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias**. Campinas: São Paulo: Autores Associados: Fundação Carlos Chagas, 2013. p. 153-177.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O Inquérito: teoria e prática**. [S.l.]: Oeiras: Celta, 1993.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. Como inquirir: entrevistas. In: GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito: teoria e prática**. [S.l.]: Oeiras: Celta, 1993.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. Como inquirir: os questionários. In: GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O Inquérito: teoria e prática**. [S.l.]: Oeiras: Celta, 1993.

GUIMARÃES, D. **Relações Entre Crianças e Adultos no Berçário de uma Creche Pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, 226 responsividade e cuidado**. 2008. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da língua portuguesa. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Populacional 2010**. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 de janeiro de 2019.

JACOMINI, M. A.; ALVES, T.; CAMARGO, R. B. Plano Nacional de Educação e remuneração docente: desafios para o monitoramento da valorização profissional no contexto da meta 17. In: **Anais 37ª** Reunião da Anped. Florianópolis: UFSC 2015.

GIANINNI, S. P. P.; LATORRE, M. D. R. D. D. O.; FERREIRA, L. P. Distúrbio de voz e estresse no trabalho docente: um estudo caso-controle. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 11, p. 2115-2124, nov 2012.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância a idade adulta**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1990.

GILLY, M. Representações sociais no campo educativo. **Educar: Editora da UFPR**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades.. **Revistas de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr 1995.

JAEGER , A. A.; JACQUES, K. Masculinidades e docência na educação infantil. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 2017.

JESUÍNO, J. C. A psicologia social europeia. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. 8. ed. [S.l.]: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ: [s.n.], 2001. p. 17-44.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: CAMARGO, B. V. **Contribuições para teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB: [s.n.], 2007. p. 45-75.

JOVCHELOVITCH,. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-85.

KELLE, U. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 391-415.

KIEHN, M, H, K, A. **A Educação Infantil nos currículos de formação de professores no Brasil**. 2007, 153f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de pós-graduação em educação, educação e infância.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação infantil. **Perspectiva.**, Florianópolis, v. 22, p. 105-128, 1994.

KISHIMOTO, T. M. Avanços e retrocessos na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KRAMER, S. **Por Entre as Pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.

KUENZER, C.; CALDAS, A.. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: FIDALGO, F. ; OLIVEIRA, M, A. ; FIDALGO, N. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2009. p. 19-49.

KUHLMANN JÚNIOR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago 2000.

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil**. São Paulo: Fundacentro/Unicamp., 2007.

LIMA, L. P. Atitudes: Estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. 2. ed. [S.l.]: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 187-225.

MACHADO, L; ANICETO, R. A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr/jun 2010.

MARQUES, C. **A proteção do trabalho penoso**. São Paulo: LTR, 2007.

- MARTINS, M, F, D. et al. O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 17, n. 2, p. 281-289, 2014.
- MENDES, R; DIAS, E, C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 25, n. 5, 1991.
- MENIN, M, S, S. Stefano. O aspecto normativo das representações sociais: comparando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 16, n. 30, p. 121-135, jan/abr 2007.
- MENIN, M, S, S; SHIMIZU, A. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, MARIA SUZANA DE STEFANO; SHIMIZU, ALESSANDRA **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do psicólogo: [s.n.], 2005.
- MILLEO, E. M. **Aspectos da educação infantil no município de Ponta Grossa: análise das creches da Fundação Proamor**, 1998, 62 f. Monografia (especialização em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.
- MINAYO, M, C; DESLANDES, S, F; CRUZ; G, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis : Vozes , 1999.
- MONTENEGRO, T. **O cuidado e a formação moral na educação infantil**. São Paulo: Educ/Fapesp: [s.n.], 2001.
- MOSCOVICI, S. On social representation. In: FORGAS, J. P. **Social Cognition**. London: European Association of Experimental Social Psychology/ Academic Press: [s.n.], 1981. p. 181-209.
- MOSCOVICI, S. **Social Representations**. Cambridge, Cambridge University Press: [s.n.], 1984.
- MOSCOVICI, S. Prefácio da Obra. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. **Textos em Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-15.
- MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes , 2011.
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- NASCIMENTO, A, R, A; MENANDRO, P, M. Análise Lexical e Análise de Conteúdo: uma proposta de ação conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 71-88, jul/dez 2006.
- NASCIMENTO-SCHULZE, C, M; CAMARGO, B, V. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000.
- NETO, O, R, M; ANTUNES, M, T, P; VIEIRA, A, M. Controle do trabalho docente: provocações foucaultianas para análise da gestão universitária. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 665-683, nov 2015.
- NEVES, M, Y, R; SELIGMANN-SILVA, E. A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. **UERJ**, Rio de Janeiro, n. 1, 2006.

NOVELLI, G. Sala de aula como espaço de comunicação. **Interface, comunicação, saúde e educação**, São Paulo, p. 43-50, ago 1997.

OLIVEIRA, C. B. E; MARINHO-ARAÚLO, C. M. A relação família-escola: interações e desafios. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan/mar 2010.

OLIVEIRA, D, A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez 2004.

OLIVEIRA, V.; SERPE, M. B.; ROSSO, A, J.. Representações sociais parentais de instituições voltadas a crianças e adolescentes atendidos em contraturno. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1013-1027, set/dez 2017.

PAPARELLI, R. Contribuições da saúde do trabalhador à educação infantil: o sofrimento mental de educadoras de uma creche paulistana. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 1-15, 2007.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar**. 2009, 194 f. Tese de doutorado - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

PASCHOAL, J, D.; MACHADO, M, C, G. História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **HISTEDBR (online)**, Campinas, v. 33, p. 78-95, mar 2009.

PEREIRA, C. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 15, n. 1, p. 49-62, mar 1997.

PEROZA, M, A, R; MARTINS, P, L, O. de professores para a educação infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out/dez 2016.

PINA, J, A; STOTZ, E. Intensificação do trabalho e saúde do trabalhador: uma abordagem teórica. **Rev. Bras. Saúde ocup**, v. 39, n. 130, p. 150-160, dez 2014.

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil**. Ponta Grossa, 2015.

PONTA GROSSA. Lei 12.269 nº 9926/2009, de 2015. **Plano de Empregos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ponta Grossa, e Outras Providências.**: Diário Oficial de município de Ponta Grossa. 1.612. ed. Ponta Grossa, PR, 02 set. 2015. p. 1-12.

PONTE, V, M, R; OLIVEIRA, M, C; MOURA, H, J; BARBOSA, J, V. Análise das metodologias e técnicas de pesquisas adotadas nos estudos brasileiros sobre Balanced Scorecard: um estudo dos artigos publicados no período de 1999 a 2006. In: Congresso Anpcont, 1., 2007, Gramado, RS. **Anais...** São Paulo: ANPCONT, 2007, p. 1-17.

REIS, J. F. B et al. Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan/abr 2006.

ROCHA, E, A, C. A função social das instituições de educação infantil. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 5, n. 7, 2003.

- ROCHA, E, A, C. Pesquisa Sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 61-71, jul/dez 1999.
- ROCHA, E, A, C; LESSA, J; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da Infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em Educação. **Da Investigação às Práticas**, v. 6, n. 1, p. 31-49, 2016.
- ROLDÃO, M, C. "Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior". **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, jan/dez 2005.
- ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 7-40, jul 2009.
- ROSEMBERG, F. Educação Infantil, gênero e raça. In: GUIMARÃES, A. S. A; HUNTLEY, L. **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 268-289, jul/dez 2011.
- ROSSO, A. J; intensificação do trabalho docente nas representações sociais de professores. **Retrato da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 141-155, jan/jun 2016.
- ROSSO, A, J; CAMARGO, B. V. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 163-184, jan/abr 2012.
- ROSSO, S. D. Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. **Trab. Educ. saúde**, v. 4, n. 1, p. 65-92, mar 2006.
- RUSSO, M, H. Trabalho e administração da escola: desenvolvimento e apropriação do sentido que assumem no processo de produção pedagógica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 3, p. 361-382, set/dez 2011.
- SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SABBAG, S. **“Porque a gente tem um corpo né... Mas a gente só lembra do corpo quando ele dói!” A centralidade do corpo adulto nas relações educativas na educação infantil**. 2017, 248f. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação: Linha Educação e Infância da Universidade Federal de Santa Catarina
- SALES, S, A, C. **Falou tá falado - Representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 2007. 184 f. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.
- SANTANA, F, A, L. **Trabalho e desgaste em docentes de instituições públicas de educação superior brasileiras**. 2017, 125 f. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação Social – Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- SANTOS, E, R. **Representações sociais de professores do ensino básico sobre a indisciplina escolar**. 2013, 331 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa – PR, 2013.

SANTOS, W, A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir de cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 349-358, 2015.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago 2005.

SATO, L. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, M.J. P. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense: [s.n.], 1995. p. 188-211.

SATO, L. Saúde e controle no trabalho: feições de um antigo problema. In: JACQUES, G, M; CODO, W **Saúde mental e trabalho**: leituras. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 31-49.

SAYÃO, D, T. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche**. 2005 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005

SELIGMANN-SILVA, E. **Desgaste mental no trabalho dominado**. Rio de Janeiro: Cortez, 1994.

SERPE, B, M. **Educação, escola e instituições de contraturno social na cidade de Ponta Grossa: Entrecruzamentos de valores e representações por diferentes vozes**. 2015, 271f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa - Programa de Pós-graduação em Educação.

SEVERINO, A, J. Dimensão ética da investigação científica. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan/jun 2014.

SILVA, A, L, C; CUNHA, C; A. Representações sociais de família para um grupo de professoras. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 6, n. 2, p. 1-9, jun/dez 2005.

SILVA, M, A, M; VERÇOZA, L, V; BUENO, J, D. A A imagem do etanol como “desenvolvimento sustentável” e a (nova) morfologia do trabalho. **Cad. CRH**, v. 26, n. 68, p. 253-271, ago 2013.

SILVA, B, E; FERREIRA, A, C; ROSSO, A, J. Núcleo central da representação social do desgaste docente na educação infantil. In: Congresso Nacional de Educação -EDUCERE, XIII.; IV Seminário Internacional em Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 2017, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2017

FRANZOLOSO, M, R. Existe a indisciplina na educação infantil? In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE X. I Seminário Internacional em Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. 2011, Curitiba, **Anais...** Curitiba: Champagnat 2011.

SORATTO, L; OLIVIER-HECKLER, C. Trabalho: atividade humana por excelência. In: CODO, W. **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 111-122.

SPINK, J. **O conhecimento no cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense: [s.n.], 1995.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Estud. psicol**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 5-16, maio/ago 2004.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, M; LESSARD, C. Os fins do trabalho docente. In: TARDIF, MAURICE; LESSARD, CLAUDE **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docente, como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TORRES, T, L. **Pensamento social sobre envelhecimento, idoso e rejuvenescimento para diferentes grupos etários**. 2010, 392f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2010.

TZARA, T. **Sete manifestos Dada**. Lisboa: Hiena: [s.n.], 1987.

VALA, J. Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: [s.n.], 2010. p. 352-384.

VASCONCELOS, K, M. **A representação social da família: desvendando conteúdo e explorando processos**. 2013, 378f. Tese (Doutorado em Psicologia social do trabalho e das organizações) Universidade de Brasília, 2013.

VASQUES-MENEZES, I; CODO, W.; MEDEIROS, L. O conflito entre o trabalho e a família e o sofrimento psíquico. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 255-260.

VASQUES-MENEZES, I; GAZZOTTI, A. Suporte afetivo e o sofrimento psíquico em burnout. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 261-266.

VASQUES-MENEZES, I; SORATTO, L. Burnout e suporte social. In: CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 267-271.

VÁZQUEZ, A, S. **Ética**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VÉRGES, P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, T. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal de Paraíba: [s.n.], 2005.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VIEIRA, J, S et al. Constituição das doenças na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, p. 303-324, set/dez 2010.

VINHA, T, P.; TOGNETA, L. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set/dez 2009.

VIEIRA, J, S; BUGS, V.; MARTINS, M. D. F. D. Trabalho docente e saúde das professoras de educação infantil de Pelotas, Rio Grande do Sul. **Trabalho, Educação e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 559-574, maio/ago 2016.

WILBERT, D, D. **Representações sociais da infância e estilos de práticas educativas de mães e professoras de crianças de 0 a 6 anos de idade**. 2009, 136 f. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

WITTER, G. Professor-estresse: análise de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 33-46, jun 2003.

APÊNDICE A – Questionário das informações censitárias dos informantes.

Universidade estadual de Ponta Grossa Programa de Pós-Graduação em Educação
--

Nome: _____

Cmei: _____

Turno: _____

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG deseja conhecer sua opinião sobre os fatores e situações de trabalho que promovem desgaste e sofrimento docente. As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor as necessidades e a fornecer orientação para aprimorar as ações de formação e a gestão nas escolas. **As suas respostas serão anônimas; jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas das várias escolas que participam desta pesquisa. Não se esqueça de responder todas as questões, elas são de tipos diferentes. Em caso de dúvida chame a pessoa responsável que ela estará à disposição para esclarecimentos.

Não existe resposta correta ou incorreta, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

1- Sexo: () masculino; () feminino.

2- Mês e ano de nascimento _____/19____

3- Local de trabalho () Municipal; () Estadual; () Escola Particular.

4- Contrato de trabalho () PSS; () Professor Efetivo do Plano de Carreira;

5- Situação familiar: () casado/a ou equivalente; () solteiro/a ou equivalente.

5.1- Filhos: () sim; () Não. Quantos? ____ filhos

6- Carga horária semanal em sala de aula

() até 20 horas aula; () de 20 até 40 horas aula; () mais de 40 horas aula.

7 -Possui religião: () sim () não

7.1 - Qual: _____

8- Cumpre seus padrões de contrato em:

() uma única escola; () em duas escolas; () em três escolas; () em quatro ou mais escolas.

9- Número médio de alunos nas turmas de atuação é: () até 20 alunos; () de 21 até 30 alunos;

() de 31 até 40 alunos; () mais de 40 alunos.

10- Formação profissional: () Licenciatura incompleta; () Graduado, não-licenciado;

() Licenciatura completa; () Especialização; () PDE; () Mestrado; () Doutorado.

11- Em relação a sua qualificação profissional você tem a percepção de que ela é:

() excelente; () adequada; () inferior à necessária; () muito inferior à necessária.

12- Tempo de Magistério () 0 a 5 anos; () 6 a 15 anos; () mais de 15 anos.

13- O valor do salário recebido é: () para uso pessoal; () integra o orçamento familiar;

Na segunda hipótese, ele contribui com: () 25%; () 50%; () 75%; () 100% do orçamento familiar.

Sobre as Informações prestadas:

() Autorizo a divulgação das informações desde que seja preservada a minha individualidade.

() Estou disposto a fornecer informações adicionais sobre o conteúdo desse instrumento, por escrito ou entrevista, se os pesquisador julgar necessário para a pesquisa.

e-mail: _____

telefone: _____

_____/____/____. _____

LOCAL

DATA

NOME COMPLETO E LEGÍVEL

ASSINATURA

APÊNDICE B- Roteiro de entrevistas com os professores da educação infantil, com adaptação da técnica de triagem sucessiva.

Roteiro de entrevistas com os professores da educação infantil, com adaptação da técnica de triagem sucessiva.

1- Pensando sobre os problemas ou situações de trabalho que promovem desgaste e sofrimento.

- Escolha metade (16) expressões, as quais considera mais importante no conjunto;
- Escolha metade (8) expressões que você identifica como fonte que promovem sofrimento na profissão;
- Escolha os (4) expressões que você considera como geradores do desgaste;
- Colocar em ordem de importância;

2- Porque essa situação causa desgaste em sua profissão? (conhecimento)

- Como você vê esse problema?
- O que você conhece sobre esse problema, teria exemplos ou conhece casos que exemplificasse a situação?

3- Você compararia a que essa situação? (imagem)

- Existe uma imagem, expressão que traduza esse problema?

4- Como você reage numa situação dessas? (atitude)

- O que você faz em relação a esse problema?
- Como você se sente em relação a esse problema?

5- Como esses elementos se interligam no conjunto? (dessensibilizar)

6- Frente a isso qual seria o seu sonho para a educação infantil?

7- Tem algo a mais a dizer?

8- Qual sua opinião sobre a entrevista?

APÊNDICE C -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

Carta para obtenção do consentimento livre e esclarecido para pesquisas que envolvam: adultos, entrevistas e avaliação

Caro (a) Professor (a)

Eu, Bruna Emilyn da Silva, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa, portadora do CPF: 084.714.339-23, RG: 12.732.248-1, residente na Rua: Senador Albuquerque Maranhão, CEP: 84020-440, na cidade de Ponta Grossa (PR), cujo telefone é (42) 99973-7737, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “Representações Sociais do Desgaste Docente na Educação Infantil”. Neste trabalho de investigação, tenho o auxílio do orientador Ademir José Rosso, professor do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

A pesquisa tem por objetivo geral: apontar quais as representações sociais dos professores da educação infantil da rede municipal de ensino, acerca do desgaste na profissão. Ainda, como específicos: Identificar quais os condicionantes que geram desgaste na profissão, analisar quais as possíveis interferências dos condicionantes causadores do desgaste na profissão docente. Venho por meio deste pedir o consentimento para realização da pesquisa, a qual terá como procedimento metodológico, a realização de entrevistas semi-estruturadas, com questões abertas e fechadas, junto aos professores que atuam na educação infantil, atendendo a técnica de triagem sucessiva.

Garanto que as informações prestadas serão analisadas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, não havendo também compensação financeira relacionada a participação. Eu me comprometo em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Abaixo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida¹⁹. Se quiser conversar sobre a pesquisa, entre em contato com o seguinte número: (42) 99973-7737. Agradeço a atenção.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado(a) a respeito das informações que recebi descrevendo o estudo: Representações Sociais do Desgaste Docente na Educação Infantil.

Eu discuti com a mestranda Bruna Emilyn da Silva, sobre o propósito do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em autorizar a entrevista desde que seja mantido meu anonimato, assim como da instituição em que trabalho. Autorizo a divulgação, se necessário de parte do meu relato, se for para enfatizar o entendimento sobre o tema em questão. Entendo que minha identidade será preservada de acordo com os princípios que regem a ética em pesquisa

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vidas, sendo um de posse do (a) entrevistado (a) e outro da pesquisadora.

Nome completo legível	Assinatura do (a) professor (a)
Assinatura da pesquisadora	Data: __/__/__ Telefone: _____

¹⁹ Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto a Comissão de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos – COEP da UEPG no seguinte endereço: Campus Uvaranas – Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 – CEP 84030-900. Fone: (42)3230-3000/3220-3108 – Ponta Grossa – Paraná.

APÊNDICE D – Contagem total das horas e minutos das entrevistas coletadas.

Sujeitos	Tempo de duração das entrevistas
1	1:09:00
2	0:51:56
3	00:31:40
4	00:49:00
5	00:24:02
6	01:11:00
7	01:11:00
8	00:40:05
9	00:31:30
10	00:24:03
11	00:28:18
12	00:31:29
13	00:41:19
14	00:49:50
15	00:39:48
16	00:52:07
17	00:32:16
18	00:34:04
19	00:30:26
20	00:46:16
21	00:42:22
22	00:30:35
23	00:23:27
24	00:34:15
25	00:29:51
26	00:41:53
27	00:50:38

28	00:34:19
29	00:38:16
30	00:45:42
31	00:53:12
32	00:35:12
33	00:52:11
34	00:35:29
35	01:39:38
36	00:33:31
37	00:44:22
38	00:27:23
39	00:52:46
40	00:31:31
41	00:24:12
42	00:57:42
43	01:41:00
44	00:52:33
45	00:32:02
46	00:24:56
47	00:48:08
48	00:36:53
49	00:32:30
50	00:57:34
51	01:12:00
52	00:30:00
53	00:22:33
54	00:13:25
55	00:48:58
56	01:00:00
57	00:38:28

58	00:36:23
59	00:43:12
60	00:28:45
61	00:35:32
Total de horas	43 horas 02 minutos 28 segundos
Média por entrevista	42 minutos 20 segundos

APÊNDICE E - Centros Municipais de Educação Infantil no município de Ponta Grossa

Cmeis	Localização
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Professora Alair Stremel De Camargo	Vila Raquel/ Bairro Contorno
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Ana Neri	Jardim América/Bairro Estrela
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Anísio Teixeira	Vila Liane/Bairro Órfãs
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Prof. Antônio Nunes Cottar	Loteamento Alfredo Ribas Sobrinho/Cará-Cará
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Augusto Canto	Jardim Alvorada/Bairro: Cará-Cará
Cmei: Centro Mun. Educ. Inf. Profª. Bernadete De Fatima Goytacaz Dos Santos	Jardim Boreal/Periquitos
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª Candida Leonor Miranda	Bairro Ronda
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª Celina Correia Ganzert	Parque Santa Lúcia/ Jd. Carvalho
Cmei: Centro Mun. De Educação Infantil Profª Cleris Roseana Ribas Joslin	Vila Princesa/Bairro De Uvaranas
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Darcy Ribeiro	Jardim Sâmara/Uvaranas
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Professora Dinailce Cândido Cordeiro	Jardim Conceição/Neves
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª. Diva Alves Dos Santos	Oficinas
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Professora Edelzira Silveira	Vila São Francisco/ Uvaranas
Cmei: Centro Mun. De Educ. Inf. Profª Elisiane Do Rocio Hilgemberg Manys	Núcleo Habitacional Pitangui/Neves
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Eloi Freitas De Oliveira	Parque Do Café/Chapada
Cmei: Centro Mun. De Educ. Infantil Padre Ezequiel Belchior	Parque Bonsucesso/Bairro Da Chapada
Cmei: Centro Mun De Educação Infantil Profª. Fabiane Hernandez Barbosa	Jardim Ouro Verde/Bairro Colônia Dona Luiza
Cmei: Centro Mun. De Educ. Inf. Profª. Francisca Isabel De Oliveira Maluf	Moradia Quero-Quero – Cará-Cará
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Dr. Gabriel Bacila	Lot. Urbano Rio Tibagi - Shangrilá
Cmei: Centro Mun. De Educ. Infantil Bispo Dom Geraldo Micheletto Pellanda	Jardim Sant' Ana Do Sabará – Chapada
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Prof. Geraldo Woyciechowski	Vila Cipa – Oficinas
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª. Gisele Maria Zander	Jardim Cerejeiras – Bairro Colônia Dona Luiza
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª Glacy Camargo Sêcco	Vila Der – Bairro: Colônia Dona Luiza
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Dr. Guilherme Heller Bauer	Vila Liane – Órfãs
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Haydê Ercília Larocca	Jardim Cristo Rei – Chapada
Cmei: Centro Mun. Educ. Inf. Prof. Helena Parigot De Souza Cruz	Parque Dos Pinheiros – Bairro Cará-Cará
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª Iracema Machado Silva	Jardim Bela Vista Do Paraíso – Chapada
Cmei: Centro Mun. De Educação Infantil Dr. Isaak Alfred Schilklafer	Jardim Amália 2 – Bairro Cará-Cará

Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª Izaura Maia Wolochate	Vila Coronel Cláudio – Uvaranas
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Do Jardim Nossa Senhora Das Graças	Jardim N. Srª. Das Graças– Boa Vista
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil João Haddad	Núcleo Pitangui – Bairro Neves
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil João Vitor Maciel Lepinski	Jardim Maracanã – Bairro Contorno
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil José Santana	Parque Bonsucesso – Chapada
Cmei: Centro Municipal De Educ. Infantil Prof. Josefredo Cercal De Oliveira	Jardim Conceição – Bairro Neves
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª Julieta Koppen	Núcleo Santa Terezinha – Bairro Contorno
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Leonides Degraf	Jardim Dom Bosco – Bairro Contorno
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Prof. Leopoldo Lopes Sobrinho	Parque Tarobá – Bairro Cará-Cará
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Luís Pereira Cardoso	Vila Santo Antônio – Nova Rússia
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Prof. Eng. Luiz Gonzaga Pinto	Vila Palmerinha – Bairro Nova Rússia
Cmei: Centro Municipal De Educ. Infantil Profª Maria Da Graça Franke Minini	Vila Santana – Bairro De Olarias
Cmei: Centro Municipal De Educ. Infantil Professora Maricy Cardozo Teixeira Pinto	Jardim Canaã – Bairro Contorno
Cmei: Centro Mun. De Educ. Inf. Professora Marjorie Bitencourt Emilio Mendes	Jardim Jacarandá - Bairro Boa Vista
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Professora Marlene Perez	Bairro – Ronda
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Martinho Lutero	Jardim Santa Mônica – Jardim Carvalho
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Miguel Abrão Ajuz Neto	Vila Guaíra – Oficinas
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Prof. Miguel Arão Ribas Dropa	Vila Isabel – Boa Vista
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Vereadora Nassima Sallum	Jardim Castanheiras – Bairro Cará-Cará
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Do Núcleo Santa Marta	Núcleo Hab. Santa Marta – Colônia Dona Luiza
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª Odette Cominato	Bairro De Olarias
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª Odette Maria Brauner	Vila Madureira – Bairro Nova Rússia
Cmei: Centro Mun. De Educ. Infantil Profª Odyssea De Oliveira Hilgenberg	Vila Coronel Cláudio – Uvaranas
Cmei: Centro Mun. De Educ. Infantil Professora Oraci Pedrozo Chiconato	Conjunto Residencial Pimentel – Bairro Cará-Cará
Cmei: Centro Municipal De Educ. Infantil Prefeito Paulo Cunha Nascimento	Jardim Pontagrossense, Bairro Cará-Cará
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Paulo Freire	Jardim Paraíso – Uvaranas
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Prefeito Petrônio Fernal	Vila Ferroviária – Bairro Colônia Dona Luiza
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Prof. Romeu Almeida Ribas	Santa Paula – Contorno
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª. Sophia Adamowicz	Jardim Los Angeles – Boa Vista

Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Profª Tarcila Maria Martins Pizyblski	Vila Ana Rita – Bairro Uvaranas
Cmei: Centro Municipal De Educação Infantil Prof. Walter Elias	Vila Congonhas – Chapada

Fonte: Adaptado de Ponta Grossa (2015)

APENDICE F – Dendograma completo do corpus do desgaste docente.

Corpus do desgaste na EI,
61 UCI, 2716 UCE, e 84,94%
das informações analisadas

Classe 1 - Valorização profissional, 845 uce, 36,07%			Classe 2 - Organização do trabalho na EI. 557 uce, 24,53%			Classe 3 - Indisciplina na educação infantil 297 uce, 12,72%			Classe 4 - Relação família e CMEI 608 u.c.e, 26,68%		
Palavras	F	X²	Palavras	F	X²	Palavras	F	X²	Palavras	F	X²
salario	107	161,30	espaço	126	317,50	atenção	50	144,45	pais	284	499,40
valorização	127	135,70	sala	119	163,69	chorar	21	102,60	filh_	163	260,83
desvalorização	133	120,81	proposta	60	142,17	indisciplina	24	87,10	família	192	197,97
profissão	66	81,50	atividade	95	119,91	conversar	52	86,53	escola	209	130,92
carreira	58	76,84	grupo	27	71,98	batendo	16	75,75	reunioes	58	106,61
cursos	61	72,70	turma	56	63,93	chamar	44	74,48	bilhete	33	88,88
plano	47	72,24	organização	29	60,39	nervosa	13	67,16	casos	109	83,36
profissional	85	63,97	nova	33	55,60	indisciplinados	10	60,01	ausencia	47	82,96
ganhar	67	61,44	adaptar	18	52,13	aluno	64	57,67	agenda	31	78,79
valor	49	56,38	lotada	21	49,44	contagiando	25	51,64	pai	59	76,07
concurso	29	50,81	sal_aula	81	48,06	car+	20	47,98	criança	282	74,95
desmotivada	37	49,48	estrutura	26	43,68	conselho	10	47,82	mãe	76	74,64
carga	27	47,27	pequeno	35	42,57	combinados	7	47,52	mandam	45	65,53
eleva	30	47,20	alfabetizar	16	41,52	violencia	7	47,52	cuidar	89	63,91
estuda	97	45,92	interesse	41	40,80	correndo	8	46,55	descompromet_	41	62,55
magisterio	28	43,67	cantinhos	27	37,64	situação	40	45,54	função	34	57,24
reconheciment o	22	38,43	juntar	17	37,34	atitude	13	45,42	deixar	81	55,29
formação	197	37,96	desenvolver	28	36,33	mae	41	43,56	comparecem	22	49,48
município	37	36,02	conseguindo	64	35,36	comportamento	17	42,41	banho	26	44,66
professor	769	34,78	quadra	14	35,31	sofre	14	41,91	percebem	28	39,95
dinheiro	41	34,59	trabalhar	190	33,47	brigue	18	40,99	fralda	15	37,71
peessoas	242	34,02	recurso	25	32,70	tutelar	6	40,71	pedido	31	36,91
universidade	21	31,36	implantar	14	31,68	ouvir	12	39,95	roupa	16	36,55
melhorar	59	31,15	brincadeira	10	31,56	começou	18	39,17	mochila	13	36,53
p_graduacao	17	29,63	dificuldade	26	31,56	falar	64	36,87	compromisso	14	34,90
aumento	30	28,57	emilia	10	31,56	gritar	10	35,38	responsabilid_	29	34,31
mestrado	16	27,88	planejamento	21	30,49	ficar	74	34,09	dao	25	32,91
sonho	39	27,75	brincar	38	29,78	manha	7	33,93	vem	61	32,54
educação	348	27,63	mesas	32	28,66	agressivo	5	33,91	higiene	15	30,35
cargo	15	26,12	cade_ira	15	28,49	prestar	9	29,89	ligar	24	28,73

sistema	33	25,64	movimentar	9	28,39	dor	7	29,22	assinam	14	27,67
infantil	23 8	24,48	numero	29	27,69	colegas	24	28,61	presenca	16	27,12
brasil	17	24,39	diferente	39	27,40	limites	26	28,46	uniforme	9	25,25
pagar	29	23,05	cheio	10	26,90	feio	4	27,12	assistencial+	23	24,84
fizer	53	22,89	quantidade	13	25,60	personalidade	4	27,12	trocar	14	24,72
horária	39	21,14	preparar	17	24,42	paciencia	9	27,03	avo	16	24,61
investir	12	20,87	posso	50	23,97	acalmar	5	26,63	ajudar	45	22,54
secretaria	43	20,73	prejudicando	14	23,16	expressoes	5	26,63	presente	29	22,48
animo	17	19,65	individualizado	10	23,07	extremo	5	26,63	jantar	8	22,43
governo	17	19,65	planejar	13	22,90	momento	31	26,55	suja	10	20,18
reais	14	19,19	chuva	11	22,78	tento	42	25,99	primeira	11	19,79
graduação	11	19,12	inclusão	22	22,55	dialogo	7	25,39	pegar	30	18,71
prefeitura	10 3	17,99	apertado	7	22,06	marcar	7	25,39	social	16	18,45
for	45	17,84	sair	25	20,89	tratamento	7	25,39	importancia	16	18,45
formacoes	10	17,38	ludico	8	20,68	escuta	10	24,79	conversar	56	18,04
ponto	25	16,88	adequar	13	20,51	historia	14	24,64	perguntar	30	17,75
sociedade	29	16,20	regio	12	20,17	machuca	7	22,22	arefa	9	17,52
politica	22	15,81	material	32	20,09	adulto	5	21,46	limpar	12	17,26
doutorado	12	15,74	externa	6	18,90	assembleia	5	21,46	van	6	16,81
nivel	9	15,63	condições	22	18,62	sentar	28	20,76	escovar	6	16,81
publico	30	14,58	falta	88	17,94	bomba	3	20,33	avisar	6	16,81
motivação	32	14,43	interferindo	7	17,59	explodir	3	20,33	valores	13	15,52
necessidade	23	14,14	dar	61	17,36	verde	3	20,33	importante	37	15,43
mercado	8	13,91	completamente	8	17,11	brigue	4	20,13	chamar	47	15,36
coisa	30 3	13,89	corredor	14	17,11	direto	4	20,13	colocar	55	15,29
estresse	13 4	13,78	exigir	14	17,11	mimado	4	20,13	veem	16	15,24
tiv+	85	13,54	livros	14	17,11	neurologico	4	20,13	febre	5	14,00
desanimo	29	13,25	ideia	16	16,85	disse	16	20,09	cuidadas	5	14,00
vontade	29	13,23	escrever	13	16,50	agitada	6	19,89	comendo	5	14,00
gostaria	72	13,23	interfere	12	15,92	fiquei	10	19,40	relacionado	27	13,30
continuidade	39	13,22	bncc	5	15,74	reflete	8	17,84	complementar	6	12,75
reconhecidade	10	12,90	brincarem	5	15,74	diretamente	5	17,63	calça	6	12,75
administracao	7	12,33	concreto	5	15,74	sentados	5	17,63	cafe	6	12,75
trabalhador	7	12,15	executar	5	15,74	problema	33	17,11	questão	67	12,26
valorizados	7	12,15	freinet	5	15,74	acompanhamen	6	17,11	comunidade	8	12,25
ve	87	12,15	individualizado	5	15,74	coregente	6	17,11	comida	8	12,25
fosse	96	11,79	tumultuado	5	15,74	chamar	8	16,12	casos	16	11,40
quer	24 5	11,74	aluno	76	14,73	compreender	4	15,52	foto	4	11,20
entrar	92	11,58	ampliar	6	14,53	familiares	4	15,52	coca-cola	4	11,20
analisar	21	11,42	dividir	6	14,53	errada	12	15,47	vir	32	10,63
realidade	49	11,06	extra	6	14,53	cheguei	5	14,67	piolho	5	10,06
lutar	23	10,97	onibus	6	14,53	dou	5	14,67	festa	5	10,06

qualificação	9	10,86	massinha	8	14,24	chateada	3	13,79	comprometidos	33	10,02
serviço	31	10,63	modo	8	14,24	frequentar	3	13,79	amor	16	9,35
aposentar	6	10,53	parque	8	14,24	maleta	3	13,79	cmei	61	9,25
etica	6	10,41	possibilidade	8	14,24	perca	3	13,79	comentou	14	9,15
investimento	6	10,41	direcionamento	7	14,19	representa	3	13,79	simples	17	9,04
jornada	6	10,41	aprendizagem	19	14,10	doente	7	13,69	respeito	30	8,98
justo	6	10,41	aula	20	13,83	merecem	6	12,91	portas	9	8,81
pontuacao	6	10,41	banco	4	12,59	abraço	5	12,34	papel	18	8,79
sobe	6	10,41	brinquedoteca	4	12,59	levantar	5	12,34	abrir	11	8,53
humano	16	10,41	concentração	4	12,59	carater	4	12,27	distancia	3	8,39
fundamental	48	10,22	decepcao	4	12,59	grave	4	12,27	cheirando	3	8,39
cumprir	18	9,95	livros	4	12,59	obedecem	4	12,27	pronto	8	8,34
cobranca	46	9,90	mistura	4	12,59	observar	4	12,27	creche	8	8,34
desabafar	11	9,85	pintura	4	12,59	medicação	14	12,24	respondeu	14	8,16
lei	24	9,72	grande	25	12,40	iria	10	12,23	obrigatório	14	8,16
mundo	34	9,43	aplicar	9	12,39	ausente	7	12,23	idade	14	8,16
retorno	34	9,39	atendimento	9	12,39	criança	12 1	11,13	incomodar	7	7,92
atingir	28	9,39	cmei	59	11,92	sal_aula	37	10,77	cultura	7	7,92
palestras	13	9,34	dificil	27	11,70	amenizar	5	10,46	comprometimen	13	7,58
vida	12 6	9,15	brin	7	11,53	ocasionar	5	10,46	termo	6	7,57
penso	13 8	9,08	conseguindo	7	11,53	entendem	16	10,45	cultural	6	7,57
amo	8	8,99	diferenciado	7	11,53	dia	50	9,97	vergonha	4	7,43
aparência	8	8,95	deficiencia	5	11,51	batendo	3	9,92	dizendo	4	7,43
metodologia	8	8,95	externo	5	11,51	isolada	3	9,92	celular	4	7,43
subir	8	8,95	impossivel	5	11,51	pe	3	9,92	agradecer	4	7,43
incentivo	15	8,95	modelo	5	11,51	proporção	3	9,92	tia	9	7,42
remedio	15	8,76	presos	5	11,51	afetiva	4	9,87	xixi	5	7,35
vai	18 9	8,76	tinta	5	11,51	contrario	4	9,87	seguranca	5	7,35
acesso	5	8,75	bola	6	11,34	autoridade	5	8,92	aproximar	5	7,35
avaliação	5	8,67	aluno+	52	10,81	cabelo	5	8,92	cobrar	24	6,92
batalhar	5	8,67	atender	13	10,71	enxergar	5	8,92	viu	8	6,88
categoria	5	8,67	hora	53	10,59	aceitam	7	8,81	acontecendo	13	6,69
extincao	5	8,67	gerando	34	10,49	afetividade	4	8,03	chateada	7	6,36
longo	5	8,67	lotadas	18	10,49	impor	4	8,03	precisam	73	6,31
mulheres	5	8,67	controle	10	9,77	veio	7	7,91	sozinho	15	6,29
neuropsicoped	5	8,67	seja	32	9,76	ansiosa	2	7,75	dormindo	9	6,24
prefeito	5	8,67	assistencialism o	19	9,61	braço	2	7,75	aparecem	9	6,24
reflexo	5	8,67	apostila	3	9,44	esperto	2	7,75	exemplo	40	5,96
repensar	5	8,67	caos	3	9,44	estabelecer	2	7,75	buscar	20	5,92
titulo	5	8,67	humor	3	9,44	filme	2	7,75	tirar	22	5,90
sinto	65	8,67	jacare	3	9,44	morde	2	7,75	estarem	6	5,86
meio	39	8,54	jogos	3	9,44	ocorrido	2	7,75	esquecem	6	5,86

contrato	17	8,53	neve	3	9,44	carteira	6	7,68	fal+	84	5,76
mental	17	8,51	proibido	3	9,44	procuo	17	7,64	assistencialismo	18	5,43
periodo	17	8,51	tema	3	9,44	justificativa	5	7,63	feira	5	5,40
esforço	19	8,51	bagunça	7	9,41	ação	3	7,39	feliz	7	5,09
viver	33	8,34	especifico	7	9,41	crise	3	7,39	vida	44	5,04
antigamente	21	8,29	suporte	7	9,41	fila	3	7,39	vindo	4	5,04
igual	61	8,24	desgaste	17	8,95	lembrar	3	7,39	sobrando	4	5,04
pesada	25	8,24	contexto	6	8,92	tenho	46	7,14	obrigatorio	4	5,04
vendo	25	8,16	coordenação	6	8,92	controle	6	6,77	medida	4	5,04
superior	10	8,16	leitura	6	8,92	regra	6	6,77	lanche	4	5,04
daqui	12	8,14	arrumar	5	8,57	idade	8	6,23	irmao	4	5,04
estive	12	7,65	falha	5	8,57	mostrar	10	6,22	desenvolvendo	4	5,04
área	34	7,65	frio	5	8,57	tomar	13	6,18	deposito	4	5,04
congresso	7	7,32	haja	5	8,57	turma	20	5,66	demonstrar	4	5,04
divulgar	7	7,29	motora	5	8,57	abandonada	3	5,63	cientes	4	5,04
rede	16	7,29	tutora	5	8,57	agitados	3	5,63	alegam	4	5,04
dependendo	28	7,16	criança	20 8	8,56	consequencia	3	5,63	desrespeito	16	4,94
aguentar	20	7,08	campo	4	8,54	ouvido	3	5,63	superar	3	4,89
digamos	24	7,00	desdobrar	4	8,54	puxar	3	5,63	sono	3	4,89
gente	48 1	6,99	força	4	8,54	quieta	3	5,63	senhora	3	4,89
atestado	4	6,97	matando	4	8,54	amigos	4	5,44	quente	3	4,89
capaz	4	6,93	molhada	4	8,54	casos	8	5,16	priorizar	3	4,89
especializacoes	4	6,93	pulando	4	8,54	agressivo	2	4,92	prioridades	3	4,89
horizontal	4	6,93	selecionar	4	8,54	arrependo	2	4,92	noticia	3	4,89
incapacidade	4	6,93	sufocante	4	8,54	comum	2	4,92	justificativa	3	4,89
missao	4	6,93	teste	4	8,54	defender	2	4,92	infancia	3	4,89
oferta	4	6,93	experienca	11	8,11	derrubou	2	4,92	iam	3	4,89
paulo	4	6,93	brinquedos	9	7,75	duras	2	4,92	englobar	3	4,89
reajuste	4	6,93	escolha	9	7,75	estacionada	2	4,92	dormindo	3	4,89
reivindicar	4	6,93	maneira	9	7,75	evoluiu	2	4,92	aprender	31	4,65
valorizadas	4	6,93	caderno	7	7,70	louca	2	4,92	rua	6	4,53
mesma	63	6,93	comportamento	7	7,70	pedi	2	4,92	almoço	6	4,53
parte	11 7	6,92	letras	10	7,36	rasgado	2	4,92	parece	29	4,52
importante	82	6,70	pudesse	10	7,36	razao	2	4,92	vemos	13	4,51
demanda	11	6,54	atrapalha	6	7,05	relatorio	2	4,92	mão	14	4,45
desistir	11	6,21	dificulta	6	7,05	repetir	2	4,92	olhar	19	4,42
saude	27	6,21	montar	8	7,02	acontecendo	24	4,91	reclamar	15	4,42
local	13	6,03	teoria	8	7,02	fez	7	4,63	ensinar	49	4,41
olhos	13	5,99	funcionar	12	6,96	prestar	12	4,61	tratar	9	4,36
artigos	6	5,99	devido	16	6,81	comporta	4	4,50	limite	29	4,18
cair	6	5,65	apoio	15	6,80	descontando	4	4,50	vez+	85	4,14
empresa	6	5,65	sai	15	6,80	humanos	4	4,50	cabeça	12	3,98
houvesse	6	5,65	poder	44	6,46	necessita	4	4,50	segunda	5	3,97

paralisação	6	5,65
perfil	6	5,65
anos	21 2	5,65
alheio	3	5,27
bracal	3	5,20
direção	3	5,20
mazona	3	5,20
maravilhoso	3	5,20
naquilo	3	5,20
online	3	5,20
relacionament o	3	5,20
vantajoso	3	5,20
decorrer	8	5,20
esperanca	8	5,09
estagio	8	5,09
fisico	8	5,09
irei	10	5,09
futuro	20	4,82
sabendo	12	4,75
trabalhos	12	4,69
vou	70	4,69
acho	30 3	4,44
ruim	25	4,20
absurdo	5	4,09
afastada	5	4,06
ampliar	5	4,06
crescimento	5	4,06
dependendo	5	4,06
frustacaçã	5	4,06
greve	5	4,06
imposto	5	4,06
parceria	5	4,06
recorrer	5	4,06
salarial	5	4,06
setembro	5	4,06
tradicional	5	4,06
utopia	5	4,06
mudar	64	4,06
frustr+	21	3,96
		3,84
alcançar	5	6,45
matematica	5	6,45
ritmo	5	6,45
televisao	5	6,45
construir	7	6,30
especializado	7	6,30
fechar	7	6,30
irão	31	6,14
fato	14	6,11
atendendo	4	5,94
correndo	4	5,94
determinada	4	5,94
empurrar	4	5,94
mexer	4	5,94
saimos	4	5,94
vencer	4	5,94
vier	4	5,94
fic+	95	5,87
acabamos	57	5,79
ambiente	17	5,67
aberto	3	5,66
aglomerado	3	5,66
arrastar	3	5,66
cantos	3	5,66
circulam	3	5,66
consciencia	3	5,66
descansar	3	5,66
dispersos	3	5,66
documento	3	5,66
entrevista	3	5,66
improvisar	3	5,66
inclusos	3	5,66
interação	3	5,66
lista	3	5,66
opção	3	5,66
rendimento	3	5,66
equipe	9	5,64
realizar	9	5,64
repente	9	5,64
inicio	13	5,43
fazer	16 2	5,26
especial	7	5,14
geralmente	7	5,14
rende	4	4,50
sint+	14	4,48
carro	3	4,34
colo	3	4,34
constante+	3	4,34
minuto	3	4,34
pior	3	4,34
perguntar	13	4,25
total	5	4,18
acontecendo	7	4,15
avo	6	4,11
necessario	6	4,11
jogava	8	3,86
principal	5	3,97
jovens	5	3,97
independente+	5	3,97
ia	5	3,97
colaboração	5	3,97
trazem	15	3,90

parar	17	5,14
separar	7	5,14
explicar	8	4,91
bonecas	5	4,87
liberdade	5	4,87
perdendo	5	4,87
quebra	5	4,87
reduzido	5	4,87
ir	22	4,86
fisica	9	4,79
processo	9	4,79
esperto	12	4,76
causa	17	4,66
prefeitura	34	4,63
consiga	6	4,40
musica	6	4,40
unica	6	4,40
frente	13	4,25
boa	17	4,21
agitados	4	4,17
atras	4	4,17
coordenadora	4	4,17
dava	4	4,17
foco	4	4,17
julho	4	4,17
menores	4	4,17
registro	4	4,17
saiu	4	4,17
ajudaria	31	3,90

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As representações sociais do desgaste docente na educação infantil.

Pesquisador: Ademir José Rosso

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 88434518.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.672.952

Apresentação do Projeto:

As representações sociais do desgaste docente na educação infantil A pesquisa configura-se em uma abordagem plurimetodológica, englobando métodos quantitativos e qualitativos. Os procedimentos metodológicos

se referem à entrevista com triagem sucessiva, a fim de apreender as representações sociais que os indivíduos possuem de determinada situação.

As entrevistas serão gravadas, transcritas e processadas pelos softwares EVOC, ALCESTE. A análise do conteúdo será feita a partir dos relatórios

emitidos pelos programas informáticos e da leitura sistemática dos textos transcritos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as Representações Sociais dos professores sobre os condicionantes que geram desgaste docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino da cidade de Ponta Grossa/PR.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:-Dificuldade de acesso e comunicação as instituições investigadas.

Benefícios:

- Ampliação das discussões sobre a educação infantil e o trabalho docente;
- Compreensão sobre o desenvolvimento do trabalho docente na educação infantil, seus percursos

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B

Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900

UF: PR **Município:** PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.672.952

e significados;

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O objeto dessa investigação são as representações sociais dos professores da educação infantil sobre o desgaste docente. O referencial teórico que fundamentará a pesquisa será das representações sociais de Moscovici (2012) especificamente a abordagem dimensional, que analisa os conhecimentos, imagens e atitudes dos professores sobre o desgaste da docência. Para o tratamento das informações, será utilizado a análise de conteúdo (BARDIN, 2004) com o apoio do software ALCESTE, EVOC. A pesquisa será quanti-qualitativa utilizando entrevistas semiestruturadas (N=50) com a aplicação de triagens sucessivas. Os resultados esperados, convergem-se na representação do desgaste, a partir dos elementos estruturais e simbólicos da docência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas da resolução 466/2012

Recomendações:

Enviar o relatório final após o término do projeto via notificação pela plataforma brasil para evitar pendências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1108340.pdf	08/05/2018 09:16:29		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	digitalizar0001.jpg	08/05/2018 09:15:59	Ademir José Rosso	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	digitalizar0002.jpg	08/05/2018 09:15:21	Ademir José Rosso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.docx	25/04/2018 14:52:13	Ademir José Rosso	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.672.952

Justificativa de Ausência	TCLE.docx	25/04/2018 14:52:13	Ademir José Rosso	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Bruna.docx	25/04/2018 14:50:55	Ademir José Rosso	Aceito
Folha de Rosto	digitalizar0001.pdf	25/04/2018 14:49:37	Ademir José Rosso	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

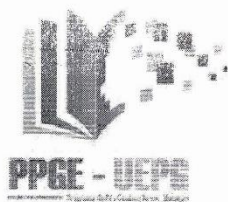
Não

PONTA GROSSA, 24 de Maio de 2018

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

ANEXO B – Termo de autorização da Secretaria Municipal de Educação do município de Ponta Grossa.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

SOLICITAÇÃO

Ponta Grossa, 02 de Maio de 2018.

A Sra.
Esméria de Lourdes Saveli
Secretária de Educação do município de Ponta Grossa - Paraná

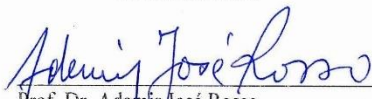
Assunto: **Autorização para pesquisa**

Senhora Secretária,


Solicito a autorização para a pesquisa de Mestrado em Educação, de **Bruna Emilyn da Silva** sobre as representações sociais dos elementos que geram desgaste docente na educação infantil e diretivas sobre a inserção nos Centros Municipais de Educação Infantil. A coleta de informações se dará mediante entrevistas semiestruturadas junto aos professores da Rede Municipal de Ensino.

Após o fechamento da pesquisa a Mestranda se colocará à disposição para informar os resultados obtidos.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Ademir José Rosso
Professor do Programa de Pós-Graduação
em Educação Mestrado e Doutorado


Bruna Emilyn da Silva
Mestranda em Educação
Contato: (42)99973-7737
bruna.emilyn@hotmail.com

Autorizada em 04/05/2018

Esméria de Lourdes Saveli
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEC Nº 12.288/2017