

CRIANÇA E PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

O que alunos do curso de Pedagogia da UNESP e UFMS dizem e sua motivação para a atuação profissional

Célia Maria Guimarães (UNESP- PP) – cmgui@fct.unesp.br

Silvia Adriana Rodrigues (UFMS – C. Pantanal) – Silvia.rodrigues@ufms.br

Cláudia Cristina Garcia Piffer Lopes (UNESP- PP) – claudiapiffer@ig.com.br

Resumo:

Com base no aporte teórico da teoria das Representações Sociais de Moscovici e seus seguidores investigamos a interferência dos processos de formação inicial nas representações que os futuros profissionais docentes têm e constroem sobre o professor, a criança e o trabalho pedagógico na Educação Infantil. O estudo, de caráter longitudinal acompanhará os estudantes no período compreendido entre os anos de 2009 e 2012, utilizando questionários e entrevistas como instrumentos para obtenção dos dados. O tratamento dos dados se dará com auxílio de softwares estatísticos (Evoc e SPSS) e a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979). Os dados parciais apontam que as RS sobre professor e criança dos estudantes das duas universidades não correspondem ainda à especificidade do trabalho de professor de crianças pequenas, nem à concepção de criança/infância considerados na contemporaneidade.

Palavras-chave: Representações Sociais; Educação Infantil; Formação de Professores.

CHILD AND TEACHER IN CHILD EDUCATION: WHAT STUDENTS OF PEDAGOGY OF UNESP AND UFMS SAY AND THEIR MOTIVATION TO ACT PROFESSIONALLY

Abstract:

Taking Moscovici Social Representations theory and his followers as support we investigate the interference of initial formative processes in the representations that future professional teachers have and build on the teacher, the child and the pedagogical work in early childhood education. The study, with a longitudinal characteristic, in progress, will accompany the students during the period between the years 2009 and 2012, using questionnaires and interviews as instruments for data collection. The data will be processed with the aid of statistical software (EVOC and SPSS) and the technique of content analysis (BARDIN, 1979). Partial data indicate that the RS of teacher and child which students of the two universities still

Debates em Educação

do not correspond to the specific work of the teacher of young children, nor the concept child/childhood considered ideal in contemporary society.

Keywords: Social Representations; Early Childhood Education, Teacher Education.

Introdução

O trabalho ora apresentado é substrato de um estudo longitudinal desenvolvido entre 2009 e 2012 por pesquisadoras de duas universidades públicas de dois diferentes Estados brasileiros que, apoiando-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, na Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric e em referenciais da Educação Infantil (EI) procura investigar a interferência dos processos de formação inicial nas representações que os futuros profissionais docentes têm e constroem sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, tendo como sujeitos, 68 estudantes ingressantes nos cursos de Pedagogia da UNESP e 39 da UFMS, perfazendo o total de 107 ingressantes no curso em 2009¹.

O pressuposto básico deste estudo é que as funções tradicionalmente atribuídas às creches e pré-escolas exercem uma função organizadora das RS de trabalho da professora de EI, afetando as imagens que os estudantes de Pedagogia vêm construindo sobre a criança e o trabalho desse profissional.

Nessa direção, tendo em vista a especificidade da EI, as palavras indutoras para a técnica de associação livre foram delimitadas em quatro: *criança, creche, pré-escola e professor*, nesta sequência. O questionário-perfil totaliza 23 questões, divididas em 14 questões gerais e 9 específicas. As questões gerais compreendem itens que caracterizam os estudantes em relação ao perfil sócio-econômico-cultural. As questões específicas são dirigidas apenas aos que atualmente trabalham na EI, englobando itens referentes ao tempo de atuação na área, funções exercidas, motivação e satisfação.

¹ Siglas: UNESP – Universidade Estadual Paulista; UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Cabe destacar que as duas universidades situam-se em contextos singulares, devido às regiões brasileiras onde se localizam: a UNESP, no interior do Estado de São Paulo, e a UFMS, no interior do Mato Grosso do Sul, numa faixa de fronteira com a Bolívia.

Debates em Educação

A elaboração do questionário-carta buscou contemplar não apenas as tensões próprias do campo, mas também os elementos de diferenciação que marcam a especificidade da profissão em relação às demais funções docentes, totalizando 28 questões. O levantamento de dados da primeira etapa junto aos estudantes da Pedagogia da UNESP e UFMS, ingressantes em 2009, aconteceu no mês de março deste mesmo ano.

O presente estudo pressupõe que o atendimento à criança de zero a cinco anos tem como objetivo o seu desenvolvimento integral, suposição que inspira a investigação das RS que as futuras professoras de crianças pequenas constroem durante seu percurso no curso de Pedagogia. As informações geradas pela pesquisa fornecerão elementos para maior compreensão das motivações e resistências dos estudantes, as elaborações que o futuro professor faz sobre a profissão de professora de crianças pequenas e a identificação que constrói ou não, a respeito do que é/como é ser professora, na creche e na pré-escola, no Brasil.

Pressupostos teóricos: abordagens consideradas no estudo

Nos últimos anos do século XX, a concepção de infância e de criança, no Brasil, não sofreu alterações significativas no cotidiano das instituições de EI. Ocorreu diferentemente em relação ao ordenamento legal que, de uma visão de criança carente, passiva e incapaz, evoluiu para a concepção de sujeito de direitos.²

A LDB 9.394/96, ao inserir as creches e pré-escolas no sistema de ensino oficial, gerou a necessidade da formação específica do professor da EI, além de salientar que o atendimento prestado à criança, na instituição de EI (IEI), na modalidade creche e pré-escola, exige a articulação entre a educação da criança e os seus cuidados. Tal afirmação nos remete imediatamente para o problema do papel social dessa instituição, o qual se encontra ainda hoje em processo de (in)definição, reforçada pelo

² Constituição Federal de 1988 (art. 7º, XXV e 208, IV), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) e no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 10.172/2001).

Debates em Educação

distanciamento entre o que preconiza a legislação e as ações cotidianas no interior das instituições; esse cenário foi detectado na pesquisa realizada por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006).

Estudos sobre a realidade do atendimento (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006; NASCIMENTO; CAMPOS; COELHO, 2011) revelam que, em relação às políticas públicas, o atendimento inspirado na concepção de criança indivisível, cidadã, sujeito de direitos, é ainda um direito a ser conquistado para *todas* as crianças.

Tendo em vista o alerta dos autores, a formação inicial do professor de crianças pequenas se encontra atualmente diante de possibilidades e riscos, mormente perante o atendimento à exigência do disposto na Resolução CNE/CP01/2006³, que fixou novas Diretrizes Curriculares para os projetos de formação do professor, nos cursos de Pedagogia.

Para alguns estudiosos, como Libâneo (2006), o conteúdo das Diretrizes não avança em relação à qualidade e identidade da formação dos professores, com possíveis consequências negativas aos objetivos da escola.

Nessa perspectiva, a Resolução do CNE, pela precária fundamentação teórica quanto ao campo conceitual da Pedagogia, pelas imprecisões conceituais e pela desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional, sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da Pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de EI e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, ao se projetar a formação de professores nos cursos de Pedagogia urge considerar a visão de criança e a função de creche/pré-escola que se distancia da ideia de assistência ou de caricatura do Ensino Fundamental, impondo um perfil de

³ A Resolução CNE/CP n. 1, de 15/5/2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. A Resolução CNE/CP nº. 001/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, regulamentando os cursos de licenciatura de graduação plena.

Debates em Educação

professora que precisará saber como interagir com sujeitos em desenvolvimento e crescimento, nos ambientes coletivos da creche e da pré-escola⁴.

Campos et al (2011, p. 3) ressaltam que:

Há um conhecimento maior sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança pequena. Ela aprende muito com a interação entre pares, em ambientes estáveis e estimulantes; aspectos afetivos, cognitivos, físicos, sociais, culturais estão ligados; a brincadeira é a forma de expressão e criação por excelência, o vínculo com adultos é fundamental, mas não precisa ser com um só. Há orientações que a pedagogia deveria adotar, ao propor currículos, programas e formas de organização. Se espaços e rotinas não favorecem a brincadeira, não permitem que bebês interajam entre si e com os adultos, impedem o movimento e a expressão, não promovem a ampliação do conhecimento, então a qualidade da instituição é baixa. É urgente desenvolver traduções práticas sob esses critérios, abertos à contribuição de professores, famílias e às próprias crianças. Deixada à própria sorte, a maioria dos educadores não tem condições de fazer essa tradução.

Em face desse panorama e das exigências formativas trazidas pela LDB 9.394/96, a formação do professor precisa ocorrer de tal modo que ele elabore princípios, atitudes éticas, fundamentos teóricos e práticos, conhecimentos didáticos, entre outros. Se a formação inicial não puder promover a revisão de antigas crenças sobre a creche e a pré-escola, a futura atuação docente poderá manter e reproduzir o trabalho que se centra, ora nos cuidados físicos, ora no mero atendimento de interesses infantis geralmente atribuídos às creches, ora ainda na preparação para os anos seguintes da escolaridade, prática comumente atribuída à pré-escola. Nesta direção, Giovani (1998, p. 2) resalta que:

Trata-se de reconhecer que a formação de professores e especialistas de ensino não se constrói por acumulação de informações, cursos, técnicas, mas pelo aprendizado e exercício, individual e coletivo, da reflexão crítica sobre as práticas e os contextos de trabalho oportunizando reconstrução da identidade profissional e pessoal.

Os projetos de formação inicial de professores para EI devem ser capazes de articular processos, estratégias e práticas, de tal maneira que os futuros professores

⁴ O uso dos termos *creche* e *pré-escola*, conforme a LDB/96, considera a especificidade das faixas etárias atendidas e a continuidade das ações de cuidado e educação, no atendimento à criança pequena (0 a 5 anos).

Debates em Educação

compreendam a Pedagogia que responde à integração dos cuidados à educação da criança, enquanto aprendem a realizá-la, tendo como referência a importância das interações sociais (MACHADO, 2000).

Nessa perspectiva, compreendemos que o objetivo central de processos formativos dessa natureza é a mudança das pessoas envolvidas:

Numa perspectiva de formação em contexto, ao contrário da formação inspirada no modelo escolar, as práticas formativas articulam-se com as situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas. A criação de ambientes formativos com caráter permanente é o seu horizonte, tendo em vista o desenvolvimento humano de todos quantos nele participam. Neste sentido, uma perspectiva de formação em contexto reclama de todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e “créditos” correspondentes. Assim, os professores são considerados sujeitos e não objetos da formação. E, finalmente, se considerarmos que os processos de formação de professores têm implicações na vida das crianças, eles contêm uma dimensão ética que os profissionais que nele participam não podem declinar. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2001, p. 73).

A formação precisa então favorecer a elaboração dos conhecimentos legais, teóricos e o exercício prático (estágios; estudos de casos; oficinas pedagógicas, trabalhos de campo etc.), para que o professor saiba como organizar ambientes interativos numa Pedagogia voltada para os relacionamentos, na qual a participação da criança é valorizada e incentivada, mediante propostas em que o exercício da capacidade de comunicação, expressão e representação são os aspectos-chave.

Além disso, a formação inicial deve orientar-se para a capacidade de elaboração de propostas pedagógico-curriculares com identidade própria, plenas de referenciais teóricos e práticos que traduzam a compreensão da amplitude do respeito aos direitos da criança, seja na creche, seja na pré-escola.

Machado (1999) continua a defesa da necessidade de delimitação da especificidade do espaço educativo da EI (creche/pré-escola) e explicitação de seus pressupostos. Para isso, aponta a busca de sustentação em aportes teóricos fundamentados nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento das crianças pequenas.

Debates em Educação

Para Machado (1999, p. 85), a concepção de cuidar/educar com “a proposta da *Pedagogia das interações* [...] vem tentando romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica nas instituições de EI”. Oliveira-Formosinho et al. (2007) propõem uma Pedagogia que se centra nas crianças, que cria espaço para sua participação, com base em uma estrutura, em uma organização, em recursos e em interações intencionalmente pensados, criando múltiplas possibilidades, de modo que a escuta ativa da criança tenha reais consequências nos resultados de aprendizagem. A pedagogia participativa valoriza a relação íntima entre processos de aprendizagem e os contextos educativos nos quais ocorrem.

Desta forma, nesta pesquisa consideramos que a abordagem das representações sociais, durante o processo formativo de professores de crianças pequenas, é fecunda e articula a elaboração da identidade da creche e da pré-escola como espaço educativo capaz de articular cuidados à educação, ao mesmo tempo em que favorece a construção da identidade de professora de crianças pequenas, profissional daquele ambiente educativo diverso da casa.

A imagem, as crenças, as expectativas sobre o que/como é ser professora de crianças pequenas, na creche e na pré-escola, são ativadas quando o estudante pode participar de metodologias formativas que promovem a interação com as crianças, no contexto da instituição de EI, a partir de finalidades claras. Suas representações sociais, suas ideias-imagens de professora de crianças pequenas e do trabalho pedagógico naqueles espaços orientarão seus primeiros contatos com a realidade concreta; a criança real, as contradições e a variabilidade do dia-a-dia ressaltarão (re)ações, escolhas e suscitarão certas motivações, conflitos, certezas e dúvidas.

Baillauquès (2001) ressalta que resultados de estudos demonstram que considerar as representações sociais contribui para a profissionalização docente, no percurso de sua evolução. Explica que trabalhar com as representações serve primeiramente para sensibilizar em relação ao trabalho docente, reconhecer suas motivações, tendo como referência sua adequação à realidade profissional, aos espaços onde exercerá a docência. No processo de formação, esse primeiro processo

Debates em Educação

de reflexão é seguido de discussões e, posteriormente, de contatos com o lócus de trabalho com crianças pequenas e teorizações em sala de aula, na universidade.

Outro aspecto apontado pela autora, em continuidade ao exposto antes, é a possibilidade de realizar um trabalho de proximidade entre as imagens, as expectativas do trabalho docente e as suas realidades, pois, se assim for, o aluno-estagiário poderá fazer avaliações em relação aos próprios saberes, ao saber-fazer e às atitudes exigidas pelo trabalho docente.

Desse modo, o praticante poderia tornar-se, na melhor das hipóteses, um criador de seu trabalho, de seus progressos, de seu posicionamento e de suas posturas pessoais dentro da profissão visada, para si mesmo e para o outro. Isto se daria em seu contexto de normas, regras, dispositivos e ambientes. Ele participaria da elaboração psicossocial do papel, atingindo, assim, sua própria concepção deste último, com a projeção de si mesmo nessa abordagem. (BAILLAUQUÈS, 2001, p. 52).

Desta maneira, estudar as representações sociais que futuros professores de EI elaboraram sobre a profissão de professora é um meio de avaliarmos como temos realizado a formação inicial, na universidade. Em acréscimo, favorece a compreensão da elaboração que a futura professora faz sobre seu trabalho, seja no espaço da creche, seja da pré-escola, assim como a identificação que constrói a respeito do que é/como é ser professora de crianças atendidas por uma ou outra das modalidades referidas antes; são aspectos-chave que moverão escolhas, ações e interações docentes.

De acordo com Moscovici (1978, 1984b, 2003), as RS são elaborações psicológicas e sociais, construídas pelos indivíduos e com os indivíduos e possuem uma dupla função: tornar familiar o que é estranho/ameaçador e perceptível o que é invisível. É o conhecimento habitualmente denominado espontâneo, ingênuo, vulgar, do senso comum ou pensamento natural, por oposição ao pensamento científico; a esse tipo de conhecimento chama de conhecimento prático (GUIMARÃES, 2005). Acrescenta que ele se constitui com fundamento em nossas experiências, nas informações, conhecimentos e modelos de pensamento recebidos e transmitidos por intermédio da cultura, da educação e da comunicação social.

Debates em Educação

Nesse sentido, as RS explicitam como um grupo se relaciona com um dado objeto social, servem de guia de ação, orientam a comunicação e a relação com o mundo e os outros. Também oferecem referências para interpretação da realidade e favorecem a construção de valores, necessidades, interesses de um mesmo grupo. O conhecimento apreendido do objeto passa a fazer parte das conversas e aparece na forma de frases, visões, jargões, ditados, preconceitos, estereótipos, soluções etc., tendo um efeito de realidade para o indivíduo (GUIMARÃES, 2000).

As RS iniciais dos estudantes, bem como suas transformações e/ou permanências, no decorrer da formação inicial, poderão orientar a escolha de processos que verdadeiramente permitam aos formadores atuarem na direção da elaboração de uma outra compreensão da criança pequena e do trabalho da professora, a partir da revisão das crenças sobre a creche/pré-escola e da função da creche e pré-escola em vigor.

Dessa forma, o estudo no âmbito das RS sobre o trabalho da professora de EI precisa observar algumas peculiaridades que o diferenciam de estudos que envolvem o trabalho docente, em outros níveis de ensino. Uma das questões principais a ser considerada é que a EI engloba dois tipos de atendimento que se desenvolveram paralelamente, firmados em distintas tradições, identidades e inserções administrativas.

No Brasil, a LDB 9.394/96, redefine creche e pré-escola de maneira a diferenciar-se apenas quanto à idade atendida, 0 a 3 anos, e 4 a 5 anos, respectivamente, devendo ambas voltar-se às ações de cuidar e educar, em período parcial ou integral.

Levando em conta o contexto de definição de contornos de um novo perfil profissional para um campo que ainda busca firmar sua identidade, esta pesquisa pretende colaborar para uma melhor compreensão da estrutura e dinâmica das representações sociais que condicionam e muitas vezes limitam a ação do(a)s profissionais de EI. Pretende-se contribuir na definição da formação de professores para a EI, que considerem a especificidade dessa etapa da educação básica, particularmente

Debates em Educação

sua dupla função social e educacional, e as peculiaridades de uma ação educativa voltada ao grupo etário de crianças de 0 a 5 anos.

Se a institucionalização da infância se faz necessária, é preciso ter o cuidado de fazer dessas instituições lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade. (NUNES; CORSINO, 2009, p. 32).

Desse modo, os resultados que apresentaremos se traduzem num recorte do estudo longitudinal mencionado e abordarão a parte da investigação que tem como objeto as representações de ingressantes do curso de Pedagogia sobre o trabalho da professora da EI (0-5anos), a partir das respostas dos estudantes da UNESP⁵ e da UFMS⁶.

A opção metodológica desta investigação se fundamenta numa abordagem qualitativa, de caráter longitudinal, propondo-se acompanhar estudantes do curso de Pedagogia entre os anos de 2009 e 2012, período da sua formação inicial, com o intuito de conhecer as RS sobre ser professora de crianças pequenas que os estudantes em formação podem ter, em diferentes momentos da graduação, tendo em vista os conhecimentos que detinham previamente ao processo de formação inicial e as possíveis transformações/mudanças ocorridas ao final deste.

A obtenção dos dados expostos neste texto ocorreu logo nas duas primeiras semanas de aula do ano letivo de 2009. A pesquisa contará ainda com entrevistas realizadas com uma amostra dos participantes, ao final de seu último ano de curso.

⁵ Estudantes do período diurno (28 alunos) e noturno (40 alunos) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente-FCT/UNESP-Brasil. Este é um dos 23 campi da UNESP, localizados no interior do Estado de São Paulo e na capital.

⁶ Estudantes do período vespertino (39) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – CPAN/UFMS – Brasil. Esta unidade universitária está localizada na cidade de Corumbá-Ms, região de fronteira com a Bolívia, definido como campus do Pantanal.

Debates em Educação

Os resultados em discussão foram obtidos através do tratamento de dados às respostas, no programa EVOC 2000 (*Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations*, de Vergés, versão 2002) para as questões de associação livre com as palavras indutoras – *criança* e *professor*. A análise dos dados, orientada pela abordagem estrutural de estudos de representações sociais, priorizou por meio do citado *software*, a identificação dos conteúdos e da estrutura da representação social, bem como o estudo da variável instituição de ensino (IE). Para o tratamento das respostas dadas às questões fechadas utilizamos o *software* SPSS e às questões abertas a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1979).

Desta forma, no que diz respeito ao perfil dos estudantes, a análise dos dados demonstrou tendências, quais sejam: a grande maioria é do sexo feminino; os estudantes da UNESP são mais jovens – a maioria tem entre 17 e 20 anos –, enquanto, entre os alunos da UFMS, metade se encontra nessa faixa etária e outra metade tem entre 21 e 30 anos. Sobre a situação civil, nos dois grupos, temos a maioria de solteiros, sem filhos; em ambos os grupos, a grande maioria dos estudantes dedica-se atualmente somente a fazer o curso de graduação. Por fim, a maior parte dos estudantes dos dois grupos não tem experiência de trabalho com crianças pequenas, seja na educação formal ou na informal.

A exposição que se segue, traz primeiramente a análise dos dados que apresentam o conteúdo das RS sobre criança e professor. Em seguida, discute respostas dos sujeitos acerca da escolha profissional, preferências e compreensões da futura atuação profissional.

As representações sociais dos estudantes sobre criança

As associações com a palavra **CRIANÇA** produziram nos 107 alunos participantes, 520 palavras, das quais 169 foram diferentes. Para a composição do Núcleo Central (NC) e dos elementos periféricos (EP) consideramos as palavras que tiveram frequência maior que 4 e intermediária de 11 (EVOC, 2000). Com relação à ordem de evocação, foram consideradas como representações do NC as palavras com frequência maior que 10 e ordem de posição menor que 2,5.

Debates em Educação

As palavras que compuseram o NC CRIANÇA dos estudantes da FCT/UNESP referiram-se às palavras: alegria, amor, representativas de uma visão abstrata da criança, pela palavra: brincadeira, que revela aproximação do universo infantil e pela palavra: educação.

No caso dos estudantes da CPAN/UFMS, se considerarmos a palavra brincadeira, que compôs o NC CRIANÇA, temos uma visão unilateral das características da criança, o que esclarece em parte a RS de professor demonstrada.

No segundo quadrante, as associações dos estudantes da FCT/UNESP, a associação da palavra CRIANÇA com as palavras carinho e escola, confirma as características e a identidade de professor demonstrada pelo NC. Entre os alunos da CPAN/UFMS não foram encontradas associações para a palavra criança neste quadrante.

Entre os estudantes da FCT/UNESP as associações menos frequentes das palavras foram: aprendizado e brincar com a palavra CRIANÇA confirmam o NC. As palavras mãe, pai, família demonstram a desvinculação da criança com seu grupo social primário; as palavras: inocência, sinceridade e futuro, por outro lado, ao comparecerem com baixa frequência, demonstram a presença da contradição na RS.

No caso dos estudantes da CPAN/UFMS a palavra criança foi associada a uma imagem romântica e idealizada: alegria, amor, carinho, inocência e pureza e as palavras: desenvolvimento, infância e família demonstram as contradições da sua RS.

Finalmente, no último quadrante, com palavras menos frequentes e bem mais tardias nas evocações, as associações com a palavra CRIANÇA dos estudantes da FCT/UNESP, demonstram um distanciamento da visão abstrata de criança, com as palavras: bagunça e felicidade, como também de uma das atividades da infância: brinquedo, e de aspectos fundamentais do trabalho com a criança: cuidado e família.

Os estudantes da CPAN/UFMS em relação às associações às palavras: educação e escola relacionada à palavra CRIANÇA revelam tanto um distanciamento da educação formal-escolarizante, como da educação como parte do universo infantil; a palavra:

Debates em Educação

feliz, citada tão tardiamente, causa estranheza porque pode revelar alguma dificuldade de a criança ser/estar feliz na instituição formal de educação.

Em síntese, os dois grupos organizam sua RS em torno de uma imagem abstrata de criança em desenvolvimento, que tem como características a alegria, o amor, o carinho e a inocência, e, como atividade única a brincadeira. Os elementos mais periféricos da RS sobre criança demonstram uma contradição entre a imagem de criança abstrata (felicidade e bagunça) e aquela capaz (aprende), que precisa de cuidado e educação num espaço - a escola, o que nos remete a RS de professor e às suas práticas identificadas com aquelas típicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As representações sociais dos estudantes sobre ser professora de crianças pequenas

Acerca das palavras evocadas, as associações com a palavra PROFESSOR produziram entre os 68 estudantes da UNESP, 109 palavras diferentes para um total de 275 associações, enquanto que os 39 estudantes da UFMS produziram 77 evocações diferentes para um total de 162 associações. Percebe-se maior dispersão de associações entre os estudantes da UFMS. Para a composição do Núcleo Central (NC) e dos elementos periféricos (EP), levamos em conta as palavras que tiveram frequência maior que 4 e intermediária de 11 (EVOC, 2000). Com relação à ordem de evocação, foram consideradas como representações do NC as palavras com frequência maior que 8 e ordem média de evocação (OM) menor que 2,5.

As palavras que compuseram o provável NC PROFESSOR dos estudantes da UNESP foram: palavra ensinar, indicando a tarefa que cabe ao professor; a palavra escola, indicando o local onde ocorre o ensino; a atitude ou qualidade esperada daquele que ensina foi indicada pela palavra responsabilidade e a evocação daquele que ensina na escola com responsabilidade ocorreu por meio das palavras: educador; profissional.

No caso dos estudantes da UFMS, as palavras do provável NC PROFESSOR referiram-se à palavra educador e à qualidade que este deve apresentar, na relação interpessoal com a criança: ser um amigo.

Debates em Educação

As evocações dos estudantes da UNESP demonstram que o NC de sua RS está relacionado à identidade do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, percebe-se a indicação da qualidade “ser profissional”, embora essa qualidade possa estar referenciada também na profissionalidade do professor dos anos iniciais da Educação Básica. Os estudantes da UFMS, por sua vez, têm o que o NC de sua RS amparado na imagem do educador-amigo, o que parece demonstrar que a ausência de associações a outras qualidades indica uma ideia idealizada sobre ser professora de creche e pré-escola, além de se distanciar da figura do profissional. No caso da UFMS, ressaltamos que é necessário falar de NC com cautela devido ao número alto de palavras diferentes associadas a palavra professor. As outras etapas da pesquisa oferecerão dados para análises mais apuradas a este respeito.

No segundo quadrante, as associações dos estudantes da UNESP evidenciam características ou capacidades do professor, a saber: amigo, autoridade, inteligência e respeito. As associações presentes na segunda periferia indicam uma imagem de professor que não poderia prescindir da profissionalidade, da sensibilidade e da ética no trato com a criança. Entre os estudantes da UFMS, não foram encontradas associações para a palavra professor, neste quadrante.

As associações mais próximas do NC (elementos periféricos) manifestas pelos estudantes da UNESP e a ausência encontrada entre os ingressantes da UFMS nos impelem a afirmar a possível centralidade da RS assinalada antes. Com palavras menos frequentes (bem menores que 10), entre os estudantes da UNESP, foram evocadas as palavras: aluno, o espaço onde o educador exerce sua função: a aula e o objeto do seu trabalho: conhecimento, formação, educar, educação. Interessante a frequência baixa para a visão de criança pequena como aluno e a menção da sala de aula como único espaço das interações com a criança. Mas, não parece interessante a baixa frequência em relação ao que é próprio da profissão docente. Outras associações se dão quanto a qualidades do educador: capacitado, dedicação, mestre, preparado, sabedoria. No caso dos estudantes da UFMS a palavra PROFESSOR foi associada com menos

Debates em Educação

frequência às palavras: capacitado, dedicação, educar, educação, ensinar e responsabilidade.

Os estudantes da UFMS, ao demonstrarem as associações anteriores com menor frequência, reforçam o NC educador-amigo. Chama à atenção a utilização da palavra educadora, em detrimento da palavra professor, bem como seu uso no masculino, já que a grande maioria é do sexo feminino.

Finalmente, no que se refere aos estudantes da UNESP, no último quadrante, com palavras menos frequentes e bem mais tardias, nas evocações, encontramos aspectos relacionados à relação do adulto com a criança: amor, paciência, carinhoso, exemplo, disciplina, importante – e a palavra didática. Talvez essas evocações bem tardias revelem a incompreensão dos aspectos pedagógicos específicos do trabalho com crianças pequenas, justificada pela condição de ingressantes no curso de Pedagogia, aliada ao senso-comum de que, para ser professor na creche e na pré-escola, é condição ser amoroso, paciente, exemplar, saber controlar as crianças e ter didática, compreendida como a capacidade de “manejar” bem a turma, de modo que não ocorra muito movimento geralmente considerado indisciplina da parte das crianças.

Os estudantes da UFMS fazem evocações que relacionam PROFESSOR à palavra aluno, às palavras atencioso, orientador, formador, paciência, respeito, conhecimento e profissional. Tais evocações tardias parecem confirmar, mais uma vez, o provável NC educador-amigo, mas contraditoriamente consideram aspectos relacionados à profissionalização, além de tomar a criança pequena como aluno, o que pode revelar a referência à criança e ao professor do Ensino Fundamental. Esses resultados fundam questões importantes para as próximas etapas do nosso estudo.

Em síntese, os estudantes da UNESP apresentam uma tendência de organização do NC de sua RS em torno da ideia do educador-profissional que ensina na escola com responsabilidade, autoridade, inteligência, amizade e respeito. Já os estudantes da UFMS parecem organizar o NC de sua RS em torno da ideia do

Debates em Educação

educador-amigo. Observa-se que os dois grupos preferem o termo “educador”, no lugar de “professor” para se referir ao profissional que atua diretamente com a criança pequena, o que nos leva a concluir que os ingressantes de Pedagogia ainda não conseguem admitir um professor atuando em creches e pré-escolas, nem “se enxergam” como professores de crianças pequenas no momento em que fizeram as evocações.

Sendo assim, ainda não encontramos, nesse grupo, RS sobre PROFESSOR que indiquem elaborações sobre o que é/como é ser professora de crianças pequenas, bem como sobre a especificidade do trabalho pedagógico na EI, permitindo-nos afirmar que, em ambos os segmentos, ao se referirem ao professor, a imagem e o trabalho associado são ainda os do professor de crianças do Ensino Fundamental, e as práticas pedagógicas são aquelas próprias dos primeiros anos/séries deste nível de ensino. Ressaltamos que não podemos perder de vista que se trata de estudantes de contextos singulares, no início de sua formação em nível superior, além da circunstância de que a profissão de professor da EI está em processo recente de constituição.

Arce (2001, p. 174) analisa a imagem historicamente construída a respeito do profissional de Educação Infantil “impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico”. Sanches (2003) ainda aponta que a história da Educação Infantil é também marcada pelas influências recebidas da tese da privação cultural, da educação compensatória que visava suprir as supostas carências das crianças e da chamada “prontidão para a alfabetização”. Percebe-se então, já nos primórdios da Educação Infantil, uma tendência à escolarização, o que justifica a forte referência de professor com a do profissional que atua nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

Outros dados do questionário-carta, neste estudo, nos ajudam a compreender as RS dos grupos investigados e ratificar ou não os resultados demonstrados antes.

Debates em Educação

No que diz respeito à questão que solicitava aos estudantes o apontamento de qual de campo de trabalho tinha preferência em atuar, a tendência verificada foi diversificada. Os alunos da UNESP enfatizaram três alternativas: ser professor universitário, professor de creche e pré-escola e professor de pré-escola (nessa ordem). Embora o magistério na EI não seja a primeira opção, tal possibilidade se encontra presente entre os ingressantes de Pedagogia da UNESP, diferentemente dos estudantes da UFMS, os quais apontaram a preferência pela atuação futura em supervisão ou orientação, como professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e em Educação Especial; no caso da última opção, cabe destacar que esta é uma área tradicionalmente bastante trabalhada e valorizada, ao longo da história do curso de Pedagogia da UFMS. Por fim, podemos inferir que a EI não se constitui ainda, para os estudantes investigados, na opção preferencial como campo de trabalho no futuro.

Por outro lado, ao serem solicitados a se posicionar sobre a motivação sobre a possibilidade de atuação futura na EI, os dois grupos parecem motivados, sendo que as justificativas se aproximam significativamente entre ambos. A razão mais assinalada foi a relacionada, principalmente, ao fato de se ficar próximo da criança pequena e ajudá-la, o que inferimos como uma visão assistencialista da futura profissão e até mesmo preconceituosa da criança, visto que pode indicar a compreensão atual do trabalho na EI como maternagem e a própria criança como um ser incompleto, que necessita ser assistido constantemente.

Tal compreensão acerca da criança é justificada por Sarmiento (2001), que aponta para o fato de que a concepção de criança como sujeito de direitos e membro de um grupo etário com características identitárias distintas é algo recente, resultado de conquistas ao longo da história e um projeto inacabado da modernidade, portanto, em contínua construção.

Sobre a minoria que respondeu não estar motivada para atuar na EI, houve certa diferença entre os dois grupos; enquanto estudantes da UNESP enfatizaram a não identificação profissional e a falta de reconhecimento profissional, como justificativa para sua desmotivação, os estudantes da UFMS mencionaram, além da

Debates em Educação

falta de identificação profissional, a falta de preparo para o trabalho com crianças pequenas. Os resultados obtidos nesta pergunta, se confrontados aos resultados sobre a preferência pelo campo de trabalho, discutida antes, revelam que os estudantes dos dois grupos ainda não optaram pela atuação como professor na creche/pré-escola, colocando em dúvida a motivação destacada pela análise.

Ainda nessa linha de pensamento, perguntamos aos ingressantes de Pedagogia sobre as dificuldades que imaginariam encontrar, no cotidiano da EI, como profissionais responsáveis pela educação e cuidados de crianças pequenas.

A grande maioria, dos dois grupos, apontou que imaginam que encontrarão algumas dificuldades. Ao serem indagados sobre a especificidade dessas dificuldades, em relação às crianças, aos pais/família, à instituição e a si mesmos, obtivemos as seguintes respostas:

- em relação às crianças – os estudantes da UNESP indicaram o comportamento como fator de maior dificuldade a ser enfrentada, enquanto os da UFMS salientaram dificuldades em lidar com problemas cotidianos. Parece-nos que, em ambos os grupos, focaliza-se o sentimento de despreparo para lidar com as características tipicamente infantis (movimento, temperamento, interesses etc.) e seus desdobramentos, num ambiente coletivo. Embora, na UNESP, a ênfase recaia sobre a compreensão de que a criança precisa ser controlada, disciplinada – o que nos remete aos resultados encontrados antes –, no caso da UFMS as dificuldades com respeito às crianças se relacionam fortemente com aspectos do processo de aprendizagem – características individuais, desinteresse, crianças problemáticas e diferentes; respostas que podem receber influências da tendência do curso de Pedagogia da UFMS em realizar um trabalho mais direcionado para a área de Educação Especial.

- em relação aos pais/família – um número significativo dos dois grupos não respondeu a essa questão; entretanto, entre os que responderam, em ambos os grupos, foi sublinhado o receio em não conseguir estabelecer um bom relacionamento com os pais. Parece-nos que o baixo índice de respostas a essa pergunta pode se ligar ao desconhecimento sobre o valor do estreitamento de relações com a família, para

Debates em Educação

um profícuo trabalho na EI. Por outro lado, o receio em não saber interagir adequadamente com os pais/família das crianças pode estar influenciado pelo senso-comum que veicula a dificuldade de estabelecer esse estreitamento, com argumentos de que a família/pais não se interessa e não tem conhecimento ou valores adequados para participar adequadamente da educação dos seus filhos (LOPES, 2008).

- em relação à instituição – os dois grupos concordam em apontar o temor de não terem condições materiais ou pedagógicas de trabalho. Acreditamos que se trata de um sentimento forte que surge, principalmente, das conversas cotidianas, da mídia ou até de algumas discussões teóricas de que, na atualidade, as instituições formais de educação passam por um momento de crise de diversas naturezas (econômicas, relacionais, identitárias etc.), que faz com o que profissional em início de carreira fique apreensivo quanto a sua entrada nesse universo. Por outro lado, os dados podem revelar a compreensão de que as dificuldades com respeito à instituição se darão muito mais pela falta de objetos e materiais concretos de trabalho do que pela ausência de um projeto pedagógico articulado para aquela realidade ou pela ausência de processos de formação continuada em serviço, desenvolvidos no contexto de uma gestão comprometida com o significado do que se faz com as crianças pequenas.

- em relação a si mesmo – na UFMS, metade dos estudantes não respondeu a essa questão, o que parece evidenciar dificuldades próprias do começo do processo de formação inicial de perceber a si mesmo em relação à atuação futura como professor de crianças pequenas; no entanto, entre os respondentes, a tendência foi igual aos ingressantes da UNESP, sobre a preocupação em não atender exigências associadas à relação com a criança, à organização dos processos de aprendizagem, entre outros aspectos, além do receio em perceber que não se identifica com crianças pequenas. Cremos que tais dados significam que os estudantes tendem a compreender, num nível pessoal/individual, as possíveis dificuldades futuras e, por outro lado, reforçam a inferência quanto às dificuldades apontadas sobre a criança. Ressalte-se que um dos grandes temores dos profissionais em início de carreira tem a ver com as questões cotidianas inerentes ao trabalho com crianças pequenas, em contextos coletivos.

Debates em Educação

Nesta direção, estudiosos como Alcântara (2005), Richter e Vaz (2007) Batista (2001), Rocha e Bhering (2006) e Coutinho (2002) demonstraram que a relação com as crianças se apóiam no disciplinamento implícito nas rotinas, de modo a abordar uma vertente negativa utilizada nas creches que se caracteriza pelo autoritarismo do adulto e a negação das especificidades infantis.

Quando os estudantes dos dois grupos foram interrogados sobre onde/em que pretendem basear seu trabalho de professora, marcaram como primeira opção a formação acadêmica, para, em seguida, indicar a observação do comportamento das crianças, o que denota expectativa de que o curso de formação inicial lhes dê a devida e adequada preparação para a vida profissional. Observamos que, na questão anterior, os estudantes não demonstraram a percepção de que o curso poderá lhes oferecer as condições de desenvolver saberes e capacidades, conhecimentos teóricos e práticos ligados ao trabalho de professora de crianças pequenas. Cabe destacar que considerar a criança como centro do trabalho pedagógico, na EI, é adequado, mas a pesquisa ainda deverá investigar o que os grupos concebem como observar o comportamento infantil.

Quando inquiridos sobre a proximidade da profissão de professor de creche com outras profissões, a grande maioria de ambos os grupos respondeu que tal atividade está próxima do trabalho de babá. A justificativa dos estudantes para tal entendimento de sua futura profissão se referenda na compreensão de que babás e professores têm a tarefa de atender às necessidades básicas da criança. A mesma pergunta feita sobre o professor da pré-escola obteve resposta igual para os dois grupos de estudantes, sendo indicada como a profissão mais próxima à de professor do Ensino Fundamental, justificada pelo entendimento de que este é o período do início da alfabetização escolar.

Nas respostas a essas duas questões, temos presente a clássica dicotomia que envolve a EI brasileira: a creche deve cuidar e, nesse sentido, a figura da babá é requisitada para exercer a maternagem, distanciando-se do professor com formação específica o atendimento na creche brasileira (0 e 3 anos de idade), enquanto a pré-

Debates em Educação

escola deve educar. O cuidar comparece como suprimento das necessidades físicas, de saúde e algumas vezes afetivas, ao passo que o educar é visto como a escolarização precoce, a exemplo das rotinas e práticas próprias dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Ostetto (1997, p. 12-13), “[...] para a criança-sujeito-de-direitos, estamos defendendo a necessidade de um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo junto a grupos de crianças [...]”.

Ao serem perguntadas sobre as tarefas da professora de creche, as atividades indicadas pelos dois grupos foram iguais, sendo as três recorrentes: dar carinho, brincar e organizar brincadeiras, nessa ordem para os dois grupos. Já acerca das tarefas da professora de pré-escola, houve discrepância nas indicações; enquanto os alunos da UNESP entendem que as atividades prioritárias seriam ensinar a ler e escrever, organizar reuniões de pais, além de observar e avaliar as crianças, os alunos da UFMS indicam as tarefas: atender crianças com necessidades especiais, organizar brincadeiras e, por último, ensinar a ler e escrever.

Os dados reforçam o NC das RS sobre o que é/como é ser professora de crianças pequenas, já mencionados, e caracterizam uma cisão sobre as tarefas de cuidar e educar na EI, atribuindo às creches (0 a 3 anos) as tarefas voltadas aos cuidados físicos e às pré-escolas (4 a 5 anos) o trabalho educativo reduzido à preparação para os anos posteriores da escolarização obrigatória. Esses resultados impõem às etapas posteriores deste estudo a investigação das prováveis diferenças de RS sobre ser professora da creche e professora da pré-escola e suas tarefas, além de pesquisar se, no decorrer do processo formativo na universidade, estas RS se transformam ou se mantêm resistentes, reforçando-se.

Os dois grupos foram perguntados sobre suas expectativas em relação à futura atuação no magistério na EI. Suas respostas apresentaram aproximações e distanciamentos entre expectativas; enquanto, na UNESP, os estudantes apontaram: ter paciência, ser carinhosa, saber sobre desenvolvimento infantil, saber alfabetizar,

Debates em Educação

respeitar as diferenças individuais e manter os pais informados (todos com índices muito próximos); na UFMS, citaram: ensinar hábitos de higiene, incentivar a criatividade das crianças, ter conhecimento sobre desenvolvimento infantil, gostar de criança e não demonstrar preferência ou rejeição por alguma criança.

As aproximações e distanciamentos observados não contradizem os resultados evidenciados até este momento, no que concerne aos dois grupos. Há que se considerar as singularidades contextuais de cada grupo estudado, com destaque especial para a ênfase dada pelo curso da UFMS à Educação Especial, conhecida pela comunidade local. As expectativas ressaltadas nos remetem aos dados apresentamos anteriormente, o que nos permite retornar à teoria das RS, para afirmar que as conversas, as crenças, as experiências e as ações valorizadas num determinado grupo, numa determinada cultura, condicionam a elaboração das RS. As RS têm o papel de transformar o que é estranho e distante em algo próximo e familiar, o que nos possibilita compreender a “utilização” da referência de professor do Ensino Fundamental e suas tarefas, para organizar a RS de professor da EI, com destaque ao professor da pré-escola e à imagem e tarefas da babá, para a professora da creche. Outros estudos recentes encontraram RS muito parecidas entre estudantes (GUIMARÃES, 2000; LIMA; FERNANDES, GONÇALVES, 2009; ENS, EYNG, GISI, 2009; HADDAD, 2009), o que exige não perder de vista que os dois grupos estão inseridos no contexto histórico-cultural brasileiro e se localizam em regiões com características sócio-político-econômicas e educacionais particulares.

Em síntese, podemos afirmar que os estudantes das duas universidades tem perfis bastante parecidos, com exceção do fato de os ingressantes do curso de Pedagogia da UFMS serem cronologicamente um pouco mais velhos. No diz respeito à RS do que é/como é ser professora de crianças pequenas, os dois grupos não diferem muito, apresentando distanciamentos e aproximações, conforme os dados demonstraram.

A RS de ambos os grupos, sobre professora da creche e da pré-escola, apresentam aspectos equivocados acerca da especificidade do trabalho pedagógico

Debates em Educação

da/na EI, da identidade da professora que deve atuar nesse segmento educacional. No entanto, cabe reafirmar que a RS sobre professora dos estudantes da UFMS nos parece um pouco mais matizada pelo preconceito, pela visão ingênua, romantizada e menos amadurecida, do que a dos estudantes da UNESP.

Considerações finais

Cabe reiterar que encontramos, entre os estudantes das duas universidades, RS que se distanciam ainda da evolução ocorrida nas duas últimas décadas acerca da professora de crianças pequenas e à concepção de criança/infância, na contemporaneidade. Nem o professor escolar, segundo o modelo do Ensino Fundamental, nem o educador-amigo, que cuida de garantir apenas interesses e necessidades infantis, tampouco a criança inocente, que brinca despretensiosamente, correspondem ao conceito de professora e de criança, presentes na legislação brasileira e na literatura da área pós LDB 9.394/96. Por fim, as RS apresentadas pelos estudantes dos dois cursos estudados refletem o momento histórico brasileiro de construção da identidade da professora de creche e de pré-escola (HADDAD, 2009).

Nesse sentido, a RS que futuras professoras de crianças pequenas têm do trabalho e de sua especificidade podem se constituir numa importante referência para a compreensão das motivações e resistências dos estudantes ingressantes no ensino superior, frente aos novos conhecimentos, reflexões, propostas e, de modo mais contundente, nos momentos de estágio. As contradições desveladas nas RS são aspectos favoráveis ao processo formativo em andamento, desde que interpretadas como RS elaboradas anteriormente ao ingresso no curso, por meio da experiência social e pessoal em contextos distintos.

Tendo em vista que estes ainda são dados e considerações preliminares da investigação, cabe enfatizar que o fato de serem estudadas as representações sociais de indivíduos que serão professores, no futuro, implica uma projeção das percepções atuais, ainda influenciadas pelas vivências dos estudantes em diferentes realidades sociais e culturais, bem como de formação de professores; no entanto, é perceptível que o senso comum visível nas RS de ambas as regiões pesquisadas está amparado nas

Debates em Educação

mesmas bases de entendimento sobre o que é ser criança e sobre as práticas pedagógicas direcionadas a elas. É certo que as RS anteriores à formação para o exercício da profissão não garantem por si só a capacidade dos estudantes, tampouco dos profissionais; todavia, elas são essenciais como meios facilitadores na inserção acadêmica e profissional, o que nos impele a afirmar que conhecer essas RS e suas formas de elaboração auxilia, de maneira positiva, a elaboração e re-elaboração dos processos de formação profissional e de construção da identidade profissional.

Parafraseando Oliveira-Formosinho (2007), perguntamos: será que estamos formando professores capazes de superar o paradigma transmissivo de exercício da docência que concebe a criança pequena como ser incapaz, ser sem voz e sem direitos e que para ser o professor de crianças pequenas não basta gostar de crianças, ser mulher-mãe portadora apenas de conhecimentos rudimentares de puericultura?

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, C. V. M. de. Aventuras no país das maravilhas foucaultianas. In: Reunião Anual da ANPED, 28ª, 2005, Caxambú. *Anais...* Caxambú: Anped, 2005. p. 2-19. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07758int.rtf>. Acesso em: 10/06/2010.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113. , julho 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>

BAILLAUQUÈS, S. Trabalho das Representações na formação dos professores. In: PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Org.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 37-54.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília: DF, maio de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 21/2001*.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. In: 24ª. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. *Anais...* Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T0790391564557.doc. Acesso em: 16/05/2011.

Debates em Educação

CAMPOS, M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cad. Pesqui.* [online]. 2011, v. 41, n.142, p. 20-54. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A. Qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

COUTINHO, Â. M. S. Educação infantil: espaço de educação e cuidado. In: 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2002 Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/angelascalabrincoutinh07.rtf>. Acesso em: 09/06/2010.

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L. Políticas de formação de professores e as representações de estudantes de Pedagogia e Biologia sobre o trabalho docente. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), p. 17-34, 2009.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cad. CEDES [online]*. 1998, v. 19, n. 44, p. 46-58. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100005>. Acesso em: 09/06/2010.

GUIMARAES, C. M. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais: as práticas de formação podem mudar as práticas educativas do profissional de educação infantil. In: *Perspectivas para a educação infantil*. Araraquara: JM Editores, 2005. p. 33-86.

_____. *Representações Sociais e formação do professor pré-escolar*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

HADDAD, L. Professora de EI? Em busca do núcleo central da representação sociais a partir da análise das evocações livres. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 16(17), p. 85-104, 2009.

LIMA, R. C. P.; FERNANDES, M. C. S. G.; GONÇALVES, M. F. C. Representações sociais de alunas de Pedagogia sobre o trabalho docente: Estágio e experiência. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 16(17), p. 53-68, 2009.

LIBÂNEO, J. C. Imprecisões teóricas e concepção estreita da Formação profissional de educadores. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02/06/2010.

LOPES, C. C. G. P. *Trabalho com famílias na Educação Infantil: concepções e práticas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2008.

MACHADO, M. L. A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para EI. *Cadernos de Pesquisa*, n. 110, p. 191-202, julho de 2000.

_____. Criança pequena, Educação Infantil e formação dos profissionais. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 85-98, jul./dez. 1999.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Debates em Educação

_____. The phenomenon of social representations. In: FARR, R.; MOSCOVICI, S. (Ed.). *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984, p. 3-70.

_____. *Representações sociais*. Investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NASCIMENTO, M. L.; CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C. F. Dossiê-Educação Infantil. *Revista Retratos da escola*. v. 5, n. 9, p. 1-17, julh-dez, 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/6>. Acesso em: 10/06/2012.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. IN: CORSINO, P. (org.) *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 15-32.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. (org.). *Pedagogia(s) da infância – dialogando com o passado-construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, J. *Associação criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.

OSTETTO, L. E. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de educação infantil. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, n. 20, p. 11-20, jul./dez. 1997.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. In: Reunião Anual da ANPED, 30ª, 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2007. p. 1-14. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3365--Int.pdf>. Acesso em: 01/05/2010.

ROCHA LIMA, A. B.; BHERING, E. Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC. In: Reunião Anual da ANPED, 29ª, 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006. p. 1-20. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2670--Res.pdf>. Acesso em: 01/05/2010.

SANCHES, E. C. *Creche: realidade e ambiguidades*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L; FILHO, A. L. (org.) *Em defesa da Educação Infantil*, Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

VERGÉS, P. *Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Evocations – EVOC 2002*. Manuel, version 5 avril 2002.