



EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE UMA REDE MUNICIPAL

Rúbia Renata das Neves Gonzaga¹ – UEL²

Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin³ – UEL⁴

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL

Resumo:

Quem atua em instituições escolares sofre os efeitos das tradições socialmente compartilhadas e dos discursos oficiais. Este trabalho objetivou analisar as representações sociais sobre educação infantil de professores que atuavam nesse nível da educação básica em uma rede municipal de ensino do Paraná. Especificamente, buscou identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de educação infantil, prevalentes e compartilhadas por professores. A Teoria das Representações Sociais, especificamente como desenvolvida por Jean-Claude Abric e seus seguidores, sob uma abordagem estrutural sustenta este trabalho. Professores que atuavam nessa etapa da educação constituíram o grupo de participantes (N=53). Foram utilizados um questionário sociodemográfico e um teste de associação de palavras com o indutor < Educação Infantil é...> para identificar os conteúdos e a organização dos elementos. O uso do *software* EVOC permitiu a análise prototípica das evocações livres e da hierarquização produzidas. Apesar de preliminares, os resultados indicam que esses professores associam educação infantil ao brincar e a uma etapa que concorre para o desenvolvimento e educação da criança.

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

A Educação Infantil vem ganhando destaque no cenário político e sociocultural brasileiro, configurando-se como uma etapa diferenciada e importante para a Educação Básica. Desde a promulgação da Constituição Federal, em 1988, (BRASIL, 1988) foi assegurada a oferta deste nível de escolarização, como um direito da criança e da família e um dever do Estado. Posteriormente, esse

¹ rubia.r@sercomtel.com.br

² Docente do Departamento de Educação e aluna do Mestrado em Educação da UEL.

³ pullin@uel.br

⁴ Docente do Departamento de Educação e orientadora no Mestrado em Educação da UEL.

entendimento foi referendado com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, 1996), e pelas demais regulamentações que lhe seguiram, que configuraram a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Essa inclusão no sistema de ensino pontuou mudanças radicais em relação ao quadro vigente historicamente na sociedade brasileira, isto é, daquele restrito à atenção a crianças como responsabilidade da assistência social, ao ressaltar a importância para uma nova compreensão quanto aos anos iniciais da infância, para o desenvolvimento cognitivo e sociocultural dos indivíduos.

O princípio orientador dessas mudanças foi o de que as instituições de ensino direcionadas à oferta da Educação Infantil não apenas deveriam cuidar, mas, sobretudo, desenvolver um trabalho educacional, considerando o binômio cuidar-educar como indissociável (KRAMER, 1982; 2006).

No bojo desses avanços destaca-se a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (BRASIL, 1996), ao definir a Educação Infantil como a primeira etapa do sistema educacional. Assim, pode-se afirmar que o conceito de Educação Infantil como espaço educacional para crianças pequenas, inserido no sistema de ensino oficial, é recente no Brasil. De um ponto de vista histórico e internacional, conforme relatório recente da Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OIE, 2010), a visão assistencialista no trabalho com as crianças ainda se faz presente em alguns países. Contudo, em países onde as necessidades com saúde e alimentação são garantidas para a maioria da população, começa a se verificar que o cenário da preocupação tende a recair sobre as dimensões educativas formais, especialmente quanto aos aspectos pedagógicos mais importantes que devem circunscrever o espaço-tempo das crianças nas instituições formalmente a elas destinadas.

No Brasil, as instituições destinadas ao atendimento de crianças foram criadas e desenvolvidas sob diferentes parâmetros. As distintas perspectivas, responsáveis pelos diferentes perfis e funções dessas instituições, podem ser sumarizadas ao longo do tempo pela predominância de uma destas visões: assistencialista e filantrópica; higiênica sanitarista; compensatória e pedagógica e pela formal e educativa, atual predominante.

Por entendemos que a maneira como cada indivíduo constitui a realidade afeta seu agir, sendo que quando envolvido na formação de outros sujeitos as concepções que dispõe em parte guiam seus fazeres, como alerta Alves-Mazzotti (1994), o trabalho que realizamos sobre Educação Infantil foi proposto, tendo por suporte a Teoria das Representações Sociais (TRS). Este trabalho é um recorte dos resultados de uma pesquisa em andamento, parte da dissertação de mestrado em Educação de uma

das autoras, cujo objetivo é o de analisar as representações sociais (RS) sobre Educação Infantil de professores que atuam nesse nível de ensino. O intuito deste trabalho é o de contribuir para o campo empírico da discussão das relações entre as RS e trabalho docente, como realizado por Madeira (2003), Alves-Mazzotti *et al.* (2004); Menin e Shimuzo (2009), Sousa; Villa Boas e Novaes (2011), entre outros. Especificamente, pretende identificar o conteúdo e a estrutura da RS de Educação Infantil, prevaiente e compartilhada por professores que trabalham em uma rede municipal de ensino, no norte do estado do Paraná.

Por adotarem a TRS, as autoras, admitem como princípio um dos pressupostos gerais dessa teoria: o significado que alguém atribui a um dado objeto é uma construção psicossocial (MOSCOVICI, 1978). Isso porque concordam quanto a que uma RS tenha sua gênese nas relações sociais, especialmente nas que envolvem a comunicação verbal, relações essas que colaboram para a construção de realidades compartilhadas por um determinado grupo social (JODELET, 2001). Esta autora elucida que as RS têm sido objeto de estudo de distintas áreas de conhecimento, em vista da sua importância heurística para a explicação dos processos cognitivos e da ação destes no âmbito das interações sociais. Para a compreensão dos fatos da Educação, por sua vez Gilly (2001) assinala a importância da noção de RS, com o argumento: “orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo” (GILLY, 2001, p. 321), auxiliando a compreender fenômenos macroscópicos. No Brasil, trabalhos como os de Alves- Mazzotti (1994) Madeira (2003) têm evidenciado a importância da TRS para a Educação

Como aporte teórico-metodológico deste estudo foi adotada a abordagem estrutural proposta por Jean-Claude Abric, no campo da TRS. A perspectiva deste autor e de quem o segue assenta-se na premissa de que as RS estão organizadas em torno de um núcleo, considerado seu elemento fundante, o qual informa parte da significação e da organização interna de uma dada RS. No caso deste estudo, apenas se pretende identificar os elementos estruturais e estruturantes que configuram a RS acerca de <Educação Infantil> de um grupo de professores, restringindo as análises à sua caracterização prototípica.

Abric (2000, p.27) considera que toda a realidade “é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo ou pelo grupo, reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca” (Grifos nossos). Prossegue afirmando: “a representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização

significante.” (ABRIC, 2000, p.28) para concluir: uma RS é “uma forma global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito.” (ABRIC, 2000, p. 27-28).

Segundo Jean-Claude Abric, as RS assumem uma configuração composta por um duplo sistema, um central e um periférico, cujas características e funções que desempenham são diferentes. No núcleo central (NC) podem ser identificadas as manifestações do pensamento social, necessárias para garantir a identidade e permanência de uma RS em um grupo social. Estas congregam uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente situadas, as quais não são facilmente negociáveis, ou seja, constituem o fundamento, se pode dizer, dos modos de vida e do sistema de valores desse grupo (ABRIC, 2003). Os elementos que compõem o NC são os mais estáveis da RS e os mais resistentes a mudanças.

Abric (2003) considera o sistema periférico mais flexível do que o sistema central, sendo a parte mais acessível da RS. O sistema central incorpora os elementos mais resistentes a mudanças. O sistema periférico, por seus elementos estarem relacionados ao contexto mais imediato e à história idiossincrática do indivíduo, é constituído por elementos passíveis de mudanças, permitindo a adaptação do indivíduo a mudanças de conjuntura.

Em face do suporte teórico adotado, e o interesse que regulou a realização deste trabalho acolhemos as reflexões de Saveli e Samways (2012) quanto a que um olhar mais atento e focado na história permite a constatação de que o atendimento à criança pequena evoluiu associado à representação de infância predominante em uma sociedade, além da confirmação de que a história da infância não é apenas uma história de crianças, mas e principalmente de representações específicas que foram construídas, mantidas ou modificadas, ao longo do tempo.

Nesse sentido, vale resgatar as ponderações de Ariès (1981) quando analisa o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, demonstrando que a visão de infância é uma construção social e histórica, e que a inserção concreta das crianças e de seus papéis variam conforme a organização de uma sociedade. O autor documenta, por exemplo, o fato de que nas sociedades ocidentais o conceito de infância nem sempre existiu, e quando sua presença começou a ser verificada suas marcas não foram idênticas nem da mesma maneira. Áries (1981) reporta que a emergência do conceito moderno de infância está relacionada à constituição de sociedades capitalistas urbanas e industriais. No Brasil, no âmbito das políticas públicas, não foi diferente (FARIA, 2005). A promulgação da CLT com os deveres e direitos do trabalhador, por Getúlio Vargas em 1945, veio

acompanhada da obrigatoriedade das indústrias ofertarem em suas instalações creches para atendimento aos filhos dos trabalhadores.

Em assim sendo, uma vez estabelecida social e culturalmente a necessidade da constituição de organizações sociais formais, além da família, para atendimento à infância, registra-se ao longo da história uma série de proposições quanto às principais dimensões que devem estruturar o cotidiano nas instituições de Educação Infantil (SARMENTO, 2004).

Como a Educação Infantil é representada afeta os contornos de como os professores desenham e planejam seu trabalho, bem como influencia a compreensão acerca da função e trabalho que devem realizar (SAVELI; SAMWAYS, 2012). Daí decorre, parte da importância da realização de investigações, mesmo que exploratórias sobre RS da Educação Infantil, como as realizadas por Haddad (2009), Rodrigues, Guimarães e Piffer (2011) e a que estamos apresentando.

Vejamos, então, o percurso utilizado para a realização deste trabalho.

O contexto e o processo de geração dos dados

A pesquisa realizada é de natureza exploratória, descritiva e de cunho fundamentalmente interpretativo. Neste trabalho são apresentados os resultados iniciais dos testes de associação de palavras, aplicados em dezembro de 2011, a 53 professores que atuavam nas instituições de Educação Infantil de uma rede municipal paranaense de ensino. Essa rede de ensino contava com 219 professores distribuídos em 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Para composição da amostra de participantes foram adotados os seguintes critérios: o de estar regendo alguma turma de Educação Infantil no ano de 2011, pelo menos até agosto, trabalhar em um dos CMEIs localizados na zona urbana do município. Atenderam aos critérios os professores que ingressaram nos anos de 2004 e 2005 e em 2007 e 2008. Constituíram a amostra 53 professores, isto é 24,2% do total de profissionais dessa rede municipal de ensino. Destes, 32 compuseram o grupo de professores com mais experiência e os demais o grupo com menos experiência.

Para realização da pesquisa foram cumpridas as exigências éticas, especialmente as previstas pela Resolução 196/96 e por seus complementos, sob o parecer nº 253/2011.

Na execução da pesquisa, as seguintes etapas foram percorridas: a) obtenção de autorização para a execução do projeto junto a Secretaria Municipal de Educação (SME); b) submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição; c) levantamento do tempo de experiência dos professores que atuavam na Educação Infantil, junto à gerência administrativa da SME; d) visita às

unidades selecionadas para contato inicial com as diretoras, tendo por intuito obter o consentimento das mesmas para a execução da pesquisa em sua unidade de ensino; e) coleta dos dados realizada por CMEI. Esta foi coletiva por instituição e iniciada com a entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores, a fim de obter a aceitação ou não dos mesmos para participarem da pesquisa; f) aplicação de um questionário para obter dados pessoais dos participantes e do teste de associação livre de palavras.

Na coleta de dados, propriamente dita, dois instrumentos foram utilizados: um questionário para identificação dos participantes, com o intuito de obter as informações para comporem seu perfil (nome: idade: gênero: estado civil; formação acadêmica e experiência profissional na rede municipal e, também, fora dela); um Teste de Associação Livre de Palavras, que solicitava aos respondentes que escrevessem as cinco primeiras palavras que de imediato se associasse ao indutor proposto. Em seguida era solicitado que organizassem essas palavras em ordem de importância, da mais para a menos importante. Na presente pesquisa foi utilizada a frase indutora “Educação Infantil é...”.

Nos protocolos desse último instrumento nas primeiras linhas o participante era convidado a informar seu nome, da escola e data de aplicação. Na sequência a seguinte instrução foi dada: “Você deverá completar a frase <Educação Infantil é...> com as primeiras palavras que vierem à sua mente. Linhas em branco foram dispostas para o registro das respostas. Após uma nova instrução que solicitava ao participante que enumerasse suas evocações por ordem de importância, utilizando o parênteses no início da linha que havia completado na etapa anterior, utilizando o número 1 para a palavra que considerasse a mais importante, e assim sucessivamente.

Após esse registro o instrumento apresentava a seguinte questão: “É possível pensar em Educação Infantil sem pensar na palavra mais importante?”. O participante deveria escolher uma das opções: sim; não. Em seguida, era proposto para que o respondente apresentasse a justificativa de sua resposta. Outro item orientava o sujeito para que indicasse das palavras que havia escrito as que considerava muito importantes e pouco importantes. Para o registro da justificativa e dessas palavras espaços com duas linhas foram dispostos e, logo abaixo, mais uma para que o participante pudesse deixar seus comentários, se assim desejasse. Todos os participantes responderam aos instrumentos na presença da pesquisadora.

As informações colhidas pelos dois instrumentos foram transpostas para uma planilha Excel, por esta ser útil inclusive para as análises iniciais, como as que implicaram na transformação das palavras evocadas no teste de associação de palavras para que fossem assim transpostas para o

software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations (EVOC), versão 3 de 2000, desenvolvido por Pierre Vergès. Esse *software* possibilita identificar a organização das palavras em função da hierarquia implícita dada pela combinação da frequência (F) com a ordem natural de evocação (OME), ou daquela com a ordem das palavras hierarquizadas (OMI). A análise com esse *software* permite identificar um quadro de quatro casas, no qual são distribuídas as palavras evocadas/hierarquizadas, os quais discriminam os elementos do sistema central e periférico da representação, conforme recomendam Oliveira *et al.* (2005).

Resultados e discussão

Tendo em vista que aos participantes (N=53) foi solicitado que registrassem cinco palavras para o indutor “Educação Infantil é...”, bem como o de que todos atenderam à instrução, do total das 265 respostas registradas 122 foram diferentes. Vergès (1999), Oliveira *et al.* (2005) e Wachelke e Wolter (2011) ensinam que no caso do pesquisador encontrar uma variedade lexical nas informações recolhidas, é recomendável que proceda à transformação dessas palavras e informe os critérios adotados.

Os critérios adotados, neste estudo, foram os de lematização, isto é, léxicos com o mesmo radical foram reduzidos ao da classe com maior frequência, no caso à de verbos. Após esse tratamento foram constatadas 93 palavras diferentes, com frequências de ocorrência distribuídas no intervalo de 1 a 23. Apesar do registro de 71 palavras com frequência 1, não categorizamos semanticamente as mesmas, em face aos “riscos de alterar a distribuição dos dados, aumentando a homogeneidade das frequências” (WACHELKE; WOLTER, (2011, p. 523), quando essa categorização é utilizada. A palavra “brincar” foi a de maior frequência (23).

Para o tratamento qualiquantitativo das 93 palavras e tendo por intuito a análise prototípica, para rodar o EVOC consideramos como ponte de corte a frequência mínima de 10, correspondendo a 18,8% dos participantes e o valor 3,0 para a ordem média.

Tendo por suporte os resultados do *software* EVOC para as evocações livres foi construído a Tabela 1, no qual evidencia-se a palavra “brincar” como a mais prontamente evocada (OME= 2,26) por 43,3% dos participantes, seguida por “cuidar” (22,6%), “educar” (20,7%) e “desenvolver” (24,5%), como elementos do possível núcleo central da RS de Educação Infantil para os participantes deste estudo. O 2º quadrante ficou constituído apenas com a palavra “aprender”. Apesar de essa palavra aparentar ser relevante para 20,7% dos participantes, com média aproximada daquelas que

constituem o provável núcleo central foi tardiamente por eles evocada (OME= 3,09). A 1ª periferia, segundo Abric (2005), traz elementos com caráter mais flexível e prático, associado às características individuais adaptando a representação às experiências cotidianas, permite uma diferenciação em função do vivido. O sentido geral da única palavra ali alocada, “aprender”, demonstra possíveis relações com os sentidos predominantes no cenário pedagógico referente a Educação Infantil, no qual o “brincar”, “cuidar” e “educar” propiciam condições favoráveis para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (HADDAD, 2009; BARBOSA, 2011; DEMATHÉ, 2007, entre outros).

Na zona de contraste (3º quadrante) registra-se a presença da palavra “base”, um termo prontamente evocado por 15% dos participantes, porém com baixa frequência. Tal aparição parece sugerir a importância social atribuída por parte desses participantes à Educação Infantil para o desenvolvimento e a escolarização das crianças.

Tabela 1 – Análise prototípica das evocações ao indutor “Educação Infantil é...” (N=53).

1º QUADRANTE (F >= 10; Ordem média < 3)			2º QUADRANTE (F < ou 10; Ordem média > 3)		
Palavras Evocadas	Freq.	OME	Palavras Evocadas	Freq.	OME
brincar	23	2,26	aprender	11	3,09
cuidar	12	2,58			
educar	11	2,54			
desenvolver	13	2,53			
3º QUADRANTE (F < 10; Ordem média < 3)			4º QUADRANTE (F < 10; Ordem média > = 3)		
Palavras Evocadas	Freq.	OME	Palavras Evocadas	Freq.	OME
base	8	2,00	afetividade	6	3,5
			ludicidade	7	3,14
			respeitar	6	4,16
			socializar	7	4,0

Tendo sido delineada a estrutura e a organização das palavras prontamente e tardiamente evocadas ao indutor proposto, passaremos a descrever essa organização e estrutura a partir do trabalho cognitivo que a hierarquização realizada pelos participantes exige.

No que tange à organização e estrutura dessa hierarquização, foram adotados os mesmos pontos de corte para rodar o EVOC, conforme informações especificadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Análise prototípica da hierarquização das evocações ao indutor “Educação Infantil é...”

1º QUADRANTE F >= 10; Ordem média < 3			2º QUADRANTE F < 10; Ordem média > 3		
Palavras hierarquizadas	Freq.	OMI	Palavras hierarquizadas	Freq.	OMI
brincar	23	2,65	aprender	14	3,71
desenvolver	14	2,64	cuidar	12	3,25
educar	11	2,54			
3º QUADRANTE F < 10; Ordem média < 3			4º QUADRANTE F < 10; Ordem média > = a 3		
Palavras hierarquizadas	Freq.	OMI	Palavras hierarquizadas	Freq.	OMI
afetividade	6	2,83	ludicidade	9	3,33
base	8	1,5	socializar	7	3,28
respeitar	6	2,33			

Como pode ser observado, no 1º quadrante aparecem como elementos do provável NC da RS de Educação Infantil: “brincar”, “desenvolver” e “educar”, parecendo constituir o sentido comum, coletivamente partilhado, por mais de 20% dos participantes.

Como principais elementos do sistema periférico da RS <Educação Infantil é...>, registra-se que se encontram distribuídas os léxicos “aprender” e “cuidar”, como elementos da 1ª periferia. Apesar da palavra “cuidar” ter sido a terceira mais evocada (F=12), sua OMI (3,25) foi superior à atingida quando da situação de evocação livre na qual com as demais (Tabela 1) constituem a RS de Educação Infantil para os participantes. Na Tabela 2 verifica-se no quadrante inferior esquerdo (F<10; OMI <3,0) a palavra “base” na zona de contraste com a menor OMI (1,5) dentre todos os quadrantes.

No quadrante inferior direito, segunda periferia, quatro palavras (“afetividade”; “ludicidade”; “respeitar”; “socializar”). As palavras “afetividade” e “respeitar” na situação de hierarquização, por sua vez, foram deslocadas para esse quadrante (vide Tabela 1x 2). Na 2ª periferia, isto é, no 4º quadrante permaneceram “ludicidade” e “socializar”, a primeira com ordem média inferior à constatada na situação de evocação livre. O inverso foi verificado para socializar.

Tomando o conjunto dos resultados apresentados nas Tabelas 1 e 2, e comparando-os, podemos dizer que os mesmos indicam o universo simbólico e a centralidade da RS, uma vez que essas informações são “produto e processo de uma atividade mental, através do qual um indivíduo ou um grupo reconstitui a realidade com a qual ele se confronta e para qual ele atribui um significado específico” (ABRIC, 2005, p. 28).

Podemos concluir que “brincar”, “desenvolver”, “educar” constituem o provável NC da representação em estudo.

Os documentos oficiais referentes à Educação Infantil, publicados pelo MEC, especialmente no que orientam os espaços-tempo das práticas educativas são enfáticos quanto à ênfase do brincar como cenário das atividades que devem ser propostas às crianças (BRASIL, 1998; 2009; 2010). A importância do brincar e a defesa de sua realização em contextos educacionais, em especial nos propiciados por instituições que ofertem Educação Infantil, são defendidas em diversas produções. Por exemplo, por Kishimoto (1996), Wajskop (2001), Kramer (2002), Moyles (2002; 2006), Brock (2011). Podemos interpretar que a alta saliência da palavra “brincar” sugere a predominância dessa ação associada a identidade da Educação Infantil para os professores, provavelmente devido aos processos formativos iniciais e continuados, culturais, sociais experienciados pelos professores dessa rede de ensino.

O sistema periférico que comporta os elementos pelos quais uma RS se ancora na realidade imediata. No caso deste estudo, alguns dos resultados obtidos chamam atenção. O deslocamento, por exemplo, da palavra “cuidar”: comparada a Tabela 1 com a 2, onde nesta para esse léxico foi constatada uma menor média (3,25), comparada à da situação de evocação *livre* pode ser indício de uma possível mudança de atitudes na relação pedagógica com as crianças atendidas pelos participantes. Evidencia que para eles o cuidado parece uma prática desvalorizada, possivelmente ligada a higiene e alimentação (ROSSETTI – FERREIRA, 2003), e não primordial para caracterizar esse nível de escolarização. Para os professores participantes deste estudo, o essencial para caracterizar essas práticas e o cotidiano propiciado às crianças na Educação Infantil parece ser “brincar”. Por outro lado, o “educar” permanecendo no NC da representação de ambas situações (Tabela 1 e 2) pode indicar uma cisão entre “educar” e “cuidar” para esses participantes.

À guisa de conclusões

Por entendermos que as RS permitem a definição de um quadro de referência comum que os atores sociais dispõem para regular suas práticas, por se constituírem em um guia para a ação (ABRIC, 2005), podemos verificar neste estudo que os sentidos atribuídos a Educação Infantil, compartilhados pelos participantes, apontam para essa etapa da Educação Básica como promotora do desenvolvimento ao educar, em contextos nos quais deve prevalecer o brincar.

Concordamos com Barbosa (2011) quanto a que as brincadeiras são construídas historicamente e transmitidas de geração a geração, especialmente quando a autora ressalta a necessidade dos professores planejarem e organizarem tempos e espaços que propiciem às crianças o

brincar. Em caso contrário, o brincar pelo brincar no âmbito da educação infantil se esvai com ambiência de respeito aos direitos da criança (KRAMER, 2006).

De modo geral, os resultados indicam o educar e desenvolver enquanto elementos do provável NC (Tabela 2) e o cuidar e aprender como elementos da 1ª periferia. Podemos sugerir que tal cisão nos binômios cuidar-educar e desenvolver-aprender se justifiquem inicialmente pela oposição ao caráter exclusivamente assistencial em que a Educação Infantil se alicerçou, sendo hoje tal concepção superada.

Nesse sentido, Didonet (2003) alerta que na Educação Infantil o conteúdo educativo não se desvincula dos gestos de cuidar. Quanto ao binômio desenvolver-aprender, ele decorre possivelmente de concepções ontológicas e de teorias psicológicas que fundam a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil, bem como, dos efeitos dos discursos oficiais nacionais. Pullin (2008; 2010a; 2010b; 2012), por exemplo, discute essas implicações para a formação inicial de professores e para a Educação, assinalando as controvérsias presentes nesse campo.

As análises do conteúdo simbólico compartilhados pelos professores participantes, realizadas neste estudo são iniciais. Por conseguinte, posteriormente na dissertação serão aprofundadas. Este trabalho é um convite ao diálogo para que possamos aprofundar e melhor contribuir para a temática e discussões no campo da Educação Infantil.

Limitações, sem dúvida, existem tanto neste trabalho quanto em outros que se proponham socializar suas realizações, ainda que em construção. Como ponderou Paulo Freire (2000) ao intitular uma de suas obras “O caminho se faz caminhando”...

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J.-C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro H. Faria Campos. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-46.
- _____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. S. C. de S. al.(Orgs.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: EdUCG, 2003. p. 37-57.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 60-78, 1994.
- _____. *et. al.* Os sentidos do ser professor. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 59-68, jan./jun. de 2004.
- ARIËS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARBOSA, M. C. S. As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Artes Médicas, ano 9, n. 27, abr/jun 2011, p.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BROCK, A. (org.). **Brincadeiras: ensinar para a vida**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CAMPOS, P. F. H.; LOUREIRO, M. C. S. (Orgs). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora UCG, 2003.
- DEMATHE, T. M. **A representação social sobre a infância: um estudo com professoras de educação infantil do município de Corupá**. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Vale do Itajaí, SC, 2007.
- DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.
- FARIA, A. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.
- GUILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lillian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.
- HADDAD, L. Professora de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, v. 16, n.17, p.85-104, 2009.
- JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lillian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj.2001.
- KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1982.
- LIMA, M. F. S. **Criança e aluno: um estudo de representações sociais segundo licenciados de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá**. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, 2010.
- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- _____. (org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). 2021 **Metas educativas. Documento final síntese**. Madrid: Cudipal, 2010. Disponível em: <www.oei.org.es>. Acesso 28-8-2011.
- OLIVEIRA, D. C. de; MARQUES, S. C.; GOMES, A. M. T.; TEIXEIRA, M. C. T. Análise das evocações livre: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. et al.(Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EdUFPB, 2005. p. 573-603.
- PULLIN, E. M. P. O curso de pedagogia pelos discursos oficiais de uma instituição de ensino. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4, 2008, Florianópolis, SC. **Anais...**(CD). Florianópolis, 2008. v. 1. p. 1-16.
- _____. O curso de Pedagogia pelos discursos oficiais: a oferta das disciplinas Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento. In: OLIVEIRA, F. N.; ALLIPRANDINI, P. M. Z.; MELETTI, S.M.F. (Orgs.). **A Educação em Reflexão: temáticas da formação de professores**. 1 ed. Londina: EDUEL, 2010a. p. 77-93.
- _____. A opção por um currículo disciplinar para a educação básica nas diretrizes curriculares do estado do Paraná: razões e estratégias enunciativas. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E V COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 9, 2010, PORTO (Portugal). **Anais...**, 2010b. p. 2344-2354.

- _____. Psicologia da educação no curso de pedagogia. In: ABBUD, M. L. M. (Org.). 50 anos da Pedagogia FFCL /Londrina e UEL 1962 a 2012. 1 ed. LONDRINA: EDUEL, 2012. p. 115-129.
- RODRIGUES, S. A.; GUIMARÃES, M.; PIFFER, C. C. G. Representações sociais sobre criança e ser professora de crianças por alunas do curso de pedagogia UFMS e UNESP. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 289-301, 2011.
- ROSSETTI- FERREIRA, M. C.; SILVA, A.P. Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Disponível em: <<http://anped.org.br/reunioes/20ra/trabalhos/GT0707T.pdf>> Acesso em 31 agost.2011.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004. p.1-20 .
- SAVELI, E. de L.; SAMWAYS, A. M. A educação da infância no Brasil. **Imagens da Educação**, Maringá (PR), v. 2, n.1,p.51-59, 2012
- SOUSA, C. P. de; VILLA-BOAS, L. P. S.; NOVAES, A. de O. Contribuições dos estudos de representações sociais para a compreensão do trabalho docente. In: ALMEIDA, Â. M. de O. SANTOS, M. de F. de S.; TRINDADE, Z. A (Orgs.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Techonopolitik, 2011. p. 625-652.
- VÉRGES, P. **Ensembles de programmes permettant l'analyse des evocions**: manuel version 2. Aix-en-Provence: LAMES, 1999.
- WALCHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v 27 n. 4, pp. 521-526, 2011.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**.4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.