



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

ROSANGELA BUKOSKI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA
FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS**

**CHAPECÓ
2015**



ROSANGELA BUKOSKI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA
FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de licenciado.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

**CHAPECÓ
2015**

ROSANGELA BUKOSKI

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA
FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de licenciado.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. MARIA HELENA BAPTISTA VILARES CORDEIRO – UFFS

Prof.^a Dra. LÍZIA REGINA FERREIRA MICHELS – UFFS
(Presidente da banca em substituição à Prof.^a Dra. MARIA HELENA BAPTISTA
VILARES CORDEIRO – UFFS)

Prof.^a Dra. ARIANE FRANCO LOPES DA SILVA – UFFS

Prof.^a Me. LUCIANA DE OLIVEIRA – Secretaria Municipal de Educação de Chapecó/SC

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS

Rosângela Bukoski*

Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro (Orientadora)**

RESUMO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa intitulada **Representações Sociais sobre o trabalho das professoras de Educação Infantil**, que tem como referencial teórico metodológico a Teoria das Representações Sociais, inaugurada por Moscovici em 1961. O estudo das Representações Sociais na EI é pertinente tendo em vista que o trabalho das professoras desta etapa da educação básica é caracterizado por diversas tensões que estão enraizadas nas distintas trajetórias dos dois contextos que a constituem: a creche e a pré-escola. A primeira surge como instituição assistencial e a segunda surge com foco educacional e instrucional. Essas diferenças históricas produzem ideias e significados conflitantes que convivem nas representações sociais sobre esta etapa da educação e orientam a formação e as práticas das profissionais que nela atuam. A pesquisa tem caráter longitudinal e os dados foram obtidos com 91 estudantes do curso de Pedagogia da UFFS quando ingressaram no curso (2010, 2011 e 2012) e com 44 estudantes quando cursavam o último ano (turmas concluintes de 2014 e 2015), sendo que a maioria das estudantes participou em ambas as ocasiões. Em ambos os momentos foram aplicados questionários que permitiram obter informações sobre o perfil sociodemográfico e acadêmico das estudantes e solicitaram seus julgamentos sobre a imagem da profissão, a formação da professora, seu status, suas tarefas e suas competências. O recorte aqui apresentado se refere apenas às imagens e às tarefas das professoras, confrontando os contextos de creche e de pré-escola. As respostas das ingressantes e concluintes às questões correspondentes a esses temas foram comparadas, a fim de identificar possíveis mudanças. Os resultados mostram que, ao final do curso, prevalece a não consideração das tarefas relacionadas aos cuidados corporais como pertinentes ao trabalho da professora de EI. Provavelmente, a rejeição desses elementos está ancorada na cisão histórica entre o cuidar e o educar, que levou à desvalorização das tarefas de cuidado, de cunho puramente higiênico, que não exigiam uma formação acadêmica. Por outro lado, embora o modelo escolar ainda pese na constituição das representações sobre a pré-escola, a formação acadêmica parece contribuir para a constituição de uma representação específica do trabalho da professora de EI, centrado na brincadeira, o qual envolve o planejamento de atividades, a organização do ambiente e a interação com as famílias. Esses conteúdos estão presentes tanto na imagem do trabalho da professora de creche como na de pré-escola, o que sugere a possibilidade de integração entre esses dois níveis, assim como o reconhecimento da necessidade de uma formação acadêmica específica. Isso aponta para o enfraquecimento da histórica associação entre o trabalho da professora de EI e a maternagem, em prol da profissionalização, o que é uma conquista dos profissionais e especialistas da área.

Palavras-chaves: Representações Sociais. Educação Infantil. Creche. Pré-escola.

* Acadêmica da 9ª fase do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: rosangelabukoski@gmail.com.

** Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, professora adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: mhcordeiro@uffs.edu.br.

ABSTRACT

This paper presents part of a research entitled Social Representations on the work of the early childhood education teacher, whose methodological theoretical reference the Social Representation Theory, inaugurated by Moscovici in 1961. The study of social representations in EI is relevant given that the work of the teachers of this stage of basic education is characterized by many tensions that are rooted in the different trajectories of the two contexts that are: daycare center and preschool. The first appears as healthcare institution and the second comes up with educational and instructional focus. These historical differences produce ideas and conflicting meanings that live in social representations of this stage of education and guide the training and practices of professionals who work in it. Research has longitudinal character and the data was obtained with 91 students of the Faculty of Education UFFS when enrolled in the course (2010, 2011 and 2012) and 44 students were enrolled when the last year (graduating classes of 2014 and 2015), and most students participated on both occasions. Both times were questionnaires that provided information on sociodemographic and academic profile of students and requested their judgments about the image of the profession, the formation of the teacher, their status, their jobs and their skills. The outline presented here refers only to the image and the tasks of teachers, comparing the daycare center and preschool. The responses of the freshmen and the questions related to these themes were compared in order to identify possible changes. The results show that at the end of the course, prevails not consider the tasks related to body care as pertaining to the work of EI teacher. Probably the rejection of these elements is anchored in the historical split between care and education, which led to the devaluation of care work in a purely hygienic nature, which did not require an academic background. On the other hand, although the school model also weigh in the constitution of representations of preschool, academic background appears to contribute to the creation of a specific representation of the work of EI teacher centered in play, which involves planning activities the organization of the environment and the interaction with families. These contents are present both in the work of the image daycare center teacher as in the preschool, which suggests the possibility of integration between these two levels, as well as recognition of the need for specific academic training. This points to the weakening of the historical association between the work of EI teacher and motherhood for the sake of professionalism, which is an achievement of professionals and specialists.

Keywords: Social Representations. Childhood Education. Daycare center. Preschool.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte da pesquisa intitulada **Representações Sociais sobre o trabalho das professoras de Educação Infantil**. A pesquisa faz parte de um projeto longitudinal que está sendo realizado por pesquisadores da UFFS, da UFAL e da UFMT e teve início em 2009. O recorte apresentado refere-se à imagem do professor de Educação Infantil, considerando dois contextos: a creche e a pré-escola. Os dados foram obtidos com estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) quando ingressaram no curso (2010, 2011 e 2012) e quando cursavam o último ano (turmas concluintes de 2014 e 2015).

Na primeira etapa da coleta de dados participaram 91 estudantes ingressantes e na segunda etapa participaram 44 estudantes concluintes do curso de Pedagogia da UFFS. O recorte aqui apresentado é apenas uma contribuição para o estudo maior, que busca verificar se a formação acadêmica contribui para a mudança nas representações das estudantes sobre o trabalho da professora de Educação infantil. Neste trabalho serão confrontadas algumas ideias sobre o trabalho das professoras de creche e de pré-escola a partir das tarefas realizadas por elas nessas duas etapas da Educação Infantil.

Assim, este trabalho teve como objetivo verificar se existiram mudanças, entre o início e o final do curso, nos posicionamentos das acadêmicas do curso de Pedagogia da UFFS relativos ao trabalho da professora de Educação Infantil, considerando os contextos de creche e de pré-escola. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Comparar as imagens sobre o trabalho das professoras de creche e de pré-escola, expressas pelas acadêmicas em cada etapa do curso;
- Verificar se existem diferenças nas imagens sobre o trabalho das professoras de creche e de pré-escola, entre o início e o final do curso;

A temática será abordada de acordo com o referencial da Teoria das Representações Sociais (RS) O texto está organizado em seis títulos. O primeiro título apresenta a fundamentação teórica deste trabalho e está dividido em dois subtítulos: *Trajetória das creches e pré-escolas* e *Representações sociais*. O segundo título apresenta os encaminhamentos metodológicos da pesquisa. No quarto título, são apresentados resultados obtidos com ingressantes no curso de Pedagogia da UFFS e concluintes do curso e, também, um breve perfil dos sujeitos participantes. Ao final, são apresentadas as considerações finais desse trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Trajetória das creches e pré-escolas

As primeiras instituições destinadas a atender crianças pequenas surgiram no século XIX nos países norte-americanos e europeus. O surgimento dessas instituições se dá quando se constitui a família moderna e quando surge a necessidade de ter onde deixar as crianças enquanto os pais trabalhavam. Desde o surgimento destas instituições de atendimento às crianças pequenas até os dias atuais, ocorreram muitas mudanças no que diz respeito ao papel ou função dessas instituições, neste trabalho serão apresentadas algumas das concepções sobre as mesmas em diferentes momentos históricos.

Ao estudar as instituições de atendimento às crianças pequenas se faz necessário voltar-se para a “história de infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção [...] (KUHLMANN JR., 2010, p. 16).” Kuhlmann Jr. (2012) aponta Philippe Ariès como um autor importante no desencadeamento de estudos sobre infância, porém, considera que pesquisas que sucederam a este autor trouxeram outros elementos para a interpretação das condições das crianças do passado e suas relações com os adultos, sendo que existem críticas à obra de Ariès, pois este autor centrou-se nos registros sobre a infância das classes nobres e apontou uma ausência de sentimento de infância até o fim do século XVII, tendo esse sentimento iniciado no final do século XVII na nobreza até chegar à população mais pobre (idem).

Em seu trabalho de 2010, o autor ainda explicita que pesquisadores posteriores a Ariès trouxeram importantes contribuições para a história da infância e da educação das crianças, sendo que essas contribuições questionam o desenvolvimento histórico linear da infância, defendido por Ariès,

A realidade social e cultural da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância. Enfim, no interior desse crescimento esquizofrênico da importância e do valor da infância, permanece a rejeição da sua alteridade [...] (KUHLMANN JR, 2010, p. 21).

Ou seja, pode-se dizer que não existe um único modelo de infância, no período histórico estudado por Ariès. Existem mais registros sobre a infância burguesa e aristocrática, no entanto, Kuhlmann Jr. (2010), considera difícil afirmar que uma criança teve ou não teve infância, pois a infância precisa ser considerada a partir da condição da criança, das relações sociais que estabelece, dos diferentes lugares históricos e geográficos e da sua condição de produtora da história.

Pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. Para tanto, é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos (KUHLMANN, 2010, p. 31).

O autor ainda enfatiza que não são apenas as classes populares que não possuem registros diretos sobre a infância, afinal quase a totalidade das fontes trazem registros com base na produção de adultos, a “história da criança é uma história *sobre* a criança (KUHLMANN JR., 2010, p. 30)”, ou seja, as crianças não escrevem ou registram a própria história.

Tendo em vista que as produções existentes sobre a criança e a infância foram, em sua maioria, produzidas por adultos e a partir da visão que estes adultos têm sobre a infância,

podemos nos voltar para o histórico das instituições que atendem as crianças pequenas, pois, a partir da história dessas instituições podemos, entre outras coisas, perceber as representações de infância vigentes nos diferentes períodos históricos estudados.

A origem das instituições de atendimento à infância na Europa na primeira metade do século XIX apresentou “distintas ideias de infância, modelos de organização dos lugares e opiniões sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecem nessas instituições (ANDRADE, 2010, p. 127)”.

O desenvolvimento dessas instituições esteve atrelado ao desenvolvimento da vida urbana e industrial e ao agravamento das condições de vida de um contingente de pessoas, dentre elas mulheres e crianças. Assim, podemos afirmar que a história das instituições de educação infantil não pode ser compreendida ausente da história da sociedade e da família (Idem).

Andrade (2010) coloca que o surgimento de instituições voltadas ao atendimento às crianças pequenas se relaciona com o surgimento da escola e do pensamento moderno, no período, que abrange os séculos XVI e XVII. Além disso, o surgimento dessas instituições seria uma resposta às exigências advindas das relações produtivas da sociedade industrial. Esse período ainda foi marcado por mudanças no interior das famílias e pelo surgimento de teorias sobre a criança.

[...] o que se pode perceber é que existiram para justificar o surgimento das escolas infantis uma série de ideias sobre o que constituía uma natureza infantil, que, de certa forma, traçava o destino social das crianças (o que elas viriam a se tornar) e justificar a intervenção dos governos e da filantropia para transformar as crianças (especialmente as do meio pobre) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos. De qualquer modo, no surgimento das creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social. (BUJES, 2001, p.15 apud ANDRADE, 2010, p. 128).

Campos et al (1981), colocam que a origem das creches ocorreu na França a partir da preocupação com a guarda das crianças pequenas, filhas de operários. Seu surgimento, portanto, remete a uma mentalidade puramente assistencialista de atendimento. A dimensão assistencialista das creches também é apontada por Haddad (1991), ao dizer que, durante muito tempo, a creche teve a função de combater a pobreza e a mortalidade infantil.

O objetivo explícito da creche era de atender os filhos das trabalhadoras, porém, a maior preocupação era a de reforçar a importância da mulher no lar e no cuidado com os filhos. Ao mesmo tempo em que atendiam as crianças, as creches desempenhavam o papel de aconselhar as mães sobre cuidados que deveriam ter para com os filhos (HADDAD, 1991, p.25).

Haddad (1991), partindo da constatação que a creche surgiu para atender crianças sem família ou cujas famílias não podiam ou não queriam assumir essa responsabilidade em um

momento em que se enfatizava ou privilegiava a família como responsável pelo cuidado das crianças pequenas, formula duas hipóteses em relação à construção da identidade da creche:

A primeira é de que: *a creche tem ocupado o lugar da falta da família*. Isto é, só pôde se definir enquanto instituição de atendimento à criança pequena, quando a família, de alguma forma, não estava cumprindo o seu papel. A segunda hipótese, decorrente da primeira, é que *a creche foi-se modelando à sombra da família*, já que sua função limitava-se a reproduzir aquilo que se idealizava que a família faria caso não faltasse (HADDAD, 1991, p. 24).

A partir do histórico apresentado até este momento, pode-se dizer que as primeiras creches surgiram com caráter assistencialista a fim de atender as necessidades das crianças quando a família e/ou a mãe “falhavam” nessa função. Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, é possível distinguir duas trajetórias dessa instituição, a primeira se refere ao papel da creche nos países socialista e a segunda ao papel da creche nos países capitalistas (HADDAD, 1991).

Nas sociedades socialistas, durante a Guerra Fria, surgem novos modelos de instituições para atendimento de crianças pequenas. Segundo Campos et al (1981), os países socialistas, - como União Soviética, Cuba e China - começam a implantar as creches (*círculos infantiles*), que se propunham a libertar a mulher por meio de sua inserção no mercado de trabalho e da coletivização do cuidado à criança. Haddad (2007), por sua vez, acrescenta que os programas de atendimento à criança pequena em países comunistas se desenvolveram de maneira sólida, pois, o apoio às mães, reduzindo sua carga de trabalho em casa e sua responsabilidade com os filhos, era uma forma de fortalecer a Revolução.

Já nos países capitalistas surgiram mecanismos que afirmavam a importância da família e dos ideais de maternidade, colocados como única maneira de garantir a saúde mental e psicológica da criança: “Ideologia da família”. Países como Inglaterra e EUA incentivavam a visão de que a educação das crianças pequenas era assunto privado e não público. Em conformidade com esse modo de visualizar a educação da criança, foi reforçada a ideia de que as creches são instituições destinadas a atender crianças oriundas de famílias pobres, em situação de vulnerabilidade, ou seja, são espaços de serviço social de cuidado e proteção da criança, quando a família não tem condições de assumir esse papel. (HADDAD, 2007, p. 124).

Somente nas décadas de 60 e 70 é que emergem novas tendências no campo educacional. Haddad (2007) afirma que os movimentos sociais, principalmente o Movimento Feminista, assumem um papel fundamental na revisão do significado de creche, associando o termo a questões relacionadas com as mudanças familiares, ao espaço de socialização infantil e ao direito das mulheres de compartilharem o cuidado de seus filhos. Nessa época se fortalecem movimentos em prol da libertação da mulher e as creches passam a ser um dos

pontos mais importantes de reivindicação em países como a França, Inglaterra e Estados Unidos.

De acordo com Haddad (2007), diferentemente das creches, que surgiram voltadas à assistência, as instituições pré-escolares (Jardins de Infância/pré-escola/escola materna) surgiram com base em projetos educacionais bem sucedidos e, inicialmente, propunham que o cuidado e educação precisavam ser organizados de maneira conjunta, voltando-se para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essas instituições, portanto, levavam em consideração que as crianças necessitavam de cuidados específicos, ao mesmo tempo em que recebiam atendimento educacional.

Ao analisar as exposições internacionais ocorridas entre 1850 e 1920, Kuhlmann (1998) encontrou que creches, salas de asilo, jardins-de-infância, escola infantil e escola materna eram instituições ligadas invariavelmente à educação, saúde e bem-estar, e difundidas como símbolo de progresso e modernidade. (HADDAD, 2007, p.122).

Haddad (2007) cita que alguns dos projetos de Educação Infantil deste primeiro ciclo foram inspirados em Obelin (salles d'asile), Robert Owen (Infant school), Froebel (Kindergarten), Montessori (Casa dei bambini), entre outros. Esses projetos, em sua maioria, eram vinculados a centros de formação de professores e eram comprometidos em disseminar as filosofias de seus fundadores, que também se preocupavam com as necessidades individuais, com o conceito de comunidade, com a redução da pobreza e com a cidadania mundial.

Após a Segunda Guerra Mundial, ou seja, durante a Guerra Fria, ainda segundo Haddad (2007), nos países ocidentais as pré-escolas ou Jardins de Infância assumem o papel de responsáveis pelo atendimento a crianças “normais” para realização de serviços puramente educacionais, distinguindo-se assim das creches que realizavam serviços voltados ao cuidado das crianças em situação de risco. Dessa forma, institucionaliza-se a cisão entre cuidado e educação no atendimento às crianças pequenas.

Campos et al (1981) utilizam o exemplos dos EUA para apresentar a trajetória histórica das creches e pré-escolas, trajetória que mais tarde foi reproduzida no Brasil. As autoras afirmam que, no final do século XVIII, ocorreu a Guerra Civil Americana, depois da qual se desencadeou um crescente processo de urbanização e a chegada de grande número de imigrantes ao país. Com essas transformações na sociedade americana, surgiram segmentos reformistas que propunham a “civilização” das camadas populares, compostas por pessoas oriundas da zona rural e de outros países. Os reformistas viam na pré-escola ou Jardim de Infância (kindergarden), a “salvação” das crianças e também da sociedade, o atendimento a elas poderia ser a solução de vários problemas sociais. Esse atendimento se estendeu para uma

grande massa da população e depois se tornou técnico, contando com especialistas de várias áreas (psicologia, assistência social, medicina, etc.).

Nos anos 60, de acordo com Campos et al (1981), os problemas com a pobreza nos EUA colocaram em destaque, novamente, a pré-escola. Iniciaram-se diversos estudos voltados à criança pré-escolar, utilizaram-se testes psicológicos, questionários foram feitos para as famílias, entre outros. Esses estudos representaram avanços no sentido de conhecer as características sociais, cognitivas e afetivas das crianças. No entanto, tinham subjacente uma concepção de privação cultural que traz consigo o perigo de atribuir às vítimas de determinada situação, a responsabilidade pela opressão em que se encontram. Conforme Candau (2002), no contexto escolar, a concepção de privação cultural:

[...] parte do pressuposto de que o fracasso desses alunos está motivado pela cultura em que foram socializados, que não lhes favoreceu experiências fundamentais para o bom desempenho escolar. Os defensores desta perspectiva consideram o contexto social e a cultura de origem dos alunos como o maior problema e não a cultura da escola. Neste sentido, privilegiam estratégias educacionais de “compensação” das deficiências culturais dos alunos. Pode-se dizer que esse paradigma reconhece a diversidade cultural mas hierarquiza as diferentes culturas, considerando a relação entre elas de superior a inferior. Desvaloriza determinadas culturas e suas especificidades e reduz o papel da educação a uma função de compensação cultural que termina por negar a diferença (CANDAUI, 2002, p. 132-133).

Com base nessa concepção de privação cultural, muitos projetos educacionais pré-escolares foram elaborados, a fim de tentar oferecer às crianças das camadas populares experiências que as levassem a “compensar” suas deficiências. Essa educação compensatória deveria acontecer em um espaço de educação formal, mas em um período anterior ao ingresso no ensino regular, ou seja, caberia à pré-escola preparar essas crianças para a escolarização (KRAMER, 1982, p. 54).

A reprodução da história da pré-escola nos EUA se inicia no Brasil na década de 70. Nessa época, no Brasil, surge a ideia de que a prevenção de problemas da escola de 1º grau - tais, como a repetência - poderia ser feita na pré-escola. Criam-se propostas para solucionar os problemas das crianças e passa-se a pensar que a pré-escola é a solução para todos os problemas da escola (CAMPOS et al, 1981, p. 36).

No Brasil a educação pré-escolar foi intensamente valorizada desde a década de 70 até o início da década de 80. A partir daí, começaram a surgir desencontros de opiniões e até mesmo oposição à prioridade que estava sendo conferida a esse nível da educação. Essas oposições começaram a surgir a partir de diversos trabalhos críticos sobre a educação compensatória, a qual predominou no início do Programa Nacional de Educação Pré-escolar do MEC (CAMPOS, 1984, p.53).

Tais oposições levaram o INEP a organizar reuniões para discutir a educação pré-escolar. Dentre os participantes, Campos (1984) destaca Ana Maria Poppovic que, por sua

vez, organizou um documento a ser discutido onde apresentava alguns dos argumentos apontados por opositores ao modelo de pré-escola existente na época e, posteriormente, fazia suas considerações sobre cada argumento.

O primeiro argumento destacado no documento era de que o discurso oficial da época colocava na criança ou na família a culpa pelo fracasso escolar e nunca no modelo de sociedade, usava-se a abordagem da privação cultural para tornar as Diretrizes Políticas da Educação Pré-escolar de caráter compensatório, ignorando as características culturais específicas das crianças pobres. Sobre esse primeiro argumento, Ana Maria Poppovic concordou, em suas considerações, que se o discurso oficial gerava uma concepção inadequada sobre a educação pré-escolar, então seria preciso mudá-lo. No entanto, apontou que mesmo com seus defeitos, o discurso oficial sobre a educação pré-escolar traduzia um compromisso em atender as crianças, compromisso que havia pouco tempo nem se cogitava.

Se o discurso leva a uma concepção inadequada de pré-escola, será preciso modificar esta concepção, porém nunca tornar a castigar as crianças pobres privando-as dessa etapa educacional sob o argumento de que não podemos deixar o governo criar uma pré-escola para os “carentes culturais” (poder-se-ia ler, os pobres) com a finalidade de “compensar suas deficiências ou diferenças” (poder-se-ia ler, dar-lhes base e estruturas mentais para poder aprendera adequadamente a ler e a escrever) (POPPOVIC, s/d apud CAMPOS, 1984, p54).

Conforme o documento apresentado por Poppovic, o importante era proporcionar às crianças as estruturas fundamentais para uma aprendizagem normal e isso deveria acontecer antes da alfabetização.

O segundo argumento citado no documento elaborado por Ana Maria Poppovic era de que o atendimento pré-escolar, com o intuito de “privilegiar” os “desprivilegiados” estava contribuindo para dissimular e justificar a desigualdade, pois o regime capitalista favorece as famílias abastadas e, conseqüentemente, a oportunidade da pré-escola para os filhos dessas famílias em detrimento das crianças pobres. Sobre esse argumento, Poppovic destacou que o sistema capitalista tende a favorecer os mais abastados, afinal possuem maior poder econômico para custear sua própria pré-escola, porém, destaca que, até 1974, quando não existia um discurso oficial sobre o atendimento pré-escolar, o aumento desse atendimento se dava lentamente e favorecendo a pré-escola particular.

Em 1970 a taxa de escolarização em pré-escola para a população de 5 a 6 anos era de 4,82% e em 1974 aumentava para 5,84%. Porém, nas tabulações avançadas do censo demográfico de 1980, portanto nos 5 anos que se seguiram a proposta oficial, encontramos que esse número cresceu para 11,94%. [...] Estes números mostram claramente estar havendo uma modificação substancial no panorama numérico do pré-escolar brasileiro pós 1975 (POPPOVIC, s/d apud CAMPOS, 1984, p. 54-55).

Sendo assim, Poppovic apontou em seu documento que o discurso oficial sobre pré-escola estava obtendo resultados, sendo que a faceta mais importante na época era de que o próprio discurso, assim como, o aumento do atendimento “criam uma consciência, uma

necessidade de exigir e, conseqüentemente, um estímulo à politização (POPPOVIC, s/d apud CAMPOS, 1984, p.55).

A partir dos anos 80 intensificaram as discussões sobre a Educação Infantil do Brasil. De acordo com Craidy (2001), as leis mais recentes sobre a infância são decorrentes da Constituição Federal de 1988 onde a criança é definida como sujeito de direitos, sendo dever dos pais, da sociedade e do poder público respeitar e garantir os direitos das crianças. A autora destaca, como importantes no que se refere aos direitos da criança, o artigo 227 da Constituição Federal e o inciso XXV do artigo 7º, que estabelece o direito dos trabalhadores “à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas”.

Também foi importante para os direitos das crianças, a aprovação da Lei 8.096/1990, conhecida por Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB tramitou por 8 anos antes de ser aprovada em 1996, e envolveu vários setores da sociedade que discutiram propostas e fizeram negociações (CRAIDY, 2001, p. 23). É a partir da LDB que creche e pré-escola passam a fazer parte da Educação Infantil, definida como primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, 2014).

Portanto, desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9.394/96) a Educação Infantil no Brasil é oferecida em creches (atendimento de 0 a 3 anos de idade) e em pré-escolas (atendimento de 4 a 6 anos de idade¹), ou seja, juntou-se dentro de uma mesma etapa de ensino duas instituições que, como vimos acima, se desenvolveram paralelamente ao longo de suas trajetórias: creches voltadas à maternagem e pré-escolas pautadas no atendimento pedagógico.

Dessa forma, a LDB abriu espaço para a implantação de propostas que defendem uma nova configuração para a Educação Infantil: as creches deixam de pertencer ao setor assistencial, assumindo funções educacionais e as pré-escolas deixam de ter uma função compensatória, se preocupando com o desenvolvimento integral da criança. Essas mudanças passam a exigir, também, um novo tipo de profissional para trabalhar com as crianças de 0 a 5

1 Atualmente a pré-escola atende crianças de 4 e 5 anos de idade, conforme a alteração da LDB 9.394/96 pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

anos, com formação específica para esse exercício, capazes de integrar o cuidar e o educar em seu trabalho.

Essa é uma formação que pretende articular o cuidado e a educação das crianças de 0 a 5 anos com a intenção de romper com a predominância histórica tanto assistencialista da creche quanto escolarizante da pré-escola. Com a defesa da não dissociação entre o cuidar e o educar a maioria das produções científicas analisadas desenvolve argumentos que buscam uma especificidade para a professora de Educação Infantil (RAUPP, 2012, p. 146-147)

No entanto, ainda existem muitas dúvidas em relação à formação e às especificidades do trabalho do professor de Educação Infantil. Como afirmam Rodrigues *et al* (2011, p. 290),

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 distanciamento entre o que preconiza a legislação e as ações cotidianas.

Portanto, ainda hoje, 20 anos após a promulgação da LDB, a Educação Infantil carrega marcas da dicotomia que se estabeleceu entre creche e pré-escola ao longo da história, sendo que as profissionais ainda não têm clareza das especificidades da Educação Infantil e da relação entre cuidado e educação que devem estabelecer em seu trabalho. Conforme Cerisara (1998, p. 2),

A busca da definição da profissão de educadora-professora de crianças pequenas está ligada à concretização da concepção de creche e pré-escolas enquanto instituições públicas de caráter educativo, mas não escolar, no sentido de superar as dicotomias que tem acompanhado estas duas modalidades de atendimento às meninas e meninos de 0 a 6 anos.

Essa ausência de uma identidade profissional própria pode levar as profissionais de Educação Infantil a fazer associações com outros perfis, seja com a atividade doméstica de cuidado e socialização (maternagem) ou com perfil profissional de outros níveis da educação. Como afirmam Demathé e Cordeiro (2009), as professoras vão construindo a partir de suas próprias vivências, a ideia de quem são e de como devem ser suas práticas com as crianças, reproduzindo muitas vezes os valores que possuem como mulheres, mães e trabalhadoras.

Ao se falar de construção de uma identidade própria para o professor de Educação Infantil, vale lembrar que somente com a LDB 9.394/96, tanto os profissionais de creche quanto os de pré-escola passaram a ser denominados de docentes da mesma forma que os outros professores da Educação Básica. Conforme Bonetti (2006), esta denominação de professor para todos os profissionais da área de Educação Infantil, representava não somente a valorização profissional, mas também, trazia a exigência de qualificação, pois os dois espaços (creche e pré-escola) passavam a integrar o sistema de ensino.

Foi a partir da LDB que a formação dos profissionais de Educação Infantil passou a ser discutida mais fortemente, pois, estabelecia-se que até o fim do milênio seriam admitidos somente professores habilitados. Até então, grande maioria dos profissionais de pré-escola possuía somente o nível médio, enquanto que os profissionais de creches consistiam em um grande contingente de leigos, apenas com o ensino fundamental ou nem mesmo isso (KISHIMOTO, 1999, p. 63).

A LDB 9.394/96 trouxe avanços em relação ao atendimento das crianças pequenas, diferenciando creche e pré-escola apenas em relação à idade atendida (RODRIGUES *et al*, 2011, p. 292). Além disso, passou a exigir uma qualificação profissional voltada a atender crianças de uma faixa etária específica (0 a 6 anos), buscando a integração entre o cuidado e a educação.

No entanto, essas conquistas ainda são recentes e as representações sobre creche e pré-escola tradicionalmente presentes no senso comum podem interferir nas significações que as professoras e/ou futuras professoras de Educação Infantil têm sobre o seu trabalho, assim como, na forma que a sociedade em geral concebe essa profissão. (RODRIGUES *et al*, 2011, p. 292).

Devido a essas inquietações sobre as especificidades e sobre a formação de professores de Educação Infantil, este se torna um amplo campo de pesquisa, onde a teoria das Representações Sociais pode contribuir para identificar que ideias influenciam o trabalho das profissionais que atendem hoje as crianças de 0 a 5 anos.

Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais tem sua origem em 1961 com a publicação do estudo intitulado *La psychanalyse: son image et son public*, de Serge Moscovici. Conforme Mazzoti (2008), os estudos das representações sociais investigam como são formados e como funcionam os sistemas de referência que são utilizados pelas pessoas no cotidiano para classificar, interpretar os acontecimentos da realidade.

Jodelet (2001) também afirma que as representações sociais guiam o modo de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade, as pessoas criam representações que as ajudam a compreender e se situar no mundo. Essas representações influenciam o comportamento e o modo de resolver os problemas do cotidiano. É importante salientar que uma representação só é uma Representação Social quando compartilhada por membros pertencentes a um mesmo grupo, dessa forma, deve-se levar em conta o contexto de estudo das representações e as características que ele assume. Conforme Jodelet (2001), Representação Social “é uma forma

de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Diariamente, as pessoas são confrontadas com as mais diversas informações, sendo que os novos eventos ou questões exigem uma compreensão, explicação ou julgamento que se aproximem daquilo que já é conhecido. Dessa forma, nas interações sociais estabelecidas cotidianamente, vão se estabelecendo consensos, a partir dos quais vão se construindo e sendo comunicadas as novas representações (MAZZOTTI, 2008, p. 21).

Assim, as Representações Sociais são formas de conhecimento que se manifestam como elementos cognitivos, tais como, imagens, conceitos, categorias e teorias que, ao serem socialmente criadas e compartilhadas ajudam na criação de uma realidade comum (Spink, 1993, p. 300.). Essa realidade comum é que permite a comunicação entre os sujeitos do grupo social e orienta sua relação com o contexto social (coletivo).

Jodelet (2001) destaca o papel da comunicação nas interações que criam um universo consensual a partir de aspectos interindividuais, institucionais, midiáticos, além das causas emocionais.

Primeiro, ela é vetor de transmissão da linguagem, portadora em si mesma de representações. Em seguida, ela incide sobre os aspectos estruturais e formais do pensamento social, à medida que engaja processos de interação social, influência, consenso ou dissenso e polêmica. Finalmente, ela contribui para forjar representações que, apoiadas numa energética social, são pertinentes para a vida prática e afetiva dos grupos (JODELET, 2001, p. 32).

Moscovici (2009) afirma que, ao serem geradas, as Representações Sociais adquirem vida própria, ou seja, circulam no coletivo, entram em confronto com novas informações e dão espaço para o surgimento de novas representações. Sendo assim, para compreender uma determinada representação, se faz necessário começar por onde ela nasceu, conhecer qual ou quais representações/informações/conhecimentos deram origem a ela.

Como já foi dito, as Representações Sociais são socialmente criadas e compartilhadas, sendo originadas no seio de um determinado grupo de pessoas, na coletividade. No entanto, no cotidiano, as pessoas comumente deparam com novas informações, novos eventos que necessitam de explicação. Moscovici (2009) explica que essas ideias estranhas (informações novas) necessitam de mecanismos que as incorporem a um contexto familiar. Então, introduz os conceitos de Objetivação e de Ancoragem.

A Objetivação é definida como uma operação imaginante e estruturante que forma os esquemas conceituais. Possui três fases: a construção seletiva, a esquematização estruturante e a naturalização. Na primeira fase, ocorre a apropriação de informações e saberes sobre o objeto, pelos sujeitos de um grupo, em suas interações e comunicações. As informações disponíveis sobre o objeto são extraídas de seu contexto e sofrem uma seleção de acordo com

condicionantes culturais e normativos (o que resulta em que, grupos diferentes, podem selecionar aspectos diferentes de um mesmo objeto, não apenas por terem acesso a diferentes informações, como também porque cada grupo só vai reter do objeto aquilo que é compatível com seus valores). Na segunda fase, a esquematização estruturante, ocorre uma reprodução da estrutura conceitual do objeto, no universo conceitual do grupo, formando uma imagem coerente do objeto de representação que permite a apreensão por parte dos sujeitos. Esse processo resulta em um núcleo figurativo que permite a naturalização de cada elemento da representação (MAZZOTTI, 2008, p.28), ou seja, esse esquema conceitual, ao ser partilhado no seio do grupo por meio dos processos de comunicação, passa a ser tratado como o próprio objeto, adquire uma concretude, uma materialidade que torna possível as teorizações acerca dele e orienta as tomadas de posição e as condutas a seu respeito.

A ancoragem, segundo processo apresentado por Moscovici como responsável pela construção das representações, é definida como,

[...] um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. [...] no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela (MOSCOVICI, 2009, p. 61).

O autor ainda coloca que ancorar é o mesmo que classificar e nomear alguma coisa para que deixe de ser algo estranho e ameaçador, ou seja, é categorizar algo relacionando-o de maneira positiva ou negativa com um dos paradigmas que possuímos em nossa memória.

Levando em consideração essa breve apresentação da teoria das Representações Sociais, é possível perceber as possibilidades de estudos com base na mesma no campo educacional, já que este campo historicamente passou por diversas mudanças dando origem a representações, que interferem diretamente no processo educativo.

Conforme Gilly (2001), o estudo de Representações Sociais no campo educacional esclarece o papel das significações sociais no processo educativo, explicando como fatores sociais intervêm nesse processo. Além de possibilitar a articulação entre os campos da Psicossociologia e a Sociologia da Educação. O autor ainda coloca que o sistema escolar sempre sofreu marcas de diferentes grupos sociais.

Ainda que algumas dessas marcas sejam insuficientes ou parciais, a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação (GILLY, 2001, p. 322).

Dessa forma, os estudos de Representações Sociais na Educação permitem compreender como os diferentes grupos representam ou discursam sobre o espaço escolar: qual o discurso da instituição escolar sobre si mesma; como os agentes educativos discursam

sobre essa escola; qual a representação que os pais e alunos têm sobre a escola, entre outras questões. Esses conhecimentos podem ajudar na compreensão de problemas educacionais e dar subsídios para a elaboração de propostas que visam à melhoria na educação (Idem).

A Educação Infantil, uma das áreas da educação, também vem sendo campo de pesquisa, de estudo em representações sociais, principalmente, no que se refere ao profissionalismo de quem trabalha com crianças pequenas. Conforme Haddad *et al* (2012), quando se fala em profissionalidade no trabalho com a Educação Infantil, surgem controvérsias oriundas de fatores externos, relacionados ao histórico das instituições de atendimento às crianças pequenas e de fatores inerentes às atividades voltadas à infância.

A dupla trajetória das creches e pré-escolas, ao sedimentar modelos distintos de políticas e práticas (HADDAD, 2002, 2006, 2007), acabou por gerar identidades distintas em atuação no mesmo campo profissional. Ademais, as atividades do magistério infantil, muitas vezes associadas ao “papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres” (KRAMER, 2002, p. 125) não colaboram para valorizar e qualificar a profissão. A combinação entre esses dois fatores resulta na ausência de reconhecimento para uma profissão que atua em um campo específico e vem construindo uma cultura própria (HADDAD *et al*, 2012, p. 136).

Esses fatores tornam a Educação Infantil um campo fértil para o estudo em Representações Sociais, pois, assim como as outras áreas educacionais, também sofreu marcas de distintas visões políticas e sociais ao longo de sua trajetória, marcas que interferem ou podem interferir na atividade profissional de quem trabalha com as crianças pequenas e, conseqüentemente, interferir na qualidade dessa etapa da Educação Básica.

Para Massucato e Azevedo (2012), a Educação Infantil ainda necessita de políticas públicas que valorizem seus profissionais, sendo necessária a discussão sobre diversos temas, dentre os quais, estão questões relacionadas ao perfil do profissional que se deseja formar, sinalizando a necessidade de uma formação inicial que efetivamente possa contribuir para a valorização profissional. Essa desvalorização profissional, conforme as autoras, pode estar atrelada ao fato de que a própria profissão de professor é carregada de marcas pejorativas, causando impressões negativas que circulam socialmente e refletem na identidade profissional.

Nossos estudos sobre o tema nos permitem compreender que a identidade é um processo, uma construção social que relaciona o imaginário socialmente estabelecido com a autoimagem que os próprios professores têm de si e de sua profissão, cuja relação se dá de forma dialética, sendo construída em meio a conflitos, tensões e negociações constantes. Nesse sentido, para mudarmos a identidade de um grupo, primeiramente precisamos mudar e reconstruir as representações que forjam tais identidades (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012, p. 175).

A formação inicial pode contribuir para a mudança ou reconstrução de representações que as estudantes de Pedagogia e futuras profissionais têm sobre a profissão de professor de

Educação Infantil, levando em consideração discussões e reflexões sobre a infância, a criança e as especificidades desse nível educacional.

[...] a formação inicial é um dos espaços para a constituição dessa identidade profissional quando proporciona a conscientização e a reflexão sobre o que é ser professor de educação infantil, quais saberes e perfis são requeridos para a sua atuação profissional (MASSUCATO; AZEVEDO, 2012, p. 180).

A formação inicial pode contribuir para a mudança de representações e para a construção de uma identidade específica do professor de Educação Infantil, levando em conta que as acadêmicas podem ser instigadas a estudar e refletir sobre diversos aspectos da educação sejam eles históricos, legais e/ou culturais.

Como já foi dito anteriormente, as Representações Sociais são formadas em grupos sociais e de forma coletiva. Dessa forma, a formação inicial pode ter um importante papel de construção de uma identidade docente por parte dos acadêmicos (as), tendo em vista que no grupo, turma e/ou curso em que esses acadêmicos (as) se encontram acontecem várias interações sociais, discussões ou discursos sobre o que é “ser professor” que podem interferir no pensamento, comportamento e percepção desses futuros professores sobre o seu espaço de trabalho.

Entende-se que as RS colaboram sobremaneira para o ser e para o fazer do professor, contribuindo também com a sua construção identitária. Possibilitam, pois, o estabelecimento de uma identidade profissional forjada no social, no convívio com os pares da profissão e corroboram os avanços no campo educacional, principalmente perpetuando práticas que favoreçam que a educação permaneça com índices precários de desenvolvimento (MOREIRA, 2012, p.46).

No caso da formação inicial, o estudante de licenciatura tem sua identidade profissional forjada no social que é composto por seus professores, colegas que já exercem a profissão de professor, colegas que ainda não exercem a atividade docente, bem como com as mais diversas compreensões do que é ser professor e que estão presentes na sociedade e que estão presentes, também no contexto da formação da identidade docente. Conforme Moraes *et al* (2008, p.2) “Esses conhecimentos de senso comum sobre o trabalho docente podem coexistir com aqueles transmitidos na academia, oferecerem obstáculos a novas aquisições, ou mesmo resistirem a mudanças frente a novas informações”.

Sendo assim, o estudo de Representações Sociais com ingressantes e concluintes dos cursos de formação de professores pode ajudar a perceber como a identidade desses futuros profissionais é construída e/ou modificada no contexto do grupo acadêmico, levando em conta que o conhecimento compartilhado pelos sujeitos de um mesmo grupo podem orientar condutas, comportamentos e legitimar as identidades sociais.

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Instrumentos

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram elaborados por Haddad e Cordeiro (2011), sendo organizados em três partes: TALP (Técnica de Associação Livre de palavras) utilizando quatro palavras indutoras (creche, pré-escola, criança e professor); questionário-perfil (para levantamento de dados socio-demográficos) e questionário-carta, o qual as acadêmicas deveriam preencher como se estivessem escrevendo uma carta para uma colega, falando sobre a futura profissão.

O questionário-carta foi elaborado de forma a contemplar os seguintes blocos referentes à Educação Infantil:

Blocos	Questões ingressantes	Questões concluintes
Escolha do curso e do campo profissional: <ul style="list-style-type: none"> • Opção do curso; • Visão do outro sobre essa opção; • Escolha do campo profissional; 	1, 2 e 3 4 e 5 6	1 e 4 2 e 3 5
Imagem do trabalho: <ul style="list-style-type: none"> • Motivação • Satisfação • Dificuldades 	7 8 9 e 10	6 7 8
Imagem do campo profissional e do profissional: <ul style="list-style-type: none"> • Modelos de creche e de pré-escola • Imagem do profissional de acordo com o tipo de instituição. 	15 16, 17, 19, 20, 21, e 22	11 12, 13, 14, 15, 16, 17
Processos de profissionalização: <ul style="list-style-type: none"> • Fontes de informação/aprendizagem, • Incluindo a dimensão gênero/maternidade, • Conteúdos da formação, • Tarefas; • Expectativas sobre as competências do professor de educação infantil; 	11 e 12 18 13 e 14 23 e 24 25,26 e 27	9 8 10 19 e 20 21 e 22
Síntese: Conselho a um candidato a professor de educação infantil. Mudanças pessoais	28	23 24 e 25

Quadro 1: Organização dos questionários aplicados aos ingressantes e aos concluintes.

No recorte selecionado para este trabalho foram analisadas as questões 15, 16, 17, 23 e 24 (ingressantes) e 11, 12, 13, 19 e 20 (concluintes). As questões 15 e 11 encontra-se no bloco **Imagem do campo profissional e do profissional** e tratam da diferença entre creche e pré-escola. O respondente precisava selecionar uma das opções: creche e pré-escola são a mesma coisa ou creche e pré-escola não são a mesma coisa, depois disso, devia justificar sua escolha. Neste recorte do trabalho não serão analisadas as justificativas.

As questões 16 e 17 (ingressantes) e 12 e 13 (formandos) inquiram qual a profissão mais semelhante, respectivamente, à de professora de creche e de pré-escola. É dada uma lista de 12 profissões e o sujeito deve escolher apenas uma de entre elas.

As questões 23 e 24 / 19 e 20 fazem parte do bloco **Processos de profissionalização** e tratam, respectivamente, das tarefas do professor de creche e das tarefas do professor de pré-escola. Todas as questões foram analisadas com a utilização do programa SPSS.

Perfil dos participantes

Participaram desta pesquisa 91 acadêmicas ingressantes e 44 concluintes do curso de Pedagogia da UFFS. A maioria das acadêmicas participou nos dois momentos da pesquisa (como ingressante e como concluinte).

Para analisar o perfil sócio-demográfico dos participantes foi aplicado o questionário-perfil, tanto para os ingressantes como para os concluintes. Neste recorte não estabeleceremos relação entre as variáveis de perfil e as respostas dos participantes, portanto as informações têm por finalidade apenas contextualizar um pouco mais a pesquisa e, por isso, não serão inseridas no tópico referente aos resultados e sim no de encaminhamentos metodológicos. Entretanto, para o estudo das RS, essa análise é fundamental, pois nos permite compreender as filiações socio-econômicas e demográficas e determinar as diferenças encontradas entre os grupos sociais. É importante frisar que as RS sempre são de um grupo e por isso é necessário conhecer as características dos grupos e investigar se existem diferenças entre eles. As proporções apresentados no quadro 1 levam em consideração somente os questionários que foram respondidos por 72 ingressantes e 43 concluintes (cerca de 20% dos 91 ingressantes que participaram da pesquisa e um dos 44 concluintes não responderam o questionário-perfil).

Ingressantes	Concluintes
Turno matutino (68%)	Turno matutino (73%)
Até 19 anos (45%)	De 20 a 26 anos (61%)
Sexo feminino	Sexo feminino
Solteira (70%)	Casada (50%)
Sem filhos (77%)	Sem filhos (60%)
Não reside com crianças ou adolescentes (51%)	Não reside com crianças ou adolescentes (52%)
Renda familiar de dois a seis SM (68%)	Renda familiar de dois a seis SM (72%)
Ambos os pais apenas com EF (53%)	Ambos os pais apenas com EF (67%)

Quadro 2 – Características sociodemográficas mais frequentes

Como apenas um dos respondentes era do sexo masculino, será usado o feminino sempre que houver referência aos sujeitos da pesquisa na apresentação dos resultados.

Os questionários foram respondidos anonimamente, por isso não é possível saber se as diferenças encontradas entre as ingressantes e as concluintes se devem à redução da amostra, à participação de diferentes pessoas, ou a mudanças ocorridas nos quatro anos que separaram as duas coletas de dados.

RESULTADOS

Imagem do campo profissional e do profissional

Considerando o que foi colocado acima sobre a trajetória histórica das creches e das pré-escolas, era importante investigar se os sujeitos tinham modelos diferenciados dessas duas etapas da educação infantil e de qual deve ser o trabalho do professor de Educação Infantil.

As questões 15 (ingressantes) e 11 (concluintes) inquiriam diretamente se existem diferenças entre creche e pré-escola. Setenta e nove (86,8%) dos ingressantes e trinta e cinco (79,5%) dos concluintes declararam que creche e pré-escola não são a mesma coisa.

Ao compararem o trabalho da professora de creche com o de outras profissões, a maioria das ingressantes (51%) considerou-o mais semelhante ao da babá, seguido de recreadora (20%) e psicóloga (19%). Já o trabalho da professora de pré-escola foi considerado mais semelhante ao da professora de Ensino Fundamental (48%), psicóloga (25%) e recreadora (21%). Portanto, cerca da metade das estudantes considerou o trabalho da creche como predominantemente voltado ao cuidado e guarda da criança e metade considerou a pré-escola como voltada principalmente à escolarização, sendo que vinte e seis por cento, aproximadamente, combinaram as duas escolhas.

Já entre as concluintes, os resultados mostram que a maior parcela dos sujeitos (21,4%) consideram a profissão da professora de creche mais semelhante à de babá, em seguida aparecem as profissões de professor de Ensino Fundamental e Recreadora, ambas com 19%, depois aparece a profissão de psicóloga com 16,7%. Ao comparar o trabalho do professor de pré-escola com outras profissões, a maioria das concluintes (59,1%) indicaram que essa profissão é mais semelhante à profissão do professor de Ensino Fundamental, seguido de 11,9 % que compararam à profissão de psicóloga. Ou seja, ao final do curso de Pedagogia, ainda prevalece a ideia de que creche é voltada ao cuidado e a pré-escola é voltada à escolarização, mas já existe uma mudança marcante no que se refere à creche, apenas cerca de um terço das respondentes identificam o trabalho da professora de creche ao de babá, representando uma queda em relação às ingressantes.

Para compreender melhor esses posicionamentos, foi solicitado que as estudantes marcassem, de uma lista de 25 tarefas, quais as que eram pertinentes ao trabalho da professora

de creche (questão 23 para as ingressantes e 19 para as concluintes) e ao da professora de pré-escola (questão 24 para as ingressantes e 20 para as concluintes).

Tarefas da professora de EI- ingressantes

A tabela 1 mostra os resultados do grupo de ingressantes. Para cada questão foram registrados os percentuais em que cada item foi considerado pertinente e calculado o qui-quadrado, de forma que foram obtidos três níveis: os itens significativamente selecionados como pertinentes, os itens significativamente não selecionados como pertinentes (rejeitados) e os itens não significativamente selecionados nem rejeitados, os quais podemos considerar polêmicos no grupo estudado.

Em seguida, foram comparadas as respostas de cada item nas duas questões, avaliando-se o nível de significância da diferença pela utilização do teste Wilcoxon, já que se tratava de medidas obtidas com os mesmos sujeitos.

Como pode ser observado na tabela 1, os sujeitos consideram como principais atribuições das professoras de creche “organizar brincadeiras”, “manter contato com as famílias”, “brincar”, “dar carinho”, “participar de reuniões pedagógicas” e “observar e avaliar as crianças”. “Atender as crianças com necessidades especiais”, “passear”, “transmitir valores” e “trocar fraldas” também foram consideradas pertinentes, mas por um número menor de respondentes. De todas essas tarefas, apenas “observar e avaliar as crianças” parece requerer uma formação específica, o que é compatível com a escolha de babá como sendo a profissão mais semelhante à da professora de creche. As tarefas mais rejeitadas foram as relacionadas a atividades de escolarização e algumas relativas à higiene e saúde da criança (limpar a sala, dar remédios e fazer curativos e dar banho). Estas últimas podem resultar do fato de, nos municípios de residência das respondentes, essas tarefas são geralmente exercidas por estagiárias ou auxiliares das professoras, sem formação superior. Tarefas como “elaborar planos de atividades”, “organizar reuniões de pais”, “escrever relatórios”, “preparar o ambiente” e “zelar pela integridade física das crianças” dividiram as opiniões das respondentes. É importante ressaltar que quase todas essas tarefas requerem uma formação específica que, para cerca de metade das respondentes, parece não ser necessária para o atendimento a crianças menores de quatro anos, ou para um serviço que teria por objetivo guardar com segurança e saudavelmente as crianças enquanto os pais trabalham (sem a análise do questionário completo, não é possível sabermos se as escolhas das estudantes são determinadas por uma representação de creche próxima ao que esta instituição era nos primórdios de sua existência ou a um conhecimento da LDB, que define a creche em função da idade das crianças – zero a três anos).

Tabela 1: Tarefas consideradas pertinentes à creche e à pré-escola – ingressantes

Já as tarefas consideradas como principais atribuições da professora de pré-escola foram: “observar e avaliar as crianças”, “participar de reuniões pedagógicas”, “planejar atividades”, “manter contato com as famílias”, “ensinar conteúdos escolares”, “organizar brincadeiras”, “transmitir valores” e “ensinar a ler e a escrever”. Com menos frequência, mas ainda significativamente associadas ao trabalho desta professora, foram selecionadas: “atender crianças com necessidades especiais”, “organizar reuniões de pais” e “corrigir tarefas”. Todas essas tarefas se referem ao processo de escolarização e requerem formação específica. Apenas “dar carinho”, “passear” e “zelar pela integridade física da criança”, que também foram consideradas pertinentes, não requerem uma formação especial. As tarefas rejeitadas são todas referentes aos cuidados de higiene e saúde.

As atividades polêmicas parecem estar relacionadas com as atividades próprias da instituição escolar, mas não diretamente à ação de ensinar a criança. Excetua-se o brincar com as crianças, que, para cerca de metade das respondentes, não é uma tarefa da professora da pré-escola, provavelmente porque, sendo maiores, as crianças já sabem brincar sozinhas. Isso sugere que, para essas respondentes, a brincadeira não é uma atividade pedagógica, mas provavelmente uma atividade de lazer, na qual a professora não precisa interferir. Isso também sugere que, quando indicaram como pertinente a organização de brincadeiras, as respondentes estavam provavelmente pensando em jogos de cunho didático, ou jogos de regras, mais “adequados” à imagem da escola, e não em brincadeiras livres.

Os resultados das ingressantes parecem corroborar a existência de uma concepção de que as professoras da creche exercem o papel de babás ou recreadoras, sem necessidades de se apropriarem de conhecimentos específicos para trabalhar com as crianças, enquanto que as professoras de pré-escola devem iniciar as crianças no processo de escolarização, o que requer uma formação específica.

As tarefas consideradas pertinentes à professora de creche e de pré-escola parecem confirmar a existência de uma cisão entre o cuidar e o educar na Educação Infantil, com uma rejeição, pela maioria das estudantes, das tarefas relacionadas ao cuidado, as quais caberiam a outros profissionais (excetua-se “trocar fraldas”, resultado que não é possível explicar apenas com a análise destas questões). Essa ideia está provavelmente ancorada no conhecimento das práticas cotidianas na EI, nos municípios onde residem as estudantes pesquisadas. Assim, parece haver um conflito entre a imagem de professor (tradicionalmente aquele que ensina conteúdos acadêmicos) e alguns elementos ligados à trajetória das creches (que surgiram

como instituições de assistência), o que leva à rejeição desses elementos. Entretanto, o ensino de conteúdos escolares é impensável quando se trata de bebês e crianças menores de 4 anos, pelo que as tarefas relacionadas a esse ensino também são excluídas do campo de representações sobre o trabalho da professora de creche. Restam, assim, as tarefas relacionadas com atividades mais recreativas, de entretenimento da criança. Essas atividades, entretanto, podem não exigir uma formação profissional de nível universitário, o que cria certo conflito com o fato das estudantes estarem cursando o curso de Pedagogia, que as habilita, entre outras, para serem professoras de Educação Infantil, atuando em creches e pré-escolas. Neste contexto, destaca-se a tarefa de observar e avaliar as crianças e a participação em reuniões pedagógicas, que parecem traduzir a integração, no campo da representação, de elementos de cunho mais profissional e mais compatível com a imagem de professor. No que se refere à pré-escola, surgem vários elementos que podem estar vinculados à trajetória histórica da pré-escola (que surgiu com o objetivo de preparar as crianças para o ensino obrigatório), com destaque para as tarefas relacionadas com o ensino escolar, mostrando que, para as ingressantes do curso de Pedagogia da UFFS, o trabalho da professora de pré-escola assemelha-se muito ao trabalho dos professores do Ensino Fundamental.

Tarefas da professora de EI- concluintes

No questionário dos concluintes de Pedagogia as questões 19 e 20 buscavam identificar os elementos das representações sobre o trabalho da professora de EI referentes às tarefas do professor de creche e de pré-escola, respectivamente.

Embora os itens apresentados tenham sido os mesmos (exceto pelo item “ensinar matemática” que não existia no questionário apresentado às ingressantes), foi feita uma modificação no formato desta questão, por recomendação do professor Thémistokles Apostolidis, da Universidade Aix-Marseille. Assim, os sujeitos deveriam organizar os 25 itens em cinco grupos: cinco itens no primeiro grupo para as tarefas consideradas mais importantes; cinco itens no segundo grupo, correspondendo às tarefas menos importantes; em seguida, deveriam ser colocadas no terceiro grupo os 5 itens para as tarefas consideradas mais importantes entre as que ainda não tinham sido classificadas e, no quarto grupo, deveriam ser listadas as tarefas consideradas menos importantes das que restaram. Sobrava, assim, um quinto grupo de cinco tarefas de importância média, ou seja, que não eram classificadas nem como mais nem como menos importantes.

Esse formato de questão é mais adequado para o estudo das RS, pois permite caracterizar os conteúdos de uma representação social, estabelecendo uma hierarquia que

possibilita distinguir os elementos que são conteúdos característicos da representação, os que não podem ser incluídos como conteúdos da representação e aqueles que podem ser conteúdos da representação, mas que não a caracterizam. Ou seja, este tipo de questionário, denominado de questionário de caracterização, é uma das ferramentas metodológicas que possibilita o estudo da estrutura das RS. Os itens considerados mais importantes e, portanto, mais característicos, são aqueles que têm maior probabilidade de compor o núcleo central da representação. Transpondo para as tarefas apresentadas, pudemos classificá-las de acordo com a maior ou menor pertinência para o trabalho da professora de EI e de acordo com a sua importância, conforme pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2: Tarefas da professora de creche e de pré-escola – concluintes

Itens	Média creche	Média pré	Z	Sig
Limpar a sala	-1,25	-1,26	-0,37	0,714
Alimentar	0,65	0,00	-2,62	0,009
Trocar fraldas	0,50	-0,94	-3,62	0,000
Dar banho	-0,25	-1,00	-2,90	0,004
Dar remédios e fazer curativos	-0,80	-0,97	-0,85	0,396
Dar carinho	1,20	1,00	-0,40	0,692
Organizar brincadeiras	1,55	1,35	-1,01	0,314
Brincar	1,50	1,56	-0,31	0,755
Ensinar conteúdos escolares	-0,70	0,26	-3,04	0,002
Ensinar a ler e escrever	-0,85	-0,18	-3,16	0,002
Preparar o ambiente físico	1,00	0,68	-1,22	0,224
Atender crianças com necessidades especiais	0,48	0,74	-1,06	0,288
Ensinar matemática	-1,18	-0,65	-2,02	0,044
Manter contato com as famílias	0,88	0,82	0,00	1,000
Organizar reuniões de pais	-0,73	-0,74	-0,42	0,672
Observar e avaliar as crianças	0,75	1,09	-1,45	0,146
Escrever relatórios	-0,65	-0,59	-0,64	0,519
Participar de reuniões pedagógicas	0,15	0,24	-0,29	0,770
Passear com as crianças	0,00	-0,03	-0,15	0,883
Elaborar os planos de atividades	0,80	0,91	-0,58	0,563
Transmitir valores	0,45	0,21	-1,02	0,307
Elaborar e corrigir tarefas didáticas	-0,95	-0,56	-2,35	0,019
Zelar pela integridade física das crianças	0,63	0,50	1,29	0,196
Fazer pesquisas	-0,35	-0,18	-1,28	0,201
Organizar atividades de recuperação e reforço	-1,20	-0,82	-2,57	0,010

Legenda	
	Tarefa característica e importante
	Tarefa não necessariamente característica mas importante

	Tarefa não característica
	Tarefa não característica e não importante
	Tarefa não pertinente
	Diferenças significativas ($p < 0,001$)
	Diferenças significativas ($p < 0,01$)
	Diferenças significativas ($p < 0,05$)

Dado o limite de espaço deste trabalho, essa tabela sintetiza três análises: o cálculo das médias de importância, mostradas na segunda e na terceira colunas; a análise de frequência de cada item, que, permitiu definir os níveis de importância traduzidos nas cores de preenchimento das células das duas colunas referentes às médias; a comparação dos resultados referentes à creche e à pré-escola, por meio do teste de Wilcoxon, cujos resultados são apresentados nas duas últimas colunas.

Podemos perceber que, para as acadêmicas concluintes do curso de Pedagogia da UFFS, as tarefas consideradas mais características e mais importantes no trabalho da professora de creche são: “alimentar”, “dar carinho”, “organizar brincadeiras”, “brincar”, “preparar o ambiente físico”, “manter o contato com as famílias”, “observar e avaliar as crianças”, “elaborar planos de atividades”. Dentre essas tarefas, somente uma está relacionada ao cuidado com as crianças, que é a tarefa de alimentar. Ao comparar as respostas com as que tinham sido dadas no início do curso, destacam-se atividades que pressupõem que a professora necessita de conhecimentos específicos para trabalhar com as crianças, tais como, preparar o ambiente, observar, avaliar, planejar e manter contato com as famílias.

Entre as tarefas consideradas menos características e/ou não pertinentes ao trabalho da professora de creche estão limpar a sala, ensinar conteúdos escolares, ensinar a ler e escrever, ensinar matemática, organizar e corrigir tarefas didáticas, organizar atividades de recuperação e reforço. Dessa forma, as concluintes do curso de Pedagogia da UFFS rejeitam atividades escolarizantes no que se refere às tarefas da professora de creche.

Assim, ao final do curso, as estudantes integram mais elementos às representações sobre o trabalho da professora de creche, que adquire uma dimensão profissional, mas distingue-se do de professoras de outras etapas de ensino, por não estar centrado no ensino de conteúdos e sim na brincadeira, na organização do ambiente e na interação com as famílias.

No trabalho da professora de pré-escola as tarefas consideradas mais características ou importantes foram “dar carinho”, “organizar brincadeiras”, “brincar”, “ensinar conteúdos escolares”, “preparar o ambiente físico”, “atender crianças com necessidades especiais”, “manter contato com as famílias”, “observar e avaliar as crianças” e “elaborar planos de atividades”.

Portanto, percebe-se um conjunto de elementos comuns à creche e à pré-escola, que se referem à importância atribuída à brincadeira, não apenas na sua organização, mas na participação ativa da professora, que brinca junto com as crianças, à avaliação, ao planejamento, à organização do ambiente e à relação com as famílias. Quanto às diferenças entre os dois níveis, verifica-se a exclusão das tarefas relacionadas ao cuidado físico, na pré-escola, e à exclusão das tarefas escolarizantes, na creche. Nota-se que, ao final do curso de Pedagogia, se mantém a representação de que na pré-escola é importante ensinar conteúdos escolares e, portanto, preparar as crianças para a próxima etapa de ensino. É interessante verificar que o ensino da matemática não é considerado pertinente, enquanto que o ensino da linguagem escrita é considerada prioridade.

As tarefas menos pertinentes ao professor de pré-escola, de acordo com as concluintes do curso de Pedagogia da UFFS, foram: “limpar a sala”, “trocar fraldas”, “dar banho”, “ensinar matemática” e “organizar reuniões de pais”. Dentre as atividades consideradas menos pertinentes à professora de pré-escola, duas delas estão relacionadas ao cuidado com as crianças (trocar fralda e dar banho), provavelmente em virtude da idade das crianças.

Embora o contato com as famílias seja considerado prioridade tanto para a professora de creche como para a de pré-escola, a organização de reuniões de pais não é considerada pertinente. Provavelmente as acadêmicas consideram que essa tarefa cabe à coordenação da instituição e não às professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao comparar os resultados referentes às tarefas das professoras de creche e de pré-escola das ingressantes com os das concluintes de Pedagogia da UFFS, percebe-se que ao final do curso ainda prevalece certa cisão entre cuidado e educação, no que se refere às tarefas ligadas à higiene da criança, tanto no contexto de creche como no de pré-escola.

No entanto, a formação acadêmica parece contribuir para a constituição de uma representação específica do trabalho da professora de educação infantil. Em relação ao contexto de creche, ganham importância elementos que sugerem que as tarefas consideradas pertinentes, que antes pareciam ter um caráter meramente recreativo, de entretenimento, passam a ter um cunho mais pedagógico, que exige planejamento e formação. No contexto da pré-escola, embora com elementos comuns ao trabalho da professora das séries iniciais do EF, o trabalho da professora se distingue deste pela importância que é atribuída à brincadeira, à organização do espaço e à relação com as famílias. Aliás, são justamente esses elementos que,

sendo comuns aos dois contextos da EI, parecem contribuir para a construção da identidade da professora que atua nesta etapa da Educação Básica.

Podemos, assim, considerar que a formação acadêmica na UFFS, mesmo que ainda tenha muitos aspectos que precisam ser melhorados, desempenha um papel importante na profissionalização das professoras de Educação Infantil.

Entretanto, é importante destacar que este estudo tem um limite importante, que é a diferença de formato das questões apresentadas às ingressantes e das apresentadas às concluintes. O formato das primeiras não permite hierarquizar todos os elementos, portanto não é adequada ao estudo da estrutura das RS. A técnica utilizada na análise, com base no teste de qui-quadrado, permite uma distinção dos elementos (tarefas) com base na frequência, mas não com base na importância que lhes é atribuída. Portanto, a hierarquização apresentada é apenas parcial e é necessário ter cautela quando são tiradas conclusões com base nesses resultados. Isso não acontece nas questões apresentadas aos concluintes, que permitem conjugar a frequência e a ordem de importância.

Além dessa limitação, é importante considerar que, neste trabalho, foi analisado apenas um recorte muito pequeno do questionário, o que não permite ainda tirar quaisquer conclusões sobre as RS do trabalho da professora da Educação Infantil, mas apenas fazer algumas considerações sobre parte dos conteúdos que constituem essas RS, mais especificamente, aqueles referentes às tarefas das professoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

ANDRADE, LBP. **Educação infantil:** discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>. Acesso em: 03 Abr. 2015.

BONETTI, Nilva. **O professor de Educação Infantil um profissional da Educação Básica: e sua especificidade?** GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07. 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>. Acesso em: 18 Fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 10 Dez. 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s):** uma aproximação. Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf>. Acesso em: 03 de Abr. 2015.

CAMPOS, Maria Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. **A creche e a pré-escola.** Cad. Pesq., São Paulo (39): 35:42, Nov. 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1618>. Acesso em: 20 Jan. 2015.

CAMPOS, Maria Malta. **Em defesa da pré-escola.** Cad. Pesq., São Paulo (50): 53-57, Ago. 1984. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/566.pdf>. Acesso em: 25 Jan. 2015.

CERISARA, Ana Beatriz. **Educadoras de creches: entre o feminino e o profissional.** Florianópolis: ANPED SUL, 1998. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacaonfantil/Trabalho/044052EDUCADORAS_DE_CRECHES.pdf. Acesso em: 13 Fev. 2015.

CRAIDY, Carmem Maria. A Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis P. da Silva (Orgs.). **Educação Infantil: pra que te quero.** – Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMATHE, Tércia Millnitz; CORDEIRO, Maria Helena. **Representações Sociais sobre infância: um estudo com pais e educadoras de educação infantil.** Nuances: estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XV, v. 16, n. 17, p. 119-133, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/324/360>. Acesso em: 16 Fev. 2015.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da Educação. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais.** Tradutora Lilian Ulup.– Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 420p.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade.** – São Paulo: Edições Loyola, 1991.

HADDAD, Lenira. A trajetória da Educação Infantil em quatro ciclos. In: S. P. XAVIER, Maria Elizabete (org.). **Questões de educação escolar: história, políticas e práticas.** – Campinas: Editora Alínea, 2007.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena; MONACO, Grégory Lo. **As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições.** Educação & Linguagem • v. 15 • n. 25 • 134-154, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/Article/3351>. Acesso em: 13 Fev. 2015.

JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais.** Tradutora Lilian Ulup.– Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 420p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068>. Acesso em: 18 Fev. 2015.

KRAMER, Sonia. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica.** Cad. Pesq. São Paulo (42): 54-62, agosto de 1982. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>. Acesso em: 05 Abr. 2015.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.**- Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Andrade Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina; AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Representações Sociais de futuras professoras de educação infantil: identidade e formação profissional em questão**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 21, n. 37, p. 173-188, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/475>. Acesso em: 17 Fev. 2015.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181>. Acesso em: Jan. 2015.

MORAES, Alessandra de; *et al.* **Representações Sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco**. Caxambu – MG, 31ª Reunião Anual da ANPED, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br/_trabalho/GT08-4278--Int.pdf. Acesso em: 09 Jun. 2015.

MOREIRA, Alessandro Messias. **Representação social do “ser professor” e construção identitária docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2012. 149 f. Dissertação (mestrado em Desenvolvimento Humano). IBH – Instituto Básico de Humanidades da Universidade de Taubaté. Taubaté-SP. 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Tradutor Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

RAUPP, Marilene Dandolini. Concepções de formação das professoras de Educação Infantil na produção científica brasileira. In: VAZ, Alexandre Andrade Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação Infantil e sociedade: questões contemporâneas**. – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 139-156.

RODRIGUES, Sílvia Adriana; GUIMARÃES, Célia Maria; PIFFER, Claudia Cristina Garcia. **Representações Sociais sobre criança e ser professora de crianças por alunas do curso de pedagogia da UFMS e UNESP**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.6, n.2, p. 289-301, jul.-dez. 2011. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxis_educativa/article/viewArticle/2513. Acesso em: 17 Fev. 2015.

SPINK, Mary Jane P. **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial**. Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v9n3/17.pdf>. Acesso em: 15 Fev. 2015.