

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A INFÂNCIA E REPRESENTAÇÃO SOCIAL:

Uma reflexão sobre a formação de professores

Gicelma de Oliveira Cavalcante (UNEB/BA) - gicelma.oliveira@gmail.com

Leonéa Vitória Santiago (UFAL) - leonea@bol.com.br

Resumo:

Este artigo trata-se de um estudo exploratório-descritivo que pretende analisar as concepções de infância organizadas ao longo da história e sua relação na construção da representação social (RS) partilhada por profissionais da Educação Infantil (EI). A identidade social atribuída à criança da EI anuncia sentidos e significados oriundos de diversos contextos, tempo e espaço. Conclui-se que o estudo da construção histórica do atendimento à criança, bem como as concepções de infância produzidas a partir dessa dinâmica social, se constitui em material significativo para a análise das possíveis representações, do profissional da EI, que emergem e/ou foram cristalizadas na história individual e coletiva dos professores.

Palavras-chave: Concepções históricas da infância; Representação social; Formação docente.

HISTORIC CONCEPTIONS ABOUT CHILDHOOD NA SOCIAL REPRESENTATION:

A REFLECTION ABOUT TEACHER'S TRAINING

Abstract:

This article is about an exploratory-descriptive study that intended to check the childhood conceptions organized along the history, and its relationship in building of social representation, shared by professionals in early childhood education. The social identity attached to early childhood education, announce ways and meanings originated by several contexts, time and space. It was conclude that studies of the historical construction's childhood care, as well as the concepts of childhood produced from this social dynamic, constitute relevant information for analysis of possible representations of the professional of childhood education emerging and/or have been crystallized in the individual and collective history of the teachers.

Key-words: Historic conceptions about childhood; Social representation; Teachers education.

DOI: 10.28998/2175-6600.2011v3n6p19

Debates em Educação

Introdução

A formação do profissional que atua na educação Infantil se constitui em fato histórico. As mudanças na educação da criança pequena foram ocorrendo paralelamente com as demandas sociais e com a compreensão de quem seriam os sujeitos desse nível de ensino. A concepção de criança percorre uma trajetória de sujeito de necessidades a sujeito histórico e de direitos. Essa diversidade de olhares sobre a infância implicou em uma variedade de funções a serem exercidas pelos professores no cotidiano das salas de aulas de EI e conseqüentemente em uma compreensão, também modificada historicamente, dos componentes curriculares necessários a essa formação.

Nesse sentido, precisamos também considerar as marcas produzidas historicamente na trajetória dessas profissionais; marcas que estão relacionadas à diversidade de funções no atendimento às crianças pequenas, refletindo e influenciando o cotidiano da Educação Infantil. Creches e pré-escolas que se constituem no espaço de produção e expressão dos saberes docentes dessas profissionais de Educação Infantil (AQUINO, 2002. P.02).

O primeiro documento oficial a reconhecer a obrigatoriedade da Educação Infantil para as crianças brasileiras foi a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 227. Alguns anos depois, o Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL, 1990) estabelece normas para a viabilização e obrigatoriedade da implementação dos direitos fundamentais da infância. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) se constitui em um grande divisor de águas sobre a educação de crianças. Machado (2001) afirma que

Até a promulgação da LDB 9394/96, os cursos que preparavam os profissionais para atuarem nos sistemas educacionais não tinham como tarefa implícita incorporar temas relativos aos cuidados e à educação de bebês ou sobre a proposta pedagógica adequada ao atendimento em período integral (p. 91)

Debates em Educação

Esta lei rege que a Educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e fixa em seu artigo a formação em nível superior para o exercício do magistério ou, no mínimo, curso normal de nível médio. A área da educação infantil conquista o consenso quanto à necessidade da profissionalização do professor de educação infantil. Compreende-se, portanto, que a formação profissional da professora da Educação Infantil além de ser impregnada de condicionantes históricos, que evoluíram numa dinâmica constante e culminou em modelos curriculares atuais, ela também sofre influência de experiências anteriores a esta formação. Tardif (2008, p.64) afirma que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros lugares educativos, dos lugares da formação”.

A partir dessa afirmação podemos inferir que anteriormente à formação profissional dos docentes que atuam na EI, já existe uma imersão na e sobre a natureza do trabalho docente para crianças pequenas que não são passíveis de mudança mesmo após a formação e o contato com disciplinas específicas. Tardif (2008) discorre que:

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes... que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério(p.69).

A partir desses aspectos apresentados entende-se que estes saberes estão envolvidos em sentidos e significados próprios, ou seja, representações. A Teoria das Representações Sociais (RS) e os seus aspectos teórico-metodológicos apontam caminhos para a possível compreensão desses fenômenos que envolvem, segundo Moscovici “[...] uma série de proposições que possibilita que coisas e pessoas sejam classificadas, que seus caracteres sejam descritos, seus sentimentos e ações sejam explicados e assim por diante” (2004, p.209). Uma vez que se compreende que há conhecimentos produzidos pelo senso comum que se inscreve em uma outra ordem de conhecimento da realidade, constituindo-se em saber diferenciado daquele

Debates em Educação

chamado científico que aparecem sistematizados nas disciplinas dos cursos de formação de professores, percebe-se a urgência em acessar esse conhecimento passível de “justificar as tomadas de posição e as condutas *a posteriori* do sujeito, que permite definir identidades e salvaguardar as especificidades dos grupos (SANTOS; ALMEIDA, 2005, p.20). Dessa forma, pode-se afirmar que os sentidos atribuídos à infância no processo histórico constituem-se em redes de significados úteis ao estudo das RS, uma vez que “podem ser interpretados como elementos de ancoragem e objetivação que auxiliam a familiarização e interpretação da realidade (ANDRADE; SANTOS, 2009, p.108).

A educação da criança pequena no Brasil se constitui em um processo histórico, não linear, caracterizado por diferentes períodos que se organizaram a partir de demandas políticas, sociais e culturais, estabelecidas em um tempo e espaço. Revela-se de grande importância compreender que, a partir de um *devir* inerente à sociedade, as diversas concepções sobre a criança foram surgindo e (co)existindo estabelecendo modos para a nossa sociedade definir a educação para esta parcela significativa da população brasileira. Considera-se de extrema importância percorrer por esses aspectos históricos para a compreensão do modo como a educação da criança pequena se concretiza atualmente, bem como o modelo de formação para este profissional que atua na Educação Infantil. Andrade; Santos (2009) afirmam que “o significado atribuído à criança pauta-se em imagens sociais construídas ao longo do processo histórico e que funcionam como reguladores de processos educacionais dirigidos ao infante” (*op.cit*, p. 107). Partindo deste pressuposto, cabe, neste momento, uma incursão sobre a história da infância com ênfase nas concepções construídas e constituintes da forma como, na atualidade, organizam-se os sentidos e significados na relação com a criança pequena e na prática pedagógica da Educação Infantil.

Educação Infantil: percorrendo os sentidos e significados através da história

A infância se constitui em uma construção histórica e social, marcada pelas contradições próprias de uma sociedade em constante mudança. Estudos e pesquisas da atualidade buscam compreender o modo como foram tecidas na história as mais diversas concepções sobre a criança, fato que certamente orientou o atendimento a esta categoria geracional.

As pesquisas de Kramer (1992) empreendidas nesta área revelam que o sentimento de infância é inaugurado a partir dos séculos XVI e XVII, com a decadência do feudalismo e o surgimento da sociedade burguesa. Segundo a autora,

O sentimento e valorização atribuídos à infância nem sempre existiram da forma como hoje são conhecidos e difundidos, tendo sido determinados a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social (Ibdem, p. 17).

Ariés (1981) analisou as idéias a respeito da infância ou do que é ser infante a partir do século XVI observando e examinando fotografias, documentos, diários, túmulos, etc. Os estudos indicaram que a criança era muito pouco representada. Suas atribuições e manifestações se assemelhavam as do adulto preservando-se as devidas proporções. Esta compreensão caracterizada pela forma como o adulto reconhecia a criança pequena, resultou em duplo sentimento: que ora considera a criança ingênua, inocente, graciosa; e, de outra forma, ora considera um ser imperfeito e incompleto carente de educação que necessita de princípios rígidos de moral e boa conduta. Atualmente, a concepção de infância estabelecida socialmente perpassa por um conceito universal da criança considerando-a como um ser abstrato desvinculada dos aspectos sócio-históricos que determinam sua existência. Fleury (2001) considera que:

Todas são crianças? Não são todas seres humanos que estão no período de vida que vai do nascimento até a entrada na puberdade? Todavia suas situações de socialização, condições de vida, tempo de escolarização (se é que têm), brincadeiras e trabalhos são os mesmos? [...] quando se fala em criança hoje em dia, temos como modelo uma criança idealizada, um constructor supra histórico com

Debates em Educação

características mais semelhantes às características das crianças das classes média e alta (p.132).

Há outra concepção presente sobre o ser criança que abarca a idéia de cidadania – criança, como sujeito de direitos estabelecidos nas leis do país e documentos internacionais cujo Brasil é signatário. Considera-se que esta forma de ver a criança implica em um grande avanço, especialmente nos discursos de defesa dos direitos humanos e das minorias. Porém Demathé (2007) alerta para a compreensão de que “este discurso da criança enquanto sujeito de direitos e da infância enquanto construção social é muitas vezes mal interpretado, [pois] acaba por reforçar a idéia de que a criança precisa ser atendida a qualquer custo no que diz respeito ao consumo” (p.27). De outra forma, esta compreensão pode levar o adulto a eximir-se das suas responsabilidades de estabelecer limites e orientações tão necessárias ao desenvolvimento emocional, psicológico e social da criança. Essas concepções são definidas e sintetizadas por Sarmiento (2007) a partir de duas categorias: criança pré sociológica e criança sociológica. A primeira categoria organiza o processo de construção social da infância em cinco imagens, a saber: criança má; criança inocente; criança imanente; criança naturalmente desenvolvida e criança inconsciente . A segunda categoria insere a criança como produtora de cultura, que ganha o olhar da Sociologia da Infância no contexto de ator social. Sobre isso Andrade; Santos (2009) afirmam:

Os significados atribuídos à criança má estão associados à idéia de domesticação e disciplinarização. Já a criança inocente define-se pela pureza bondade e inocência, uma natureza boa que pode ser corrompida pelo meio. A criança imanente, cujos significados remetem a influência do empirismo, é caracterizada como tabula rasa, já a criança naturalmente desenvolvida, anunciada pelos estudos piagetianos, é tomada como ser natural, antes mesmo de ser sócia que se desenvolve por estágios. A criança inconsciente, relacionada ao discurso psicanalítico, é observada como futuro adulto cuja estruturação psíquica está associada a sua relação com os pais (*op.cit.* p. 108).

Certamente essas concepções, que surgiram em épocas e espaços diversos, convivem nas mais diferentes práticas pedagógicas. A criança idealizada se contrapõe à

Debates em Educação

criança real imersa na complexidade inerente ao ser humano, imersa em uma multirreferencialidade de fatores para ser e existir. Essas concepções são impregnadas de significados emblemáticos que se constituem material relevante no estudo das representações sociais produzidas pelos professores da EI. A partir dessa compreensão julga-se procedente compreender a evolução histórica da educação infantil que, certamente, perpassa por estas concepções produzidas na dinâmica social.

A história vem mostrando que o tratamento e o atendimento à criança pequena sempre evoluiu conforme a representação de infância que foi sendo moldada pela sociedade, de acordo com suas necessidades e disponibilidades em dedicar-se à ela, pela economia e pela evolução da ciência. As instituições de atendimento à infância apresentavam um caráter assistencialista, filantrópico, higienista e educacional (BREJO, 2007). O atendimento à criança era feito em creches e jardins de infância. As primeiras creches surgiram com o objetivo de amparar as crianças oriundas de classes pobres, cujos pais trabalhavam, crianças órfãs e abandonadas. Tudo organizado a partir de uma concepção assistencialista. O cuidado era o aspecto de maior relevância, pois, enquanto as mães saíam para o trabalho, as crianças eram recolhidas nas escolas maternais e creches para receberem o atendimento que, de outra forma, seriam oferecidos pelas suas mães. No Brasil, essa situação é iminentemente recorrente em função da expansão industrial e a inserção da mulher no mercado de trabalho, produtos da evolução capitalista ocorrida no século XX. Haddad (1993) enfatiza que

[...] a existência de creches só se justificava para atender a necessidade de mulheres viúvas ou abandonadas, que tinham de trabalhar por não terem outra alternativa, ou atender filhos de mulheres julgadas mães incompetentes (*op.cit.* p. 26)

Em contrapartida, os jardins de infância tinham um caráter educacional e preparatório mais voltado para a aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças. Foram criados, inicialmente, com o objetivo de atender crianças da elite e em especial os filhos dos imigrantes europeus que reclamavam por uma educação de

Debates em Educação

qualidade para suas crianças. No Brasil, o primeiro jardim de infância foi de iniciativa particular, emprestando dos modelos europeus a concepção pedagógica para o desenvolvimento integral das crianças. Assim,

[...] organização da pré-escola assemelhava-se a de países europeus, onde a Educação infantil comportava escolas maternas, anexa a escolas primárias para filhos de operários e jardins de infância, anexos aos liceus particulares, destinados à classe de menor poder aquisitivo (KISHIMOTO, 1988, p. 60).

Percebe-se, claramente que a evolução do atendimento a infância é socialmente organizado a partir de dois aspectos distintos que influenciaram a organização do currículo e a formação dos profissionais que atendiam esse grupo: educação assistencial e educação escolarizante¹.

Formação dos profissionais da Educação Infantil: breve reflexão

É óbvio que tais fatos organizados historicamente geraram também uma dicotomia no trabalho do profissional da educação infantil. As creches, subordinadas aos órgãos de assistência ou saúde pública, eram atendidas por profissionais despreparados, que consideravam o cuidado como atividade principal. Nos jardins de infância, a professora voltava-se para o ensino, certamente pelo fato destes estarem ligados aos órgãos de educação. Em função disso, esses profissionais receberam nomeações diferentes ao longo da história: jardineiras, auxiliares, monitora, recreacionista, pajem, babá, tias, estas últimas evocando funções próprias das práticas domésticas e de maternagem. Segundo Brejo (2007, p.36), este fato se constitui em preocupação com a formação do profissional da educação infantil que “deve ser ainda mais intensa, à medida que historicamente tem se difundido, com base no senso comum, que bastaria gostar de crianças para se desenvolver um bom trabalho educativo”. Este aspecto chama a atenção para a feminização do magistério

¹ Cerisara (2002) citada por Brejo (2007) enfatiza que a presença do caráter educativo não era uma prerrogativa apenas da pré-escola, este aspecto existia também nas creches diferindo apenas da concepção ora hospitalar/familiar (creche), ora o modelo da escola do ensino fundamental (pré-escola).

Debates em Educação

especialmente na educação infantil, acompanhada de desprestígio social e baixos salários. Assim, a história é marcada por uma série de lutas dos profissionais e estudiosos da EI com reivindicações voltadas para uma educação de qualidade para crianças pequenas e qualificação profissional. Bonetti informa que:

Na luta por esse reconhecimento envolveram-se estudiosos da área da Educação Infantil e de outros níveis, ligados ou não a instituições da sociedade civil, como sindicatos e organizações de educadores, e alguns representantes do Estado, que estiveram durante quase uma década envolvidos na definição de diretrizes nacionais, para a formação. A luta pela valorização dos educadores como profissionais da educação deu-se dentro de um contexto mais amplo, que reivindicava mudanças no sistema educacional e o direito a uma educação básica de qualidade para todos (2004, p. 49).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) se constitui em um marco para a história da EI no Brasil e um novo paradigma para a formação do professor da criança pequena. O binômio cuidar/educar são associados ao trabalho educativo nas creches e pré-escolas apontando para a necessidade de se trabalhar a criança de forma integral (art.29). Com relação aos profissionais que atuam na EI, a Lei fixa que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art. 62). Desse modo, o documento legal rompe com a predominância histórica assistencialista e/ou escolarizante atribuindo uma especificidade à formação dos profissionais da EI que contemple o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicossocial e cognitivo.

A partir desse contexto no qual se abre um painel complexo de discussão sobre a Educação Infantil, aumenta a reflexão sobre a formação deste “novo profissional” que deve educar e cuidar de crianças pequenas. Nesse cenário atual, os pais e a sociedade começam a ter consciência da necessidade de uma formação competente e adequada para aqueles que atuam, em todo o espectro da Educação Infantil (CABRAL, 2005, p.74).

Debates em Educação

Assim, a formação em nível superior, dos professores da 1ª etapa da Educação Básica, segundo a LDBEN em seu artigo 63, inciso I, prevê que será de responsabilidade dos Institutos Superiores de Educação manter: “I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.” A Universidade, responsável pelos cursos de graduação, precisa enfatizar ações no sentido de ampliar o conhecimento, possibilitando alternativas de contato com a realidade; permitir aos alunos e alunas terem acesso aos conteúdos que enfoquem a criança em todos os períodos da vida; vivenciar experiências com pesquisa e práticas de caráter reflexivo que promovam uma alteração das ações no momento necessário. Segundo Kishimoto (2000, p. 11):

A prática reflexiva quer compreender para regular, otimizar, ordenar, fazer, evoluir a prática do professor, tendo como ponto de partida seu interior. (...) A universidade não pode pretender formar profissionais práticos reflexivos apenas porque desenvolve pesquisa. Para fazê-lo, academia com o local em que ocorre a prática pedagógica.

Além da ênfase numa formação que envolva um movimento reflexão-prática-reflexão (práxis), estudos realizados por Tardif (2008) dão ênfase aos saberes, trocas de experiências e histórias de vida. Valoriza estes aspectos como conteúdo relevante necessários para e na formação sistematizada dentro das universidades e instituições de formação de professores. Ele organiza as suas reflexões a partir dos pressupostos de que o saber do professor é plural, pois provém de fontes variadas e de naturezas diversas. Afirma que o saber é temporal uma vez que é adquirido durante toda uma história de vida e de uma carreira profissional inculcando no professor **saberes experienciais** que persistem ao tempo e à própria formação universitária. Estabelece ainda este saber enquanto constructo **social e individual**, situando o saber dos professores numa dinâmica intensa entre o que eles são e o que fazem a partir de um

Debates em Educação

processo de escolarização que envolve uma interação com a coletividade. Tardif (2008), diz mais

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc (*op.cit*, p. 64).

E conclui afirmando que:

[...] tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes... que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério (TARDIF, 2008, p. 69).

Partindo dessa premissa pode-se inferir que as imagens, crenças, opiniões e significados a respeito da criança pequena são absolvidas pelos futuros profissionais da educação também através das experiências de vida, anteriores à sua formação na universidade. As informações divulgadas pelo senso comum provenientes das experiências organizadas **historicamente** pelo indivíduo e sociedade acerca da concepção de infância/criança, trabalho do professor da EI, compreensão quanto ao atendimento dispensado a este grupo e dos conteúdos relevantes na formação deste profissional determinam o modo de conhecer e interpretar este objeto. Em outras palavras, estes conhecimentos/conceitos elaborados a partir do senso comum e articulados socialmente têm a “função de dar sentido à realidade social, produzir identidades organizar as comunicações e orientar as condutas” (SANTOS; ALMEIDA, 2005 p. 20). Demathé ratifica este pensamento afirmando que:

Este conhecimento elaborado a partir do senso comum nasce das tradições que são partilhadas e alimentadas pela experiência e atravessado pelas imagens mentais e pelos fragmentos das teorias científicas que são transformadas para servir a vida cotidiana. Esta modalidade específica de conhecimento é denominada de representação social (2007, p.17).

Debates em Educação

Segundo Moscovici (1978) apud Fleury (2001, p. 133) “[...] a representação social é um corpus organizado de conhecimentos uma das atividades psíquicas graças as quais os homens tornam inteligível a realidade física e social e inserem-se num grupo[...]”. Elas nascem da necessidade de tornar familiar algo não conhecido a fim de preservar a identidade de um grupo e manter suas ações e equilíbrio.

Considerações finais

Para entender o comportamento de um determinado grupo em relação a um objeto se faz necessário o acesso a representação social elaborada num processo que implica uma atividade psíquica com origem na trama social, nas relações produzidas historicamente. Este breve estudo teve como objetivo analisar as concepções de infância organizadas ao longo da história e sua relação na construção da representação social (RS) partilhada por profissionais da Educação Infantil (EI).

Conclui-se, então, que a identidade social atribuída à criança da EI anuncia sentidos e significados oriundos de diversos contextos, tempo e espaço que influenciam na organização das representações sociais nas ações e posturas dos profissionais de EI. Esses sujeitos organizam seus conhecimentos socialmente em um determinado tempo histórico-social, em que o modo de produção da sociedade determina a sua forma de pensar e agir. Assim, o estudo da construção histórica do atendimento à criança, bem como as concepções de infância produzidas nesses contextos, se constituem em material significativo para a análise das possíveis representações profissional da EI que emergem e/ou foram cristalizadas na sua história individual e coletiva em um determinado tempo e espaço, bem como permite uma intervenção efetiva nos mecanismos constituintes do processo educativo desses profissionais.

Debates em Educação

Referências

ANDRADE, D.B.S.F; SANTOS, M.F. **O outro do adulto e do professor: representações sociais sobre criança, segundo licenciados de pedagogia da UFMT**. Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 105-117, jan./dez. 2009.

AQUINO, Lígia Leão de. **Professoras de Educação Infantil e saber docente**. In: Revista Teia. Rio de Janeiro, ano 06. pg. 01-12, jan-dez, 2005. Acesso em 10. 09.2010.

Disponível:

<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=150&path%5B%5D=148>

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BONETTI, Nilva. **A especificidade da Docência na Educação Infantil no Âmbito de Documentos Oficiais após a LDB 9394/1996**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069/90, Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional** – LDB n.º. 9394/96. Brasília: Mec/SEF/COEDI, 1996.

BREJO, Janaína Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

CABRAL, Ana Carla Ferreira Carvalhar. **Formação de Professores para Educação Infantil: um estudo realizado em um curso normal superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DEMATHÉ. Tércia Millnitz. **A representação social sobre a infância: um estudo com as professoras de educação infantil do município de Corupá**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2007.

FLEURY, Maria das Graças. Há uma Criança Dentro da Professora? In: Oliveira, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: muitos olhares**. 5ª ed. Porto Alegre: Cortez, 2001.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo**. Loyola: São Paulo, 1993.

KISHIMOTO, T. (org).: **Formação dos profissionais de creches no Estado de São Paulo 1997-1998**. Fundação Orsa. São Paulo, 2000.

Debates em Educação

_____. **Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República.** In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Fundação Carlos Chagas (64). 57-60, fev, 1988.

KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 1992.

MACHADO, M.L. de A. A Formação dos profissionais docentes e não docentes da Educação Infantil. IN: **Educação Infantil: contruindo o presente.** Campo Grande: Editora UFMS, 2002.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 3ª ed. Petrópolis (RJ), Vozes, 2003.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (orgs.). **Infância (in) visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de. **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais.** Ed. Universitária da UFPE, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 9ªed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.