



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RÚBIA RENATA DAS NEVES GONZAGA

**INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES**

Londrina
2013

RÚBIA RENATA DAS NEVES GONZAGA

**INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G642r Gonzaga, Rúbia Renata das Neves.
Infância e Educação Infantil: representações sociais de professores /
Rúbia Renata das Neves Gonzaga. – Londrina, 2013.
198f. : il.

Orientador: Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-
Graduação em Educação, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Professores de educação pré-escolar – Teses. 2. Representações
sociais – Teses. 3. Infância – Teses. 4. Educação de crianças – Teses. I.
Pullin, Elsa Maria Mendes Pessoa. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 372.3

RÚBIA RENATA DAS NEVES GONZAGA

**INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
UEL – Londrina – PR

Prof^a. Dr^a. Célia Maria Guimarães
UNESP – Presidente Prudente – SP

Prof^a. Dr^a. Francismara Neves de Oliveira
UEL – Londrina – PR

Londrina, 12 de agosto de 2013.

*Às crianças, mulheres e homens
de um novo tempo.*

AGRADECIMENTOS

Neste momento de alegria, preciso agradecer, e muito, a algumas pessoas que contribuíram para esta minha conquista.

Agradeço a Deus, fonte de infinito amor, por me dar forças na caminhada, permitindo que eu chegasse até aqui.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, por ter me acolhido e comigo compartilhado sua grande sabedoria. Uma mulher que sabe ser múltipla em tudo o que faz: esposa, mãe, avó, orientadora. Sua sensibilidade às minhas demandas foi fundamental às reflexões aqui traçadas.

Agradeço às Professoras Célia Maria Guimarães e Francismara Neves de Oliveira, por participarem da banca examinadora e contribuírem com sugestões valiosas.

Agradeço ao meu marido, Paulo, companheiro de todas as horas, cujos gestos e palavras foram a escolta para que eu pudesse continuar. Com você, exercito o amor.

Agradeço aos meus filhos, Mariana e Paulo Neto, por compreenderem as minhas ausências, muitas vezes, assumindo funções que me eram próprias. Obrigada por me apoiarem. Vocês traduzem o que é o amor.

Agradeço à minha mãe, Olga, por me fazer acreditar, desde a infância, que eu era capaz de tornar concretos meus propósitos. Obrigada por compreender as minhas tantas ausências neste período.

Agradeço à minha sogra Ilda, ao meu sogro Paulo e às minhas cunhadas Thaís e Cinthia que me apoiaram nesta caminhada, muitas vezes só ouvindo os meus anseios e me confortando.

Agradeço a todos os professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino que se dispuseram a participar desta pesquisa, disponibilizando o seu tempo e conhecimento.

Agradeço aos profissionais da Secretaria de Educação do município de Londrina por disponibilizarem informações para a construção deste estudo.

Agradeço à direção e aos professores da Escola Municipal Claudia Rizzi pelo apoio e incentivo.

Agradeço aos amigos que fiz no Mestrado, pelos momentos de troca de experiências, alegrias e preocupações.

Agradeço aos amigos, que estiveram ao meu lado, torcendo por mim.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **Infância e educação infantil: representações sociais de professores**. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

Esta dissertação se vincula à linha de pesquisa “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano em Contextos Escolares” do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Tendo por referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais e, especificamente, a proposição da Teoria do Núcleo Central, o objetivo geral deste estudo é identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de infância e de Educação Infantil prevalentes e compartilhadas entre professores que atendem essa faixa etária na rede municipal de ensino de Londrina. Além de investigar quais as representações dos professores sobre infância e Educação Infantil, buscamos, também, verificar se os conteúdos dessas representações demonstram similaridades e, ainda, se as variáveis tempo de serviço e formação acadêmica afetam os conteúdos dessas representações. O estudo empírico foi realizado junto a 53 professores e para a coleta de dados foram utilizados um questionário sociodemográfico e dois testes de Associação de Palavras com os indutores <Educação Infantil é...> e <Infância é...>. Para análise, utilizamos o quadro de quatro casas com o auxílio do software EVOC. Posteriormente, foram comparados os resultados da análise prototípica com os resultados do cálculo do INCEV, um índice que permite avaliar a centralidade simbólica dos elementos representacionais e, por último, a análise de conteúdo das justificativas dadas pelos participantes. Os resultados indicam que estes professores não entendem as funções de cuidar e educar como práticas indissociáveis, demonstram associar Educação Infantil enquanto contexto promotor do desenvolvimento infantil que tem como dimensão caracterizadora as atividades lúdicas. As representações sociais docentes sobre infância demonstram uma imagem em que a brincadeira é entendida como atividade principal e única da criança, demonstrando uma ideia dessa fase da vida de forma descontextualizada e imersa em um vazio social.

Palavras-chave: Representações sociais. Educação infantil. Infância. Professores.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **Childhood and early childhood education: social representations of teachers.** 2013. 198p. Dissertation (Master of Education) – State University of Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

This work is linked to research line of “Learning in School Contexts Human Development” Program Masters in Education from the State University of Londrina. Having a theoretical-methodological social representations theory, and specifically the proposal of the Theory of Central Nucleus. The aim of this study is to identify the content and structure of social representations of childhood and kindergarten prevalent and shared among teachers who meet this age group in the municipal schools of Londrina. Besides investigating what representations of teachers in childhood and childhood education we also seek to verify if the contents of these representations demonstrate similarities and even if the variables length of service and academic affect the contents of these representations. The empirical study was conducted with 53 teachers and for data collection were used one demographic questionnaire and two tests Word Association with inducers <Childhood education is > and <Childhood is ...>. For the analysis we use the framework of four houses with the help of EVOC. Afterward the results were compared with the prototypical analysis of the calculation results INCEV, an index designed to measure the centrality of symbolic representational elements and lastly the content analysis of the justifications given by participants. The results indicate that these teachers do not understand the duties of care and education as inseparable practices, It demonstrate association in childhood education while promoting the context of child development that has the dimension characterizing recreational activities. Social representations about childhood teachers show an image in which the play is understood as core and only child demonstrating an idea of this phase of life in a decontextualized and immersed in a social vacuum.

Keywords: Social representations. Early childhood education. Childhood. Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Faixa etária dos professores	89
Figura 2 – Estado civil dos professores participantes.....	89
Figura 3 – Porcentagem de participantes por formação acadêmica	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trechos de Documentos Oficiais referentes à Educação Infantil.....	39
Quadro 2 – Funções das representações sociais	56
Quadro 3 – Organização do Núcleo Central	57
Quadro 4 – Funções dos elementos periféricos.....	60
Quadro 5 – Caracterização geral do Núcleo Central e periférico das representações sociais.....	61
Quadro 6 – Síntese de pesquisas na área de infância e Educação Infantil com referencial da TRS.....	67
Quadro 7 – Total de crianças atendidas nos CMEI's distribuídas nas turmas	75
Quadro 8 – Número de professores por unidade	76
Quadro 9 – Distribuição dos participantes por grupos de maior e menor tempo de experiência	79
Quadro 10 – Perfil dos professores participantes por grupo	93
Quadro 11 – Matriz Geral do EVOC: distribuição por quadrante dos elementos.....	95
Quadro 12 – OME: Distribuição dos vocábulos ao instigador “Educação Infantil é...”(N=53)	97
Quadro 13 – OMI: Distribuição hierarquizada pelos participantes dos vocábulos evocados ao instigador “Educação Infantil é...” (N=53).....	98
Quadro 14 – Distribuição dos elementos da RS de Educação Infantil.....	106
Quadro 15 – Distribuição e hierarquização dos vocábulos ao instigador verbal “Educação Infantil é...” nas situações de OME e OMI - (G1; n=32).....	112
Quadro 16 – Distribuição e hierarquização dos vocábulos ao instigador verbal “Educação Infantil é...” nas situações de OME e OMI – (G2; n=21).....	117
Quadro 17 – OME: Distribuição dos vocábulos ao instigador “Infância é...”(N=53).....	128
Quadro 18 – OMI: Distribuição dos vocábulos ao instigador “Infância é...”	130
Quadro 19 – Distribuição dos elementos da RS de infância	137

Quadro 20 –Distribuição e hierarquização dos vocábulos ao instigador verbal “Infância é...” nas situações de OME e OMI – (G1; n=32).....	141
Quadro 21 –Distribuição e hierarquização dos vocábulos ao instigador verbal “Infância é...” nas situações de OME e OMI – (G2; n=21).....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– CMEI’S: Distribuição dos professores por ano de ingresso	77
Tabela 2	– Distribuição dos participantes por período de início da atividade profissional	91
Tabela 3	– Posições ocupadas pelas palavras comuns na OME e OMI (N=53)	99
Tabela 4	– Frequência das palavras ao instigador “Educação Infantil é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra	103
Tabela 5	– Centralidade dos elementos da Representação Social de Educação Infantil segundo valores do INCEV (N=53).....	104
Tabela 6	– Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Educação Infantil.....	105
Tabela 7	– Centralidade dos elementos da representação social de Educação Infantil segundo valores do INCEV (G1; n=32)	113
Tabela 8	– Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Educação Infantil do G1 (n=32).....	114
Tabela 9	– Centralidade dos elementos da Representação Social de Educação Infantil segundo valores do INCEV (G2; n=21)	118
Tabela 10	– Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Educação Infantil do G2 (n=21).....	119
Tabela 11	– Dimensões de formação que possibilitaram a atual visão de Educação Infantil para os participantes (G1; n=32) (G2; n=21)	122
Tabela 12	– Frequência das palavras ao instigador “Infância é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra	134
Tabela 13	– Centralidade dos elementos da representação social de infância segundo valores do INCEV (N=53).....	135
Tabela 14	– Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Infância (N=53).....	136

Tabela 15 – Elementos pertencentes ao provável Núcleo Central da RS <Infância é...>	136
Tabela 16 – Centralidade dos elementos da representação social de infância segundo valores do INCEV (G1; n=32).....	142
Tabela 17 – Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de infância do G1 (n=32).....	143
Tabela 18 – Centralidade dos elementos da Representação Social de infância segundo valores do INCEV do G2 (n=21).....	147
Tabela 19 – Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Infância para o G2 (n=21)	148
Tabela 20 – Dimensões da formação que possibilitaram a atual visão de infância para o participantes G1 (n=32) e do G2 (n=21).....	150
Tabela 21 – Contribuição da experiência para a visão de infância para os participantes do G1(n=32) e do G2 (n=21).....	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TRS	Teoria das Representações Sociais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
RSs	Representações Sociais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
OMI	Ordem média atribuída pelos participantes
OME	Ordem natural das evocações atribuída pelos participantes
NC	Núcleo Central
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
JIRS	Jornadas Internacionais de Representações Sociais
INCEV	Índice de centralidade das evocações
EVOC	Programmes Permettant L'analyse Des Evocations
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CMEI's	Centro Municipal de Educação Infantil
CIRPS	Centro Internacional de Pesquisa em Representação e Psicologia Social
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
ANPed	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ABRAPSO	Associação Brasileira de Psicologia Social

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA	14
3	ATENDIMENTO INSTITUCIONAL DA INFÂNCIA NO BRASIL	32
4	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	49
4.1	A ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	55
5	CAMINHOS PERCORRIDOS	72
5.1	CENÁRIO DA PESQUISA.....	74
5.2	PARTICIPANTES.....	77
5.3	FONTES DE INFORMAÇÃO.....	80
5.3.1	Questionário	80
5.3.2	Testes de Associação de Palavras.....	80
6	PROCEDIMENTO	83
6.1	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	85
7	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	88
7.1	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	88
7.1.1	Ponderações Iniciais: Aspectos Procedimentais e Teóricos.....	93
7.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS PARTICIPANTES.....	96
7.3	ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS	96
7.4	ÍNDICE DE CENTRALIDADE DAS EVOCAÇÕES	102
7.5	PALAVRAS MUITO IMPORTANTES PARA OS PARTICIPANTES PENSAREM EDUCAÇÃO INFANTIL.....	106
7.6	ANÁLISE DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS CONSIDERANDO A VARIÁVEL TEMPO DE SERVIÇO	110
7.7	CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PARA VISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS PARTICIPANTES DO G1 E DO G2	122

7.8	ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DESSES RESULTADOS.....	123
7.9	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INFÂNCIA DOS PARTICIPANTES.....	127
7.10	ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS	127
7.11	ÍNDICE DE CENTRALIDADE DAS EVOCAÇÕES	133
7.12	PALAVRAS MUITO IMPORTANTES PARA OS PARTICIPANTES PENSAREM EM INFÂNCIA	136
7.13	ANÁLISE DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS CONSIDERANDO A VARIÁVEL TEMPO DE SERVIÇO	140
7.14	CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PARA VISÃO DE INFÂNCIA DOS PARTICIPANTES DO G1 E DO G2	149
7.15	ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS	151
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICE.....	171
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	172
	APÊNDICE B – Questionário Sócio-demográfico.....	174
	APÊNDICE C – Teste de Associação de Palavras (Educação Infantil).....	178
	APÊNDICE D – Teste de Associação de Palavras (Infância).....	180
	APÊNDICE E – Trato das Respostas ao Indutor < Educação Infantil É...>	182
	APÊNDICE F – Palavras 1ª Hierarquia e consideradas muito Importantes ao indutor < Educação infantil é ...> pelo G1 (n=32).....	185
	APÊNDICE G – Distribuição do universo vocabular do G1 (n=32) ao indutor verbal <Educação infantil é>	186
	APÊNDICE H – Palavras do instigador “Educação infantil é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra no G1.....	187
	APÊNDICE I – Distribuição do universo vocabular do G2 (n=21) ao indutor <Educação infantil é>.....	188
	APÊNDICE J – Palavras do instigador “Educação infantil é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra no G2.....	189
	APÊNDICE K – Trato das respostas ao indutor < Infância é...>.....	190

APÊNDICE L – Distribuição do universo vocabular do G1 (n=32) ao instigador verbal <Infância é...>	193
APÊNDICE M – Frequência das palavras ao instigador verbal <Infância é...> que ocorreram em pelo menos 10% da amostra do G1	194
APÊNDICE N – Distribuição do universo vocabular do G2 (n=21) ao instigador verbal <Infância é>	195
APÊNDICE O – Frequência das palavras ao instigador “Infância é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra do G2.....	196
ANEXO.....	197
ANEXO A – Parecer Comitê de Ética.....	198

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação faz parte de um projeto pessoal, que se iniciou há muitos anos, assim que comecei minha carreira como professora. Adentrar na realidade educacional de crianças pequenas suscitou em mim muitos questionamentos que culminaram com o campo teórico metodológico aqui retratado. Para que o leitor compreenda a origem de minha inquietação, faz-se necessário traçar, de forma sucinta, a minha trajetória profissional e acadêmica na área da Educação.

Minha primeira experiência profissional em uma escola ocorreu logo depois de cursar o magistério, no início dos anos 1990. Trabalhei por um período de três anos como professora do Ensino Fundamental em uma escola particular. Após esta experiência, consciente da necessidade de formação em nível superior, ingressei no curso de Pedagogia. Em 2004, fui aprovada no primeiro concurso público para professor de Educação Infantil do município de Londrina e em outro concurso para professor dos anos iniciais da mesma rede de ensino. No mesmo ano, comecei a atuar no Ensino Superior, primeiro em instituições particulares e, desde 2010, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, na área de Educação Infantil, como professora colaboradora. Realizei, ainda, durante quatro anos, trabalho de assessoria junto a uma editora, para as publicações de educação infantil e, decorrente desse trabalho, pude colaborar sob a modalidade de palestras e assessorias na formação continuada de professores de algumas redes municipais de ensino no estado do Paraná e no interior de São Paulo.

Nesse percurso profissional, minha preocupação foi sempre a criança e a educação a ela ofertada, isto é, a criança concreta, social, cultural e historicamente determinada. No convívio com as condições das instituições de Educação Infantil e na vivência com colegas de profissão, percebi que as concepções de infância refletem-se nas escolhas, ideias e valores que tomam forma nas práticas pedagógicas. Essas impressões tomaram corpo e me provocaram a conhecer mais profundamente as concepções de criança partilhadas por profissionais e os sentidos que estes atribuem à Educação Infantil.

A inquietude, característica da busca do conhecimento, instigou-me a pesquisar. E, desse modo, coloquei-me a enfrentar um novo desafio, assumindo a

posição de sujeito aprendente, como aluna do Mestrado em Educação da UEL. A construção do objeto de pesquisa começou a se constituir quando das primeiras orientações e os questionamentos formados ao longo dos anos foram, simultaneamente, expandindo-se e condensando-se. As conversas e discussões com a Profa. Dra. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin, bem como suas orientações, possibilitaram, no decorrer destes dois anos, que as minhas inquietações iniciais fossem redimensionadas e a definição do problema nas temáticas abordadas neste trabalho acontecessem.

Para compreender o processo de construção e atribuição de sentido aos objetos aqui pesquisados, adotou-se como referencial teórico-metodológico deste trabalho a Teoria das Representações Sociais (TRS), fundada por Moscovici (1961). Essa decisão levou às seguintes questões investigativas que orientaram a execução deste trabalho:

- Quais as representações sociais de professores de Educação Infantil acerca de infância e de Educação Infantil?

- Os conteúdos dessas representações demonstram similaridades? Quais?

- As variáveis tempo de serviço e formação acadêmica afetam os conteúdos dessas representações?

A Educação, de acordo com Madeira (2000, p. 241), é “uma construção social e histórica de saberes, os quais, em sua pluralidade, articulam as diversas culturas às dimensões psicossociais daqueles que as fazem e nela se fazem”. Para esta autora, o dinamismo da TRS, enquanto construção analítica oriunda da Psicologia Social, instiga um esforço no campo da Educação para que se apreendam os problemas que lhe são próprios, articulando o homem concreto em sua complexidade à totalidade social, num processo histórico que os marca e circunscreve em espaços e tempos precisos.

O estudo das representações sociais oferece condições de compreender o que os sujeitos pensam sobre um determinado objeto, podendo evidenciar quais funções assume no mundo social e cognitivo, explicando como as pessoas pensam e porque agem de um modo ou outro.

Por isso, este trabalho tem como objetivo geral identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de infância e de Educação Infantil

prevalentes e compartilhadas entre professores que atendem a essa faixa etária na Rede Municipal de Ensino de Londrina.

Para viabilizar a investigação, foram formulados os seguintes objetivos específicos: identificar os elementos que constituem o núcleo central das representações sociais de infância e de Educação Infantil entre esses professores; comparar e analisar algumas das possíveis relações entre essas representações; verificar possíveis efeitos das variáveis tempo de serviço e formação acadêmica desses professores em cada uma dessas representações.

Conhecer os sentidos atribuídos à infância e à Educação Infantil por profissionais dessa etapa da Educação Básica é necessário, uma vez que esses significados balizam sua ação pedagógica. A compreensão que os mesmos têm da infância afeta os contornos de como planejam seu trabalho na educação infantil, entendem suas funções, propõem e implementam o currículo.

Vale lembrar que o conceito de educação infantil como espaço educacional para crianças pequenas é recente em vários países (OIE, 2010), bem como na legislação educacional brasileira (BRASIL, 1996). Entretanto, tanto a tradição quanto o que foi definido legalmente expressam posições ocasionalmente diferenciadas em relação ao trabalho com crianças. De um ponto de vista histórico, constata-se que a preocupação com a garantia da alimentação e saúde das crianças, dominada por uma visão assistencialista, continua sendo predominante. Em países nos quais essas garantias já se fazem presentes para a maioria da população, verifica-se um novo cenário de preocupações, delineado por dimensões educativas formais, especialmente quanto aos aspectos pedagógicos mais importantes que devem circunscrever o espaço-tempo das crianças nas instituições formalmente a elas destinadas, como os propiciados por unidades de Educação Infantil.

No atendimento educacional, é necessário reconhecer a criança enquanto ser concreto, contextualizado histórico, cultural e socialmente, um sujeito bio-sócio-cultural que se revela quando assim percebido como sujeito singular e social. Dessa forma, o exercício da ação educativa pode se afastar de visões idealizadas sobre a infância que circulam por diferentes ambientes destinados à educação formal de crianças. Esse aspecto é evidenciado por Kramer (1992, p. 16), quando afirma que

Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigrantes, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes das outras, o que correspondia e corresponde a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade. Como conceber no Brasil um modelo de criança que não corresponde sequer à maioria das crianças? Como deixar de lado o fato de existirem crianças que já trabalham efetivamente?

Rocha (1999), em sua tese de doutorado, apresenta um mapeamento das produções acadêmicas na área da educação das crianças de 0 a 6 anos numa abordagem multidisciplinar, buscando, para tanto, aportes nas Ciências Humanas e Sociais (História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, etc.), a fim de definir as especificidades da Educação Infantil a partir do princípio da heterogeneidade, respeito às diferenças entre as crianças em cada contexto, num movimento de constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

A constituição e consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil pode ser entendida como uma mobilização que busca verificar nas pesquisas os saberes sobre as crianças e sua educação em instituições educativas, procurando delimitar o que é próprio da educação nessa fase.

Assim, a partir desses fundamentos e perspectivas, cabe justificar a escolha do tema de pesquisa. Apesar das contribuições das ciências sobre infância, e do significativo avanço da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento, a realidade denuncia certa distância entre o que está contido na legislação que rege essa oferta e, em parte, as condições de muitas escolas infantis no país.

A pesquisa de Campos et al. (2011) acerca da qualidade da Educação Infantil no Brasil, realizada em instituições de seis capitais brasileiras, revela que as condições de funcionamento e os métodos de trabalho adotados em creches e pré-escolas apresentam, em média, níveis de qualidade insatisfatórios, sendo que os mais comprometidos se referem às atividades desenvolvidas com as crianças, rotinas de cuidado pessoal e estrutura do programa. Resultados semelhantes foram identificados nas pesquisas de Campos, Fullgraff e Wigger (2006), Lima e Bhering (2006), Carvalho e Pereira (2008), Kramer (2009), que indicam, ainda, a despreocupação com a programação educativa desenvolvida com as crianças. Campos et al. (2011) relatam que essa situação também foi apontada

pelo estudo realizado no ano de 2005 pela Comissão da Unesco/OCDE no Brasil, como parte do estudo comparativo sobre a Educação Infantil em quatro países: Brasil, Cazaquistão, Indonésia e Quênia.

As condições das instituições e dos ambientes em que as crianças são atendidas, incluindo aí os profissionais dessas instituições, determinam melhores ou piores oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem para elas (CAMPOS et al., 2011). As experiências vividas pelas crianças durante o tempo em que frequentam uma creche ou pré-escola podem possibilitar uma plena vivência de sua infância e ampliar suas possibilidades de compreensão e interação com o mundo e as pessoas ao seu redor.

Por entendermos que a maneira como cada indivíduo constitui a realidade, bem como os elementos que a compõem afetam seu agir, quando envolvido na formação de outros sujeitos, as concepções que construiu e dispõe, em parte, guiam seus fazeres. Sendo as práticas educativas de professores da educação infantil objeto deste estudo, há que se conhecer suas representações sociais sobre infância e as do atendimento oportunizado na Educação Infantil.

Nesse sentido, identificar e analisar as representações de infância e de Educação Infantil prevaletentes entre professores que atuam na Educação Infantil é necessário, mesmo não sendo suficiente, porque permite antever, explicar as práticas pedagógicas desses profissionais. Necessário, na medida em que cada uma dessas representações age como guias de leitura e de ação na execução desse trabalho. Não suficiente, em vista dos efeitos de outros fatores, como os que constriem o exercício profissional em cada unidade de ensino (discursos oficiais nelas legitimados/questionados, condições de infra-estrutura, entre outros), o capital cultural das famílias dessas crianças etc.

O campo dos estudos fundamentado na Teoria das Representações Sociais está em ascensão no Brasil. O levantamento das produções inseridas no SciELO brasileiro, realizado em 18/09/2012, em que foi usado para chamada “Representações Sociais”, demonstrou a existência de 227 produções disponíveis, distribuídas em periódicos da área de Ciências Humanas (132), Ciências da Saúde (83), Ciências Sociais Aplicadas (7), Ciências da Terra (4) e Ciência Multidisciplinar (1). No mesmo dia, para o descritor “Representação Social”, o referido site informou um total de 104 produções publicadas em periódicos das áreas de Ciências Humanas (65), Ciências da Saúde (36), Ciências Sociais Aplicadas (2) e Ciências da

Terra (1). Logo, percebemos que a Teoria das Representações Sociais (TRS) não se restringe ao campo das Ciências Humanas. No entanto, nesse campo registra-se o maior número de produções.

As origens da noção de RS remontam às representações coletivas de Émile Durkheim, mas é na Psicologia Social que a representação social passa a ser teorizada a partir do trabalho inaugural de Serge Moscovici, em 1961. Desde então, a TRS vem sendo discutida, criticada, reformulada e complementada por muitos estudiosos como Denise Jodelet, Jean Claude Abric, Claude Flament, Williem Doise, dentre outros, e cada vez mais utilizada em trabalhos científicos de diversos campos disciplinares. Aqueles que, teórica ou metodologicamente, trabalham com essa teoria partem da premissa que existem formas diferentes, porém culturais, de conhecer, interpretar e produzir a realidade, sendo que tanto umas quanto outras afetam a comunicação e as formas de sentir e agir de indivíduos e grupos.

Na área da Educação, o índice de pesquisas em representações sociais tem aumentado e fenômenos diversos têm sido tomados por objeto de estudo. Pesquisadores e teóricos como Alves-Mazzotti (2000), Madeira (2000), Guimarães (2000), Demathé (2007), Menin et al. (2009), Haddad (2009), Lima (2010), Pryjma (2011), Rodrigues, Guimarães e Piffer (2011), entre outros, utilizaram a Teoria das Representações Sociais em seus estudos ao abordarem questões distintas, porém específicas desse campo. Ao adotar a abordagem teórico-metodológica da TRS e de suas implicações, iniciamos nossa investigação pelo levantamento bibliográfico e, desse modo, contatamos importantes trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. A leitura desses textos permitiu-nos verificar que, atualmente, a TRS se constitui uma ferramenta útil para explicar os diferentes aspectos implicados no campo da Educação.

Propor uma pesquisa acerca das temáticas <infância> e <Educação Infantil>, tendo por suporte a TRS, implica aceitar que o significado que se atribui a um dado objeto é uma construção psicossocial (MOSCOVICI, 1978).

O relato deste trabalho foi organizado em cinco capítulos. No primeiro, abordamos as imagens e representações de infância construídas ao longo da história, com destaque à concepção atual aceita enquanto construção social.

No capítulo dois, descrevemos o atendimento institucional da infância no Brasil, contextualizando o processo de sua criação e expansão do

sistema de ensino obrigatório, a qual culminou com a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

No terceiro capítulo, situamos a Teoria das Representações Sociais, salientando alguns de seus aspectos históricos e a Teoria do Núcleo Central.

No quarto capítulo – Caminhos percorridos – apresentamos o cenário que inscreve a parte empírica deste estudo, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados e os caminhos trilhados para a coleta e análise dos dados.

Sob o título de Descrição e Análise dos Resultados, construímos o capítulo cinco com os dados colhidos, as análises e interpretações realizadas.

Considerações Finais encerram as ponderações deste trabalho.

2 IMAGENS E REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA

Estudos acerca da infância têm sido produzidos por vários campos do saber, partindo de diferentes abordagens, enfoques e métodos, os quais examinam diferentes imagens sociais sobre as crianças. Nesse sentido, Sarmiento e Gouvea (2008b) lembram que as investigações sobre infância podem ser caracterizadas como pesquisas multidisciplinares, pois reúnem em seu bojo influências de disciplinas tais como a Psicologia, Filosofia, História, Antropologia, Sociologia e Sociologia da Infância.

O pressuposto geral que fundamenta a Sociologia da Infância é o de considerar a infância como categoria social e as crianças como atores sociais e participantes ativos da vida em sociedade, sendo esse pressuposto compartilhado por diferentes Ciências Sociais. Tal consideração provocou significativas alterações acerca da visibilidade da infância. Por esta razão, sob uma perspectiva sociológica e histórica, trazemos inicialmente algumas considerações acerca da infância e criança por proporcionarem uma compreensão ampliada e contextualizada de infância, ao defenderem as crianças como sujeitos sociais nas instituições modernas em que participam, como a escola, a família, e outros espaços onde essa fase possa ser vivida.

Tais concepções parecem coerentes e convergir para um estudo que tem como base teórica as representações sociais, já que se consideram valores sociais indispensáveis para o trabalho com essa modalidade específica de conhecimento.

Sarmiento e Pinto (1997) indicam que as crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, e que a infância como construção social se faz presente desde os séculos XII e XIII, quando emergiram uma gama mais precisa de imagens, representações e de crenças acerca das crianças que ao definirem formas de socialização e controle mais precisas marcaram a infância como categoria social.

De um ponto de vista histórico, o estudo pioneiro de Ariès (1981) intitulado “História Social da Criança e da Família”, publicado na década de 1970 e baseado em variadas fontes da iconografia religiosa e leiga, diários de família, dossiês familiares, cartas, igrejas, inscrições em túmulos, mostra que a visão que se tem da infância como fase distinta da idade adulta é recente. O estudo sistematiza,

pela primeira vez, as representações da infância na Europa ocidental, especialmente na França, e sinaliza o surgimento da noção de infância na sociedade moderna.

Conforme o autor, até o século XII, por exemplo, a arte medieval desconhecia a infância. Por volta do século XIII, surgiram algumas tipologias de crianças consideradas mais próximas do sentimento moderno. São retratadas imagens de anjos com traços redondos e graciosos. O segundo tipo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte é o Menino Jesus, ou Nossa Senhora menina, dado que a infância estava relacionada ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto à Maria. Esse encantador aspecto da infância limita-se ao Menino Jesus, e essa imagem foi desenvolvida e difundida pelos artistas italianos.

A análise das modificações na visão de infância demonstrada por Ariès (1981) é feita no rastro das mudanças ocorridas nas formas de organização da sociedade, em que a criança é compreendida segundo a perspectiva do contexto histórico em que está inserida.

É possível notar, na obra de Ariès (1981), que, na Idade Média, às crianças não era atribuída nenhuma função social antes de trabalharem, sendo altos os índices de mortalidade infantil, por isso a sua morte era considerada natural. As crianças das camadas populares, assim que cresciam, eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação entre adultos e crianças. Essa forma de viver, indistinta da dos adultos, reflete-se nas vestimentas, nos brinquedos, na linguagem, e considera a criança um adulto em miniatura. As crianças de famílias nobres, por outro lado, contavam com a presença e ação de educadores que deveriam prepará-las para a vida adulta. Chombart de Lauwe e Feuerhahn (2001) percebem, nesse contexto, o predomínio de um sistema redutor de representações, uma vez que “a criança é percebida e tratada tomando-se como referência o modelo do adulto, com atributos reduzidos, menos perfeitos” (p. 287).

Até o século XVII, o grupo familiar era eminentemente societário e as famílias conjugais se dissolviam nesse meio. As funções educativas ficavam a cargo do grupo como um todo, desde o processo de socialização até o ensino formal.

Entre os séculos XVI e XVII, lentas transformações sociais, políticas e econômicas erigidas na sociedade transformam as relações no interior das famílias. O reduto familiar torna-se cada vez mais privado e uma nova função vai sendo, progressivamente, assumida pela família nuclear – a de educar seus filhos.

Kramer (2001) lembra que não é a família que é nova, mas um novo sentimento de família que surge inseparável do sentimento de infância.

Segundo Ariès (1981), nesse contexto surgem novas medidas para salvar e garantir a sobrevivência das crianças - as condições de higiene foram melhoradas, havia preocupação com a saúde, provocando o prolongamento da vida, ao menos nas classes dominantes. Os pais já não aceitavam perder os filhos com tanta naturalidade e, quando isso ocorria, entendiam-no como sendo a vontade de Deus, conforme orientação religiosa vigente na época.

O autor caracteriza esse momento como o início do sentimento de infância, com duas representações prevaletentes. A primeira caracterizada pela “paparicação”, considera a criança, principalmente a da elite, inocente e graciosa, servindo para entreter os adultos. A outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela e é evidenciada pelo sentimento de moralização, tomando a criança como ser imperfeito e incompleto, sendo o principal objetivo formar homens racionais e cristãos e, para tanto, “tentava-se penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação” (ARIÈS, 1981, p. 163). No fim do século XVII e início do século XVIII, os moralistas e educadores passam a dar maior importância aos aspectos psicológicos e à formação moral da criança e tal fato fará da criança objeto de instrução e escolarização.

Kuhlmann Jr (1998) salienta que o estudo de Ariès fundamenta-se em fontes de famílias abastadas e do clero, desprezando as fontes históricas de famílias populares que dispunham de poucos registros da infância em função da precariedade das condições econômicas. Em sendo assim, a historiografia produzida por Ariès (1981) sobre a criança é incompleta por ter considerado apenas a criança europeia e burguesa, não correspondendo às múltiplas experiências de infâncias vividas pelas demais daquela época.

Nesse sentido, Barbosa (2006) demonstra que, ao mesmo tempo em que as crianças das famílias burguesas eram cuidadas, valorizadas, atendidas e percebidas em condição diferente do adulto, a sociedade moderna dá lugar ao reconhecimento da existência de outra infância como a “sem família”, ou seja, a infância dos orfanatos, das rodas dos expostos, dos hospitais, dos contos infantis, como Pequeno Polegar e João e Maria. Reconhece a infância operária, que trabalhava com os adultos nas indústrias nascentes, e se tornou a potencial vítima das transformações pelas quais passava aquela sociedade, uma vez que sua mão

de obra era aproveitada e, muitas vezes, fundamental para a manutenção econômica do agregado familiar, mas que foi exposta a condições sub-humanas de sobrevivência.

Kramer (2001) conclui que a ideia de infância não existiu sempre e do mesmo modo, ao contrário, surgiu no rastro da sociedade capitalista, urbano-industrial, conforme mudava a inserção da criança na comunidade e o papel social a ela atribuído. A autora analisa que as noções de inocência e razão não se opõem, mas, na verdade, completam-se no conceito de infância como essência ou natureza que atualmente ainda persiste. A partir dessa perspectiva advogada pela autora, todas as crianças são iguais, porém correspondendo a uma criança abstrata, que tem concretude na criança burguesa.

A identificação do contexto burguês em que esse sentimento de infância surge e se estrutura é extremamente importante para a compreensão atual de criança, quando se acredita ou se quer fazer acreditar numa essência infantil desvinculada das condições de existência, ou seja, na criança universal, idêntica, qualquer que seja sua classe social e sua cultura (KRAMER, 2001, p. 18).

Burman (1998¹ apud BARBOSA, 2006, p. 74) lembra que a infância é um “armazém de representações sociais”, com seus ganhos e perdas em relação aos adultos. E, para se entender a infância como construção social devem ser consideradas outras variáveis como gênero, raça, classe, geração, entre outros.

Chombart de Lauwe e Feuerhahn (2001) para salientarem que as representações são constantemente elaboradas e se dão em um campo interacional abordado a partir de dois polos: a sociedade e a criança, afirmam:

A sociedade é apreendida por meio do conceito de universo de socialização, que exprime a totalidade dos elementos que contribuem para a formação da criança, conjunto estruturado que engloba as condições espaço-geográficas, socioeconômicas, institucionais, culturais e ideológicas, ao mesmo tempo gerais e específicas da criança, em sua socialização. A criança é compreendida como um indivíduo marcado por uma história pessoal, em estado de mudança devido a seu crescimento e suas aquisições, levada ao estado adulto, mas, ao mesmo tempo, como um sujeito que vive, no presente, cada instante de sua vida cotidiana; um membro de uma classe social em função de sua família e do meio social no qual está inserido; um membro de uma categoria social de idade, devido ao estatuto comum a todas as crianças de uma mesma sociedade [...] (2001, p. 286).

¹ BURMAN, Erica. La deconstrucción de la psicología evolutiva. Madrid: Visor, 1998.

As autoras ainda indicam que existe um estatuto particular para essa categoria sociogenética, dado que a relação entre crianças e adultos situa-se entre categoria dominada e categoria dominante. Como em qualquer objeto de representação, essa relação de poder inscreve nas representações da criança uma marca que aponta o sujeito que se expressa. Por isso, a análise da representação da criança e de suas variações, ao invés de ser compreendida de forma pontual, deve ser concebida no interior de um sistema em que as representações estão conectadas à organização dos valores. A função e a gênese da representação são então entendidas por meio de seu funcionamento, que se reflete na forma como uma sociedade fala de uma categoria social, como a entende e define, e quais modelos de categorias sociais apresentam. “O efeito produzido nas crianças por esses modos de pensar e descrever a infância corresponde a etapa final do processo de transmissão social” (CHOMBART DE LAUWE; FEUERHAHN, 2001, p. 286).

Os conceitos modernos que procuram compreender a criança são variados, modificáveis e construídos nas culturas e nos diferentes grupos sociais, de acordo com suas necessidades e disponibilidade de dedicação de seus membros. Por conseguinte, a história da infância não é apenas uma história de crianças, mas principalmente das representações específicas que ao longo do tempo têm sido construídas, mantidas ou modificadas (SARMENTO, 2008).

Ao descrever um objeto de representação, vários campos semânticos são utilizados e relacionados. No que se refere às representações sobre infância podem ser identificados como principais campos semânticos os que se associam a termos como “infância”, “criança” e “crianças”. Javeau (2005) adverte, ainda que sumariamente, os campos semânticos que, mesmo sendo concorrentes, são objetos de distinções pertinentes que não fogem do jogo de controvérsias situadas no âmago de qualquer processo com pretensão científica.

Criança é o primeiro termo a ser proposto e apresenta conotação de ordem psicológica. Nas disciplinas advindas da psicologia, o discurso que trata das fases do desenvolvimento da criança alcançou grande legitimidade. [...] “construiu-se um objeto abstrato, ‘a criança’, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos na aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos” (JAVEAU, 2005, p. 382).

O segundo campo semântico, para Javeau (2005), é constituído pela infância e parte de uma perspectiva demográfica, revelando-se de ordem

econômica. A infância é geralmente considerada improdutiva, situada apenas ao cumprimento das obrigações escolares, que, em certos países, são ampliadas a idades inferiores e alcançam as creches e jardins de infância, considerando-se os limites instituídos pela lei. No bojo desse paradigma econômico, o aluno é visto como investimento. A escola é relacionada a um sistema gerador de competências, cujo resultado produzido supõe-se ser útil à conservação e possível incremento do bem-estar material, fator primordial do sistema social global. A demografia escolar aplicada às gerações sucessivas de alunos estuda os fluxos de entrada e saída das crianças na escola, considerando o critério de êxito. As faixas etárias que integram a infância são sucedidas pela da adolescência, da idade adulta, da terceira idade e da quarta idade sequencialmente.

Crianças se relaciona a um terceiro campo semântico proposto por Javeau (2005), no qual é ressaltada a dimensão antropológica ou socioantropológica.

Segundo esse paradigma as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com pleno direito (científico), com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, 'suas imagens-ações', ou menos preciso no tempo e no espaço com suas estruturas e seus 'modelos de ações' etc. (JAVEAU, 2005, p. 385).

Sarmiento (2005, p. 371) também sublinha a distinção entre os termos infância e criança.

[...] a sociologia da infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.

As crianças e suas infâncias passaram a ser anunciadas na perspectiva da Sociologia da Infância² com relativo atraso em relação às demais ciências. Apesar da expressão Sociologia da Infância ter sido formulada nos anos 30 do século XX por Marcel Mauss, que aclamava a comunidade científica a instituí-la, foi somente a partir do final da década de 1980 que pesquisadores europeus e norte

² Destacam-se, entre outros, os estudos de Sarmiento e Pinto (1997); Sirota (2001); Montandon (2001); Sarmiento (2005; 2008; 2011); Javeau (2005); Mollo Bouvier (2005); Sarmiento e Gouvêa (2009); Corsaro (2011).

americanos de várias áreas das Ciências Sociais passam a analisar a infância como uma fase da vida que possui importante dimensão na construção social do indivíduo. Antes, porém, a consideração da infância enquanto geração sobre a qual os adultos realizam a transmissão cultural e a socialização esteve implicitamente circunscrita ao sentido clássico da Sociologia, à teoria da socialização de Emile Durkheim, uma vez que as crianças eram vistas essencialmente pela análise das instituições que as representavam – a família, a escola, a justiça, sobretudo pela função socializadora dessas instituições (SIROTA, 2001; SARMENTO, 2008).

As razões sociais da longa ausência da infância nos estudos sociológicos e do atual desenvolvimento da disciplina residem na posição subordinada que as crianças foram colocadas em relação ao mundo dos adultos. Segundo Sarmento (2008), durante séculos, as crianças foram representadas principalmente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que, pela incompletude e imperfeição, eram analisados prioritariamente como objeto de cuidado dos adultos. O autor lembra que a precocidade do estudo das crianças pela Medicina, pela Psicologia e pela Pedagogia encontra nesse espaço suas razões de ser, pois as crianças eram consideradas as destinatárias do trabalho dos adultos e o seu estudo só era importante enquanto destinado ao tratamento, orientação ou ação pedagógica dos mais velhos. Tal imagem da infância coloca as crianças em um estatuto pré-social, pois “as crianças são ‘invisíveis’ porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso oficial” (SARMENTO, 2008, p.19. Grifos do autor).

Nesse sentido, Corsaro (2011) retoma a análise de Jens Qvortrup³ (1993) e observa que, para esse autor, as crianças não foram tão ignoradas, quanto foram *marginalizadas* na Sociologia, devido justamente a essa posição subalterna das crianças nas sociedades, e às concepções teóricas de infância e de socialização. Pode-se notar que as definições de socialização numa perspectiva durkheimiana parecem ainda ecoar em nossos dias. Para Corsaro (2011), é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, ou seja, em perspectiva do que se tornarão um dia, futuros adultos, com um espaço na ordem social e as contribuições que poderão dar. Raramente as crianças são entendidas de um modo que contemple o que são – crianças, cujas vidas estão em andamento, com

³ QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1, p. 199 – 211, jan./abr. 2011.

necessidades e desejos. Atualmente, muitas vezes, essas necessidades e desejos são considerados como motivo de preocupação por adultos, como problemas sociais ameaçadores que precisam ser resolvidos. Tal situação resulta na ação de adultos em impelir as crianças para as margens da estrutura social, dado que esses mesmos se concentram, muitas vezes, nas crianças como ameaça para as sociedades atuais e futuras.

Na elaboração de uma concepção social da infância, seus propositores também concentraram esforços em romper com os naturalismos dos aportes biológicos e psicológicos. Por exemplo, Sarmento (2008) analisa que, ao longo do século XX, no campo das Ciências Humanas e Sociais, a infância foi mais anunciada em esparsas investigações que afirmada num conjunto preponderante de produções, restringindo-se, predominantemente, ao território da Psicologia, no qual configurou um campo próprio. A criança foi entendida como objeto de uma psicologia do desenvolvimento que, na maior parte de sua produção, pouco dialogou com ciências como a sociologia, antropologia e história.

As críticas lançadas às perspectivas biologistas deve-se ao fato de estas reduzirem a infância a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano. E à Psicologia por tradicionalmente ter interpretado o desenvolvimento da criança independentemente dos fatores históricos e sociais que afetam esse processo (WARDE, 2007; SARMENTO, 2008).

Em oposição a esta concepção de criança considerada como simples objeto passivo de socialização regida por instituições, e considerando a presença de múltiplas variáveis sociais como classe, gênero, etnia que associadas a características interindividuais tornam o processo de transmissão e recepção dos saberes, normas e valores sociais muito mais complexos, é que vão surgir os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância. Essa releitura crítica do processo de socialização e de suas definições funcionalistas permite reconsiderar as crianças como atores sociais (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; SARMENTO, 2008).

Para Sarmento (2008, p. 23-24), o ponto de partida para a construção do paradigma de investigação sociológica da infância deve se assentar nas proposições de Prout e James⁴ (1990), que advogam:

- 1) A infância é entendida como uma construção social. Como tal, isso indica um quadro interpretativo para a contextualização dos primeiros anos da vida humana. A infância, sendo distinta da imaturidade biológica, não é uma forma natural nem universal dos grupos humanos, mas aparece como uma componente estrutural e cultural específica de muitas sociedades.
- 2) A infância é uma variável da análise social. Ela não pode nunca ser inteiramente divorciada de outras variáveis como a classe social, o gênero ou a pertença étnica. A análise comparativa e multicultural revela uma variedade de infâncias, mais do que um fenômeno singular e universal.
- 3) As relações sociais estabelecidas pelas crianças e as suas culturas devem ser estudadas por seu próprio direito (in their own right) independentemente da perspectiva e dos conceitos dos adultos.
- 4) As crianças são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são sujeitos passivos de estruturas e processos sociais.
- 5) Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância. Eles transportam uma voz e participação mais diretas na produção dos dados sociológicos do que é usualmente possível através de métodos experimentais de pesquisa ou do que inquiridos.
- 6) A infância é um fenômeno que revela agudamente a dupla hermenêutica das ciências sociais (GIDDENS). Quer isto dizer que proclamar um novo paradigma da sociologia da infância é também envolver-se no processo de reconstrução da infância na sociedade.

Esses pontos referidos por Prout e James são amplamente citados nos estudos da Sociologia da Infância e assumem um estatuto quase definitivo. Prout quando citado por Delgado e Muller (2005), sustenta que a Sociologia da Infância tem uma dupla missão de criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar tanto a complexidade quanto a ambiguidade da infância na qualidade de fenômeno contemporâneo e instável. Aponta, portanto, dois dualismos no campo – estrutura e ação. Ao se fundamentar na idéia da infância como construção social, a Sociologia da Infância abandona o reducionismo biológico, que é, por sua vez, substituído pelo reducionismo sociológico. Nesse sentido, Warde (2007), ao examinar a revisão bibliográfica dos estudos sociais da infância, analisa que, no intento legítimo de desembaraçar a criança dos aportes que a naturalizam para emergi-la na história, sucedem injustas críticas genéricas à Psicologia e à Biologia, o que implica em riscos de se produzir uma abordagem social esvaziada de

⁴ PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the Sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (orgs.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Londres: The Falmer Press, p. 7-34.

qualquer dívida com a natureza, fato que, segundo a autora, torna arriscadamente estéril esta produção.

O outro dualismo a ser superado é o relativo à necessidade de reconhecer as condições de ser e devir das crianças como elementos necessários à formação social dos seres humanos, uma vez que o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto ao das crianças. Deste modo, as crianças e os adultos precisam ser entendidos como seres em formação, incompletos e dependentes. Também é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, tão enfatizada na ideia de que as crianças são seres ‘por direito próprio’, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências (PROUT apud DELGADO; MULLER, 2005).

Considerando tais dualismos, Delgado e Muller (2005) salientam que o sociólogo defende o reconhecimento de diferentes aportes disciplinares nos estudos da infância, incluindo a psicologia crítica, num diálogo que explore pontos em comum e diferenças, como também o envolvimento com as ciências médicas e biológicas.

Delgado e Muller (2005) lembram que Prout⁵ ainda afirma que não há necessidade de uma separação arbitrária entre crianças e adultos, como se fossem integrantes de espécies diferentes e, baseado em Latour (1993), propõe o uso da metáfora “rede”, sugerindo que a criança pode ser entendida como uma coleção de ordens sociais diferentes, ora competitivas, ora conflituosas. Essas novas redes podem ser acrescentadas e co-existir com outras anteriores, mas também podem entrar em conflito entre elas. Uma das questões chave é saber que tipo de rede produz uma forma específica de infância ou criança. Apresenta, também, o conceito de mobilidade, pois entende não ser possível perceber a variedade e complexidade da infância sem ter foco no movimento, ou nos fluxos que marcam a relação entre global e local, entre grande e pequeno, entre grandioso e mundano. Assim como as pessoas, também as mobilidades transnacionais abrangem fluxo de produtos, informações, imagens, valores com os quais as crianças interagem diariamente. E os processos cada vez mais complexos de socialização ocorrem desde o momento em que as crianças pequenas começam a passar grande parte de seu tempo fora do contexto familiar.

⁵ PROUT, Alan. Reconsiderar a nova sociologia da infância. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (texto digitado)

Assim, dentre as instituições para as crianças, evidentemente, a escola ocupa o primeiro lugar, apesar de outros dispositivos institucionais serem implementados em tempos e lugares diferenciados. Mollo-Bouvier (2005) lembra que alguns fenômenos servem de pano de fundo às transformações dos modos de socialização das crianças, em decorrência, por exemplo, da participação maciça da mulher no mercado de trabalho, das transformações na família, urbanização e afastamento do domicílio em relação ao local de trabalho, aumento da precariedade econômica e desemprego. Em decorrência desses fatores, a autora ressalta que “em nossa sociedade, os modos de vida das crianças pequenas são marcados pela transformação dos modos de vida de seus pais” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 392).

A precocidade da inserção da criança no modo e no tempo escolar é consequência das estruturas sociais configuradas em seu entorno, como a divisão do trabalho entre homem e mulher, o papel feminino e sua posição na esfera de produção, novas formas de configuração familiar, além das pressões econômicas que pesam sobre as famílias (MOLLO-BOUVIER, 2005). Trata-se da organização dos tempos e espaços domésticos voltados para o rol de comportamentos operantes no processo escolar, pois “agimos com as crianças em função de preocupações muito concretas: orçamento, horários, trabalhos, lazeres, escolarização etc, mas também segundo referências que definem as normas e os valores atribuídos à infância” (MOLLO-BOUVIER, 2005, p. 397). Isso significa que as crianças afetam e são afetadas pelas transformações sociais mais amplas, e a família e a escola são instituições que refletem essas mudanças nos processos de socialização e educação das crianças.

Corsaro (2011) argumenta que a concepção de infância como construção social tem sido marcada pelo avanço no reconhecimento de que as próprias crianças participam de sua determinação, pois como agentes sociais ativos e criativos produzem suas próprias culturas infantis com caráter único e, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. A esse respeito, observamos a distinção proposta por Pinto (1997) entre duas formas dominantes de entender os processos de socialização, primeiramente partindo da sociedade e de seus agentes socializadores, e a segunda em função dos sujeitos em processo de socialização e dos seus respectivos universos sociais. Assim,

admitindo com Giddens⁶ (1993), citado por Pinto (1997) que a socialização não corresponde a uma “programação cultural”, por meio de um processo passivo de absorção, e que a criança, desde que nasce, é um ser ativo, torna-se particularmente importante reconhecer que os processos de desenvolvimento e socialização também precisam ser considerados à luz não só da integração de valores e das práticas dominantes de um contexto cultural específico, mas também da sua apropriação e reconstrução pelos sujeitos em desenvolvimento. Tal perspectiva se aproxima do que Corsaro (2001) propõe como reprodução interpretativa.

O termo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores* e *criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares⁷ quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais*. O termo também sugere que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e cultura que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 31-32).

Logo, a ênfase nas crianças como co-construtoras ativas de seus mundos sociais leva a uma melhor compreensão do lugar, interesse e importância na produção e manutenção cultural das crianças (CORSARO, 2011). Apesar das crianças usarem os elementos da cultura adulta em tudo o que criam, elas deixam também suas inscrições, quando ressignificam, instituindo, por meio de sua criação, a possibilidade do novo e do diferente.

Nesse sentido, de acordo com Corsaro (2011), as crianças estão merecendo estudos como crianças, e essa perspectiva as reposiciona como sujeitos, em vez de objetos de pesquisa. Destaca, portanto, a recolha das vozes das crianças, suas perspectivas, interesses e direitos como cidadãos. A etnografia é um recurso metodológico privilegiado para esse tipo de investigação, e exige estratégias apropriadas para adaptá-las à natureza e às necessidades dos mundos físico, social, cognitivo e emocional das crianças.

⁶ GIDDENS, A. *Modernity and self identity*. Stanford, CA: Stanford University Press.

⁷ De acordo com Corsaro (2011), cultura de pares designa um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares, isto é, com as outras crianças.

Pesquisadores que se dedicam à área da Sociologia da Infância no Brasil, entre eles, Quinteiro (2002), Rocha (1999), Gobbi (2007), vêm demonstrando que os precedentes deste campo de estudo em nosso país datam de mais de cinquenta anos. O sociólogo Florestan Fernandes, por exemplo, já reconhecia as crianças como atores sociais e produtoras de cultura infantil. Sua pesquisa, publicada no ano de 1946, é considerada a primeira pesquisa social referente à infância da qual se tem registro no país. Esse sociólogo analisou como os grupos infantis formados nas ruas de alguns bairros operários da cidade de São Paulo se aglutinavam para brincar, numa época em que a rua, além da família e da escola, constituíam-se em lugares privilegiados da infância. Esses grupos extra-escolares, conhecidos como “trocinhas”, formavam-se basicamente pelas relações de vizinhança, tendo como finalidade a recreação.

Percebendo a criança como participante ativo da vida social, Florestan Fernandes observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como são constituídos os espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais.

O autor supracitado investigou com as crianças suas culturas por meio das brincadeiras tradicionais e percebeu nos folguedos as interrelações entre as regras de convivência, a organização e as diferentes formas sociológicas de leitura das culturas tradicionais oriundas dos adultos. Demonstrando como se constituem as culturas infantis e as representações sociais das crianças pesquisadas, Fernandes (1979, p. 387) explica:

Há entre as crianças (até 7 ou 8 anos entre meninos e até mais entre as meninas) brinquedos cujos motivos são aspectos da vida do indivíduo adulto, tais como “fazer comidinhas”, “brincar de casinha”, etc. (...) nos brinquedos, a criança não imita seu pai ou sua mãe. Pai e mãe são entes gerais, representam uma função social. As crianças abstraem da pessoa A, B ou C, para falar de “pai” e “mãe” de modo genérico, desempenhando nos folguedos as suas funções.

Por meio dessa pesquisa identificou que as crianças são produtoras de cultura e não meras imitadoras da cultura adulta. Suas análises acerca da imitação e da transmissão dos traços culturais assemelham-se ao que William Corsaro chamou de reprodução interpretativa, muitos anos depois da pesquisa do sociólogo brasileiro.

Outro sociólogo brasileiro que há mais de vinte anos dedicou-se a compreender a infância foi José de Souza Martins, demonstrando seu olhar pela ótica de uma menina do campo que, junto a outras crianças, luta pela posse de terra e pela vida. O livro “O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil”, coordenado por Martins (1993), traz coletânea de textos sobre pesquisas com e sobre crianças, e deflagram a supressão da infância como “momento de possibilidades que a sociedade vai aceleradamente transformando em momento de exclusão e carência, momento de impossibilidade de participação e integração social, momento que nega na criança a possibilidade do cidadão” (MARTINS, 1993, p. 10-11).

Martins (1993) instigou pesquisadores a se voltarem para o estudo da infância e de seus problemas, ainda presentes entre nós. Esse estudo forneceu válidas contribuições quando questiona a atenção dada pela Sociologia à temática da infância, mostrando que as Ciências Sociais pouco vinham demonstrando outras modalidades de diferenciação, além das relativas a classes sociais e gênero. Também quando trata as crianças não apenas como objetos de investigação, mas como atores importantes nesse processo, ao incorporar nos estudos as visões das próprias crianças, reconhecendo que há nelas uma rica inelegibilidade quanto aos processos e situações em que estão envolvidas. Martins (1993) considera que as crianças são, nos dias de hoje, as principais portadoras da crítica social. Sua obra contribui, ainda, para a análise da vida das crianças sem infância, ao descrever qual é a infância possível de ser vivida em contextos de exclusão social.

Criança sem infância não é sinônimo de criança abandonada... abrange, também, multidões de crianças que tem lar e família, mas não têm infância. É de outra natureza a carência que sofrem e elas próprias o dizem. Algumas carecem de amor, cujas famílias às vezes mutiladas sucumbiram às adversidades de um trabalho excludente, ao trabalho incerto, ao salário insuficiente, a brutalização da chamada mão-de-obra sobrando. Outras carecem de justiça. Seus supostos direitos estão sendo cotidianamente violados e negados.

(...) Todas carecem de infância, pois nelas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce (p. 13).

A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é o que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância é o resíduo de um tempo que está acabando (MARTINS, 1993, p. 67)

Esses estudos pioneiros são importantes e trazem contribuições valiosas para a Sociologia da Infância no Brasil. Mas, é necessário conhecer como a área vem se configurando no cenário nacional contemporaneamente.

Quinteiro (2002, 2002a) vem comunicando e analisando os estudos acerca da infância e educação na sociologia em nosso país, como um campo de estudos em construção e sistematizando a Sociologia da Infância no Brasil. O projeto de pesquisa “A emergência de uma Sociologia da Infância no Brasil: um levantamento da produção acadêmica”, desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a sua coordenação, buscou caracterizar a produção sociológica referente aos estudos sobre a infância, no período de 1980 a 2000. Essa pesquisa levantou os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais – ANPOCS e os trabalhos que traziam em seus títulos, resumos e palavras-chave, palavras como infância, Educação, escola e Sociologia da Educação, os quais possibilitaram visualizar como as pesquisas em Sociologia da Educação vinham percebendo a criança e a infância, e quais crianças foram investigadas.

Foram selecionados 181 trabalhos sobre infância e Educação durante as décadas de 80 e 90, no âmbito da ANPEd e das ANPOCS. Destes, 137 trabalhos referem-se à ANPOCS e 44 foram escolhidos junto à ANPEd e estão distribuídos pela década de 1990 (QUINTEIRO, 2005). Sublinhando as pesquisas da década de 1990, nas reuniões da ANPEd, os temas mais presentes foram: socialização das crianças, escola como espaço público, trajetórias escolares, trabalho infantil; escola e classes sociais; igualdade e diversidade; família e escola, entre outros, com destaque para o trabalho sobre “lugar da infância”. No mesmo período, na ANPOCS, as temáticas foram semelhantes às da ANPEd: políticas educacionais para a infância, trabalho infantil, menino de rua, adoção, crianças negras e indígenas, crianças pobres; família e escola, fracasso escolar e destaque para a pesquisa com temática sobre “culturas infantis”.

Esse estado da arte assinala que importantes estudos foram apresentados na década de 1990, vinculados à perspectiva da Sociologia da Infância, ainda que essa caracterização não tenha sido explicitada por seus autores e que, a partir de conhecimentos mais amplos sobre a produção acadêmica, foi possível identificar marcos de uma Sociologia da Infância brasileira. Quinteiro (2002)

conclui que a produção acadêmica emergente coloca os estudos sobre a infância como uma questão pública e não apenas privada. Apesar do relativo avanço, a autora lembra que:

Constata-se uma produção caracterizada por uma diversidade de temas pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados para problemas relativos à história social da infância; às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias; ao profundo desrespeito por parte do Estado à criança como sujeito de direitos; e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação da criança de zero a seis anos de idade (QUINTEIRO, 2002, p. 140).

Não se pode relegar, entretanto, o fato de que entre as Ciências Sociais existe o obstáculo em aceitar as próprias crianças como informantes das pesquisas, em especial na sociologia, por depositar pouca confiança nesse testemunho, e as metodologias para coleta das vozes das crianças inapropriadas para a infância (mesmo que a etnografia e a história oral se mostrem metodologias indicadas para a pesquisa da infância pelos seguidores da abordagem interpretativa).

Outros pesquisadores brasileiros também têm se dedicado ao estudo dos mundos sociais das crianças e a suas culturas, com pesquisas como a de Barbosa (2006), Institucionalização da infância e sua relação com o espaço e tempo; a de Prado (2002; 2010) Relações entre bebês, alteridade e brincadeiras; Relações de idade e geração; a de Gobbi (2002) Infância e desenhos infantis; a de Finco (2004), Relações de gênero na educação infantil; a de Muller (2007); Infância e cidade; a de Simão e Rocha (2007), Relações entre corpo, infância e educação; Rosseto (2009), Infância, educação do campo e movimento social. A maior parte dessas pesquisas tem como fundamentação os seguintes referenciais: Walter Benjamin, Marx e Engels, Durkheim, M. Mead, Giddens, Bordieu, e no brasileiro Florestan Fernandes.

Tais estudos permitem constatar a presença das seguintes temáticas: cultura de pares, os grupos de pertença (etnia, gênero e classe); protagonismo infantil e fenômenos de liderança, uso de diferentes linguagens que não somente a oral; a combinação de diferentes regras e modos de brincar; as diferentes formas de se apropriarem e darem sentido aos espaços e tempos; as expressões culturais por meio de brincadeiras, jogos e canções; transgressões e

traquinagens das crianças; estratégias de negociação com os adultos; as diferentes formas de sociabilidade, entre outras, têm formado uma agenda de pesquisa sociológica que ainda demonstra ter muito espaço para aprofundamento.

Nossa intenção, nesta parte do texto, não foi a de esgotar as contribuições que a Sociologia da Infância traz ao campo da Educação Infantil. Procuramos construir um panorama para a visibilidade da constituição das representações ou imagens da infância que emergiu na história, destacando os indicadores sociológicos que fazem com que a criança assuma diferentes papéis sociais relacionados com tais indicações, enfatizando a criança como ator social.

Nesse sentido, pensar a infância no Brasil significa, para nós, considerar distintos grupos de crianças, cujas condições de vida e oportunidades estão subordinadas a diferentes condições econômicas, sociais e culturais. Apesar da legislação brasileira ter universalizado os direitos da criança com a Constituição Federal de 1988, com a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989 e com o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, a garantia ou a restrição a esses direitos ainda permanece relativa ao grau de pobreza, ao gênero, à etnia ou à pouca idade.

As políticas sociais mais amplas colocam na ordem do dia as crianças concretas e suas vivências na sociedade em que estão inseridas. No entanto, Qvortrup (2011) argumenta que a expansão do mercado de trabalho, com a grande participação da mulher, tem contribuído para a criação de creches e espaços educacionais extraescolares, tornando-se essa uma política que visa à infância, embora em um primeiro momento, a entrada da mulher no mercado de trabalho não incluísse uma preocupação com a infância, sendo esta demonstrada somente em momento posterior. Por conseguinte, essa e outras políticas que incidem diretamente sobre a vida das crianças, além da proclamada condição de sujeito de direitos, provocam estudos que estabelecem novos paradigmas acerca da infância.

Para Nascimento (2011), tal processo significa que as crianças passam de um reconhecimento como seres imaturos, incompletos, para adquirirem um estatuto de pessoas concretas e com vidas contextualizadas, e que são submetidas aos mesmos problemas que atingem o grupo social do qual fazem parte. Nessa perspectiva, atualmente, altera-se a posição e o caráter natural e universal atribuído à infância na estrutura social.

No que diz respeito aos papéis e funções a serem desempenhados com a oferta da Educação Infantil, o sentido dessa evolução é demonstrado nos documentos publicados pelo MEC desde meados da década de 1990 até os dias atuais, e que têm buscado pautar-se pela concepção de criança como sujeito de direitos e ator social. Tal indicação dos documentos oficiais, no âmbito das instituições precisa refletir um trabalho que valorize e visibilize às crianças, na concretude de sua condição humana e social, sua promoção como participantes ativos da sociedade. Assim, o trabalho pedagógico do professor precisa estar voltado para a organização de espaços e dos tempos que privilegiem a brincadeira e a escuta da voz das crianças, co-construtoras de seus processos de desenvolvimento, aprendizagem e socialização.

Feitas essas considerações, passamos ao percurso histórico do atendimento institucional da infância no Brasil.

3 ATENDIMENTO INSTITUCIONAL DA INFÂNCIA NO BRASIL

Durante séculos, a educação da criança esteve sob responsabilidade das famílias ou do grupo social à qual pertencia, pois era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições e passava a dominar os conhecimentos necessários para enfrentar as demandas da vida adulta. O modo como concebemos a educação da criança na sociedade contemporânea, em espaços específicos e realizados de forma complementar à educação dada pela família, é um fato recente.

No Brasil, a Educação Infantil vem ganhando destaque no cenário político e sociocultural desde as últimas décadas do século XX. Debates e discussões em torno do direito à educação da criança de zero a cinco anos, engendrados por diferentes movimentos sociais, configuram hoje uma etapa diferenciada e importante para a Educação Básica. Contextualizar historicamente as instituições de Educação Infantil no Brasil permite-nos analisar sua especificidade e compreender a relação com interesses e forças políticas, econômicas, culturais e sociais que desenharam os atuais princípios norteadores dessas instituições.

Como dimensões das marcas relativas ao processo de criação e expansão das instituições de atendimento à criança no final do século XIX e início do século XX, destacam-se o capitalismo, surgimento das primeiras indústrias e os processos de urbanização. Essas transformações contribuíram para mudanças na organização das famílias, uma vez que conduziram à entrada da mulher no mercado de trabalho, conseqüentemente alterando a forma desta dispensar cuidados e educação aos seus filhos. Na Europa, a revolução industrial, ainda no século XVIII, deu a partida para essas transformações.

Segundo Didonet (2001), a origem dessas instituições, isto é, de atendimento às crianças, assenta-se o trinômio mulher-trabalho-criança, e desse modo, estão associadas à transformação da família de extensa para nuclear. Fatores como a mortalidade infantil, desnutrição e acidentes domésticos, chamaram a atenção de alguns setores da sociedade, dentre eles os religiosos, empresários e educadores. Começaram, então, a pensar em um espaço de cuidados para a criança fora do âmbito familiar, de maneira que a criança passou a ser vista pela sociedade como um problema, “[...] e com um sentimento caritativo, filantrópico, assistencial, é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 12).

A organização de creches, asilos e orfanatos, no Brasil, remonta ao final do século XIX e surge com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e não tinham com quem deixar os seus filhos. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foram as iniciativas filantrópicas de acolhimento às crianças desamparadas, órfãs ou abandonadas.

A instituição de atendimento à criança brasileira, anterior a criação das creches, foi a “Roda dos Expostos”. Desde a época colonial essa instituição de assistência caritativa acolhia bebês abandonados, em sua maioria frutos de uniões ilegais ou de relações dos senhores de engenho com suas escravas. A criação dessa instituição foi um meio encontrado para garantir que as crianças não fossem deixadas pelos caminhos, bosques, portas de igreja ou casas de família, como o costume. O nome da “roda” provém do dispositivo cilíndrico onde os abandonados eram colocados. Esse dispositivo era dividido ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou casas da misericórdia. Assim, a criança enjeitada era colocada no tabuleiro pelo expositor – a mãe ou qualquer outra pessoa; que ao girar a roda, puxava uma cordinha com uma sineta para avisar que um bebê acabara de ser abandonado, e furtivamente retirava-se do local sem ser identificada (MARCÍLIO, 1997).

Segundo essa autora, a “Roda dos Expostos” foi uma das instituições brasileiras que por maior tempo existiu, pois por mais de um século foi a única a assistir as crianças abandonadas, só sendo extinta definitivamente no século XX, nos anos 1950. O Brasil foi o último país a acabar com o sistema da *roda dos enjeitados*.

Kramer (2001) destaca que ainda no século XIX foram tomadas iniciativas isoladas de proteção à infância, sobretudo contra a alarmante mortalidade infantil. Ressalta que os projetos elaborados por grupos particulares, em especial por médicos, como a criação de policlínicas para partos e moléstias infantis não lograram êxito. De maneira geral, faltava interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a desfavorecida economicamente.

Uma das primeiras referências à creche no país, segundo Kuhlmann Jr. (1998), ocorreu em 1879, em um artigo lançado no jornal “A Mãe de Família”, intitulado “A creche (asilo para a primeira infância)”, escrito pelo Dr. K. Vinelli, médico da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. Em 1899 foi inaugurada a

primeira creche para filhos de operários, na Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, na cidade do Rio de Janeiro.

A tendência predominante na origem das creches no Brasil foi a de uma instituição voltada para o atendimento de crianças de classes sociais menos favorecidas, numa ótica assistencialista. Os jardins de infância, instituições privadas, surgem para atender as crianças das elites. Kuhlmann Jr. (1998) assevera que esses jardins foram espelhados naqueles preconizados por Froebel na Europa, e utilizavam o termo “pedagógico” como estratégia de propaganda mercadológica para valorizar e diferenciar essas novas instituições, definidas por seus criadores com o objetivo de educar e não apenas cuidar das crianças, pois “[...] não poderia ser confundido com o asilo e creches para pobres” (p. 81)visto que

Se as condições econômicas eram fatores que influíam fortemente no tipo de instituição em que as crianças eram atendidas, os objetivos e as atividades também eram determinantes das características desses estabelecimentos. Assim, as creches geralmente visavam a cuidado físico, saúde, alimentação, formação de hábitos de higiene, comportamentos sociais. Incluíam, por vezes, orientações sobre amamentação e desmame, preparação de alimentos e relacionamento afetivo. O jardim de infância, de inspiração froebeliana, tinha outro olhar para a criança: seu desenvolvimento físico, social, afetivos e cognitivos, por meio das atividades lúdicas, do movimento e da autoexpressão (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 17-18).

Para Kuhlmann Jr. (1998) as instituições infantis com propostas assistenciais também educavam, uma vez que,

[...] o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional (p. 166).

Contudo, registra-se que então não havia consenso sobre a implantação de creches no Brasil, pois muitos acreditavam que sua instauração retiraria a responsabilidade das mães sobre os filhos pequenos, enquanto outros defendiam sua criação como “um mal necessário”, afirmando que essas instituições poderiam colaborar para conciliar tensões entre o papel materno pretendido e as condições da mulher trabalhadora, especialmente aquela pertencente a ambientes

socioeconômicos mais empobrecidos. Como bem sumariza Kuhlmann Jr. (1998, p. 87):

As novas instituições não eram apenas um mal necessário, mas representavam a sustentação dos saberes jurídico, médico e religioso no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar.

Nesse sentido, esses saberes referidos por Kuhlmann Jr. (1998) foram as três influências básicas que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil: o jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, o médico-higienista e o religiosa, estes últimos preocupados e tendo por intuito a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior das famílias como nas instituições de atendimento à infância. Ainda segundo esse autor cada instituição “apresentava as suas justificativas para a implantação de creches, asilos ou jardins de infância, e seus agentes promoveram a constituição de associações assistenciais privadas” (KULHMANN JR, 1998. p. 87).

A atuação de médicos e higienistas assumiu manifestações diversas, dentre as quais com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, fundado pelo médico pediatra, higienista e filantrópo Artur Moncorvo Filho, em 1899. Esse instituto tinha objetivos amplos e diversificados: atender menores de oito anos; assistir a mulher grávida desfavorecida economicamente, o recém-nascido; velar pelos menores infratores, doentes, defeituosos, maltratados; distribuir leite; consultar os lactantes e realizar vacinas; regulamentar os serviços das amas de leite; criar maternidades, creches e jardins de infância. Essa entidade foi muito importante por expandir seus serviços por todo o país e, pela dinâmica de sua atuação, oferecendo um modelo organizacional e institucional ao governo de assistência à criança pobre, porém voltado a uma à concepção médico-social e higienista, e com as quais queria comprometer as classes média e alta. Por iniciativa desse instituto, em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, para realizar e divulgar estudos sobre a situação da infância no país, velar pela aplicação de leis de amparo à criança, divulgar conhecimentos que levassem ao desenvolvimento infantil (KUHLMANN, 1998; KRAMER, 2001; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Merece destaque, um fato historicamente importante, o da realização do I Congresso de Proteção à Infância, em 1922. Esse evento sinalizou para a necessidade de ultrapassar a fase então vigente de destinar às instituições privadas de caridade o trabalho de atenção às crianças, e recomendou a aprovação de leis específicas relacionadas aos direitos das crianças, assim como de leis determinantes à realização de exames pré-nupciais, ao ensino obrigatório de puericultura, e ao estudo da Pediatria. Houve cinco sessões: Sociologia, Assistência, Pedagogia, Medicina Infantil, Higiene e Legislação. Os participantes elencaram sugestões como a regulamentação dos institutos de assistência à infância, a extinção da “Roda dos Expostos”, a criação nos locais de trabalho de espaços específicos para que as mães, sem prejuízo no salário, pudessem amamentar os filhos. Sendo esta sugestão tornada lei, em 1943, na Consolidação das Leis do Trabalho (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

Muitos fatores influenciaram o fortalecimento dos movimentos operários no Brasil, como a urbanização, a chegada de imigrantes europeus, a inserção da mulher como força produtiva no mercado e a organização do trabalho industrial. Os operários começaram a se organizar nos centros urbanos mais industrializados por melhores condições de trabalho, reivindicando entre outras coisas, a criação de instituições de educação e cuidado para seus filhos. As reações dos patrões fizeram-se sentir, como descreve Oliveira (1992, p. 18):

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

Porém, mesmo os poucos avanços conquistados ao longo das décadas, não se fizeram sem conflitos. O avanço da industrialização e o crescente aumento das mulheres da classe média em trabalhos fora do lar elevou a procura pelo serviço das instituições de atendimento à criança. Para Haddad (2006) o movimento feminista que ecoava em todo o mundo teve um papel importante na revisão do significado dessas instituições, pois as feministas mudaram o enfoque

das discussões, levantando a ideia de que tanto as creches quanto as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres e não ficarem restritas àquelas que exerciam trabalho extradomiciliar ou atestassem baixa condição econômica. Como resultado observa-se o aumento do número de instituições criadas e mantidas pelo poder público.

A contar da década de 1970, essas instituições ganham um enfoque diferente, apoiadas pela teoria da privação cultural. Essa teoria nasceu nos Estados Unidos em meados de 1960 e objetivava promover as crianças em situação de “privação” e “desvantagem” cultural em relação às demais, pela oferta de uma educação “compensatória”. Haddad (2006) assevera que no Brasil essa teoria teve enorme impacto nas políticas educacionais. No entanto, “a expansão da educação pré-escolar durante a ditadura militar é promovida a partir de um modelo de baixo custo visando prevenir o futuro fracasso escolar” (HADDAD, 2006, p. 528).

Para Kramer (2001), o discurso do poder público ao defender o atendimento das crianças das classes menos favorecidas traz implícita uma concepção de infância única e abstrata, especialmente as das classes trabalhadoras, ao considerá-las “carentes”, “portadoras de déficits” e “inferiores”, visto não corresponderem ao padrão estabelecido. Essas crianças são percebidas pela “falta” de atributos, atitudes ou conteúdos. Tais faltas precisariam ser compensadas por meio de métodos pedagógicos adequados, visando diminuir a diferença entre essas crianças “desfavoráveis” e as demais, no que tange ao desempenho escolar. Nesse quadro de referência e com esses objetivos, a pré-escola é apontada como mola propulsora da mudança social, ao possibilitar a democratização das oportunidades educacionais.

Ambas as funções podem ser desmistificadas. Ao nível da primeira função, considera-se a educação como promotora da melhoria social, o que é uma maneira de esconder os reais problemas da sociedade e de evitar a discussão dos aspectos políticos e econômicos mais complexos. A proposta, que ressurgiu, de elaborar programas de educação pré-escolar a fim de transformar a sociedade no futuro é uma forma de culpar o passado pela situação de hoje e de focalizar no futuro quaisquer possibilidades de mudança. Fica-se, assim, isento de realizar no presente ações ou transformações significativas que visem a atender às necessidades sociais atuais (KRAMER, 2001, p. 30).

Se por um lado, as instituições públicas atendiam as crianças das camadas populares com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de

carência e deficiência, as propostas das instituições particulares apresentavam desde então um cunho pedagógico que favorecia a criatividade e a sociabilidade infantil. Funcionando em meio turno, a ênfase das instituições particulares era a preparação para o ensino regular. Percebe-se, assim, que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, uma vez que as propostas das instituições que as acolhiam apresentavam objetivos distintos (KRAMER, 2001).

Essa visão dicotômica de infância com os conceitos ideologizados de privação cultural e de programas compensatórios só se rompeu décadas mais tarde, entre os anos de 1986 e 1990, pelos efeitos dos debates sobre a criança brasileira e de seus direitos, expressos a partir da elaboração da nova Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

O período em tela remonta à posse do primeiro governo eleito (ainda que de forma indireta) após vinte anos de ditadura militar. O Brasil vivia um período de grande mobilização e participação social na construção de propostas a serem apresentadas à Assembléia Nacional Constituinte por representantes de grupos que, até então, haviam tido seus direitos negados. Um desses grupos é o das crianças. Organizações sociais que tinham interesse direto na criança tiveram intensa participação nesse movimento, o que gerou pressão política em favor da criança, que passou a ser vista como cidadã, garantindo-se por direito o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a seis anos de idade naquele momento. Assim, diversos autores concordam quanto a que se abriu caminho para novas leis que defendessem princípios e determinações da Constituição Federal: o Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDBEN 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BARBOSA, 2006; NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011).

A partir da Constituição Federal de 1988, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser responsabilidade da educação. 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, circunscrito ao binômio indissociável “cuidar-educar” (KRAMER, 2001; 2006).

Os avanços alcançados pela etapa da Educação Infantil na legislação, em especial a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9394/96⁸, promoveram a valorização da infância e o fortalecimento do atendimento institucional da criança. O Quadro 1 apresenta trechos que demonstram essa vinculação na legislação vigente.

Quadro 1 – Trechos de Documentos Oficiais referentes à Educação Infantil.

DOCUMENTOS LEGAIS	CONTEÚDOS
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	Art. 208 – [...]. IV – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Art. 211 – A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, seus sistemas de ensino. [...]. II – Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los à salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]. V – acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96	Art. 4 – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...]. IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade; Art. 21 – A educação escolar compõem-se de: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação

⁸ Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

	<p>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.</p> <p>Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:</p> <p>I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;</p> <p>II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.</p> <p>Art. 31 – Na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem julgamento de aprovação, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.</p> <p>Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.</p>
--	--

Por meio desse quadro podemos observar que a Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988), inseriu a criança num contexto de cidadania, como uma pessoa de direitos, vista na sua integralidade e não mais como um problema. Essa nova perspectiva no cenário político estabelece e define novas relações entre a criança e o Estado.

Dentre os principais dispositivos constitucionais referentes à criança, encontra-se o direito a Educação Infantil. Esse direito é solidário ao direito dos pais trabalhadores (não somente da mulher) à educação de seus filhos e dependentes, inclusive filhos adotados ou que estão sob sua guarda. O fato de a Constituição ter colocado a creche no capítulo da Educação, segundo Nunes, Corsino e Didonet, (2011, p. 31) “significa que o cuidado que envolve a atenção às crianças mais novas é uma tarefa e uma atividade educativa”.

A partir da promulgação dessa Constituição Federal, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser responsabilidade dos sistemas de ensino, a ser cumprido num prazo de três anos. A Constituição Federal elege o princípio de colaboração entre os entes federados para garantir condições de cada um desempenhar as competências que lhes cabem. Passa, assim, a ser competência dos municípios atuarem, em cooperação técnica com a União e o Estado, em programas de Educação Infantil. Registra-se, então que

o Ministério da Educação passa a estabelecer diretrizes e normas nacionais cabendo aos municípios a responsabilidade de sua execução.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), regulamenta o Artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), baseando-se na doutrina da proteção integral à criança e adolescentes. Em substituição ao Código de Menores, o ECA ampliou os poderes dos municípios e da sociedade em prol dos direitos da infância, permitindo a criação de organizações representativas que possam zelar para que os direitos da criança sejam atendidos, entre eles o acesso à creche e pré-escola. Dentre essas organizações destaca-se o Conselho Tutelar, os Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais dos Direitos da Criança e do Adolescente e o Ministério Público.

A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), ao tratar da composição dos níveis escolares, colocou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Atribui como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em ação complementar à da família e da comunidade. Desse modo, foram permitidos grandes avanços em relação aos direitos da criança pequena, pois evidencia-se a necessidade da educação infantil promover o desenvolvimento integral da criança e sua inserção na esfera pública. Mesmo não sendo obrigatória a Educação Infantil é um direito da criança e um dever do Estado.

Apesar do Artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelecer o acesso a creches e à pré-escola como direito da criança de zero a seis anos de idade, com a promulgação da Lei Federal nº 11.274 (BRASIL, 2006) o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos, com o acesso antecipado das crianças de 6 anos à primeira série. Nesse sentido, a criança com seis anos completos ou que complete até o início do ano letivo deverá ter a sua vaga garantida nessa modalidade de ensino, uma vez que freqüentá-la é de caráter obrigatório. Essa mudança altera, por sua vez, o atendimento em creches e pré-escolas que passam a atender crianças de zero a cinco anos de idade e não mais até os seis anos.

A LDBEN/96 (BRASIL, 1996), instituiu o atendimento por faixa etária - creche – 0 a 3 anos e pré-escola – 4 a 5 anos, tendo ambas funções idênticas de cuidado e educação. Para Didonet (2001) essa divisão do período etário foi a melhor solução encontrada no sentido de superar a histórica dicotomia entre cuidado na

creche e educação na pré-escola. O autor conclui que “[...] se cada uma ficasse com uma função, ambas seriam incompletas e satisfariam apenas parcialmente às necessidades das crianças (p. 14).

Em relação à formação exigida dos profissionais para atuarem na Educação Infantil, a LDBEN/96 (BRASIL, 1996), exige a de nível superior, realizadas em cursos de licenciatura em instituições de ensino superior. Admite-se na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação mínima de magistério em Ensino Médio na modalidade normal. No entanto, Nunes; Corsino; Didonet (2011) lembram que essa permissão é válida apenas para as regiões onde não existem profissionais formados em nível superior. Desse modo, a LDBEN/96 (BRASIL, 1996), marca a profissionalização da educação da criança pequena.

Dois anos após a aprovação da LDBEN/96, (BRASIL, 1996), o Ministério da Educação publicou dois documentos básicos para a educação formal inicial: “Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998a), o qual trouxe significativa contribuição para a formulação de diretrizes e normas e o “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI” (BRASIL, 1998b) que constitui um conjunto de referências e subsídios para os profissionais que atuam com crianças de zero a cinco anos de idade. O RCNEI foi concebido para servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas, visando a implementação de práticas de qualidade no âmbito da Educação Infantil. Os três volumes deste documento trazem as seguintes concepções:

Um documento de Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.

Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998b, v.1, p. 7).

O RCNEI (BRASIL, 1998b) sugere que sejam oferecidas às crianças condições para que ocorram aprendizagens por meio de brincadeiras, como também aquelas advindas de situações pedagógicas orientadas pelos adultos. Ressalta, ainda, que a integração entre ambos os aspectos é relevante no processo de desenvolvimento infantil, e, por conseguinte, o trabalho do professor deve considerar que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998b, v.1, p. 23).

Em relação ao cuidar, o documento assevera que é necessário compreendê-lo como parte integrante da educação, uma vez que “cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas” (BRASIL, 1998b, v.1, p. 24).

Ainda no ano de 1998, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a partir do Parecer 22/98, e que foram publicadas pela Resolução nº 1/99 (BRASIL, 1998a). Essas diretrizes, de caráter mandatório, constituiu-se com o objetivo de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos para a Educação Infantil aos sistemas municipais e estaduais, e para os cursos de formação de professores. Esse Parecer foi revisto pelo Parecer CNE/CEB nº20/2009 (BRASIL, 2009) e Resolução CNE/CEB nº5/2009 (BRASIL, 2009).

Ao retomar as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Parecer nº 20/2009 (BRASIL, 2009) apresenta uma revisão das concepções, finalidades, função e compromisso da Educação Infantil, definição de currículo, visão de criança, princípios básicos, objetivos e condições para organização curricular, relação com as famílias, organização de experiências de aprendizagem e avaliação. A justificativa para essa revisão e atualização dessas diretrizes pauta-se nos avanços na produção científica e na formulação de políticas públicas voltadas para a formação de professores e das instituições de Educação Infantil. A Resolução CNE/CEB nº5/2009 (BRASIL, 2009) fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil,

esclarecendo as concepções de currículo, crianças, da instituição de Educação Infantil e do atendimento à diversidade infantil.

Referente a identidade do atendimento na Educação Infantil, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009) deixa claro o direito da criança de 0 a 5 anos à matrícula em escola pública, gratuita e de qualidade, referendando os artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Evidencia que as instituições de Educação Infantil possuem um caráter educacional diferente daquele dos contextos domésticos, e indica a necessidade legítima das famílias no atendimento para suas crianças em horário noturno ou períodos esporádicos. Lembra, ainda, que esse tipo de atendimento enquadra-se no campo das políticas para a infância que deve ocorrer em parceria com outras áreas, como a Assistência e a Saúde.

A função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil descrita no Parecer n.20 considera-a parte integrante da Educação Básica, sendo suas finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2009, p. 5). Salienta como necessário que as ações de cuidado e educação sejam compartilhadas com a família, uma vez que se destina às crianças pequenas, ressaltando que a função das instituições de Educação Infantil, como primeiro espaço de educação coletiva fora do ambiente familiar, é o de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, de acordo com a Carta Magna (BRASIL, 1998).

O Parecer adota uma visão de criança como “sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere” (BRASIL, 2009, p. 6). Evidencia que o centro do planejamento curricular seja a criança, considerando que “nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura” (BRASIL, 2009, p. 6-7), bem como o acolhimento à diversidade de culturas das crianças e de suas famílias deve ser contemplada nas práticas de Educação Infantil, e adotado um processo de avaliação que contribua para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Em face do exposto, entendemos que cabe às políticas públicas desenvolverem ações de gerenciamento e controle para a formação dos professores de Educação Infantil, seja inicial ou continuada. A atuação de profissionais junto às crianças pequenas que contemple a educação e o cuidado necessita de sólida formação, considerando que seu trabalho é diferente e muito mais amplo que as práticas assistencialistas ou preparatórias para o Ensino Fundamental.

Historicamente, os profissionais de Educação Infantil, têm sua imagem vinculada à figura maternal, que cuida com amor, paciência e bondade. Arce (2001) afirma que o profissional de Educação Infantil caracterizado por muito tempo na figura feminina, visto a crença da mulher como “naturalmente educadora”, e por seu trabalho estar fortemente relacionado ao trabalho doméstico, tendo um papel secundário na educação, uma vez que não lhe cabia ensinar, apenas zelar para que a criança não sofresse por sentir-se separada de sua mãe. Essas perspectivas acerca da mulher, dotada de saberes naturais para cuidar e educar crianças, prescindiria de fundamentos teóricos para exercer a função profissional de professora de Educação Infantil, o que impediu a exigência de profissionalização na área.

Lembramos que, de acordo com a LDBEN 9394/96, a formação é uma exigência e direito desses profissionais, confirmados pelo Parecer CNE/CEB nº 20/2009 (BRASIL, 2009). Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011) a formação de professores tem sido evidenciada pelas pesquisas e documentos oficiais como um dos fatores mais importantes para a qualidade na Educação Infantil. O Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) dispõe que a formação faça parte da Política Nacional de Formação de Professores (PNFP), tendo o Estado o compromisso público com a política de estímulo à profissionalização docente. Neste decreto os professores são concebidos como agentes formativos de cultura, definindo para os estados, municípios e Distrito Federal a responsabilidade pelas políticas locais de formação, em um contexto de articulação entre os entes federados em favor da qualificação dos professores.

Nesse sentido, Nunes, Corsino e Didonet (2011) asseveram que em relação à Educação Infantil, o desafio dessa política reside no fato de se compreender as especificidades do trabalho docente em creches e pré-escolas, com reflexos tanto nos cursos de formação inicial, em especial a pedagogia, como nos de formação continuada.

Ao tratar da formação de professores de Educação Infantil, Kishimoto (2002) considera os avanços e retrocessos no processo de constituição destes profissionais. Ressalta que a falta de clareza sobre o perfil profissional daqueles que devem atuar com crianças pequenas espelha-se na configuração curricular dos cursos iniciais que formam professores no Brasil, que têm um currículo de natureza disciplinar, com conteúdos organizados em campos disciplinares, fato que por si dificulta possibilidades de reformas. No interior das universidades alguns campos são priorizados em detrimento de outros, “em uns, saberes históricos e filosóficos, sociológicos e antropológicos ou organizacionais entre outros” (KISHIMOTO, 2002, p. 108).

A autora citada anteriormente discorre que é difícil levar o futuro profissional a entender que a criança aprende de modo integrado quando na sua formação, em curso superior, os conteúdos são apresentados de modo fragmentado e em disciplinas estanques, sem que haja conexões entre as diferentes áreas. Ademais, a prática pedagógica é outra dificuldade apontada pela autora, pois um tempo escasso lhe é dispensado em sua formação. O aluno do curso superior pouco vai à realidade, às creches e pré-escolas, para observar e aprender na prática. Geralmente colocado ao final do curso, o estágio é concebido de forma isolada das demais disciplinas, reduzindo as condições do aluno aprender para realizar a sua ação docente.

A polarização entre teoria e prática durante a formação inicial tem como conseqüência uma situação conhecida para aqueles envolvidos com o cotidiano da Educação Infantil, em que os profissionais que nela atuam ao confrontarem os conhecimentos teóricos com as demandas da prática muitas vezes avaliam que seus conhecimentos teóricos são insuficientes, visto não encontrarem eco para as suas práticas. Kishimoto (2002) analisa essa distância entre os saberes teóricos e os fazeres pedagógicos, com as seguintes palavras:

A metáfora do funil aponta as razões de a prática pedagógica ficar restrita ao final do curso, pois trata-se de uma ponta, de um funil, de uma aplicação. Perceber o problema, o fenômeno desde seu início, com instrumentos científicos de observação e avaliação, requer a ação direta desde o início dos cursos de formação. Estes devem levar os alunos às escolas, para iniciar o diálogo com a realidade, mas não na forma usual de *laisse-faire*, na qual cada um olha o que quer e o que pode ver. É necessário dispor de quadros teóricos comuns para diagnosticar concepções infâncias, instituição infantil, propostas curriculares, e utilizar instrumentos de observação. Há, para isso, instrumentos que nos fazem filtrar o que olhar e que dados colher (KISHIMOTO, 2002, p. 112).

Para essa autora, os processos dessa formação profissional devem acontecer em contextos em que a relação ensino e aprendizagem aconteça para que os alunos possam compreender que o projeto curricular faz parte do projeto educativo da escola e da ação ali desenvolvida. Concordamos com ela quanto a que essa compreensão só é possível quando as questões são analisadas no próprio *lôcus* de trabalho e integradas nos processos de formação inicial e continuada.

Em relação à formação continuada, esta precisa ser entendida como integrante do processo de formação e desenvolvimento profissional e que deve estar presente no dia-a-dia das instituições de Educação Infantil, e ser garantida a todos os professores. Nesse sentido, tal formação deve considerar a problematização dos contextos em que os professores participam e também suas ações, com vistas a que ressignifiquem suas práticas.

A ressignificação das práticas docentes em uma ação situada abre possibilidades de análise, reflexão e avaliação para as necessárias e possíveis transformações dos profissionais. Como afirma OLIVEIRA-FORMOSINHO (2007, p. 14), “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui”.

Entendemos que para que sejam superadas as concepções históricas e socialmente construídas de atendimento à criança pequena que priorizam práticas assistencialistas e higienistas, ainda presentes no âmbito da Educação Infantil, e adquirir feições novas ajustadas a sua função atual em nossa sociedade, é necessário romper com dicotomias recorrentes dos binômios cuidar-educar, teoria-prática, que no caso da Educação são inseparáveis. Daí a necessidade dessas indissociabilidades serem consideradas e enfatizadas nos processos de formação dos professores que atuam nessa etapa da Educação Básica.

Realizar um trabalho pedagógico integrando dimensões do cuidar e do educar não se reduz à ideia de cuidado a assistência. Integrar as duas dimensões significa propiciar um ambiente acolhedor que respeite a criança em seu jeito de ser, suas emoções, que a instigue a observar, construir e reformular suas hipóteses sobre o mundo. Para tanto, o professor precisa conhecer as crianças, examinar o contexto de vida em que vivem e entender sobre desenvolvimento humano, aprendizagem, ensino e os fins da educação escolar, especialmente os

desse nível de escolarização. A partir disso, o professor poderá organizar tempos e espaços que promovam experiências diversificadas e significativas, porque entende não só a instituição de Educação Infantil como instância de formação cultural como as crianças, enquanto sujeitos de cultura e de uma história pessoal, cujas vivências como sujeitos sociais as tornam únicas e destinatárias de um trabalho profissional de qualidade por direito.

Como descrito, o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica registrou muitos avanços, entre eles os relativos à legislação que regula essa etapa da escolarização no Brasil, o direito da criança como cidadã de fato. No entanto, os contextos e cenários dessa escolarização inicial abrigam múltiplos sentidos associados ao atendimento a ser dado pelas instituições educacionais voltadas para educação e cuidado de crianças de 0 a cinco anos. Tal fato legitima uma abordagem psicossocial para investigação, como a do presente trabalho, uma vez que o conjunto de ideias relativas à infância e à Educação Infantil que circulam socialmente nos meios de comunicação, algumas delas compartilhadas por professores, porque sedimentadas pelas práticas dos grupos sociais e culturais aos quais pertencem e orientam suas práticas educativas. Desta forma, para conhecer as crenças, idéias, opiniões e valores destes profissionais recorreremos ao referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais, exposto a seguir.

4 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais (TRS) preocupa-se com uma forma de conhecimento particular que é a do saber do “senso comum”, isto é, a do saber elaborado nas interações sociais que produzem valores, crenças, esteriótipos, partilhados por um grupo social, o qual se expressa em uma visão comum e particular sobre os eventos cotidianos, demonstrada pelas maneiras de explicar, interpretar e avaliar a realidade com sentido legitimado por um determinado grupo situado histórica e culturalmente.

Alves-Mazzotti (1994) explica, apoiada na TRS, que nas sociedades modernas o grande volume de informações científicas ou não que circulam e a que somos expostos diariamente, faz emergir novas questões e eventos no horizonte social e que por nos afetarem, de algum modo, implicam que o indivíduo busque compreendê-las aproximando-as daquilo que já é conhecido, sendo essas tentativas de explicação da realidade reveladas nas falas e ações dos indivíduos que julgam e se posicionam diante dos acontecimentos.

[...] Estas interações sociais vão criando “universos consensuais” no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas “teorias” ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 61).

Essas interações humanas entre pessoas e grupos, a que a autora se refere, pressupõem representações sociais que as definem e caracterizam. As representações sociais, como fenômenos cognitivos abrangem ou são delimitadas pelo pertencimento social do indivíduo, o qual regula afetos e normas implicados nessas relações e as experiências, práticas, os modos de conduta e pensamento inculcados pelas formas de comunicação social. O estudo das representações sociais se constitui em uma abordagem psicossocial da vida mental individual e coletiva, sendo as representações estudadas enquanto produto e processo de uma atividade congruente da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade. Assim, essa modalidade de pensamento em sua especificidade advém do seu caráter social (JODELET, 2001).

A TRS foi proposta em 1961, na França, por Serge Moscovici com o estudo da representação social da Psicanálise entre os parisienses, sendo a publicação dessa obra editada no Brasil em 1978. Nessa pesquisa, Moscovici analisou a forma como a Psicanálise era entendida, e então, representada por vários segmentos da sociedade parisiense, debruçando-se em compreender como o conhecimento científico adquire novas significações transformando-se em senso comum ou conhecimento espontâneo. Esse estudo pioneiro e o impacto da importância desse saber na vida das pessoas inauguram uma nova teoria no campo da Psicologia Social (VALA, 1993). Ao enfatizar sua função simbólica e seu poder para a construção do real, a TRS passa a incluir tanto o social como o psicológico, na investigação dos fenômenos múltiplos que se estabelecem na relação dialética entre indivíduo e sociedade (WACHELKE; CAMARGO, 2007).

O conceito de representação social proposto por Moscovici como novo paradigma para a Psicologia Social retoma o conceito de representação coletiva da Sociologia de Émile Durkheim, mas em uma perspectiva diferente. A teoria das representações coletivas de Durkheim define estas como um conjunto de idéias e sentimentos partilhados e combinados que vão se acumulando com o passar do tempo e que são utilizados e assimilados pelos indivíduos da sociedade.

Na concepção de Durkheim a representação coletiva insere-se numa classe geral de idéias e crenças ao mesmo tempo, incluindo ciência, mito, religião sem se preocupar com os mecanismos internos que engendram essas representações. Tal fato representa um problema para Moscovici porque seria muito difícil compreender tantas coisas ao mesmo tempo, visto que, “o fato de querer incluir demais, inclui-se muito pouco: querer compreender tudo é perder tudo” (MOSCOVICI, 2003, p. 46). Outra característica das representações coletivas criticada por Moscovici é relativa ao seu um caráter estático, pois orientada àquilo que faz com que as sociedades permaneçam coesas e seu poder ajuda a integrá-las e conservá-las, como consequência essas representações agem como referência para palavras ou idéias, explicando a diferença de sua posição:

A sociologia vê, ou melhor, viu as representações sociais como artifícios explanatórios, irreduzíveis a qualquer análise posterior. Sua função teórica era semelhante à do átomo na mecânica tradicional, ou à dos genes na genética tradicional; isto é, átomos e genes eram considerados como existentes, mas ninguém se importava com o que faziam, ou com o que se pareciam. Do mesmo modo, sabia-se que as representações sociais existiam nas sociedades, mas ninguém se importava com sua estrutura ou com sua dinâmica interna. (MOSCOVICI, 2003, p. 45).

O interesse de Moscovici desde sua obra inicial sempre foi o do estudo dos fenômenos que ocorrem nas sociedades contemporâneas, por compreender a vida social em contínua construção, pela multiplicidade de sistemas políticos, filosóficos, religiosos e artísticos e pela velocidade com que essas informações e as representações a elas associadas circulam. No conceito de representações sociais é possível apreender seu suporte dinâmico, plástico, móvel, pois não são os substratos que contam, mas o papel e as funções que são construídos e adquiridos nas interações. O mundo social e individual do sujeito não são compreendidos de forma separada, pois em sua atividade representativa o sujeito não só reproduz um objeto, como também o reconstrói, e desse modo, ele se constitui como sujeito situando-se no universo social e material. Nessa reconstrução o sujeito reconstitui elementos do ambiente onde terá lugar o comportamento, integrando-o na rede de relações significativas para o grupo social ao qual pertence (ALVES-MAZZOTTI, 1994).

A visão de Moscovici difere da de Durkheim porque para ele os fenômenos necessitam ser descritos e explicados, como específicos e relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar do sujeito/grupo. Foi para enfatizar essa distinção que Moscovici usou o termo social ao invés de coletivo e definiu representação social como:

Um sistema de valores, idéias e práticas, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social. (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

Para Sá (1996), Jodelet (2001), Semin (2001), entre outros, a tarefa de conceituar as representações sociais não é algo simples, e tal fato se deve à complexidade dessa noção, difícil de expressar em poucas palavras. Segundo

Jodelet (2001) o conceito de representação social ultrapassa os limites do domínio psicossociológico pela natureza transdisciplinar com que tem sido usado em investigações em todas as Ciências Humanas, ao viabilizar estudos que buscam compreender as mentalidades pelas relações com a ideologia, os sistemas simbólicos e as atitudes sociais.

A TRS assume uma posição singular no quadro dos paradigmas da Psicologia Social, visto que nela concorrem uma série de conceitos sociológicos e de conceitos psicológicos implicados na explicação das relações imbricadas nos processos da dinâmica social e psíquica. Nessas relações estudadas pela TRS o funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico deve ser levado em consideração, assim como o funcionamento do sistema social, dos grupos e as interações, uma vez que tanto uns como outros afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações atingidas. O estudo das representações sociais deve articular elementos afetivos, mentais e sociais e integrar com a cognição, linguagem e comunicação das relações sociais, visto estas marcarem as representações e a realidade material, social e ideativa em que o indivíduo/grupo age (JODELET, 2001).

Nesse sentido, Denise Jodelet cumprindo a tarefa de sistematização do campo propôs um conceito para representações sociais que por sua clareza é um dos mais aceitos e utilizados. Essa autora ao definir representações sociais enfatiza-as como uma teoria elaborada socialmente que tem um objetivo prático e colabora para a construção de uma realidade compartilhada por determinado grupo social. Em suas palavras: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, tendo um objetivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Essa definição fundamenta-se nas proposições de Moscovici (1978) quando enfatiza que as representações sociais não são “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real que são formadas por um sistema que apresenta uma lógica e uma linguagem particulares, cuja estrutura e implicações são baseadas em valores e conceitos que definem o campo das comunicações possíveis e guiam as condutas do sujeito.

Jodelet (2001) assinala ainda que o esquema base caracterizador das representações é o de uma forma de conhecimento prático que vincula um sujeito a um objeto, sendo esse conhecimento entendido como prático, pois diz

respeito à experiência a partir da qual ele é produzido, aos referenciais e condições vivenciados. E que, sobretudo, a representação é empregada para orientar e organizar as condutas e as comunicações sociais.

As representações sociais trazem em sua estrutura duas faces – a figurativa e a simbólica - na qual o conceito e a percepção são intercambiáveis. Representar algo significa modificar o conceito por meio das suas percepções e vice-versa, dando-lhe um sentido e integrando-o ao universo preexistente. Isto quer dizer que para cada figura há um correspondente de sentido e a cada sentido uma figura. Os dois processos que dão origem às representações são: a objetivação e a ancoragem.

A objetivação é a passagem de idéias e conceitos para imagens concretas através da transformação do não familiar em familiar “primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar” (MOSCOVICI, 2003, p. 61). Três fases constituem a objetivação: 1) construção seletiva – processo de apropriação das informações de um objeto que serão selecionados de acordo com os valores do indivíduo; 2) esquematização – o sujeito realiza uma seleção coerente e transforma a estrutura conceitual em uma estrutura imaginante; 3) naturalização – a estabilidade do núcleo figurativo se transforma em referência para julgamento e percepções sobre a realidade (ALVES-MAZZOTTI, 1994, p. 28).

Por conseguinte, o núcleo figurativo apresenta um aspecto imagético que constitui o cerne da representação. O objeto não familiar foi destrinchado, recomposto, transformando-se em algo efetivamente objetivo, tão palpável que nos parece natural. Na medida em que o sujeito se apropria de um novo objeto e o incorpora em sua realidade, favorece a impressão de familiaridade, o que conduz à ancoragem.

O conceito de ancoragem, por sua vez, relaciona-se aos processos de classificação e rotulação. Moscovici (2003) afirma que ancorar é dar nome a alguma coisa, classificá-la. O autor esclarece que as coisas que não são classificadas são estranhas, não existentes e, por isso mesmo, ameaçadoras. Nesse processo, não se trata mais de uma construção formal de um conhecimento, como acontece no processo de objetivação, mas, de sua inscrição em um

pensamento já constituído, já pensado. Assim, o processo de ancoragem em sua relação dialética com a objetivação articula as três funções basilares da representação da realidade: função cognitiva da incorporação da novidade, interpretação da realidade e a orientação de condutas (JODELET, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 1994).

Para Doise (2001) cada indivíduo tem vários grupos de pertença, sendo que alguns deles podem servir mais do que outros como pontos de ancoragem de suas opiniões e crenças. Os grupos de referência, aos quais o indivíduo não pertence, mas deseja pertencer, podem também desempenhar um papel na ancoragem.

O estudo das representações sociais oferece condições de compreender o que pensam os sujeitos sobre um determinado objeto, evidenciando quais funções o conteúdo de uma representação assume no mundo social e cognitivo e possibilita indícios de como as pessoas pensam e podem agir.

A Teoria das Representações Sociais proposta por Moscovici há mais 50 anos tem subsidiado estudos relevantes para seu aprimoramento. Três abordagens de investigação podem ser assinaladas e essas se diferenciam pelas investigações que produzem. Apresentamos sucintamente a caracterização de cada uma delas, como são conhecidas e seus respectivos proponentes:

- 1) Abordagem Cultural - Denise Jodelet – Estudos que buscam apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos para a compreensão do simbólico. É uma continuidade da obra original;
- 2) Abordagem Societal - Williem Doise – Estudos que procuram relacionar ao nível do indivíduo a visão sociológica, mostrando como o indivíduo se utiliza de artifícios que lhe permitem viver em sociedade, interpretando-os como possibilidade de variação dessas representações;
- 3) Abordagem Estrutural - Jean-Claude Abric – Investigações experimentais ou não que buscam identificar a influência das representações sobre o comportamento, tendo por foco principal a estrutura e organização dos elementos das representações, que ao se organizarem, se estruturam e formam um sistema sociocognitivo coerente.

Tendo desenhado brevemente o caminho histórico percorrido pela TRS, faz-se necessário destacarmos que a abordagem para a realização desta pesquisa é a estrutural proposta por Jean-Claude Abric. Passaremos a apresentar, então, as proposições caracterizadoras dessa abordagem, a partir da sua teoria: Teoria do Núcleo Central.

4.1 A ABORDAGEM ESTRUTURAL DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Partindo da ideia de que não existe realidade objetiva *a priori*, mas que “toda 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” (ABRIC 2000, p. 27), primeiramente apresentaremos a definição do proponente da abordagem estrutural para representação social: “A representação não é um simples reflexo da realidade, ela é uma organização significativa” (ABRIC, 2000, p. 28).

Para Abric (2000, p. 27-28) toda representação é “[...] uma forma global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito. Com essa definição, o autor explica que a representação social permite que o indivíduo integre as características objetivas do objeto, as suas experiências anteriores e o seu sistema de atitudes e de normas. E isso se deve ao fato de que a representação social reestrutura a realidade, permitindo ao indivíduo ou grupo “[...] dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referência; permitindo assim ao indivíduo se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade” (ABRIC, 2000, p. 28).

O autor supracitado discorre que a representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que orienta as relações entre os indivíduos e o meio físico e social, e que determina as suas práticas e comportamentos. A representação se constitui em um guia para a ação, aponta as ações e as relações sociais, visto ser. “[...] um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 2000. p. 28).

Segundo Abric (2000) as representações sociais desempenham importante papel na dinâmica das relações sociais e nas práticas de um indivíduo ou grupo, porque respondem a quatro funções essenciais. O Quadro 2 sumariza as ideias do autor acerca dessas funções.

Quadro 2 – Funções das representações sociais.

FUNÇÕES DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS			
De Saber (permitem compreender e explicar a realidade)	Identitária (definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos)	Orientação (guiam os comportamentos e as práticas)	Justificadora (permitem, a <i>posteriori</i> , a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos)
Permitem que os atores sociais adquiram e integrem os conhecimentos em um quadro assimilável e compreensível; Estabelecem coerência com o funcionamento cognitivo e os valores que aderem; Define o quadro de referência comum que permite as trocas sociais, a transmissão e difusão do saber ingênuo em um grupo.	Asseguram uma imagem positiva do grupo de inserção; Desempenha um papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um e, em especial, nos processos de socialização	Produzem a definição da finalidade e o tipo de relações pertinentes, inclusive de estratégia cognitiva a ser usada; Um sistema de antecipações e de expectativas (a representação precede e determina a interação) Desempenham um papel prescritivo de comportamentos ou práticas obrigatórios, uma vez que definem o que é lícito, tolerável ou aceitável de um dado contexto social.	Permitem aos atores a justificativa de condutas em dada situação ou perante seus parceiros; Mantêm ou reforçam a posição social do grupo de referência; Preservam e justificam a diferenciação social; Podem estereotipar as relações e contribuir para a manutenção da distância social entre os grupos.

Fonte: Abric (2000, p. 28-30. Grifos nossos).

A abordagem estrutural⁹ das representações sociais repousa sobre a Teoria do Núcleo Central proposta pela primeira vez em 1976, por Jean Claude Abric em sua tese de Doctorat d'État quando defendeu a seguinte proposição: “A organização de uma representação apresenta uma característica específica, a de ser organizada em torno de um núcleo central, constituindo-se em um ou mais elementos, que dão significado à representação (ABRIC, 2000, p. 31).

Partindo da proposição de que uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes,

⁹ Essa abordagem foi complementada por Flament, Guimelli, Moliner e vários outros colaboradores. O grupo inicial de pesquisadores está sediado em Ain-em-Provence, sul da França. Essa equipe é também conhecida como o “Grupo do Midi” (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Abric (2003) demonstra que esse conjunto constitui um sistema sociocognitivo particular composto de dois subsistemas designados como Núcleo/Sistema Central e Sistema Periférico. Nessa abordagem para se dizer que se tem conhecimento de uma representação é condição de que se disponha da identificação dos elementos que constituem seu núcleo central e seu sistema periférico.

Abric (2003) considera que as representações sociais se organizam em torno de um núcleo central, porque são manifestações do pensamento social necessárias à garantia da identidade e da sobrevivência do grupo social a que se referem. Os elementos desse núcleo aglutinam uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não negociáveis, ou seja, que colocam em risco a representação social quando questionadas por constituírem o fundamento dos modos de vida e do sistema de valores do grupo.

O núcleo central é formado de um ou alguns elementos, sempre em quantidade limitada, que ocupam na estrutura da representação uma posição privilegiada. Conforme Abric (2000) o núcleo central ou núcleo estruturante de uma representação desempenha duas funções primordiais, a de ser: geradora e organizadora, que esquematicamente apresentamos no Quadro 3.

Quadro 3 – Organização do Núcleo Central.

NÚCLEO CENTRAL - Funções Fundamentais	
Geradora	Organizadora
É o elemento pela qual se cria, ou se transforma, a significação dos outros elementos da representação. É por meio do núcleo central que os outros elementos da representação ganham sentido e valor.	Estabelece a ligação e a natureza dos elos, unindo os elementos da representação. Elemento estabilizador.

Fonte: Adaptado de Abric (2000, p. 31).

Sá (1996) explica que decorre dessas funções a estabilidade como propriedade do núcleo central, sendo esta responsável pela possibilidade de identificação de diferenças básicas entre as representações.

É importante o levantamento do núcleo central para se conhecer o próprio objeto da representação, isto é, para saber o que realmente está sendo representado. Essa observação se explica porque, muitas vezes, o universo dos fenômenos com o que o pesquisador lida, quando não se recorre a um exame concomitante das práticas sociais, está constituído apenas de representações (SÁ,

1996). Nesse sentido, este autor retoma uma afirmação de Abric para ressaltar que a questão importante nesta abordagem é saber, antes de tudo, qual é o objeto da representação.

Observação em nosso entendimento fundamental: pois qualquer objeto não é necessariamente objeto de representação. Para que um objeto seja objeto de representação é necessário que os elementos organizadores de sua representação façam parte ou sejam diretamente associados ao próprio objeto. (ABRIC¹⁰, 1994 apud SÁ, 1996, p. 72).

Os conteúdos do núcleo central estão relacionados às condições históricas, sociológicas e ideológicas, marcados pela memória coletiva do grupo, e pelas normas aos quais se referem, que em sua totalidade definem a organização e o significado da representação. Esses conteúdos são determinados pela natureza do objeto representado e pelas relações que o indivíduo/grupo mantém com o objeto, constituindo a base comum da representação partilhada coletivamente, sendo sua identificação indispensável para que haja condições de avaliar a homogeneidade de um grupo. Se dois grupos partilharem do mesmo núcleo central podemos dizer que possuem a mesma representação de um objeto. Assim, esse elemento é o mais estável da representação e, portanto, resistente a mudanças (CAMPOS, 2003; ALVES- MAZZOTTI, 2002).

Nesse sentido, Abric (2000) assevera que uma modificação do núcleo central acarreta uma transformação completa da representação. E afirma que o conhecimento do núcleo central permite o estudo comparativo das representações e a compreensão dos processos de transformação que podem atingir as representações. Para que haja duas representações diferentes é necessário que sejam organizadas em torno de dois núcleos diferentes. A identificação do conteúdo de uma representação não basta para conhecê-la e defini-la, a organização é que importa, pois:

[...] duas representações podem ter o mesmo conteúdo e, entretanto, serem radicalmente diferentes, se a organização desse conteúdo for diferente. Duas representações serão consideradas idênticas se forem organizadas em torno de um mesmo núcleo central, mesmo se o conteúdo for extremamente diferente (ABRIC, 2003, p. 38).

¹⁰ ABRIC, Jean Claude. Lês représentations sociales : aspects théoriques. In : ABRIC, Jean Claude (Ed.) Pratiques sociales et représentations. Paris, Presses Universitaires de France, 1994^a, p.11-35.

Outro aspecto que, por sua relevância, precisa ser considerado para a compreensão da Teoria do Núcleo Central é a de que um elemento não pode ter a sua centralidade confirmada baseado somente por critérios quantitativos, porque como núcleo apresenta, antes de tudo, uma dimensão qualitativa. A presença maciça de um elemento não garante a centralidade, mas o fato de dar significado à representação. É possível, por conseguinte, que se identifiquem dois elementos que apresentem importância quantitativa idêntica e muito forte, que estejam presentes no discurso dos sujeitos, mas, um pode pertencer ao núcleo central e o outro não (ABRIC, 2000).

Como complemento indispensável do sistema central, outros elementos entram na composição da representação, como sistema periférico, cujos elementos se situam em torno do núcleo central (NC). Estes constituem a dimensão operatória da representação e o papel que desempenham é essencial para a dinâmica e funcionamento da respectiva representação. O sistema periférico está relacionado ao contexto mais imediato, à história pessoal de cada um, sendo esses elementos considerados passíveis de mudanças, pois permitem a adaptação da representação às mudanças de conjuntura. Segundo Abric (2003) o sistema periférico é menos limitante, é mais leve e flexível, constitui a parte mais acessível da representação, propondo a seguinte analogia: “Se o núcleo central constitui, de algum modo, a cabeça ou o cérebro da representação, o sistema periférico constitui o corpo e a carne” (ABRIC, 2003, p. 38).

No funcionamento e dinâmica das representações Abric (2000) destaca três funções primordiais do sistema periférico, sumarizadas no Quadro 4.

Quadro 4 – Funções dos elementos periféricos.

FUNÇÕES DOS ELEMENTOS DO SISTEMA PERIFÉRICO		
CONCRETIZAÇÃO	REGULAÇÃO	DEFESA
Diretamente dependentes do contexto. Ancoram a representação social da realidade. Constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta da representação. Viabilizam a formulação da representação em termos concretos, compreensíveis e transmissíveis.	Desempenham papel na adaptação da representação às evoluções do real. Equilibram as informações novas e modificações do núcleo central e da periferia. Susceptíveis de conflito com os fundamentos da representação, com a qual pode ser integrada, atribuindo-lhe uma importância.	Funcionam como mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da representação.

Fonte: Adaptado de Abric (2000).

Flament (2001), um dos principais colaboradores de Abric, atribui outras funções aos elementos que constituem o sistema periférico. Primeiramente, ressalta a de funcionarem como *prescritores de comportamentos*, por indicarem ao sujeito o que é indicado de se fazer ou dizer em uma situação, considerando o contexto. Acentua que a modulação personalizada de uma representação social se deve à apropriação individualizada em contextos específicos, o que dá lugar a diferenças aparentes, quando organizadas em torno de um mesmo núcleo central. A função de proteção da representação é defendida por Flament nos mesmos termos que Abric. No entanto, Flament (2001) coloca a possibilidade da presença, no sistema periférico, de elementos estranhos quando o núcleo central está ameaçado. O autor analisa estes elementos como explicativos das possíveis contradições que possam ser encontradas entre o que o sujeito vive e a sua representação.

O sistema periférico possibilita ao indivíduo/grupo maior capacidade de reagir diante de situações diversas, ou às particularidades de cada situação graças às funções acima descritas. Segundo Flament¹¹ (apud CAMPOS, 2003, p. 27), a representação social do cotidiano é vivida na periferia, pois defende que, algumas vezes, é a experiência quotidiana que atua de modo importante em alguns elementos periféricos, consentindo a “hipertrofia” de um “subsistema” estruturado quase autônomo.

¹¹ FLAMENT, Claude. Aspects périphériques des représentations sociales. In : GUILLELLI, Christian (Ed.). Structures et transformations des représentations sociales. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994 a, p. 85-118.

Esse subsistema, chamado de “subestruturação periférica”, permite aos sujeitos uma reação rápida nas situações que sejam, ao mesmo tempo, condicionais e freqüentes, sem, no entanto, questionar o núcleo da representação social (CAMPOS, 2003, p. 27. Grifos do autor).

Enfatizando a importância dos elementos do sistema periférico no funcionamento das representações, Sá (1996) vale-se da ideia de Flament¹² (1994) quando observa que o funcionamento do núcleo central só pode ser compreendido em relação dialética com os elementos do sistema periférico. O autor esclarece que é por comparação com um elemento periférico de igual saliência que um elemento central é definido, e é por contraste com a condicionalidade periférica que os aspectos incondicionais surgem como “não negociáveis” e, logo são pertencentes ao núcleo central (SÁ, 1996, p. 82).

Abric (2003) afirma que o fato de uma representação ser partilhada por um grupo de indivíduos, significa que esse grupo partilha dos mesmos valores centrais associados ao objeto concernido, ou seja, não é o fato de partilhar o mesmo conteúdo que define a homogeneidade do grupo em relação ao objeto de representação, é a referência aos mesmos valores centrais que comparecem no núcleo. “Procurar o núcleo central, é então, procurar a raiz, o fundamento social da representação, que, em seguida modulará, se diferenciará e se individualizará no sistema periférico” (ABRIC, 2003, p. 40).

O quadro apresentado a seguir resume as características desses dois sistemas, adaptado de Abric (2000).

Quadro 5 – Caracterização geral do Núcleo Central e periférico das representações sociais.

NÚCLEO CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo;	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo;	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, resistente à mudança; rígido; coerente;	Flexível, suporta contradições
Pouco sensível ao contexto imediato;	Sensível ao contexto imediato
FUNÇÕES	FUNÇÕES
Gera a significação da representação e determina sua organização.	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo;

¹² FLAMENT, Claude. Aspects périphériques des représentations sociales. In : GUILLELLI, Christian (Ed.). Structures et transformations des représentations sociales. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994 a, p. 85-118.

Em suma, conforme exposto acima, na proposição de Jean Claude Abric, as representações sociais comportam um duplo sistema – central, que reúne os elementos que apresentam maior resistência à mudança, que subsistem por mais tempo, e um periférico, que torna possível a interface entre a representação elaborada e os efeitos das experiências individuais, portanto com características e funções diferentes. Por esta razão, esses sistemas respondem duplamente pelas possibilidades de maior variação e de menor resistência a mudanças.

Retornando a Abric (2000), para concluir: o estudo das representações sociais oferece um panorama de análise e interpretação que possibilita compreender a interação entre o funcionamento individual e as condições sociais nos quais os atores sociais evoluem. Permite, também, compreender os processos intervenientes na adaptação sociocognitiva dos indivíduos na realidade cotidiana e às características do meio social e ideológico.

No Brasil, a abordagem estrutural tem sido utilizada em diversas pesquisas que investigam as representações sociais de diferentes fenômenos, por exemplo, como as compiladas na obra de Moreira e Oliveira (2000), e daquelas publicadas em revistas científicas, disponíveis nos periódicos do portal SciELO-Brasil. Também os trabalhos divulgados em eventos nacionais, como os organizado em Educação, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e regionais e internacionais, como os publicados pela Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO).

Em âmbito nacional a produção acadêmica em periódicos teve início em 1991 com a publicação do artigo: Representações sociais: pressupostos e implicações, de Margot Campos Madeira, e em 1994, pelo de Alda J. Alves-Mazzotti, com o título Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação.

A TRS têm alcançado maior abrangência no Brasil com as Jornadas Internacionais de Representações Sociais (JIRS) por se constituírem em um espaço privilegiado para divulgação e socialização da pesquisa em representação social. Esse evento, que teve início em 1998, é bianual e reúne pesquisadores do Brasil e de diversos países da Europa e América Latina. Segundo Machado (2007), esse é um fator que tem levado a produção brasileira a contribuir para o debate acadêmico, possibilitando que seja reconhecida por renomados pesquisadores europeus e latino-americanos. Destaca-se, também, a fundação do “Centro Internacional de Pesquisa em Representação e Psicologia Social ‘Serge Moscovici’” (CIRPS),

sediado na Universidade de Brasília, desde 2010, que tem estimulado a investigação e a divulgação da Teoria das Representações Sociais no Brasil. Vale salientar os efeitos da ativa participação de Denise Jodelet na divulgação dessa teoria no Brasil. Sá (1998) reconhece que essa autora destaca-se no país, devido ao amplo programa de cooperação que mantém com o Brasil e a América Latina.

Por entendermos a Educação como um processo complexo, que articula o homem à totalidade social do movimento histórico, as representações sociais nos aproximam do objeto definido para investigação, por meio de sua própria dinâmica, buscando novos caminhos de articulação de sentidos para compreendermos os problemas educacionais. Elas são guias que nos ajudam a compreender os fatos da educação e seus significados sociais no processo educativo. A importância da aplicação das representações sociais aos fenômenos educacionais se dá pelo fato de serem fenômenos complexos integrantes do processo pelo qual dá sentido a um dado objeto.

Gilly (2001) destaca a importância da noção de representação social para a compreensão dos fenômenos educacionais não apenas numa perspectiva macroscópica, mas para análises mais detalhadas de aspectos relacionados ao cotidiano escolar, como a turma, os saberes, instituições educacionais, relações pedagógicas, entre outros. No Brasil, autores como Alves-Mazzotti (1994) e Madeira (2000), para citar alguns, vêm demonstrando a relevância da Teoria das Representações Sociais para o campo educacional.

A análise da produção acadêmica de teses e dissertações, especificamente no campo da educação, como a realizada por Menin, Shimizu e Lima (2009) e dos materiais veiculados em nível de pós-graduação *stricto sensu*, artigos científicos, trabalhos publicados em anais de congressos, livros (MELO; BATISTA, 2010) demonstram que o emprego dessa teoria tem dado suporte aos pesquisadores para a compreensão de seus objetos de estudo no campo da Educação.

De acordo com Sousa (2002, p. 289-290), as pesquisas acerca de representações sociais que envolvem as práticas educativas, revelam que o processo de educar “[...] é uma ação consciente e conseqüente em que todos os envolvidos determinam e contribuem na definição do sentido nessa ação”. A autora assevera que isto não significa que se tenha esgotado os seus propósitos, definindo, desse modo, a possibilidade de alargamento nos estudos e pesquisas referentes às

representações sociais no campo da Educação, uma vez que para se estudarem as representações sociais de professores isso exige e se subentende a compreensão do contexto sócio-político-educacional no qual os professores estão inseridos que inclui o seu próprio trabalho.

Nesse sentido, a pesquisa que empreendemos com vistas a analisar as representações sociais dos professores de Educação Infantil sobre <Infância> e <Educação Infantil> nos ajudará compreender os significados da infância e da educação institucionalizada desses sujeitos, bem como antever as práticas pedagógicas efetuadas por eles.

Entre as pesquisas que se relacionam à Educação Infantil, infância e representações sociais, pela pertinência a este trabalho, destacamos as de David (2004), Demathè (2007), Monteiro (2007), Sales (2007), Guimarães (2008), Andrade e Santos (2009), Haddad (2009), Lima (2010), Rodrigues, Guimarães e Piffer (2011), produções essas que se distribuem em dissertações de mestrado, artigos publicados em periódicos, trabalhos publicados em anais de eventos. Entre os objetos de representação registramos: “infância”; “criança”; “aluno”; “professor”; “creche”; “pré-escola”; “função do professor e da instituição de educação infantil”, “qualidade em educação infantil”. Os sujeitos dessas pesquisas foram, em sua maioria, docentes em exercício ou alunos de cursos de Pedagogia de várias regiões do país. Os autores mais utilizados nesses trabalhos foram: Moscovici, Jodelet, Abric, Doise, Alves-Mazzotti e Arruda. O rápido panorama descrito a seguir permite indicar seus achados mais significativos.

Das pesquisas que contribuíram para revelar as representações sociais de professores acerca da Educação Infantil (creche e pré-escola), verificamos que a realizada por David (2004) evidencia o cuidar como elemento de destaque, sobrepondo-se a outras características dessa etapa da educação básica. A pesquisa de Salles (2009) demonstra que o que gera a significação para Educação Infantil se assenta em duas ideias principais: à da função de guarda, coerente com a visão de criança carente manifestada pelos professores, e à da função de preparação para o Ensino Fundamental, na qual educar aparece como sinônimo de ensino de letras, números e bons hábitos, o que também foi encontrado na pesquisa de Monteiro (2007).

A pesquisa de Demathè (2007) acerca das representações sociais de infância de um grupo de professoras indica que essas se referem à infância

enquanto um período de desenvolvimento e às características psicológicas e necessidades da criança, revelando uma imagem de criança feliz, criativa, curiosa e carregada de afetividade. O brincar aparece como um dos elementos mais importantes e se torna a significação da imagem de criança, sendo que essa representação está ancorada nas experiências das professoras enquanto crianças. Para elas, se na sua infância o lar era o espaço da criança, o lugar de brincar e a escola era o espaço da responsabilidade, do não ser criança, atualmente acontece o contrário uma vez que a instituição de Educação Infantil é o único ambiente em que se pode brincar, ser criança, cabendo às professoras o papel de apoiar as brincadeiras, demonstrando uma preocupação com as culturas infantis que julgam estar se perdendo.

Salles (2009) indica que os professores participantes de sua pesquisa percebem a criança como alguém carente e passivo ante as pressões do meio, e a infância é representada de forma única, não diferenciando as condições sociais, étnicas, raciais ou religiosas das crianças. As representações sociais dessas professoras parecem resultar de suas próprias vivências como crianças ou daquilo que imaginam ser a realidade infantil, influenciadas predominantemente pelo senso comum do que pela realidade em si.

As pesquisas desenvolvidas por Guimarães (2008), Haddad (2009), Andrade e Santos (2009), Lima (2010), bem como por Rodrigues, Guimarães e Piffer (2011) buscam compreender os sentidos atribuídos à Educação Infantil. O foco desses estudos se concentra nas representações de estudantes de Pedagogia sobre criança e o trabalho docente em creches e pré-escolas.

A pesquisa de Guimarães (2008) sobre o trabalho docente do professor de Educação Infantil buscou investigar as representações sociais dos estudantes considerando o início de seus estudos e o momento que concluem a graduação. A análise dos dados aponta que no início da formação o grupo de estudantes aproximava o trabalho docente à figura da mãe e às características do trabalho do psicólogo. A ideia de desenvolvimento infantil se aproximava a de uma etapa de preparação da criança para posteriormente vir a aprender no Ensino Fundamental. Ao final da formação os estudantes participantes desse estudo organizaram suas ideias com uma visão mais refinada. Entendiam o trabalho docente na Educação Infantil como aquele que exige uma variedade de conhecimentos, e a figura do professor passou a ser associada à de planejador e

mediador. A proximidade com a profissão de psicólogo, apesar de ainda considerada a mais próxima do trabalho do professor de crianças pequenas, tal aproximação se concentrava mais nos conhecimentos científicos sobre desenvolvimento infantil.

Outra produção importante para compreender as representações que estudantes têm do trabalho da professora de Educação Infantil é a de Haddad (2009). Nesse estudo a autora procurou incluir as diferentes facetas que compõem o universo do trabalho formal escolar com a criança pequena, por conseguinte, partiu dos termos creche e pré-escola ao invés da instituição de Educação Infantil. Para os estudantes participantes da pesquisa, creche se associa à criança e ao cuidado dispensado a ela. Os elementos criança e aprendizagem foram os que evidenciaram o significado de pré-escola, sendo fortemente associados à leitura e escrita. Para esses participantes, a figura do professor vinculava-se ao cuidado da criança na creche e à função de alfabetizar na pré-escola. Esses resultados indicam que a imagem de professor está mais próxima a de níveis posteriores de ensino, com pequena possibilidade de associar a figura do professor a de criança pequena.

A investigação de Rodrigues, Guimarães e Piffer (2011) acerca da interferência dos processos de formação inicial nas representações sociais que estudantes de dois cursos de Pedagogia distintos têm e constroem sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil, apresenta as representações sociais sobre criança e ser professor de Educação Infantil. Para os grupos investigados a imagem da criança é a de um ser idealizado e abstrato, em desenvolvimento, e que tem a brincadeira como principal característica, demonstrando uma visão unilateral da criança. Resultados muito próximos foram encontrados no estudo de Andrade e Santos (2009) que também demonstra que essa imagem de criança é acompanhada por práticas de cuidado definidas pelo adulto.

Essas pesquisas compartilham o interesse pela compreensão do trabalho do professor na Educação Infantil e a importância desses estudos reside na possibilidade de indicar desdobramentos na formação para a docência nessa etapa educacional e de como a compreensão dessas representações pode trazer subsídios para a melhoria dos processos de formação de professores de Educação Infantil. O Quadro 6 sintetiza essas pesquisas.

Quadro 6 – Síntese de pesquisas na área de infância e Educação Infantil com referencial da TRS.

Autores e Tipo de Trabalho	Objeto de Estudo	Método (Sujeitos, instrumentos e procedimentos)	Principais Resultados e Comentários
Maria S. David, Dissertação (Mestrado em Educação), 2004.	Creche e função do professor	Pesquisa qualitativa - estudo de caso etnográfico articulado à abordagem processual da TRS; Sujeitos: 8 professoras de educação infantil; Observação, entrevista, narrativas e análise de documentos.	O elemento principal da RS construída pelos participantes se objetiva no cuidar, o que é coerente com a dedicação, elemento que se destaca entre os sentidos atribuídos ao educador de creche. Sentidos foram ancorados às práticas históricas do grupo e à sua memória coletiva.
Tércia Millnitz Demathè, Dissertação (Mestrado em Educação), 2007.	Infância	Pesquisa qualiquantitativa - abordagem plurimetodológica com base na TRS; Sujeitos: 41 professoras de educação infantil; Teste de Associação de Palavras, desenho, produção de texto, grupos focais.	A RS de infância revelou a existência de oposições definindo dois eixos em que são tecidos os diferentes significados de infância de ontem (ancorado nas infâncias das professoras) x infância de hoje (ancorado nas experiências atuais) e a família x a instituição de educação infantil. As professoras constroem a representação de si como salvadoras da infância (enquanto cultura), em virtude das mudanças que percebem na organização familiar.
Ana Paula de A. Monteiro, Dissertação (Mestrado em Educação), 2007.	Trabalho docente do professor de creche e pré-escola	Pesquisa qualiquantitativa - abordagem estrutural articulada a análise de conteúdo; Sujeitos: 50 professores de educação infantil; Teste de associação de palavras e análise do quadro de elementos estruturais (EVOC), questionários com perguntas abertas e fechadas.	Professores de pré-escola se esforçam para se diferenciar dos professores de creche, enquanto para os professores de pré-escola, o possível NC da representação de professor de creche é composto pelos termos <i>amor</i> e <i>paciência</i> , os próprios professores de creche associam sua atividade ao cuidar de crianças. O professor da pré-escola não se reconhece como pertencente a um grupo que englobaria os professores

			da creche, nem situa este colega como um igual. E o professor de creche, não deixa ver parâmetros que o aproximariam do de pré-escola. A RS do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho, parece ainda não ter conseguido formar uma unidade entre o binômio cuidar e educar.
Célia M. Guimarães Trabalho publicado em anais de congresso, 2008	Trabalho docente na educação infantil	Abordagem estrutural da representações sociais articulada a análise de conteúdo; Sujeitos: 25 estudantes para a habilitação magistério para educação infantil; Questionário para caracterização dos participantes, Teste de Associação de Palavras e questões abertas	As RS's elaboradas pelos alunos durante e após a formação inicial são ancoradas na profissão de psicólogo, nos conhecimentos científicos sobre desenvolvimento infantil originários da psicologia, como também em qualidades relacionais cuja referência é a figura materna. Os resultados indicam que a representação do trabalho docente sofreu alterações significativas em relação ao início da formação.
Sinara A. C. Sales Dissertação (Mestrado em Educação), 2009.	Infância, criança, educação infantil e papel do professor	Pesquisa qualitativa - abordagem dimensional (Jodelet) articulada a psicossociológica (Doise) da TRS, análise de conteúdo; Sujeitos: 8 professoras de educação infantil; Entrevista semi-estruturada em torno dos seguintes eixos: Experiência de trabalho, formação universitária	Os elementos presentes nas RS's das docentes induzem à ideia de infância única e descontextualizada, a criança é tida como alguém carente e passivo ante as pressões do meio. A RS sobre os objetivos da educação infantil apresenta duplo sentido: preparar a criança para o ensino fundamental e guardá-la enquanto sua família trabalha fora de casa. Ensinar conteúdos ditos escolares às crianças faz parte da representação das docentes sobre seu papel de professor. Essas representações indicam que a formação profissional, inicial ou continuada, aparentemente, não colaborou de forma significativa na

			formulação de suas representações.
Daniela B.S.F. Andrade; Marisa F. Santos, trabalho publicado em revista, 2009.	Criança	Pesquisa qualitativa e de caráter longitudinal - abordagem estrutural da TRS articulada a análise de conteúdo; Sujeitos: estudantes de Pedagogia Análise coesitiva assistida por programa computacional, análise do quadro de elementos estruturais (EVOC)	As RS's de criança dos licenciandos em Pedagogia ancoram-se em significados associados à criança pequena, inocente, cuja expressividade lúdica articula-se a aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo. E a ação do adulto se organiza segundo as práticas de cuidado e proteção.
Lenira Haddad, trabalho publicado em revista, 2009.	Trabalho do professor de educação infantil	Pesquisa qualitativa e de caráter longitudinal - abordagem estrutural da TRS; Sujeitos: 89 estudantes de Pedagogia; Teste de Associação de Palavras, questionário com questões fechadas e aberta, questionário-perfil. Análise do quadro de elementos estruturais (EVOC).	O cuidado da criança gera a significação de creche, e a aprendizagem parece ser o gerador que significa e organiza a RS de pré-escola. Essa significação implica que a figura do professor estaria subordinada ao cuidado da criança na creche, e à aprendizagem da criança sobretudo a alfabetização, na pré-escola.
Marisa F. S. Lima, Dissertação (Mestrado em Educação), 2010	Criança e aluno	Pesquisa qualiquantitativa, abordagem estrutural da TRS articulada a análise de conteúdo; Sujeitos: estudantes do curso de Pedagogia; Teste de Associação de Palavras articulados às seguintes técnicas de análise de dados : análise de conteúdo, análise hierárquica coesitiva; análise dos elementos estruturais (EVOC); análise de similitude e análise dos elementos estruturais por ano utilizando o SELEVOC; grupo de discussão com	As RS's de criança indicaram que os acadêmicos a representam segundo a imagem social da criança inocente, provavelmente ancorada nas imagens historicamente construídas pelo pensamento social resultante das mudanças e construções sociais. As RS's de aluno indicaram a centralidade do termo <i>aprendiz</i> caracterizado como dedicado com disponibilidade para aprender e disciplina para estudar.

		análise compreensiva.	
Maria C. B. Lima, Dissertação (Mestrado em Educação), 2010.	Qualidade na educação infantil	Pesquisa qualitativa com interpretação dos dados baseadas na análise de conteúdo; Sujeitos: 30 Professoras de educação infantil; Questionário sociodemográfico; entrevista semiestruturada.	Os resultados indicam que a qualidade na educação infantil na RS dos participantes apontam indicadores de qualidade como qualificação docente, estrutura física adequada, clima escolar, bom aprendizado e desenvolvimento, organização escolar e parceria escola-família.
Sílvia A.; Rodrigues; Célia M. Guimarães; Claudia C. G. Piffer, trabalho publicado em revista, 2011.	Criança e ser professora de crianças pequenas	Pesquisa qualitativa de caráter longitudinal - Abordagem estrutural da TRS; Sujeitos: 107 estudantes de dois cursos de Pedagogia; Utilização de questionário-perfil e questionário carta; entrevista semiestruturada; Teste de Associação de Palavras, análise do quadro dos elementos estruturais (EVOC), análise com software SPSS e análise de conteúdo.	Os grupos de participantes organizam a RS em torno de uma imagem ideal e abstrata de criança como um ser em desenvolvimento que tem como características a alegria, o amor, o carinho e a inocência e como atividade principal e única a brincadeira. Não foram identificadas as RS sobre professor que indiquem elaborações sobre o que é e como é ser professor de crianças pequenas e a especificidade do trabalho na educação infantil.

Em vista das investigações aqui apresentadas, ainda que de forma breve, podemos concluir que como instrumento teórico e metodológico, a Teoria das Representações Sociais tem possibilitado o estudo psicossocial de vários objetos no campo da Educação. E ao que interessa ao nosso trabalho os estudos que tratam sobre o que pensa o professor sobre o trabalho docente, a criança e a educação a ela ofertada evidenciam que essa teoria tem oferecido suportes adequados para identificar a orientação que o professor dá a sua prática. Nesse sentido, diante das nossas preocupações ressaltadas no início desse estudo, passaremos a descrever a parte empírica deste trabalho.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS

Este trabalho, como assinalado, busca identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais de infância e de Educação Infantil, verificando os elementos que constituem o núcleo central dessas representações em professores que atuam em uma rede municipal de ensino. Situa-se, nas interfaces comuns a pesquisas qualiquantitativas, fundamentalmente de cunho interpretativo.

Na pesquisa educacional brasileira é comum a oposição entre quantidade e qualidade. Em texto que trata do tema da crise entre teoria e método da pesquisa educacional, Moreira (2011) analisa textos de periódicos brasileiros publicados entre a década de 80 e a metade dos anos de 1990. A autora sublinha que diferentes proposições são apresentadas como quadros de referência teóricos, julgados mais pertinentes para compreensão do fenômeno educacional, como também são distintas as orientações sobre procedimentos de coleta e interpretação dos dados. Ainda lembra que a expressão “pesquisa educacional” abriga uma aparente unidade temática, mas com conteúdo diverso e tem gerado uma linha de discussão que se desenvolve continuamente, dadas as diversas antinomias apresentadas por meio das quais seus autores teorizam, porém esse tipo de discussão não progride.

Por sua vez, Gatti (2006) pontua a falácia que se encerra nessa discussão do quantitativo e do qualitativo. Evidencia que a mudança de modelos de pesquisa quantitativas por propostas metodológicas qualitativas, atualmente predominantes, tem sido feita de forma acrítica, pouco fundamentada, e que alguns grupos acadêmicos, de várias regiões do país, não demonstram clara consciência dos procedimentos de coleta e análise de dados. Salienta que as duas abordagens metodológicas apresentam os mesmos problemas de fundo. Esta autora sugere que para se ajustarem caminhos para se chegar a uma compreensão diferenciada é necessário “transformar atitudes e perspectivas cognoscentes, sem abandonar o eixo da consistência explicativa” (GATTI, 2006, p. 6).

Como a finalidade principal deste trabalho não é a discussão dessa temática, não nos debruçaremos na análise dessas questões. No entanto, alguns apontamentos são necessários para compreender alguns dos modos de produção em pesquisa. Para tanto, ainda que de forma breve, é relevante que se tenha clareza acerca das principais dimensões que configuram os contornos de pesquisas

ditas qualitativas e quantitativas, bem como o papel da interpretação das informações que em uma pesquisa sejam coletadas.

Quando justifica a opção pelo paradigma qualitativo Suassuna (2008) se expressa retomando as ideias de Minayo¹³ para quem “a pesquisa qualitativa responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p. 348). A autora referida por Suassuna (2008) salienta que a subjetividade é considerada parte integrante da singularidade do fenômeno social, fato que demanda do pesquisador uma atitude flexível e aberta para novas formulações e a convocação de conhecimentos integrados.

Posicionamos-nos entre aqueles que lutam para que seja superada a dicotomia entre as abordagens qualitativas e quantitativas em pesquisa, para que não fiquem atomizadas a uma oposição. Concordamos com Suassuna (2008, p. 354) ao retomar as ponderações de Gonsalves para expressar que:

Modernamente, depois de um período em que as abordagens quantitativa e qualitativa eram vistas de forma dicotômica, muitos pesquisadores vêm propondo que as duas se articulem em benefício das análises daí resultantes. Gonsalves (2001) caracteriza a abordagem quantitativa como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. Já a abordagem qualitativa teria como marca a compreensão e interpretação dos fenômenos, considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. A autora sugere que dualismo seja superado e que cada uma dessas abordagens seja empregada em níveis diferentes de profundidade, conforme a natureza dos dados em jogo.

Apesar de cientes das dificuldades que acarretam a opção de interpretar as informações recolhidas em uma pesquisa decidimos enfrentá-las. Isso porque concordamos com o sentido de interpretação atribuído por Arruda (2005) como

um nervo da pesquisa; ela conecta os dados entre si com o problema pesquisado e dá a eles um desenho integrado, [...] conecta igualmente este conjunto com as bases teóricas que guiaram a pesquisa [...] a interpretação além da visão da empiria, retorna à teoria (ARRUDA, 2005, p. 230).

¹³ MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 18ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

Esse sentido converge, ainda, com os pressupostos teóricos que embasam este trabalho, nomeadamente os que decorrem da TRS. Eis como essa autora circunscreve a opção de estudos nesse campo teórico:

A TRS, como uma antropologia do mundo contemporâneo (Moscovici, 1978), lida com as maneiras como os grupos dão sentido ao real, elaborando-o e explicando-o para si mesmos, para se comunicarem e funcionarem cotidianamente. Trata-se de um pressuposto da teoria, o da construção social da realidade; socialmente erigida e compartilhada, esta se dá em cada espaço social, se faz com códigos sociais, a partir do olhar que tal espaço e a experiência/informação/afetos do sujeito aí posto lhe facultam projetar sobre o objeto representado. A representação social tem pertença. (ARRUDA, 2005, p. 231)

Passaremos, então, a descrever as condições da realização do nosso estudo.

5.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A parte empírica deste trabalho foi realizada junto a professores de Educação Infantil que trabalhavam na rede municipal de ensino de Londrina (PR) no ano de 2011. Essa rede de ensino contava, na época, com 12 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), sendo 11 localizados na zona urbana e um no distrito de Guaravera, que atendiam 1.130 crianças com idades de 0 a 5 anos.

O Quadro 7 ressalta por CMEI desse município o número de crianças atendidas por turma.

Quadro 7 – Total de crianças atendidas nos CMEI's distribuídas nas turmas.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE LONDRINA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - GERÊNCIA DE DOCUMENTAÇÃO ESCOLAR
SETOR DE ESTATÍSTICA

DADOS PARA EMPENHO DOS CMEIs EM 2011

DATA DE REFERÊNCIA: 30/11/2011

Nº	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	MATRÍCULAS POR TURMA												TOTAL MATRÍCULAS				
		EI 1		EI 2		EI 3		EI 4		EI 5		EI 6		EI 1 a EI 2	EI 3 a EI 6	Inclusão: Cada 1 GE = 3 çças	TOTAL	
		T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M	T	M		T	A
1	Carolina Benedita dos Santos			1	16	1	20	1	18	1	20			16	58		4	74
2	Durvalina Pereira O.de Assis	1	12	1	16	1	20	1	20	1	20			28	60		5	88
3	Francisco Quesada Ortega			1	16	1	20	1	20	1	20			16	60		4	76
4	Iracema de Barros Mello	1	12	1	14									26			2	26
5	Kalin Youssef Youssef *inclusão	1	13	1	16	1	20	1	24	2	18			29	62	1	6	93
6	Malvina Poppi Pedriali *inclusão	1	0	1	12	2	20	1	37	1	19			12	76	1	6	90
7	Marina Sabóia Nascimento*inclusão	1	12	1	16	2	40	2	40	2	40			28	120	1	8	150
8	Marizia Carli Loures	1	12	1	16	1	20	1	20	2	20			28	60		6	88
9	Marli M. Agostinho (Guaravera) *			1	1	1	14		19	1				1	33		3	34
10	Valéria Veronesi *inclusão	Integral		2	24	2	30	3	59	3	60	3	53	54	172	1	13	228
		Parcial											2	36	36	1	2	38
		Total		2	24	2	30	3	59	3	60	3	53	2	36	54	208	2
11	Yolanda Salgado Vieira Lima	1	10	1	16	1	20	2	21	1	40			26	81		6	107
12	Lavinia Monteiro de Moraes					1	8	1	16	1	14			0	38		3	38
Total	Soma Integral	9	95	12	169	15	261	14	295	16	264	0	0	264	820	4	66	1092
	Soma Parcial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	36	0	36	1	2	38
	TOTAL GERAL	9	95	12	169	15	261	14	295	16	264	2	36	264	856	5	68	1130

Observação:

* O CMEI Marli Marques por possuir apenas três salas de aula, apresenta crianças de idades diferentes nas turmas.

TOTAL DA REDE	Nº TURMAS	C.E.	Nº ALUNOS
URBANA	65	5	1096
DISTRITOS	3	0	34
TOTAL	68	5	1130

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do município de Londrina.

Como se pode observar no Quadro 7, as crianças matriculadas nos CMEI's dessa rede de ensino encontravam-se distribuídas em nove turmas de EI₁, 12 turmas de EI₂, 15 turmas de EI₃, 14 turmas de EI₄, 16 turmas de EI₅ e em duas¹⁴ turmas de EI₆. O sistema atendia, em 2011, a 68 turmas. Em quatro dessas unidades escolares encontravam-se crianças matriculadas que estavam em processo de inclusão¹⁵.

Até meados de 2011, 219 professores atendiam os CMEI's desse município. A partir de agosto desse ano até ao início da coleta de dados para este estudo foram contratados mais 55 que aos poucos foram assumindo a regência de turmas nos CMEIs para os quais foram lotados. Todos os professores da rede municipal de ensino foram contratados por concurso público.

¹⁴ A partir do ano de 2010 as crianças na faixa etária de cinco anos e que previstas para freqüentar turmas do EI₆ passaram a ser atendidas apenas nas escolas municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Na região central do município havia apenas uma dessas escolas, a qual não comportava o número de crianças a serem atendidas no EI₆ no ano de 2011. Como o CMEI Valéria Veronesi está localizado na região central podia atender essa demanda, as crianças foram ali alocadas e o atendimento se deu em período parcial – matutino ou vespertino.

¹⁵ Turmas que comportem crianças especiais matriculadas têm diminuído o limite de crianças atendidas, na razão de 1 para 3.

O Quadro 8 permite a visualização da quantidade de professores por CMEI.

Quadro 8 – Número de professores por unidade.

Instituição	Número de Professores
CMEI Carolina B. dos Santos	14
CMEI Durvalina P. O. de Assis	21
CMEI Francisco Q. Ortega	16
CMEI Iracema de Barros Melo	11
CMEI Kalin Youssef	17
CMEI Marina Sabóia Nascimento	26
CMEI Marízia Carli Loures	20
CMEI Marli Marques Agostinho	3
CMEI Valéria Veronesi	53
CMEI Yolanda S. Vieira	18
CMEI Lavínia M. Soares	1
CMEI Malvina Pedriali	19
Total de Professores	219

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do município de Londrina).

Em relação à formação acadêmica, conforme informações fornecidas pela SME do município constatou-se que nove professores dispunham apenas de Ensino Médio (4,10%). Os demais contam com formação no Ensino Superior em licenciaturas como: Pedagogia (60,27%); Letras (9,5%); Normal Superior (8,6%); Geografia (2,73%) Educação Física (1,82%); Matemática (1,82%); História (0,91%); Ciências (0,45%); Educação Artística (0,45%). Com formação em outros cursos de graduação registrou-se o que segue: em Ciências Sociais (1,82%); em Serviço Social (1,36%); em Administração (1,36%); em Comunicação Social (0,91%); em Psicologia (0,45%); em Desenho Industrial (0,45%); em Biblioteconomia (0,45%); em Arquivologia (0,45%); em Farmácia e Bioquímica (0,45%); em Direito (0,45%); em Secretariado Executivo (0,45%); e em Artes Cênicas (0,45%).

Dos 219 professores, a maioria (95,9%) possuía formação em nível superior. Desses (n=210), 12,8% concluíram mais de uma graduação, 63,5% completaram algum curso de pós-graduação em nível de especialização e 14,6% concluíram uma segunda especialização. Salienta-se o fato de que apenas 10,9% dos professores que atuavam nos CMEIs dispunha de especialização em Educação Infantil, e 2,7% havia concluído um mestrado: três em Educação e os demais em Educação Matemática, ou em Estudos Literários ou em Patologia Experimental.

Conforme informações recolhidas, em novembro de 2011, junto aquela secretaria 49,31% dos professores, que atuavam nesse ano nos CMEI's do

município onde este trabalho foi desenvolvido, ingressaram como docentes da rede em 2004. Junto com os que ingressaram em 2005 perfaziam 68,48% do total de professores de Educação Infantil dessa rede, até meados de 2011. De acordo com essas informações, 20,08% desses professores ingressaram nos anos de 2007 e 2008 e 5,02% em 2006, sendo que 6,39% atuavam desde 1995. Em termos de gênero, apenas um é do sexo masculino.

Em face da morosidade dos processos administrativos para que os professores possam assumir seus cargos, esses dados não contemplam os professores que tomaram posse no ano de 2011.

A leitura da Tabela 1 permite deduzir o total de professores por anos de experiência profissional nessa rede municipal de ensino.

Tabela 1 – CMEI'S: Distribuição dos professores por ano de ingresso.

Ano de Ingresso	Número de Professores
1995	14
2004	108
2005	42
2006	11
2007	20
2008	24
Total de Professores	219

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do município de Londrina.

Como se pode constatar a maioria desses professores (89,9%) dispunha de mais de cinco anos de experiência. Apenas 20,3% aproximadamente trabalhavam nessa rede municipal há menos de cinco anos, quando foi realizada a coleta de dados deste estudo.

Descritas algumas dimensões do perfil da população, em seguida descreveremos como foi composta a amostra para a pesquisa deste trabalho.

5.2 PARTICIPANTES

Na maioria dos CMEIs desse município é comum o rodízio anual dos professores para regerem turmas nos diferentes níveis da Educação Infantil, a saber:

El₁, El₂, El₃, El₄, El₅ e El₆. Em face disso, o nível em que os professores estavam atuando não foi levado em consideração quando da definição das participantes.

Para a composição da amostra dos professores participantes foram adotados três critérios: o de estarem regendo alguma turma de Educação Infantil no ano de 2011, pelo menos até agosto desse ano, trabalharem em um dos CMEIs localizados na zona urbana do município. Além desses dois critérios, o tempo de exercício foi decisivo para a escolha dos professores participantes. Isso porque nos interessava saber se professores com tempo de exercício distinto, regendo há mais e menos tempo turmas de Educação Infantil, independente de sua formação acadêmica se diferenciavam quanto às representações sociais acerca de <Infância> e <Educação Infantil. Em outras palavras, a experiência prática na condução de atividades profissionais junto a crianças poderia ser um fator relevante para diferenciar as RS desses professores?

Atenderam a esses critérios os professores que ingressaram nos anos de 2004 e 2005 e em 2007 e 2008 (vide Tabela 1), por possibilitarem a organização de grupos com tempos de exercício distintos. Foram excluídos para a composição da amostra os professores que ingressaram em 1995, isto é, anteriores à vigência da legislação nacional (Lei 9394/96 da atual LDB) que passou a incorporar a responsabilidade pelo atendimento a crianças menores do que seis anos aos sistemas municipais de ensino, ao considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Pelos critérios estipulados os professores lotados em três CMEIs compuseram a amostra, que doravante serão identificados pelas letras “A”, “B” e “C”.

Para fins de relato, os professores com maior tempo de experiência serão identificados como pertencentes ao Grupo 1 (G1) e aqueles com menos experiência integram o Grupo 2 (G2).

Constituíram a amostra 53 professores, que representam 24,20% do total de professores da rede municipal de ensino. Destes, 32 compuseram o G1 e os demais o G2. Os participantes foram identificados de P1 a P53 e nos grupos ficaram distribuídos como segue: constituíam o G1 os participantes P3; P4; P5; P7; P9; P14; P15; P16; P17; P19; P20; P21; P23; P25; P27; P30; P32; P33; P34; P35; P36; P37; P38; P39; P41; P44; P46; P48; P49; P50; P51; P53. E o G2 os participantes P1; P2; P6; P8; P10; P11; P12; P13; P18; P22; P24; P26; P28; P29; P31; P40; P42; P43; P45; P47; P52.

No CMEI “A”, dos 14 professores que atenderam aos critérios da seleção, nove participaram efetivamente. Diversas razões contribuíram para que cinco professoras não participassem: três encontravam-se em licença, uma participando de um curso ofertado pela SME durante a semana prevista para a coleta nessa instituição, e outra não aceitou participar da pesquisa. Neste CMEI quatro professores haviam sido contratados no mês anterior ao da realização da coleta.

Nesse CMEI, cinco professores pelo perfil que apresentaram integraram com outros o G1 e os demais o G2.

No CMEI “B”, 38 professores atenderam aos critérios, destes 27 participaram. As razões pelas quais os demais professores não participaram foram distintas: duas professoras estavam em licença-maternidade, duas estavam em licença-médica, uma professora estava gozando licença-prêmio, duas professoras estavam amparadas por atestado médico nos dias da coleta de dados, uma professora encontrava-se participando de um curso ofertado pela SME e três professoras não aceitaram participar da pesquisa. Cinco professoras haviam ingressado como profissionais neste CMEI no mês anterior ao da coleta de dados. Desta unidade, 17 professores compuseram o G1 e 10 o G2.

O CMEI “C” contava com 23 professores que atendiam aos critérios estipulados para a composição da amostra, sendo que desses 17 participaram. Das professoras que não participaram uma estava em licença-maternidade, duas estavam em licença-médica, uma professora estava compensando horas extras na semana da coleta de dados e duas professoras não aceitaram participar da pesquisa. Em suma, deste CMEI 10 professoras integraram o G1 e as demais o G2.

Em suma, os participantes distribuíram-se por CMEI nos grupos, como segue no próximo quadro.

Quadro 9 – Distribuição dos participantes por grupos de maior e menor tempo de experiência.

Unidades - CMEI	G1	G2	Total
A	5	4	9
B	17	10	27
C	10	7	17
Totais gerais	32	21	53

Fonte: Autora, 2013.

5.3 FONTES DE INFORMAÇÃO

Três instrumentos foram utilizados para a coleta de dados: um questionário para identificação e coleta de informações gerais e dois testes de associação de palavras.

5.3.1 Questionário

Este instrumento (Apêndice B) foi construído para esta pesquisa com o intuito de obter informações pessoais e profissionais dos participantes. Quatro conjuntos distintos de instigadores o compõem, além dos de natureza pessoal, como nome, unidade em que atuava; data da aplicação; idade; sexo; estado civil:

- Formação acadêmica: cursos de graduação e especialização; ano de conclusão; tipo de instituição – pública ou privada; tipo de rede de ensino onde foi aluno por mais tempo;
- Experiência profissional: ano em que iniciou a carreira; tipo de instituição – rede pública ou privada; nível em que atua; jornada de trabalho semanal; anos de docência na rede municipal;
- Dimensões da formação acadêmica que possibilitaram a atual visão de educação infantil e de infância, bem como a contribuição da experiência profissional para tais visões.

5.3.2 Testes de Associação de Palavras

Uma das formas de colher informações que permitem conhecer as representações sociais de um indivíduo ou grupo quanto aos seus aspectos estruturais é pela aplicação do Teste de Associação de Palavras, conforme as defendida pela abordagem estrutural proposta por Abric (2000). Essa técnica permite colocar em evidência os universos semânticos relacionados a determinado objeto, sendo as informações obtidas a partir de evocações de respostas dadas a um estímulo verbal indutor. Além disso, a análise dos dados colhidos possibilita configurar o Núcleo/Sistema Central e o Sistema Periférico das representações sociais que interessam ao pesquisador (OLIVEIRA et al., 2005).

No Brasil, esse teste já foi utilizado com êxito por Monteiro (2007), Rangel (2008), Alves-Mazzotti (1998; 2007), Haddad (2009), Gomes (2009), Machado e Aniceto (2010), Pryjma (2011), Machado e Guerra (2011), entre outros.

Os seguintes instigadores verbais foram utilizados em cada um dos testes aplicados: <Educação Infantil é...>; <Infância é...>.

A montagem dos protocolos utilizados para esses testes foi similar aos utilizadas em pesquisas com esse instrumento, como os formatados por Gomes (2009) e Pryjma (2011). Inicialmente o protocolo solicita ao participante que informe seu nome, data da aplicação do teste e a unidade escolar em que atua. Logo em seguida, é apresentada uma instrução que antecede a apresentação do instigador verbal.

A instrução dada para o primeiro desses testes (Apêndice C) foi a seguinte: “Escreva as primeiras palavras (somente palavras) que vierem à sua mente de maneira espontânea e que completam a frase Educação Infantil é...”. Após a escrita das cinco palavras, o respondente deveria elencar, dentre as que escreveu, a mais importante colocando o número 1 e numerando as demais em sequência até o número 5. Para tanto, o instrumento apresentava como campo para respostas cinco linhas, cada uma delas antecida de espaço () para que o respondente indicasse a hierarquização das palavras. O mesmo procedimento foi utilizado para o outro teste de associação verbal com o instigador verbal <Infância é...>.

Assim procedemos, seguindo as indicações de Abric¹⁶ (1994 apud OLIVEIRA et al. 2005, p. 589), quando afirma:

Pedir ao sujeito para efetuar ele mesmo sua própria produção de um trabalho cognitivo de análise, de comparação, de hierarquização. Esse princípio metodológico permite reduzir em grande medida a parte de interpretação ou de elaboração de significação pelo próprio pesquisador e torna, portanto, a análise dos resultados mais fácil e pertinente.

Se a hierarquização das próprias respostas decorrente do trabalho cognitivo do participante reduz a possibilidade de vieses de interpretação por parte de quem pesquisa, a testagem da centralidade dos elementos do provável Núcleo Central de uma representação pode ser examinada a partir de outras informações adicionais dos participantes, como demonstrado por Walchelke (2009).

¹⁶ ABRIC, Jean Claude. Pratiques sociales et représentations. Paris : Presses Universitaires de France, 1994.

Usamos para tanto, a seguinte questão: “É possível pensar em Educação Infantil sem pensar na palavra mais importante?”. Esse item possibilita inicialmente ao respondente escolher uma das opções (sim; não), e em seguida apresentar a justificativa da sua resposta. Além desses, outro item orienta o respondente para que: “Indique das palavras que escreveu as que você considera muito importantes e pouco importantes”. Para o registro dessas palavras havia duas linhas e, logo abaixo, mais uma para que o participante pudesse deixar seus comentários, se assim desejasse.

Para o outro teste de associação verbal com o instigador verbal <“Infância é...”> o protocolo foi formulado de modo similar ao anterior, como pode ser constatado no Apêndice D.

6 PROCEDIMENTO

Para dar início à coleta propriamente dita foram adotados inicialmente os procedimentos éticos, especialmente os previstos pela Resolução 196/96 e por seus complementos. Para tanto, no começo contatamos e apresentamos o projeto de pesquisa à Secretária de Educação do município a fim de obter autorização para a realização da coleta junto aos professores e aos CMEIs. Depois de obtida essa autorização, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e obtida sua aprovação, conforme consta no Parecer 253/2011 (Apêndice A).

Após obtidas essas aprovações, levantamos o tempo de experiência dos professores que atuavam na Educação Infantil junto à gerência administrativa da Secretaria Municipal de Educação. A partir dessas informações verificamos o tempo médio de experiência dos 219 professores que atendiam aos CMEI's localizados na região urbana e identificamos as unidades em que esses professores estavam lotados para configurar os dois grupos da amostra de participantes deste trabalho. Em seguida, contatamos individualmente as diretoras das CMEIs nas quais esses professores trabalhavam tendo por intuito obter o seu consentimento para a execução da pesquisa em sua unidade de ensino.

Esclarecidos os objetivos da pesquisa e o procedimento de coleta dos dados, conseguimos o consentimento de todas as diretoras selecionadas para contato. Após isso, em cada uma das três unidades as diretoras apresentaram as auxiliares de supervisão para que pudéssemos agendar e organizar o encontro com os professores, com vista à coleta de dados. Tivemos o cuidado de acatar as especificidades de cada instituição de modo a garantir o agendamento em horários nos quais as crianças estivessem envolvidas em atividades¹⁷ que não dependessem da presença dos professores participantes.

Apesar de cada instituição apresentar suas especificidades, muitos são os pontos em comum quanto aos horários de funcionamento uma vez que pertencem à mesma rede de ensino e os professores precisam cumprir 30h semanais de carga horária. Em todas as unidades, o horário de entrada dos

¹⁷ No CMEI "B", no momento de ginástica olímpica que é ministrada por professor de Educação Física ou momento de parque em que professores auxiliares ficaram com as crianças para que professores pudessem participar da pesquisa.

professores do período matutino é às 7h horas e o de saída às 13h, porém em algumas unidades alguns professores entram às 7h e 30min e saem às 13h e 30 min. Os professores do período vespertino entram às 13h e saem às 19h, sendo que há professores que entram às 12h e 30min e saem às 18h e 30 min. Tais casos de horários distintos para professores dependem da necessidade de cada CMEI.

Considerando os horários de entrada e saída dos professores e o fato de que a maioria deles exerce outro padrão no Ensino Fundamental, na rede municipal ou estadual ou ainda na rede privada, muitos professores do período matutino gozam o intervalo de 15 minutos próximo ao horário da saída para poderem almoçar. Nos três CMEI's selecionados a rotina¹⁸ para os diferentes níveis etários inclui um momento do descanso, que acontece logo após o almoço, e se inicia por volta das 10h e 30min para as crianças das turmas de E11 e E12 e se arrasta para atendimento às demais crianças/turmas até às 12h00. Tal organização permite que por volta das 12h muitas crianças já estejam dormindo ou em relaxamento, o que nos possibilitou usar esse espaço de tempo para a coleta junto aos professores no período matutino. Com a maioria dos professores que trabalham no período vespertino também utilizamos o horário do relaxamento das crianças, pois nesse espaço de tempo há a presença de vários profissionais nas instituições porque é troca de turno. Uma vez que em cada turma trabalham dois profissionais, no momento em que um respondia como participante da pesquisa o outro ficava em sala revezando-se. Tais horários e condições nos encaminharam para sempre iniciar a coleta de dados por volta das 11h. Alguns professores responderam a pesquisa em outros momentos do turno, e para isso professores auxiliares ficaram com a turma.

No mês de dezembro de 2011 iniciamos a coleta de dados que ocorreu de forma coletiva em cada CMEI selecionado. Após breve apresentação oral acerca da pesquisa em que foram salientados os cuidados éticos tomados e a garantia de sigilo total quanto à identificação pessoal das informações a serem registradas pelos participantes, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice B) a cada um dos professores presentes. Neste, os participantes podiam expressar sua aceitação, mediante a assinatura, ou não em

¹⁸ Rotina – categoria pedagógica, utilizada na Educação Infantil. Informa a estrutura do planejamento do trabalho diário a ser desenvolvido na instituição. Há diversas denominações para rotina: horário, emprego do tempo, sequência de ações, plano diário, jornada, etc. (BARBOSA, 2006).

participar da pesquisa. Após recolhidos os TCLE, aos que assinaram foi solicitado que preenchessem o questionário pessoal (Apêndice B).

Em seguida, foi entregue o protocolo com o primeiro Teste de Associação de Palavras, que continha como instigador verbal <Educação Infantil é...> (Apêndice C), e só após a entrega desse preenchido foi entregue o segundo protocolo que continha como instigador verbal < Infância é...> (Apêndice D).

Com a entrega de cada um dos três protocolos, foi realizada a leitura e orientado como os participantes deveriam responder. Todos os participantes responderam em nossa presença.

O tempo médio do preenchimento dos questionários foi de 28 min.

6.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As informações colhidas pelos três instrumentos foram transcritas para planilhas Excel, por serem adequadas para as análises previstas (caracterização do perfil dos participantes e para as respostas aos testes de associação de palavras, por participante). O uso do recurso do *software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* (EVOC), versão 3 de 2000, desenvolvido por Pierre Vergès para exame da estrutura e organização por quadrante das respostas aos testes de associação de palavras, foi realizado a partir de duas daquelas planilhas, uma com as evocações iniciais e outra com as palavras hierarquizadas. O EVOC possibilita identificar, por exemplo, a organização das palavras em função da hierarquia implícita dada pela combinação da freqüência (F) de cada uma com a ordem inicial de evocação (OE), ou com a ordem das palavras hierarquizadas (OI), combinações essas que levam à obtenção da ordem média da evocação das palavras (OME) e da ordem média de importância (OMI), atribuída posteriormente pelos participantes às suas evocações. Esse *software* gera um quadro de quatro casas, no qual são distribuídas as palavras evocadas/hierarquizadas, que discriminam os elementos do Sistema Central (Núcleo Central) e do Periférico de cada uma das representações, pelas F e OM obtidas (OLIVEIRA et al., 2005), além de permitir ao pesquisador usar os pontos de corte que definiu para seu trabalho (WACHELKE; WOLTER, 2011).

Análises de conteúdo (BARDIN, 2000) foram realizadas com as justificativas apresentadas pelos participantes ao item dos testes de associação que

as solicitaram. Para a organização e apresentação dessa análise foi utilizada como referência a distribuição dos elementos no quadro de quatro casas.

Por sua vez, para obter o índice de centralidade das palavras evocadas (INCEV), foram seguidos os passos recomendados por Wachelke (2009, p. 105-107), sumarizados como seguem:

- 1) exame da frequência de cada palavra no *corpus* (F_1);
- 2) verificação das que ocorrem em pelo menos 5% da amostra para ter uma noção das que podem ser agrupadas, para propor as categorias “que correspondem a elementos representacionais ao fim da análise” (p.105). Em outras palavras, a construção das categorias será a partir das formas mais freqüentes. Assim fazendo, as categorias adquirem mais validade no contexto da pesquisa e não se corre o risco de se sobrevalorizarem palavras com ocorrências pouco expressivas, segundo o autor;
- 3) cálculos
 - a) da proporção dos participantes que consideram cada palavra simultaneamente muito importante e essencial para o objeto social. No caso, para <Educação Infantil>e <Infância>;
 - quando as duas condições são satisfeitas para um participante considera-se que essa resposta tem para ele alto valor simbólico pessoal;
 - b) do INCEV: os elementos com freqüências iguais ou maiores ao equivalente a 10% da amostra serão os usados. Como ensina Wachelke (2009, p. 107): “Por definição o INCEV apresenta valores decrescentes numa escala de centralidade”;
 - visto que: “a proporção de casos com alto valor simbólico pessoal em relação ao total de ocorrências da palavra (P_{vs}) fornece uma medida das características de centralidade potencial de uma representação para um grupo.” (WACHELKE, 2009, p. 105). Esta medida é obtida pela divisão das ocorrências de modo a que sejam respeitados os dois requisitos (F_r) pelo total de ocorrências (F_t), isto é: $P_{vs} = F_r / F_t$. Prosseguindo...
O valor do INCEV é obtido tomando-se as ocorrências de cada elemento em que as condições de alto valor simbólico são respeitadas (F_r), e dividindo-as pelo universo da pesquisa, no caso, o total de participantes, que pondera o critério de valor simbólico pessoal do elemento pelo nível de compartilhamento na amostra. Assim o INCEV é calculado por F_r / N , ou a divisão das ocorrências com alto valor simbólico pessoal pelo total de participantes, Tem-se um resultado que varia de 0 a 1. (WACHELKE, 2009, p. 105).

O estatuto de qualquer elemento como central fica evidente, devido à diferença no índice em relação ao(s) seguinte(s). Os resultados obtidos pelo INCEV são diferentes dos fornecidos pela análise prototípica (EVOC), podendo negar o estatuto central para um determinado elemento. Além disso, o cálculo do INCEV pode, segundo Wachelke (2009, p. 107) “mascarar propriedades dos elementos que os desqualificariam como centrais”. Quem o utiliza, deve atender à seguinte recomendação do autor: “adotar como condição indispensável para a classificação de um elemento como centralidade o fato dele possuir pelo menos

proporção de centralidade pessoal maior que a metade, ou seja, 0,51 ou mais” (WACHELKE, 2009, p. 107).

No próximo capítulo são apresentadas as análises dos dados, bem como discutidos os resultados considerando a revisão da literatura.

7 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

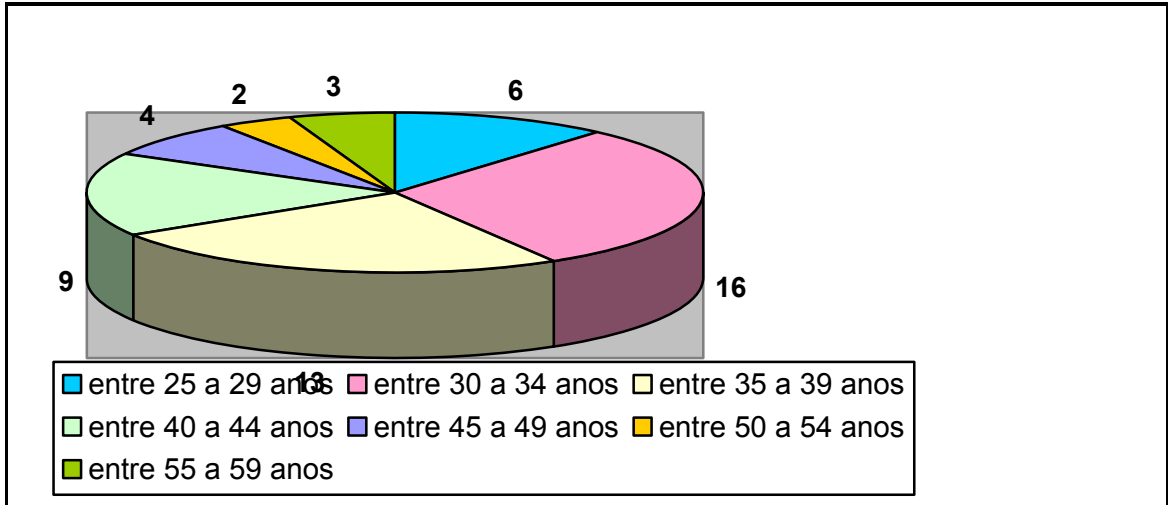
Neste capítulo, serão apresentadas as informações recolhidas na parte empírica deste estudo que, conforme assinalado no capítulo anterior, seguiram as orientações da abordagem estrutural dos estudos em representações sociais (ABRIC, 1998). Primeiramente, são apresentados os dados provenientes das questões de caráter pessoal e profissional dos participantes, uma vez que, segundo Abric (2000), o objeto de uma representação social está impresso em um contexto ativo formado por um grupo. Em seguida, são expostos os resultados obtidos pela aplicação de cada um dos Testes de Associação de Palavras e pelos itens do questionário que o seguiam. Posteriormente, serão expressos os resultados obtidos pela utilização da técnica proposta por Walchelke (2009), que permite avaliar a centralidade dos elementos representacionais. Finaliza este capítulo as análises das justificativas das respostas dos participantes.

7.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A amostra de participantes desta pesquisa, conforme já descrito, foi constituída por 53 professores que trabalhavam em três CMEI's no município de Londrina, no ano de 2011. Em termos de gênero, 98,12% dos participantes eram do sexo feminino, ou seja, apenas um era do sexo masculino. Esse resultado acompanha o perfil da maioria dos professores de Educação Infantil que atua em instituições públicas e particulares do Brasil, um fenômeno histórico dependente das forças sociais e econômicas. Tal fato delinea a identidade profissional dos professores dessa etapa da Educação Básica, pois segundo Cerisara (2002), o gênero é uma categoria de análise fundamental no entendimento da identidade dessa profissão e desses profissionais.

Quanto à idade, distribuíam-se no intervalo de 25 a 59 anos, preponderando a faixa etária dos 30 aos 39 anos, com 30,18% dos participantes entre 30 a 34 anos e 24, 52% entre 35 a 39 anos. Em relação ao estado civil, 67,92% dos participantes eram casados, conforme pode ser visualizado nas figuras a seguir.

Figura 1 – Faixa etária dos professores.

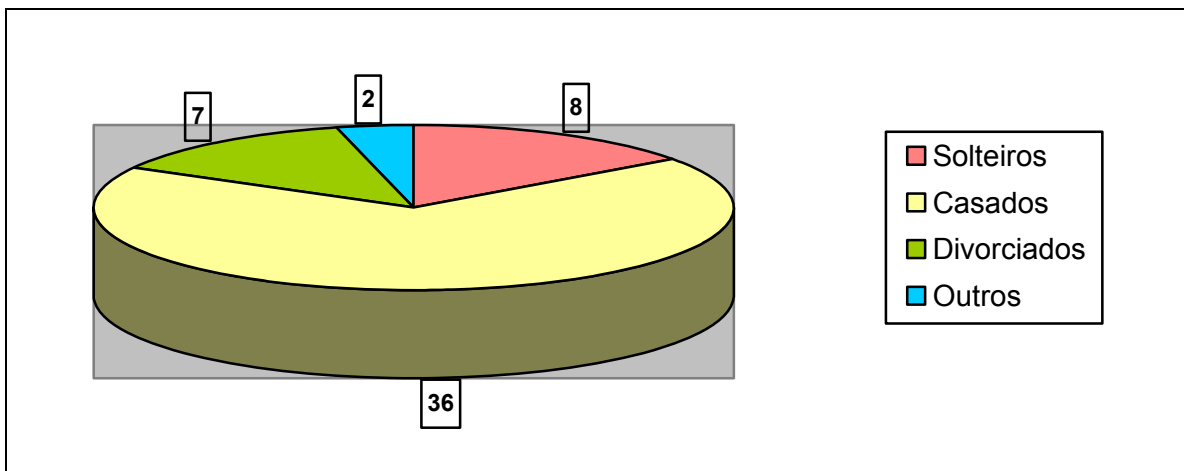


Fonte: Autora (2013).

Conforme se pode observar na Figura 1, em termos de idade, a maioria dos participantes (47%) havia completado 30 anos e tinha menos de 40, o que pode ser indício de disporem de experiência profissional, isto é, de não serem iniciantes.

Uma vez visualizada a distribuição etária dos professores participantes na Figura 2, pode-se observar a distribuição dos mesmos quanto ao estado civil.

Figura 2 – Estado civil dos professores participantes.



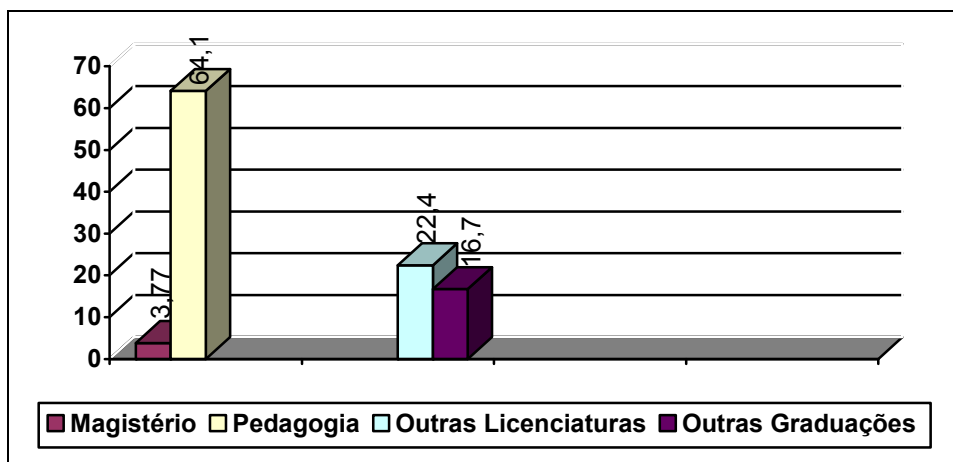
Fonte: Autora (2013).

Em relação ao estado civil, 67,92% dos participantes eram casados, o que aponta para uma dupla jornada de trabalho dessas professoras, uma vez que também são donas de casa e algumas mães.

Em relação à formação acadêmica, verificou-se que dois professores possuíam apenas formação de Ensino Médio em Magistério. Os demais possuem a seguinte formação no Ensino Superior em uma das seguintes licenciaturas: Pedagogia (64,1%); Letras (9,4%); Normal Superior (7,5%); Educação Física (3,7%); Matemática (1,8%). Com formação em outros cursos de graduação, constatamos a presença de 5,6% participantes formados em Ciências Sociais e a mesma porcentagem em Serviço Social; 3,7% em Processamento de Dados e 1,8% em Comunicação Social. A maioria dos participantes (86,7%) realizou seus estudos em instituições públicas de ensino.

A distribuição dos participantes quanto a sua formação profissional mínima pode ser visualizada na próxima figura.

Figura 3 – Porcentagem de participantes por formação acadêmica.



Fonte: Autora (2013).

Dos participantes que possuem outros cursos de graduação que não licenciaturas, cinco também cursaram Pedagogia ou Normal Superior. Mais da metade dos participantes (54,7%) concluiu curso de especialização na área de Educação, sendo que três professoras possuem mais de um curso de especialização e, uma, mestrado em educação.

Esses resultados são um exemplo da tendência à crescente busca de certificação com vistas à profissionalização dos professores de Educação Infantil.

Essa tendência quanto à formação profissional tem particular importância, uma vez que esse campo de trabalho foi historicamente constituído por educadores leigos, devido à concepção prevalecente de que para cuidar de bebês e crianças pequenas seriam necessárias apenas algumas habilidades pessoais comumente encontradas em mulheres. Isso em função do modo como nossa cultura delega responsabilidades a elas conforme assinalam Oliveira, Ferreira e Barros (2011).

Quanto ao início da experiência profissional como professores, constatamos que dois deles iniciaram na década de 1970, quase a metade (49%) começou a trabalhar entre 2001 a 2005, 30,18% contava com mais de 15 anos de experiência e 16,9% dispunham de, no máximo, cinco anos de experiência.

A Tabela 2 sistematiza a distribuição dos participantes por intervalo de anos quanto ao início de sua profissão.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por período de início da atividade profissional.

Período	Número de participantes
1971-1975	1
1976-1980	1
1981-1985	0
1986-1990	2
1991-1995	4
1996-2000	10
2001-2005	26
2006-2010	9
Total	53

Fonte: A autora (2013).

Mais da metade dos participantes (66,3%) iniciou o exercício profissional em instituições da rede pública. Apenas um deles começou na rede pública e particular simultaneamente. Essa experiência dos participantes na rede municipal distribuía-se em um intervalo de dois a 11 anos.

Considerando que o primeiro concurso público para o cargo de professor de Educação Infantil do município de Londrina ocorreu no ano de 2004, estes professores foram os primeiros a ingressarem no quadro próprio do magistério para Educação Infantil. Destarte, participaram desde o início das mudanças ocorridas quando da transposição da Educação Infantil da pasta da Assistência Social para a da Educação. Tal fato mostra que foram eles os primeiros

protagonistas dessa rede municipal de ensino no processo de mudanças no atendimento escolar institucionalizado a crianças no município em questão.

Verificamos, nas respostas ao questionário, que 73,5% dos participantes deste estudo tinham uma jornada de trabalho semanal de 30 horas, o que indica que trabalham apenas nas instituições municipais de Educação Infantil. No entanto, os demais (26,4%) trabalhavam 40 horas ou mais.

Em 2011, isto é, no ano em que foi realizada a coleta para este estudo, os participantes atuavam em um dos cinco níveis da Educação Infantil, distribuídos como segue: oito no EI₁; 13 no EI₂ e EI₃, respectivamente; oito no EI₄ e 11 no EI₅.

Uma vez desenhado o perfil geral dos participantes, o Quadro 10 sintetiza essas informações por grupo constituído.

Quadro 10 – Perfil dos professores participantes por grupo.

CARACTERÍSTICAS	GRUPOS	
	G1	G2
Sexo		
Masculino	1	0
Feminino	31	21
Faixa etária		
25 - 29 anos	3	3
30 - 34 anos	9	8
35 - 39 anos	9	4
40 - 44 anos	7	2
45 - 49 anos	1	3
50 - 54 anos	2	1
55 - 59 anos	1	0
Formação Acadêmica		
Magistério	0	2
Pedagogia	19	14
Normal Superior	2	2
Outras licenciaturas	6	1
Outras graduações	5	2
Especialização na área de Educação		7
Outras	23	0
Mestrado	0	0
	1	
Experiência Profissional		
Geral		
1971 - 1975	0	1
1976 - 1980	1	0
1981 - 1985	0	0
1986 - 1990	2	0
1991 - 1995	3	1
1996 - 2000	6	4
2001 - 2005	20	6
2006 - 2010	0	9
na Rede		
Desde 2004	24	
Desde 2005	8	
Desde 2007		10
Desde 2008		11
Total	32	21

Fonte: A autora (2013).

7.1.1 Ponderações Iniciais: Aspectos Procedimentais e Teóricos

Antes de expormos os resultados pertinentes a cada uma das representações sociais, objetos deste estudo, algumas ponderações acerca dos

encaminhamentos procedimentais com vistas à preparação dos dados coletados para serem examinados se fazem necessárias.

Inicialmente, as informações recolhidas foram transcritas para planilhas Excel e relacionadas por participante quanto aos seguintes aspectos: unidade em que atuava, formação acadêmica, ano de início da experiência profissional, rede de ensino em que iniciou (pública ou privada), nível em que estava atuando, os termos registrados em cada Teste de Associação de Palavras, razões atribuídas à atual visão de Infância e Educação Infantil, disciplinas da graduação que contribuíram para cada uma dessas visões, profissionais que indicaram leituras na área, contribuição da experiência profissional e justificativas apresentadas para a escolha das palavras mais importantes a cada instigador verbal.

Nos Testes de Associação de Palavras foi identificado um total de 530 palavras, ou seja, todos os participantes responderam ao solicitado: escrever cinco palavras aos indutores (<Educação Infantil é...>), e (<Infância é...>), respectivamente (Apêndices C e D). Em seguida, foi realizado o trato das palavras evocadas por indutor proposto (Apêndices E e K) e organizados dois bancos de dados, os quais contemplaram as informações da evocação inicial ao indutor e outro considerando os dados hierarquizados por participante respectivamente, utilizando-se o resultado do trato das palavras para ambos e por indutor.

Seguimos, para tanto, as recomendações de Vergès (1999), Oliveira et al. (2005) e de Wachelke e Wolter (2011), os quais ensinam que, no caso do pesquisador encontrar uma variedade lexical nas informações recolhidas, deve proceder à transformação dessas palavras e que sejam informados ao leitor os critérios adotados. No caso, os critérios utilizados foram os de lematização, isto é, léxicos com o mesmo radical foram reduzidos ao da classe com maior frequência, adjetivos ou substantivos foram transformados em verbo, no infinitivo. Tal procedimento foi usado para padronizar e diminuir o índice de dispersão dos dados. Constatou-se, então, um total de 120 palavras diferentes para o indutor <Educação Infantil é...> e 135 para <Infância é...>, conforme pode ser examinado nos Apêndices E e K.

O EVOC, é um *software* que, possibilita uma análise quali-quantitativa dos dados porque informa a organização das palavras em função da hierarquia implícita de cada uma, a partir da combinação da frequência (F) com a ordem de sua evocação (OM). Com esse *software* também é possível a obtenção de

outros resultados estatísticos, a partir das matrizes de coocorrências, como as obtidas a partir de um de seus programas, o *Randgraf*. Após rodar esse programa, o pesquisador obtém a distribuição dos elementos, palavras, que provavelmente pertençam núcleo/sistema central e ao sistema periférico. A frequência mínima pode ser estipulada pelo pesquisador propicia que as palavras com índices menores do que o estabelecido sejam associadas à da ordem média, também por ele definida.

O programa *Randgraf* do software EVOC gera um quadro de quatro casas (Quadro 11), no qual se situam as palavras evocadas por quadrante, decorrentes da frequência média de ocorrência das palavras e das ordens médias das mesmas no grupo, seja das palavras evocadas ou das hierarquizadas.

Quadro 11 – Matriz Geral do EVOC: distribuição por quadrante dos elementos.

Distribuição dos elementos por Frequência média	1º quadrante	2º quadrante
	Elementos do Núcleo Central <i>prontamente evocados com alta frequência</i>	Elementos da 1ª periferia <i>tardamente evocados com alta frequência</i>
	3º quadrante	4º quadrante
	Elementos de contraste <i>prontamente evocados com baixa frequência</i>	Elementos da 2ª periferia <i>tardamente evocados com baixa frequência</i>

Fonte: A autora (2013).

Os critérios utilizados neste estudo para rodar esse programa, como pontos de corte: frequência mínima de 10, correspondendo a 18,8% dos participantes e 3,0 para a ordem média, visto que o número de palavras solicitadas como resposta por indutor ter sido 5.

Neste estudo, levamos em consideração tanto os resultados pertinentes à ordem média das evocações iniciais (OME) ao indutor, como a ordem média de importância (OMI), ou seja, a hierarquização produzida pelos participantes às palavras evocadas no Teste de Associação de Palavras. A escolha por trabalhar com as duas ordens médias teve como propósito observar o impacto da organização racional dos elementos, registrados inicialmente pelo participante, e identificar para comparar as possíveis diferenças entre a estrutura e organização dos elementos das evocações, quando hierarquizados. Procedendo dessa forma, o(a) pesquisador(a) pode perceber os efeitos do trabalho cognitivo dos participantes, produto da sua análise, comparação e hierarquização da sua produção, e inferir os principais valores aos quais eles aderem.

Os dados e as análises referentes ao instigador verbal <Educação Infantil é...> são apresentados primeiro com a análise do *corpus* das evocações livres, precedendo-se ao exame do *corpus* constituído pela hierarquização atribuída individualmente pelos 53 participantes a cada uma das palavras evocadas. Na sequência, são apresentados e analisados os resultados do cálculo do índice de centralidade das evocações - INCEV e a análise de conteúdo das justificativas apresentadas para o indutor. Em seguida, a análise, considerando a variável tempo de serviço.

As informações e análise dos resultados obtidos para o indutor <Infância é...> segue a mesma ordem.

7.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS PARTICIPANTES

Esta etapa circunscreve-se à descrição e análise dos resultados referentes ao instigador verbal <Educação Infantil é...> (Apêndice C).

7.3 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIIS

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 obtido com as respostas registradas (265), verificou-se que 126 foram diferentes. Após o tratamento às palavras evocadas, pela lematização, esse total foi reduzido a de 94 termos diferentes (Apêndice E).

A frequência dessas palavras distribuiu-se no intervalo de 1 a 23. Apesar do registro de 71 palavras com frequência 1, decidimos não categorizar 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). No Apêndice (E), pode ser observado o quadro geral das emissões e a transformação realizada pelos critérios adotados.

Tendo por suporte os resultados do *software* EVOC para as evocações livres, foi construído o Quadro 12, que apresenta a distribuição das palavras por quadrante, de acordo com os critérios definidos para rodar o *Randgraf*.

Quadro 12 – OME: Distribuição dos vocábulos ao instigador “Educação Infantil é...”(N=53).

Possíveis elementos do Núcleo Central (F≥10; OM <3, 0)			1ª periferia (F≥ 10;OM > 3, 0)		
Palavras	Freq.	OME	Palavras	Freq.	OME
brincar	23	2, 26	aprender	11	3, 09
cuidar	12	2, 58			
educar	11	2, 54			
desenvolver	13	2, 53			
Zona de contraste (F < 10; OM <3, 0)			2ª Periferia F <10; OM ≥ a 3, 0		
Palavras	Freq.	OME	Palavras	Freq.	OME
base	8	2, 00	afetividade	6	3, 5
			ludicidade	7	3, 14
			respeitar	6	4, 16
			socializar	7	4, 0

Fonte: A autora (2013).

No Quadro 12 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%), indicando-as como elementos do possível núcleo central da representação social de Educação Infantil para os participantes deste estudo.

O 2º quadrante ficou constituído apenas com um elemento, 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 evocada posteriormente à daqueles (OME= 3,09). O sistema periférico, segundo Abric (2005), comporta elementos com caráter mais flexível e prático, associados às experiências individuais, possibilitando a adequação da representação às contingências cotidianas, uma diferenciação em função do vivido.

Na zona de contraste, isto é, no 3º quadrante, registra-se a presença da palavra “base”, evocada 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 das crianças e o início do processo de sua escolarização.

No último quadrante isto é, na 2ª periferia que abriga as palavras menos frequentes e tardiamente evocadas (vide Quadro 12), verifica-se a presença

dos elementos “afetividade” e “respeitar” evocados por 11,32% dos participantes, e “ludicidade” e “socializar” por 13,20% deles. Esses elementos parecem indicar um distanciamento em relação aos sentidos atribuídos à Educação Infantil por parte da maioria dos participantes, na medida em que parecem minimizar o papel do afeto e do respeito na relação pedagógica. Na mesma direção interpretativa, pode se constatar uma visão reduzida quanto à da socialização infantil por parte desses participantes no que diz respeito ao que é esperado que ocorra em contextos extrafamiliares, como os oportunistas em instituições de Educação Infantil.

Em relação à hierarquização das palavras, produzida pelos 53 participantes, a partir das próprias evocações iniciais ao indutor “Educação Infantil é...”, obtivemos resultados que foram organizados no Quadro 13. Os pontos de corte para rodar o EVOC foram os mesmos adotados anteriormente, já informados.

Quadro 13 – OMI: Distribuição hierarquizada pelos participantes dos vocábulos evocados ao instigador “Educação Infantil é...” (N=53).

Possíveis Elementos do Núcleo Central F ≥ 10; OM < 3, 0			1ª Periferia F ≥ 10; OM ≥ 3, 0		
Palavras	Freq.	OMI	Palavras	Freq.	OMI
brincar	23	2, 65	aprender	14	3, 71
desenvolver	14	2, 64	cuidar	12	3, 25
educar	11	2, 54			
Zona de contraste F < 10; OM < 3, 0			2ª Periferia F < 10; OM ≥ a 3, 0		
Palavras	Freq.	OMI	Palavras	Freq.	OMI
afetividade	6	2, 83	ludicidade	9	3, 33
base	8	1, 5	socializar	7	3, 28
respeitar	6	2, 33			

Fonte: A autora (2013).

Como pode ser observado, no Quadro 13, no 1º quadrante, aparecem como elementos do provável núcleo/sistema central da representação social de Educação Infantil: “brincar”, “desenvolver” e “educar”, parecendo constituir o sentido comum, coletivamente partilhado pela maioria dos participantes. Entretanto, apesar de prontamente evocados e com alta frequência na situação de evocação livre, agora sofreram alteração quanto à ordem de ocorrência, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Posições ocupadas pelas palavras comuns na OME e OMI (N=53).

Núcleo Central	Palavra	OME	OMI
Freqüência ≥ 10;OM < 3,0	brincar	2,26	2,65
	desenvolver	2,53	2,64
	educar	2,54	2,54

Fonte: A autora (2013).

Como principais elementos do sistema periférico, quando analisadas as respostas hierarquizadas constata-se a presença dos léxicos “aprender” e “cuidar”. 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 (Quadro 12), constituem a representação social de Educação Infantil para os participantes. O deslocamento dessa palavra para a 1ª periferia chama a atenção e pode ser indício de uma possível mudança de atitudes quanto à interpretação da relação pedagógica com as crianças atendidas nessa etapa de escolarização, isto é, Educação Infantil, por parte dos participantes. Evidencia que, para eles, o cuidado parece uma atividade pedagógica menor, possivelmente por atribuírem um significado estritamente ligado à higiene e alimentação, e não primordial para caracterizar esse nível de escolarização. Isso implica que para os participantes educar pelo brincar supera a ação de cuidar.

No Quadro 13, verifica-se, no quadrante inferior esquerdo, zona de contraste, a presença da palavra “base” como a de menor OMI (1,5) dentre todos os quadrantes. Nota-se, ainda, que, para esse quadrante, foram deslocadas as palavras “afetividade” e “respeitar”, com OMI’s respectivamente de 2,83 e 2,33, as quais na situação de evocação inicial estavam alocadas na 2ª periferia (vide Quadro 8).

Como elementos da 2ª periferia, isto é, localizados no 4º quadrante, permaneceram as palavras “ludicidade” e “socializar”, a primeira com ordem média inferior à verificada na situação de evocação inicial. O inverso foi verificado para “socializar”.

Tomando o conjunto dos resultados apresentados nos Quadros 12 e 13, e comparando-os, podemos dizer que os mesmos, além de informarem o universo simbólico compartilhado pelas participantes e a possível centralidade dos elementos da representação social de Educação Infantil dos professores participantes deste estudo, permite registrar que as mesmas 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, 2000, p. 28).

Podemos concluir, então e por ora, visto não termos ainda descrito os resultados propiciados pelo INCEV, que “brincar”, “desenvolver”, “educar” constituem o provável NC da representação social de Educação Infantil para os participantes, explicando esses resultados pelas análises prototípicas realizadas.

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 ofertam Educação Infantil, é defendida em diversas produções, por exemplo, por Kramer (1994), Kishimoto (1998), Wajskop (2001), Moyles (2002; 2006), Lima e Mello (2006). Assim, entre os participantes, podemos interpretar que a alta saliência da palavra “brincar” sugere estar associada a uma dimensão relevante e caracterizadora da Educação Infantil. Provavelmente, devido aos processos formativos iniciais e continuados, culturais, sociais, experienciados pelos professores dessa rede de ensino.

Entretanto, elementos previstos ou sugeridos para a ação pedagógica nesse nível de escolarização, isto é, na Educação Infantil, como contação de histórias, espaços para artes, música, jogos, movimento, não se fizeram presentes no universo vocabular dos participantes deste estudo, nas situações de evocação ao indutor proposto. De acordo com Lima e Mello (2006), esses elementos fazem parte de uma educação intencionalmente organizada, que contribui para o acesso ao conjunto da cultura e às múltiplas formas de expressão da criança.

Considerando que o sistema periférico comporta os elementos pelos quais uma representação social se traduz na realidade imediata, e a função desse sistema é a de permitir a adaptação à realidade concreta, expressando a integração da história e experiência individual àquelas que caracterizam seu grupo de pertença e de referência, alguns aspectos devem ser evidenciados quanto a esses resultados. Nas análises quali-quantitativas realizadas com os resultados obtidos a partir do *software* EVOC (OME e OMI), um deles foi o do deslocamento da palavra “cuidar” para a 1ª periferia quando se comparam as informações dos Quadros 12 e 13, o que

revela uma possível rejeição cognitiva em associar a dimensão de cuidar à de educar. Esta é uma das polêmicas freqüentes em torno das funções que os professores devem desempenhar no âmbito da Educação Infantil. Nesse sentido, Tiriba (2005), Haddad e Cordeiro (2011) afirmam que muitos professores das redes públicas não assumem para si a função de cuidar por entenderem que esta prática se relaciona e reduz ao corporal e ao âmbito familiar, doméstico, sendo por isso interpretada por eles como de desprestígio social.

De modo geral, os resultados indicaram “educar” e “desenvolver” como elementos do provável núcleo/sistema central (Quadro 13) e “cuidar” e “aprender” como elementos da 1ª periferia. Podemos interpretar que tal cisão nos binômios cuidar-educar e desenvolver-aprender se justifique devido à força dos vínculos da tradição histórica no atendimento à criança na Educação Infantil terem relacionado, inicialmente e de forma exclusiva aos sentidos de guarda e assistência. A palavra “aprender”, alocada na 1ª periferia, demonstra possíveis relações com os sentidos atualmente predominantes no cenário pedagógico referente à Educação Infantil, no qual “brincar”, “cuidar” e “educar” passaram a ser percebidas como condições favoráveis à aprendizagem e desenvolvimento das crianças (HADDAD, 2009; BARBOSA, 2011; ROCHA, 2000; OLIVEIRA; FERREIRA; BARROS, 2011; LIMA; MELLO, 2006).

O deslocamento da palavra “cuidar” para a 1ª periferia parece indicar que os participantes desconsideraram a importância da premissa de que na atuação com crianças pequenas há que ocorra uma interligação profunda entre educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia, o que alarga naturalmente, segundo Oliveira Formosinho (2002), o papel da educadora por comparação com o dos professores de outros níveis educativos. Por outro lado, Kramer (2003), Rocha (2000) asseveram que a separação do cuidar e do educar secundariza a ideia do cuidado como um direito da criança, uma forma de educá-la e humanizá-la em qualquer idade.

No entanto, há que ser levado em conta por todos que atuam profissionalmente junto a crianças pequenas, o fato de que estas se desenvolvem em todas as dimensões humanas, desde as de ordem biológica, afetiva, social, cognitiva, psicológica, motora, lúdica e expressiva, às de socialização com suas capacidades de compartilhar, comunicando ideias, emoções, conhecimentos, sentimentos e desejos, bem como a de que são sujeitos ativos e não meramente

passivos às ações que ocorrem em qualquer interação que mantenham com o(s) outro(s), profissionais ou não. Por essa série de razões, o adulto, especialmente o profissional que cuida da criança deve, necessariamente, considerá-la por inteiro, integrando as ações de cuidar e educar.

Posto isto, lembramos as reflexões de Arendt¹⁹ (1989) retomadas por Carvalho (2006) sobre os sentidos de educar, as quais encaminham Carvalho (2006, p. 56) a propor como definição de educação “o ato de acolher os jovens no mundo, ou seja, torná-los aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições públicas, que formam nossa herança simbólica comum”. Práticas educativas que implicam por definição em acolhimento, por conseguinte em cuidar, deveriam merecer a atenção dos educadores das futuras gerações, independente do nível de escolarização.

Quanto ao binômio desenvolver-aprender, este decorre possivelmente de concepções ontológicas e de teorias psicológicas que fundamentam frequentemente a formação inicial e continuada dos professores de Educação Infantil, bem como dos efeitos dos discursos oficiais. Pullin (2008; 2010a; 2010b; 2012), por exemplo, discute essas implicações para a formação inicial de professores e para a Educação, assinalando algumas das controvérsias presentes nesse campo.

O termo “socializar”, pertencente à 2ª periferia em ambas situações (OME e OMI), chama a atenção, uma vez que o processo de socialização da criança é uma importante dimensão dos objetivos na Educação Infantil. Nesse sentido, Haddad (2011) assevera que a legitimação da socialização infantil extrafamiliar se interpõe ao cuidado e educação, considerando as múltiplas possibilidades de interações que o ambiente educacional deve oferecer à criança.

7.4 ÍNDICE DE CENTRALIDADE DAS EVOCAÇÕES

Após verificar os resultados propiciados pela análise prototípica, submetemos os dados a uma segunda análise, a qual permite verificar quais elementos podem ou não constituir o núcleo/sistema central. Para tanto, foram utilizados os procedimentos sugeridos por Walchelke (2009) para o cálculo do

¹⁹ ARENDT, Hanna. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense, 1989.

INCEV, descritos anteriormente. Esta técnica permite validar os elementos apontados pela análise prototípica, por levar em consideração além da frequência, a incondicionalidade e a importância dos elementos anteriormente verificados como de uma representação.

Para tal, inicialmente é determinada a frequência de cada palavra no corpus (F)_t e, como já havíamos realizado o trato das palavras (Apêndice E), consideramos para fins desse cálculo as que ocorreram pelo menos em 10% da amostra. A Tabela 4 permite visualizar por palavra a sua frequência no corpus.

Tabela 4 – Frequência das palavras ao instigador “Educação Infantil é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra.

PALAVRAS	FREQUÊNCIA
afetividade	6
aprender	14
base	8
brincar	23
cuidar	12
desenvolver	14
educar	11
ludicidade	9
respeitar	6
socializar	7
Total	110

Fonte: A autora (2013).

A seguir, calculou-se a proporção dos participantes que consideraram cada termo evocado simultaneamente muito importante e essencial ao objeto em estudo, dentre aqueles que utilizaram as palavras arroladas na Tabela 4. Quando as duas condições são satisfeitas por participante, entende-se que essa palavra tem para ele um alto valor simbólico pessoal (WALCHELKE, 2009). No caso, a palavra tem uma ligação simbólica importante para com Educação Infantil, por se revelar tanto essencial, quanto importante, para sua concepção (incondicionalidade).

Verificando as proporções de alto valor simbólico de cada elemento, foram calculados os respectivos INCEV. Os resultados são apresentados com valores decrescentes, numa escala de centralidade, conforme a próxima tabela.

Tabela 5 – Centralidade dos elementos da Representação Social de Educação Infantil segundo valores do INCEV (N=53).

PALAVRAS	FREQUÊNCIA		P _{vs} (F _r /F _t)	INCEV (10% freq.; P _{vs} 0,51)
	Geral em pelo menos 10% da amostra	Muito importante		
brincar	23	16	0,69	0,30
desenvolver	14	10	0,71	0,18
educar	11	9	0,81	0,16
aprender	14	7	0,5	0,13
cuidar	12	7	0,58	0,13
ludicidade	9	6	0,66	0,11
respeitar	6	6	1	0,11
base	8	6	0,75	0,11

Fonte: A autora (2013).

Considerando que, de acordo com a proposta de cálculo da técnica do INCEV, a proporção de centralidade de um elemento central deve ser pelo menos maior que a metade, foi adotado o critério para P_{vs} de no mínimo 0,51, e de que o elemento para ser considerado central tivesse sido mencionado por pelo menos um quinto da amostra (0,20). Para obter a Fr/N foi examinado o produto da proporção de ocorrência de cada elemento no total de participantes para verificar o valor simbólico pessoal, multiplicando-se 0,20 por 0,51, obtendo-se como resultado 0,10. Ao considerar esses dois critérios, isto é, 0,10 e P_{vs} 0,51 ou mais, podemos confirmar a estrutura da representação no que diz respeito à centralidade dos elementos com base nos critérios propostos.

Segundo a perspectiva adotada, os elementos centrais da representação social de Educação Infantil ficaram sendo “brincar”, “desenvolver”, “educar”, “cuidar”, “ludicidade”, “respeitar” e “base”. Em vista dos valores verificados, os três primeiros elementos tiveram sua centralidade confirmada na primeira análise. Os cálculos do INCEV revelam resultados diferentes dos fornecidos pela análise prototípica, uma vez que os resultados ora apresentados dão a quase todos os elementos o estatuto de centralidade, com exceção de aprender (P_{vs} = 0,5), ainda que a diferença seja mínima para o atendimento ao critério de 0,51. Cabe assinalar que, de acordo com a análise prototípica, as palavras “ludicidade” e “respeitar” foram alocadas no quadrante da segunda periferia, e o elemento “base” na zona de contraste. Em comparação com os resultados do INCEV, chama a atenção o fato da

palavra “aprender” não participar como elemento central, apesar dessa palavra constar no quadrante dos elementos de alta frequência na análise prototípica.

A centralidade dos elementos da representação social de Educação Infantil para os participantes deste estudo, segundo as análises prototípicas da OME e da OMI foi comparada com as do INCEV e pode ser conferida na Tabela 6.

Tabela 6 – Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Educação Infantil.

Elementos	Frequência	OME ≤ 3	OMI ≤ 3	INCEV ≥ 0,10
brincar	23	2,26	2,65	0,30
desenvolver	14	2,53	2,64	0,18
educar	11	2,54	2,54	0,16
aprender	14	3,09	3,71	0,13
cuidar	12	2,58	3,25	0,13
ludicidade	9	3,14	3,33	0,11
respeitar	6	4,16	2,33	0,11
base	8	2,00	1,55	0,11

Fonte: A autora (2013).

Em face dos resultados obtidos pelos cálculos do INCEV, os elementos que parecem confirmar a primeira análise prototípica do provável núcleo/sistema central da representação social de Educação Infantil para o grupo de professores foram “brincar”, “desenvolver” e “educar”.

Para Walchelke (2009), a principal finalidade do INCEV reside no fato de gerar maior aproveitamento da situação de levantamento inicial dos elementos das representações sociais por meio dos questionários, permitindo otimização da primeira coleta. Segundo esse autor, se o objetivo é uma caracterização mais precisa acerca da estrutura da representação, é fundamental utilizar procedimentos confirmatórios. Nesse sentido, como demonstrado, os cálculos do INCEV diferenciaram-se dos obtidos pelas análises prototípicas ao indicarem a centralidade para os elementos “ludicidade”, “respeitar” e “base”. Em ambas as técnicas utilizadas, INCEV e análises prototípicas, não foi indicada centralidade para o elemento “aprender”.

Tendo descritos os resultados do INCEV, em seguida serão apresentadas as palavras consideradas muito importantes pelos participantes para o

objeto em estudo, bem como as justificativas apresentadas para a escolha dessas palavras. Para tanto, consideramos os elementos distribuídos nos quatro quadrantes e as respectivas frequências, como exposto no Quadro 14.

Quadro 14 – Distribuição dos elementos da RS de Educação Infantil.

Núcleo Central	1ª Periferia
brincar	aprender
desenvolver	cuidar
educar	
Zona de Contraste	2ª Periferia
afetividade	ludicidade
base	socializar
respeitar	

Fonte: A autora (2013).

O Quadro 14 permite que se examine a estrutura e a organização dos elementos da representação social de Educação Infantil do grupo de participantes (N=53). Os significados dos elementos do sistema periférico são circunscritos pelos do sistema central (ABRIC, 2000). Essa distribuição foi retomada para facilitar a discussão sobre os significados que predominam em cada quadrante. Esses significados podem ser paralelos e até mesmo conflituosos, considerando que qualquer representação social é polissêmica. Desta forma, procurou-se destacar os significados mais partilhados e mais salientes relativos aos quadrantes.

7.5 PALAVRAS MUITO IMPORTANTES PARA OS PARTICIPANTES PENSAREM EDUCAÇÃO INFANTIL

Um segundo movimento cognitivo ocorreu quando os participantes foram solicitados a indicar, dentre as palavras evocadas e hierarquizadas no Teste de Associação de Palavras, as que consideravam muito importantes e pouco importantes para o objeto em estudo. Quatro participantes não informaram qual palavra consideravam imprescindível. Das 53 palavras indicadas na 1ª posição quando da hierarquização, observou-se que 14 não foram consideradas quando da indicação das palavras muito importantes (Apêndice F).

As palavras consideradas muito importantes pelos participantes e que apresentaram as maiores frequências foram “brincar” (F=9) e “desenvolver” (F=6). Essas palavras apresentaram frequência maior quando os professores deste

estudo as hierarquizaram, ocupando a 1ª posição (F=8; F=5, respectivamente). Por sua vez, a palavra “cuidar” foi indicada para primeira posição de hierarquia somente uma vez, mas considerada muito importante por dois participantes. “Ludicidade” e “socializar” não apareceram na 1ª posição, quando da hierarquização das palavras, mas ambas foram indicadas como muito importantes (F=2). Tais fatos demonstram que alguns participantes, que não hierarquizaram as palavras supracitadas na 1ª posição de hierarquia, as consideraram “muito importantes” em um segundo momento de trabalho cognitivo.

Das cinco evocações da palavra “amor” elencadas na hierarquização como de ordem 1, apenas dois participantes as consideraram “muito importantes” nesta situação da coleta. De modo similar se observou que a palavra “base” (F=4) que apresentou maior frequência quando da ordem de hierarquização ocupando a 1ª posição foi ponderada como “muito importante” apenas por um participante. As baixas frequências das palavras “afetividade” (F=2), “educar” e “respeitar” (F=1) registradas na 1ª posição quando da hierarquização, apresentaram as mesmas frequências no rol das palavras consideradas “muito importantes”.

Quatorze participantes avaliaram que todas as palavras que haviam evocado eram “muito importantes”. Por outro lado, apesar de terem sido emitidas na evocação inicial e nas duas primeiras posições de hierarquização, 16 participantes informaram as palavras que consideravam “pouco importantes” para referir Educação Infantil: “brincar”, “cuidar”, “educar”, “ensinar”, “aprender”, “carinho”, “valores”, “comprometimento”, “experimentar”, “conviver”, “tolerância” e “movimento” (vide Tabelas 5 e 6).

Conforme exposto, dos elementos evocados, apenas “brincar”, “desenvolver” e “educar” parecem constituir o provável NC da representação social de Educação Infantil para os participantes desta pesquisa. Nas justificativas apresentadas para esses elementos, as professoras reiteram a importância das evocações localizadas no primeiro quadrante ao revelarem sua preocupação em relação às necessidades da criança, como no brincar, enfatizando o desenvolvimento associado a sua inserção em contextos que educam.

Pois Educação Infantil está atrelada ao brincar, ao corpo, ao socializar, ao cuidar e, claro, ao educar, embora exista vários conceitos de educar, na Educação Infantil o brincar, o educar se englobam, nos jogos, no desenvolvimento da autonomia, no toque, enfim, em todos os momentos da rotina (P31).

Acredito que brincando a criança se desenvolve em tudo que é necessário na faixa etária que está. Desenvolve a coordenação motora, a fala e várias outras habilidades (P13).

Não há como separar a Educação Infantil da brincadeira. (P.43)

A posição de defesa do brincar na Educação Infantil é exposta nessas justificativas a partir de um ponto de vista do desenvolvimento da criança, como ação essencial para o desenvolvimento cognitivo e fundamental para a organização do trabalho pedagógico e das ações educativas a serem desenvolvidas nesse espaço de escolarização.

Sobre o termo “desenvolvimento”, as professoras destacaram, em suas justificativas, como sendo um conceito-chave e meta da Educação Infantil, sublinhando o papel do professor. Eis algumas das justificativas nessa direção:

Não há desenvolvimento sem exploração, é um processo natural, porém o professor pode proporcionar o enriquecimento destes momentos (P22).

O espaço da Educação Infantil é organizado se utilizando do conhecimento científico sobre a criança. A mediação do professor precisa ser consciente e totalmente voltada para o desenvolvimento da criança, ela é o foco sempre (P20).

Esses modos de perceber e de atribuir sentido(s) às palavras que consideraram como “muito importantes”, demonstrados pelas justificativas que apresentaram, fazem-nos lembrar de autores como Oliveira, Ferreira e Barros (2011), quando afirmam que é em contextos educativos, como os oportunizados por espaços destinados à Educação Infantil, que as práticas educativas podem contribuir para o desenvolvimento infantil, pelo conjunto de atividades possibilitadas às crianças. Nesse sentido, consideram que as ações do(a) professor(a) precisam convergir para a integração e construção significativa dos saberes.

A importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança é justificada por alguns participantes enquanto etapa de preparação para, posteriormente, vir a aprender os conteúdos da escolaridade posterior, como expressam os seguintes recortes:

É através da Educação Infantil que percebemos a diferença no desenvolvimento e estimulação para a aprendizagem no ensino fundamental, pois as crianças que não passam por este processo têm inúmeras dificuldades (P4).

A criança chega ao CMEI com poucos meses e vai descobrindo a si e ao mundo que a cerca através das professoras e demais pessoas que a cercam e que na maioria das vezes ela reconhece como seu familiar, recebe educação sistematizada que a integra ao convívio social e ao desenvolvimento biopsicossocial que a prepara para a convivência e o aprendizado em outro segmento escolar. A criança que não passa pela Educação Infantil não teve as mesmas oportunidades de ensino/aprendizagem (P3).

Considerando os diferentes significados que, embora distintos, estão relacionados ao desenvolvimento que é propiciado à criança na Educação Infantil, encontramos as seguintes justificativas:

A Educação Infantil é a base para o desenvolvimento das crianças em diversos aspectos, não estou contemplando a questão de preparo para o ensino fundamental, mas o desenvolvimento global das criança. (P19) (Grifos nossos)

A Ed. Infantil é a etapa mais importante a ser percorrida pela criança, é neste ambiente que ela vai se desenvolvendo, em sentido global. E suas habilidades desenvolvem-se gradativamente (P33).

Tais justificativas nos remetem às ponderações de Haddad (2009) sobre as tensões ainda presentes e não superadas quanto às finalidades da Educação Infantil, ao indicarem esta etapa de escolarização como de preparação para o Ensino Fundamental, fato esse que ameaça a identidade e as diretrizes oficiais formuladas para a Educação Infantil.

No grupo de palavras do segundo quadrante, isto é, do 1º nível periférico, foram encontrados os termos “aprender” e “cuidar”, e cujas justificativas são exemplificadas a seguir:

Na educação infantil os saberes são vivenciados, a criança como exploradora nata precisa vivenciar cada momento para aprender (P34).

A Educação Infantil é o alicerce para toda a aprendizagem futura da criança. Cuidar, não é pouco importante mas está intrínseco em todas as práticas (P2).

Na justificativa de P2, percebemos a concepção de integração entre o “cuidar” e “educar” na organização da prática pedagógica, evidenciando simultaneamente o papel da Educação Infantil no cuidado e a educação das crianças pequenas. No entanto, foi a única declaração a esse respeito.

Quanto ao terceiro nível periférico da representação, encontramos palavras que parecem relacionadas com as imagens individuais, isto é, idiosincrasias pessoais dos participantes em relação à representação estudada.

Não há como receber crianças nessa faixa etária sem ter afeto, amor, carinho. Nessa idade, as crianças necessitam do toque e se utilizam dele até mesmo para se comunicarem. (P38)

A educação infantil é a base. Por ela é que a criança desenvolve, tem acesso as condições necessárias para um bom desenvolvimento (P41).

Para o elemento “socializar”, não foram registradas quaisquer justificativas.

Quanto ao elemento “ludicidade”, localizado na 2ª periferia, constamos apenas uma justificativa.

Pois acredito que sem a ludicidade a criança não verá significado e se não puder explorar, tocar, sentir. A criança é feita de "cem mãos". E precisa delas para chegar às outras palavras. (P8)

Essas justificativas permitem compreender que, ao longo da história de cada professora, na sua formação como educadora e no exercício do seu trabalho, ela vai construindo suas ideias acerca da educação da criança pequena. Essa construção se dá baseada nos valores, nos conhecimentos e nas crenças que são construídas pelas vivências e pelas reflexões de cada profissional.

Mas em que medida a variável tempo de exercício interfere no conteúdo da representação social de Educação Infantil? As análises apresentadas a seguir buscam responder a essa questão, objetivada como uma das metas deste trabalho.

7.6 ANÁLISE DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS CONSIDERANDO A VARIÁVEL TEMPO DE SERVIÇO

Na sequência faremos a descrição da análise prototípica das RS's de Educação Infantil dos professores agrupados por tempo de experiência profissional, afim de analisarmos os possíveis efeitos dessa variável na representação.

Conforme explicado no Capítulo quatro (Caminhos Percorridos), os professores participantes foram agrupados para fins de análise em dois grupos, sendo identificados como G1 - os que ingressaram na rede municipal de ensino entre os anos de 2004 e 2005 (n=32), e G2 - os que ingressaram nessa rede nos anos de 2007 e 2008 (n=21).

Interessa-nos, em suma, analisar os dados dos professores com tempo de exercício profissional distinto, a fim de verificar se o tempo de experiência é ou não um fator, pelo menos co-determinante, de possíveis diferenças entre as representações sociais objeto deste estudo (Educação Infantil e Infância) para os professores participantes deste estudo.

As informações recolhidas pelos Testes de Associação de Palavras, com o tratamento lexical já descrito para o grupo geral, foram rodadas duas vezes no *software* EVOC: uma, considerando a ordem de evocação dos participantes; outra, a hierarquização por eles atribuída às próprias evocações, para cada grupo (G1 e G2). Para rodarmos esse *software*, consideramos como pontos de cortes, para a frequência mínima, o de terem aparecido em pelo menos 10% da amostra e, como frequência intermediária, o dobro e para a ordem média de 3,0, sendo esta a mesma que foi utilizada no grupo geral (N=53). Considerando o número de participantes dos grupos G1 (n=32) e do G2 (n=21), as frequências mínimas estipuladas foram 3 e 2 para o G1 e G2, respectivamente.

Em seguida os resultados do EVOC dos dois grupos serão expostos em tabelas que sistematizam os dados evocados nas duas situações de coleta: de evocação inicial e de hierarquização das respectivas respostas ao Teste de Associação de Palavras com o indutor “Educação Infantil é...” (Apêndice C) e, na sequência, os resultados obtidos pelo cálculo do INCEV com a apresentação das justificativas dadas pelos participantes para as palavras consideradas “muito importantes”, bem como considerações pertinentes para cada uma dessas sínteses.

Para o G1 (n=32), registrou-se um total de 160 palavras ao indutor “Educação Infantil é...”, sendo 71 diferentes, distribuídas na frequência de 1 a 11. (Apêndice G)

O Quadro 15 sistematiza a distribuição das palavras por quadrante, considerando as respectivas OME's e OMI's.

Quadro 15 – Distribuição e hierarquização dos vocábulos ao instigador verbal “Educação Infantil é...” nas situações de OME e OMI - (G1; n=32).

Possível Núcleo Central F ≥ 6; OM < 3, 0				1ª Periferia F ≥ 6; OM > 3, 0			
Palavras	F	OME	OMI	Palavras	F	OME	OMI
aprender	11	2,909	-	desenvolver	9	3,333	-
brincar	10	2,300	-	aprender	11	-	3,727
cuidar	7	2,714	-	brincar	10	-	3,100
educar	6	2,167	2,500	cuidar	7	-	3,429
desenvolver	9	-	2,889				
Zona de Contraste F < 6; OM < 3, 0				Elementos da 2ª Periferia F < 6; OM ≥ 3, 0			
Palavras	F	OME	OMI	Palavras	F	OME	OMI
base	5	2,400	1,400	afetividade	3	3,333	-
dedicação	4	1,750	2,500	amor	4	4,000	-
descobrir	3	2,333	-	construção	3	3,667	-
direito	3	2,667	2,667	criatividade	3	3,667	4,667
afetividade	3	-	2,000	experimental	3	3,333	-
amor	4	-	1,000	formação	5	3,800	3,000
construção	3	-	2,667	ludicidade	4	3,250	3,750
experimental	3	-	1,667	socializar	5	4,200	3,400
				descobrir	3	-	3,000

Fonte: A autora (2013).

O conjunto dos dados obtidos no G1 (n=32) permite observar que, após o trabalho cognitivo, o termo “desenvolver” OMI (2,889) passou a compor os elementos do provável NC da representação, juntamente com o termo “educar” (OMI=2,500), que foi mantido no mesmo quadrante, quando do cálculo da OMI. Três elementos migraram para a 1ª periferia: “aprender” (OMI=3,727), “brincar” (OMI=3,100) e “cuidar” (OMI=3,429).

Vale destacar a quantidade de termos pertencentes aos elementos de contraste e aos da 2ª periferia, visto que o número deles foi muito mais variada que no grupo geral de participantes, levando-nos a supor que este grupo possa estar com essa representação sofrendo mudanças.

Uma vez descritos os resultados do G1 (n=32), a seguir são apresentados os resultados da técnica do INCEV, considerando que este procedimento permite validar os elementos tidos como pertencentes ao núcleo central. Para tanto, localizamos todas as palavras que constavam em pelo menos 10% da amostra (Apêndice H).

Tendo em vista as prerrogativas para realizar o cálculo do INCEV, isto é, considerar as palavras que possuem para os participantes forte ligação para

com o indutor “Educação Infantil”, dada a sua incondicionalidade e importância para com o objeto de investigação, construímos a Tabela 7.

Tabela 7 – Centralidade dos elementos da representação social de Educação Infantil segundo valores do INCEV (G1; n=32).

Palavras	FREQUÊNCIA		P _{vs} F _r /F _t	INCEV (10% Freq.; P _{vs} = 0,51)
	Geral (em pelo menos 10% da amostra)	Muito importante		
aprender	11	6	0,54	0,18
brincar	10	7	0,7	0,21
cuidar	7	4	0,57	0,12
desenvolver	9	5	0,55	0,15
educar	6	7	1,16	0,21
base	5	3	0,6	0,09
socializar	5	2	0,40	0,06
amor	4	4	1	0,12
dedicação	4	2	0,5	0,06
ludicidade	4	2	0,5	0,06
formação	5	4	0,8	0,12
afetividade	3	1	0,33	0,03
construção	3	3	1	0,09
criatividade	3	1	0,33	0,03
descobrir	3	2	0,66	0,06
direito	3	3	1	0,09
experimentar	3	3	1	0,09

Fonte: A autora (2013).

De acordo com parâmetros de cálculos do INCEV, ou seja, elementos que apresentam proporção de centralidade maior que 0,51 e centralidade superior a 0,10, observamos que os elementos centrais da RS de Educação Infantil do G1 (n=32) ficaram sendo “amor”, “aprender”, “cuidar”, “desenvolver” e “educar”. Os cálculos do INCEV revelaram resultados diferentes dos gerados pelo EVOC, dado que, neste último, somente os elementos “educar” e “desenvolver” tiveram estatuto de probabilidade de centralidade e os vocábulos “aprender” e “cuidar” estão alocados na 1ª periferia. Os resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV podem ser visualizados na próxima tabela.

Tabela 8 – Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Educação Infantil do G1 (n=32).

Elementos	Frequência	OME ≤ 3	OMI ≤ 3	INCEV ≥ 0,10
educar	6	2,167	2,500	0,21
brincar	10	2,300	3,100	0,21
aprender	11	2,909	3,727	0,18
desenvolver	9	3,333	2,889	0,15
cuidar	7	2,714	3,429	0,12
amor	4	4,000	1,000	0,12
formação	5	3,800	3,000	0,12
base	5	2,400	1,400	0,09
direito	3	2,667	2,667	0,09
construção	3	3,667	2,667	0,09
experimentar	3	3,333	1,667	0,09
descobrir	3	2,333	3,000	0,06
socializar	5	4,200	3,400	0,06
dedicação	4	1,750	2,500	0,06
ludicidade	4	3,250	3,750	0,06
afetividade	3	3,333	2,000	0,03
criatividade	3	3,667	4,667	0,03

Fonte: A autora (2013).

Com base nos resultados fornecidos pelo INCEV, os elementos que indicam a confirmação da análise prototípica da RS de Educação Infantil para o G1 foram “educar” e “desenvolver”.

Levando em consideração o G1 em relação ao grupo geral de participantes quanto à RS de Educação Infantil, o G1 preteriu o termo “brincar”, haja visto que foram realocados na 1ª periferia quando do trabalho de hierarquização e, pelos cálculos do INCEV não foi indicada a centralidade de “brincar”. O termo “desenvolver” apresentou maior frequência (F=9) que o termo “educar” (F=6), porém este, tanto na situação de evocação inicial, como na de hierarquização, obteve médias que o alocaram no provável núcleo central em ambas as situações, além do índice apresentado no INCEV ser superior aos demais, exceto para o de “brincar” cujo índice foi igual (0,21).

A seguir apresentaremos as palavras consideradas “muito importantes” pelos participantes do G1 (n=32) e as justificativas dadas para essa escolha.

Das 32 palavras evocadas e hierarquizadas na 1ª posição, observou-se que 7 não foram consideradas no rol das palavras “muito importantes” (“base”, “essencial”, “conhecer”, “importante”, “mediação”, “inicial”, “vivenciar”).

As palavras “amor” e “educar” (F=4) apresentaram as maiores frequências dentre as que foram assim consideradas. As palavras “amor”, “base” (F=3) e “desenvolver” (F=3) permaneceram com as mesmas frequências em ambas situações. As palavras “educar” e “direito” (F=3) foram indicadas para a 1ª posição de hierarquia apenas uma vez. “Formação” (F=3) não apareceu dentre as palavras hierarquizadas. Vale dizer que três participantes não responderam a esta solicitação.

Algumas palavras evocadas inicialmente foram consideradas “pouco importantes” por oito participantes. Dentre essas, encontram-se as palavras “desenvolver” e “aprender” (F=3) e (F=1), respectivamente.

Nas declarações a seguir, percebe-se que as significações atribuídas às funções de “cuidar” e “educar” aparecem como inconciliáveis e não interdependentes na educação da criança pequena e no trabalho do professor. Sobre o termo desenvolvimento, foi enfatizada a sua importância no contexto da Educação Infantil.

Atualmente até mesmo a nomenclatura mudou inserindo a ela a palavra educação, o que quer dizer exige um profissional que esteja comprometido com o seu papel no cotidiano escolar, para desempenhar bem o seu papel de educador e não cuidador (P48).

O desenvolvimento infantil é o objetivo principal, o foco, da Educação Infantil (P14).

As justificativas elaboradas para as palavras “aprender” e “brincar”, alocadas na 1ª periferia, estão expostas abaixo. Para o elemento “cuidar”, não foram encontradas justificativas.

Porque é no brincar que a criança se desenvolve, interage, se socializa e aprende melhor. (P19).

A educação infantil é a base. Por ela é que a criança desenvolve, tem acesso as condições necessárias para uma boa aprendizagem no ensino fundamental (P 41).

Na educação infantil os saberes são vivenciados, a criança como explorador nato deve vivenciar cada aprendizagem para melhor construir seus conhecimentos na etapa do ensino fundamental (P21).

Por meio dessas justificativas, percebe-se o caráter preparatório para o Ensino Fundamental enquanto função da Educação Infantil para esse grupo de professores, sendo a brincadeira entendida como estratégia de ensino.

As justificativas elaboradas para os elementos da zona de contraste (“base”, “direito”, “experimental”, “dedicação”, “descobrir”, “amor”, “afetividade”) parecem amparar o sentido de “educar”, presente como elemento central.

A educação infantil não se constituindo como direito do sujeito passa a ser ofertada, pensada e materializada como forma de "favores" a população, não permitindo o acesso ao direito público subjetivo. (P25)

A etapa da Educação Infantil deve ser encarada como a fase mais importante para a formação do ser humano e, portanto rico em experiências cognitivas, afetivas, sociais e morais (P.9)

Sendo a primeira etapa da educação básica, é a base, o que vem depois ou dentro desta etapa ocorre por causa dela. É de extrema importância onde as demais palavras e muitas outras devem estar contidas (P17).

Acredito que experimentar na educação infantil inclui todas as outras palavras... E é nessa fase que a criança conhece o mundo e experimenta tudo que está a sua volta (P30).

As funções de cuidado e educação parecem se materializar na afetividade para com as crianças e amor à profissão, conforme as justificativas abaixo.

Porque é a palavra chave para o desenvolvimento integral da criança. Não é possível cuidar, educar e brincar de outra maneira, ou seja, sem a afetividade. (P4)

Acredito que a educação infantil é um conjunto de fatores interligados pelo amor, amor à profissão, amor às crianças. Digo amor pois lidamos com crianças muito pequenas e embora eu já tenha presenciado pessoas que não demonstrem amor nem a profissão e nem as crianças atuando, percebo que se torna uma aprendizagem mais difícil e quem sofre são as crianças. (P27)

Não há como receber crianças nessa faixa etária sem ter afeto, amor, carinho. Nessa idade, as crianças necessitam do toque e se utilizam dele até mesmo para se comunicarem. (P38)

Não foram constatadas justificativas referentes aos elementos que compõem a 2ª periferia (“criatividade”, “formação”, “ludicidade”, “socializar”).

Passaremos à exposição dos dados obtidos com o G2. Este grupo, definido pelos participantes que ingressaram na rede municipal de ensino nos anos de 2007 e 2008, ficou constituído por 21 participantes. Verificada a quantidade de palavras que apresentaram na situação de coleta do teste de associação de palavras, registrou-se o total de 105 palavras, sendo 54 diferentes e distribuídas na frequência de 1 a 13. (Apêndice I)

O Quadro 16 expõe os resultados do G2 quanto à frequência e à ordem média das evocações em situação livre e de hierarquização (OME; OMI).

Quadro 16 – Distribuição e hierarquização dos vocábulos ao instigador verbal “Educação Infantil é...” nas situações de OME e OMI – (G2; n=21).

Possível Núcleo Central F ≥ 4; OM < 3, 0				1ª Periferia F ≥ 6 ; OM > 3, 0			
Palavras	F	OME	OMI	Palavras	F	OME	OMI
brincar	13	2,231	2,308	educar	4	3,500	-
cuidar	5	2,400	-	ludicidade	5	3,200	3,000
desenvolver	5	1,400	2,200	cuidar	5	-	3,000
Respeitar	4		2,500	respeitar	4	4,500	
educar	4	-	2,750				
Zona de Contraste F < 4; OM < 3, 0				Elementos da 2ª Periferia F < 4; OM ≥ 3, 0			
Palavras	F	OME	OMI	Palavras	F	OME	OMI
aprender	3	2,667	-	afetividade	3	3,667	3,667
base	3	1,333	1,667	aprender	3		3,667
carinho	3	2,333	-	alegria	2	4,000	5,000
comprometimento	2	1,500	-	conviver	3	4,000	3,667
compromisso	2	2,500	2,000	experimentar	2	4,500	3,500
essencial	2	1,000	-	motricidade	2	4,000	3,000
explorar	2	2,500	1,000	prazer	2	3,500	3,500
				socializar	2	3,500	3,000
				valores	2	4,000	5,000
				vivenciar	2	3,000	4,500

Fonte: A autora (2013).

Constata-se que, neste grupo (G2, n=21), dos três termos evocados prontamente, somente “cuidar” não foi confirmado no NC, pela OMI. Os termos “educar” (OMI=2,750) e “respeitar” (OMI=2,500) passaram a compor os elementos do provável NC. Vale lembrar que o termo “respeitar”, no grupo geral de participantes, compôs a segunda periferia no cálculo da OMI.

Na 1ª periferia, o termo “ludicidade” permaneceu para ambas as condições, sendo ele o único. Quanto aos elementos de contraste, as evocações “base”, “compromisso” e “explorar” mantiveram-se quando do cálculo da OMI. Na 2ª periferia, os nove termos evocados foram confirmados pela OMI e são diferentes dos verificados no G1 (n=32) para este quadrante, sendo o termo “socializar” o único em comum.

A seguir, serão expostos os resultados do INCEV relativos aos resultados do G2, com o intuito de validar os elementos tidos como pertencentes ao

núcleo central. Por conseguinte, verificamos as palavras que constam em pelo menos 10% da amostra. (Apêndice J)

A fim de localizar os termos evocados pelos participantes e que foram considerados, concomitantemente, importantes e imprescindíveis para o objeto em estudo, construímos a Tabela 10.

Tabela 9 – Centralidade dos elementos da Representação Social de Educação Infantil segundo valores do INCEV (G2; n=21).

Palavras	FREQUÊNCIA		$P_{vs} = F_r/F_t$	INCEV (10% freq.; $P_{vs} 0,51$)
	Geral (em pelo menos 10% da amostra)	Muito importante		
brincar	13	8	0,61	0,38
cuidar	5	3	0,6	0,14
desenvolver	5	2	0,4	0,09
ludicidade	5	3	0,6	0,14
educar	4	2	0,5	0,09
respeitar	4	4	1	0,19
afetividade	3	1	0,33	0,04
aprender	3	1	0,33	0,04
base	3	2	0,66	0,09
carinho	3	1	0,33	0,04
conviver	3	3	1	0,14
alegria	2	1	0,5	0,04
compromisso	2	2	1	0,09
essencial	2	1	0,5	0,04
experimentar	2	1	0,5	0,04
explorar	2	2	1	0,09
prazer	2	1	0,5	0,04
socializar	2	2	1	0,09
valores	2	1	0,5	0,04

Fonte: A autora (2013).

De acordo com os resultados alcançados pelos cálculos do INCEV, os elementos tidos como centrais da RS de Educação Infantil do G2 foram “brincar”, “respeitar” e “conviver”, sendo que os dois primeiros tiveram a centralidade confirmada. Registra-se que, de acordo com a análise prototípica, o termo “conviver” pertencia ao quadrante da 2ª periferia. Comparando os resultados do INCEV, nota-se a ausência de “educar” como elemento do provável núcleo/sistema central, ainda que essa palavra conste no primeiro quadrante na análise inicial.

A técnica do INCEV possibilitou a confirmação de alguns elementos indicados na análise prototípica da RS de Educação Infantil para o G2. Os

resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV podem ser visualizados na Tabela 10.

Tabela 10 – Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Educação Infantil do G2 (n=21).

Elementos	Frequência	OME \leq 3	OMI \leq 3	INCEV \geq 0,10
brincar	13	2,231	2,308	0,38
cuidar	5	2,400	3,000	0,14
desenvolver	5	1,400	2,200	0,09
ludicidade	5	3,200	3,000	0,14
educar	4	3,500	2,750	0,09
respeitar	4	4,500	2,500	0,09
afetividade	3	3,667	3,667	0,04
aprender	3	2,667	3,667	0,04
base	3	1,333	1,667	0,09
carinho	3	2,333	3,000	0,04
conviver	3	4,000	3,667	0,14
alegria	2	4,000	5,000	0,04
compromisso	2	2,500	2,000	0,09
essencial	2	1,000	3,500	0,04
experimentar	2	4,500	3,500	0,04
explorar	2	2,500	1,000	0,09
prazer	2	3,500	3,500	0,04
socializar	2	3,500	3,000	0,09
valores	2	4,000	5,000	0,04

Fonte: A autora (2013).

De acordo com os resultados obtidos com técnica do INCEV, os elementos pertencentes ao núcleo/sistema central da representação social de Educação Infantil para o G2 foram “brincar” e “respeitar”.

Esses resultados foram diferentes dos gerados pela análise prototípica, uma vez que apenas os elementos “brincar” e “respeitar” tiveram a centralidade confirmada.

Observa-se que a RS de Educação Infantil do G2 em relação ao grupo geral de participantes possui os mesmos elementos como centrais, com exceção de “educar”, que não teve a centralidade confirmada. Ao se comparar o Quadro 13 (G1, n=32) e o Quadro 15 (G2, n=21), pode-se perceber que coincidem os termos “educar” e “desenvolver” em ambos os grupos. Na 1ª periferia, apenas o termo “cuidar”. Entre os elementos de contraste só o termo “base” coincide e, após o trabalho cognitivo, verificamos no G2 a ausência das palavras “carinho”, “comprometimento” e “essencial”. Na 2ª periferia, apenas o termo “socializar” foi comum para os dois grupos.

Em seguida, serão expostas as palavras que foram consideradas “muito importantes” pelos participantes do G2, e as justificativas dadas para a escolha.

Verificou-se que, das 21 palavras evocadas e hierarquizadas na primeira posição, quatro não foram consideradas “muito importantes”. A palavra “brincar” (F=8) foi a que apresentou maior frequência dentre as que foram consideradas. As palavras “desenvolver” (F=2), “explorar” (F=2) continuaram com as mesmas frequências nas duas situações. As palavras “cuidar” (F=2) e “base” (F=2) foram indicadas para 1ª posição e hierarquia apenas uma vez. “Educar” (F=2) e “conviver” (F=2) não foram hierarquizadas na 1ª posição. Dois participantes não responderam.

As palavras “cuidar”, “aprender”, “brincar”, “carinho”, “valores” e “representar” foram consideradas “pouco importantes” por quatro participantes.

Nas justificativas abaixo, encontramos as palavras “brincar”, “desenvolver” e “respeitar” pertencentes ao núcleo central da RS de Educação Infantil para o G2. Percebemos que os sentidos atribuídos às condutas lúdicas no contexto da Educação Infantil compartilham a meta do desenvolvimento da criança.

Para respeitar a criança, faz-se necessário ter como meta o seu pleno desenvolvimento e para isto deve se fazer presente a brincadeira e a ludicidade para que o espaço da E.I. seja produtor de cultura. (P40)

É brincando que a criança passa a interagir com o mundo, a experienciar diversas situações, a resolver conflitos. (P42)

Porque o brincar é importantíssimo na vida de uma criança. (P11)

O papel do professor, enquanto propositor de atividades de caráter lúdico, também foi enfatizado, como segue:

O professor precisa propor atividades que auxiliem a criança através do brincar, respeitando-a em sua singularidade e aceitação em um grupo numa atitude de relação interpessoal que auxilia o desenvolvimento infantil. (P52)

Os elementos da primeira periferia, “cuidar” e “ludicidade”, foram encontrados nas seguintes justificativas:

Na Educação Infantil, você tem que estar atento a tudo e a todos ao mesmo tempo, cuidando, orientando, colocando limites. (P6)

O desenvolvimento acontece a todo momento, a cada fase da criança ela se desenvolve e aprende algo novo. Por isso, a ludicidade é própria da educação infantil. (P8)

Os termos “base” e “explorar”, que compõem a zona de contraste, reforçam o sentido de educar e de desenvolvimento. O termo “compromisso” indica a seriedade no trabalho dos profissionais responsáveis pela Educação Infantil.

A Educação infantil é a base para o crescimento e desenvolvimento do ser humano (P11).

Como educadora da EI, acredito que sem EI se perde muito na educação dos nossos jovens e crianças, pois a EI é a base para uma educação de qualidade unindo escola e família na educação básica. (P2)

Pois, quando se fala em educação infantil se fala em base para uma vida plena de realizações motora, física e psíquica. (P22)

Pois acredito que a criança não verá significado se não puder explorar, tocar, sentir. A criança é feita de "cem mãos". E precisa delas para chegar as outras palavras. (P13)

Lidar com ser humano exige muito compromisso, dedicação e responsabilidade; em Educação infantil essa responsabilidade se multiplica. (P12)

Quanto aos termos pertencentes à segunda periferia, as seguintes justificativas foram apresentadas:

Porque tenho observado que sem afetividade não se consegue efetivar um bom trabalho, porque com crianças tão pequenas que ficam tanto tempo em nossa companhia o essencial é ter afeto. (P29)

Brincar é um momento de alegria, momento onde a criança imagina e faz-de-conta. Observamos neste momento troca de experiências, onde ela reproduz o que vive fora da instituição e dentro também. (P47)

As justificativas para alguns termos da segunda periferia permitem compreender como as dimensões da primeira periferia parecem se ancorar nas experiências dos participantes, protegendo e fortalecendo o núcleo central da representação.

A seguir, serão expostas as informações acerca da contribuição acadêmica e experiência profissional para a visão de Educação Infantil, dos participantes dos dois grupos.

7.7 CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PARA VISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL DOS PARTICIPANTES DO G1 E DO G2

Uma vez apresentado o conjunto de análises prototípicas, INCEV e o conteúdo das justificativas do G1 e do G2 com vistas a apreender as representações sociais de Educação Infantil entre os professores participantes deste estudo, exporemos outras informações pertinentes aos dados recolhidos pela aplicação do questionário sociodemográfico. Como informado, este instrumento solicitava, além de dados pessoais, um conjunto de informações acerca das dimensões da formação acadêmica que possibilitaram a atual visão de Educação Infantil, bem como a contribuição da experiência profissional para tal visão. Para cada pergunta solicitada, havia diferentes opções de resposta, conforme podem ser lidas nas Tabelas 12 e 13. Os dados obtidos acerca das dimensões da formação que foram importantes para a visão de Educação Infantil dos participantes do G1 e do G2 estão expostas na Tabela 11. Apenas dois participantes do G1 (N=32) não responderam a estas solicitações.

Tabela 11 – Dimensões de formação que possibilitaram a atual visão de Educação Infantil para os participantes (G1; n=32) (G2; n=21).

Visão de Educação Infantil deve-se especialmente a...	% por Grupo	
	G1 (n=32)	G2 (n=21)
ao curso de graduação que fez	31,2	19,7
aos cursos de formação continuada	43,7	46,2
às leituras indicadas por outros (colegas, supervisora, responsáveis por cursos de formação continuada, ex professores)	25	33,3

Na opção curso de graduação, foi solicitado ainda que informassem quais disciplinas contribuíram especialmente para a sua visão de Educação Infantil. No G1 (n=32), somente 17 participantes responderam a este item. Para estes, as disciplinas que mais contribuíram foram Metodologia de Educação Infantil (29,4%), Psicologia (23,5%), Didática (17,6%), Filosofia (11,7%) História da Educação (11,7) e Educação Especial (5,88%). Os participantes do G2 (n=21) indicaram as seguintes

disciplinas: Psicologia (37,5%), Metodologia de Educação Infantil (25%) Sociologia (25%) e Filosofia (12,5%).

Dentre os oito participantes do G1 que fizeram menção às leituras realizadas enquanto fonte de contribuição para a visão de Educação Infantil, 30% apontaram para as indicadas por colegas (30%), pela supervisora (16,6%), em cursos de formação continuada (16,6%) e outros (50%). Os sete participantes do G2 responderam que foram colegas (33,3%), o docente responsável pela condução dos cursos de formação continuada (50%) e a supervisora (16,6%).

Os resultados pertinentes à contribuição da experiência profissional que os participantes percebem para a sua visão atual de Educação Infantil foram similares nos grupos. Em ambos a opção “sempre” foi a mais indicada, por 73,3% do (G1, e 66,6% do G2. Proporcionalmente mais participantes do G2 reconheceram que essa experiência os afetou frequentemente (33,4%) do que do G1 (26,6%).

Conclui-se que, independente do tempo de exercício profissional, os participantes de ambos os grupos reconhecem e atribuem maior peso aos cursos de formação continuada para a constituição de sua atual visão de Educação Infantil, do que às leituras sugeridas por outros e ao curso de graduação que realizaram. No entanto, a experiência profissional também foi reconhecida como um fator que contribuiu para a perspectiva que têm sobre esse nível de escolarização.

7.8 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DESSES RESULTADOS

Observa-se que uma das principais diferenças no conjunto de elementos do NC dos dois grupos (G1XG2) reside na alta frequência e baixa média alcançada no G2 pelo elemento “brincar” ($F=13$; OME 2,231; OMI=2,308). Verifica-se, assim, que, para o G2, o início da escolaridade é pensado em função da criança que se desenvolve, sendo, por isso, fundamental considerar as características lúdicas dela. As palavras pertencentes à 1ª periferia dão sentido a essa ligação porque caracterizam a Educação Infantil como espaço de cuidado da criança e que respeita sua marca, a ludicidade. No G1, apesar do elemento “brincar” ($F=10$) ter sido o segundo mais evocado, possui menor saliência (OMI=3,100). Essa diferença sugere que os participantes do G1 parecem considerar que as atividades lúdicas se prestam mais como facilitadoras da aprendizagem.

As funções de “educar” e “desenvolver” são mais enfatizadas pelos participantes do G1. Os elementos da 1ª periferia permitem compreender melhor os sentidos atribuídos à Educação Infantil e podemos distinguir, nessas evocações, significados aglutinadores. A função “cuidar” (F=7) delinea a Educação Infantil enquanto espaço de cuidado e educação da criança pequena. A evocação “aprender” (F=11) está associada a educar e, analisando as justificativas, parece estar próxima da ideia de preparação para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, a brincadeira parece ser pensada mais como estratégia de ensino do que como um fim em si mesma. O sentido de educar, no âmbito deste grupo, parece estar amparado pelas evocações localizadas na zona de contraste. Nesta, é delineada uma representação em que a Educação Infantil é tida como base, um direito da criança, e parece introduzir a figura do adulto, no caso, o professor, que se responsabiliza pela criança e interage com ela nesse ambiente, o que requer dedicação e amor.

As diferenças encontradas nas análises dos sentidos atribuídos à Educação Infantil pelos dois grupos (G1 e G2) remetem às ponderações de Haddad; Cordeiro (2011) quanto à tensão práticas lúdicas versus aprendizagem de conteúdos, que têm caracterizado o debate nesta etapa da Educação. Com esta constatação, as autoras indicam a presença da ideia da cultura escolar dominante e assinalam os limites tênues entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Conforme observado ao longo da discussão dos dados, para os participantes deste estudo, as atividades lúdicas parecem ainda não se constituir como princípio que perpassa a organização do trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Por meio das justificativas, percebemos que os professores limitam-se a mencionar ações que possam ter um caráter lúdico, e não incorporaram o lúdico como linguagem peculiar do mundo infantil. Nesse sentido, parece haver repetição de falas vividas em cursos de formação continuada ou lidos nos documentos oficiais e na literatura especializada.

Quanto às similaridades encontradas na RS de Educação Infantil dos dois grupos de participantes, isto é, de G1 e G2, assinala-se que a função de cuidar não foi considerada tão importante para ambos os grupos, confirmando a tendência já demonstrada no grupo geral de participantes. A cisão dos binômios cuidar-educar mostra que a organização da representação social está determinada menos pelo sentido dado oficialmente do que pela negação destes professores à

função exclusiva de cuidados, isto é, assistencialista, que outrora identificava o atendimento prestado às camadas menos favorecidas da sociedade.

No que tange à cisão cuidar e educar, esses resultados convergem com outros estudos citados ao longo do texto e que foram realizados com professores de outras instituições escolares, em que também focalizaram as representações sociais de Educação Infantil desses professores e demonstraram que a integração de cuidados e educação ainda se dá de forma limitada, parecendo ser negada por muitos profissionais dessa etapa da educação básica (DAVID, 2004; MONTEIRO; SALES, 2007; 2007; SANTOS, 2009; HADDAD 2009). Em relação à dimensão lúdica da Educação Infantil, esses resultados vêm ao encontro de outros também realizados com professores de Educação Infantil, para os quais a brincadeira, nesse contexto, é percebida como única atividade propiciadora de desenvolvimento, que parece se materializar nas ações pedagógicas (PINHEIRO, 2008; LIMA, 2010).

A palavra “feliz”, citada tardiamente pelo G2, um termo ausente no universo vocabular do G1, é intrigante, uma vez que, nos estudos sobre a representação social da infância ou da criança, esse atributo é um dos mais frequentes e mais rapidamente evocados (DEMATHÈ, 2009; ANDRADE; SANTOS, 2009; LIMA, 2010). Esse resultado nos leva a questionar se, na concepção dos participantes, é pouco provável a criança ser e estar feliz na instituição formal de educação. Resultado semelhante foi encontrado no estudo de Haddad e Cordeiro (2011) acerca das tarefas do professor de Educação Infantil, realizado com estudantes do curso de pedagogia de universidades públicas.

Essa diversidade de representações sociais (muitas vezes, coexistentes) sobre as funções da Educação Infantil pode ser fruto da identidade, ainda em formação, dessa área do conhecimento. Segundo Rocha (2000), para que essa identidade se consolide, faz-se necessário, em primeiro lugar, diferenciar as funções que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental assumem no contexto ocidental contemporâneo.

Conforme a autora, na sociedade brasileira atual, estas funções apresentam, em termos de organização do sistema educacional e da legislação própria, contornos bem definidos. Enquanto a escola se situa como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família.

Contudo, os conhecimentos assumem uma dimensão na educação das crianças pequenas que os coloca numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, o brincar, a sexualidade, a socialização, a linguagem, a fantasia, o imaginário, isto é, as diferentes linguagens da criança.

A atribuição de sentidos a um dado objeto se faz num processo complexo que se enraíza na história, na cultura, na vivência, na experiência do sujeito em suas relações com os outros e com os objetos, e suas vinculações com seus grupos de pertença e com os que têm como referência (MADEIRA, 2005). Nos sentidos atribuídos, há que se considerar a existência de aspectos e normas comuns e partilhados, como também elementos personalizados e contextualizados, caracterizando as diferentes interpretações que os grupos apresentam de uma mesma situação em função das experiências cotidianas (ABRIC, 2001; MADEIRA, 2005).

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 36) afirma que o saber docente é “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Além dos saberes reconhecidos pelos cursos de formação, Tardif (2002) aponta os saberes experienciais que se constituem na prática cotidiana escolar, a experiência docente individual e coletiva. Esse entendimento de Tardif (2002) pode ser capturado pelas considerações dos participantes quanto ao valor dado à experiência profissional para sua visão do que seja a Educação Infantil.

No entanto, tomando o conjunto das respostas referentes ao indutor Educação Infantil, é possível captar pontos de diferenciação e de intersecção acerca dos sentidos atribuídos pelos 2 grupos. O que pode ser considerado como ponto comum, além dos sentidos de educar e desenvolver, é a dicotomia entre cuidar e educar. A ideia de Educação Infantil destinada ao desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos parece não ter sido assimilada por estes professores. A experiência profissional parece não ter integrado as dimensões do cuidado e educação, já bem definidas nos documentos oficiais.

Quanto às diferenças encontradas, sublinha-se que o G2, grupo com menor tempo de experiência, atribui maior importância ao brincar no contexto da Educação Infantil enquanto ação que promove o desenvolvimento da criança. Para

os participantes do G1, a brincadeira parece ser valorizada quando se presta a um fim utilitarista e prático.

A comparação dos quadros dos elementos estruturais, a saber, das análises prototípicas realizadas, permitiu identificar, na representação estudada, como os professores privilegiaram determinados aspectos do objeto de representação, focalizando-os de modo idealizado.

7.9 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE INFÂNCIA DOS PARTICIPANTES

A partir de agora, apresentaremos os resultados referentes às respostas dos participantes (N=53) ao instigador verbal <Infância é...>, os quais foram tratados conforme procedimentos metodológicos anunciados anteriormente.

7.10 ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS

Considerando que aos participantes (N=53) foi solicitado que registrassem cinco palavras para o instigador verbal <Infância é...>, foram identificadas 265 palavras, isto é, todos os participantes atenderam ao solicitado.

Após o trato das 265 palavras registradas pelos participantes, ou seja, do universo vocabular registrado, constatou-se que 135 desse corpus eram diferentes. Destas, 92 com frequência de ocorrência distribuída no intervalo de 1 a 37 (Apêndice K). Palavras que atenderam aos critérios para rodar no Evoc o *Randgraf*, isto é, frequência mínima de 10 e ordem média 3.

O Quadro 17 apresenta a distribuição desses elementos por quadrante, quando da situação da resposta inicial. A palavra “brincar” foi a mais utilizada pelos participantes (37/53), seguida por “aprender” (18).

Quadro 17 – OME: Distribuição dos vocábulos ao instigador “Infância é...”(N=53).

Possíveis elementos do Núcleo Central F \geq 10; OM <3, 0			1ª Periferia F \geq 10; OM > 3, 0		
Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
brincar	37	1, 838	aprender	18	3, 222
fase	13	2, 000	descobrir	12	3, 333
			desenvolver	12	3, 417
Zona de Contraste F<10; OM <3, 0			2ª periferia F<10; OM \geq 3, 0		
Palavra	F	OME	Palavra	F	OME
construção	5	2, 200	alegria	7	3, 000
criança	6	2, 833	vivenciar	5	3, 800
experimental	5	2, 600			
importante	5	2, 600			
inocência	5	1, 800			

Fonte: A autora (2013).

No Quadro 17, verifica-se, no 1º quadrante, a presença das palavras “brincar” como a mais prontamente evocada (F= 37) por 69,8% dos participantes, seguida por “fase” (24,5% dos participantes). Pelo alto valor simbólico que essas palavras demonstraram (alta frequência e ordem média baixa) para a amostra deste estudo, podemos supor que indiquem a composição do provável núcleo central da RS de Infância.

No quadrante superior direito, foram identificadas três palavras com suas respectivas OMEs. A palavra “aprender” (emitida por 40% dos participantes), “descobrir” e “desenvolver” (por 22,6%). Destacamos as palavras “descobrir” e “desenvolver” por apresentarem frequência muito próxima à da palavra “fase”, pertencente ao provável núcleo central, mas cuja OME é superior. Nesta casa do quadrante, aparecem os componentes considerados relevantes para os participantes, visto que apresentam frequências de evocação relativamente altas,

porém com menor importância do que aquelas que constituem o primeiro quadrante (NC). Por isso, compõem a 1ª periferia da representação social dos participantes sobre “infância”.

Os elementos que compõem a zona de contraste da representação social de “infância”, isto é, os que foram prontamente evocados pelos participantes, mas com mais baixa frequência, foram “construção”, “experimentar”, “importante”, “inocência”, evocados por 9,43% dos participantes, e “criança” por 11,32% deles. Apesar de serem elementos menos compartilhados no grupo, essas palavras demonstram ser significativas para alguns dos participantes, podendo desempenhar um papel importante em suas ações junto a crianças e reforçam o sentido de infância como relevante para experimentar, construir e que é atravessada pela inocência. Esses termos, evocados por parte dos participantes, indicam a presença possível de um subgrupo minoritário na amostra estudada.

Na 2ª periferia (Quadro 17), constam os termos poucos frequentes e tardiamente evocados pelos participantes: “alegria” e “vivenciar” evocados, respectivamente, por 13,2% e 9,4% dos participantes e desvelam uma visão romantizada da criança. No entanto, essas palavras parecem afluir para alguns dos sentidos tradicionais que “brincar” proporciona. Porém, conforme resultados da análise prototípica, poucos participantes atribuem esse significado abstrato para a infância, considerando que os elementos desse quadrante, que compareceram com baixa frequência, foram alegria (F=7) e vivenciar (F=5).

Com o intuito de induzir os sentidos decorrentes da organização racional realizada pelos participantes sobre suas evocações, a que foram solicitados posteriormente, quando deveriam hierarquizar por ordem de importância suas respostas, inicialmente, é apresentado o resultado da análise prototípica produzida pelo EVOC exposto no Quadro 18.

Quadro 18 – OMI: Distribuição dos vocábulos ao instigador “Infância é...”

Possíveis Elementos do Núcleo Central F ≥ 10; OM < 3, 0			1ª Periferia F ≥ 10; OM ≥ 3, 0		
Palavras	F	OMI	Palavras	F	OMI
brincar	36	2, 056	aprender	18	3, 278
fase	12	2, 250	desenvolver	13	3, 000
Zona de Contraste F < 10; OM < 3, 0			2ª Periferia F < 10; OM ≥ 3, 0		
Palavras	F	OMI	Palavras	F	OMI
construção	5	1, 800	alegria	7	3, 429
experimentar	5	2, 600	inocência	5	3, 300
			vivenciar	5	4, 400

Fonte: A autora (2013).

A identificação da importância atribuída pelos participantes aos termos inicialmente por eles evocados (Quadro 17) permite constatar que os elementos “brincar” e “fase” permanecem como termos do possível núcleo central da representação social de infância. Para a amostra desse estudo, “brincar” parece ser um elemento fortemente associado à infância, compreendida como “fase”. Por conseguinte, podemos propor que o provável núcleo central dessa representação social seja o de fase de desenvolvimento, na qual “brincar” sobressai enquanto atividade que a define. Parece, ainda, que alude ao campo semântico de “criança”, conforme explorado por Javeau (2005).

Em relação à configuração produzida no quadro de elementos estruturais, é possível perceber que, na organização por ordem de importância aos sentidos atribuídos ao termo “Infância é...”, foi realizado um exercício que possibilitou reafirmar os elementos consensuais do grupo, sendo que nenhuma nova informação foi associada.

Ao se observar os elementos que compõem a 1ª periferia no Quadro 18 (“aprender” e “desenvolver”), percebemos a coerência em considerar esses elementos como esquemas organizados em torno do núcleo, pois segundo Abric (2000), esta periferia tem a função de sustentar a representação social, reforçando os elementos do núcleo central. E, ainda, acompanhar a posição de Flament (1987;

1989 apud CAMPOS, 2003) considerando que os elementos periféricos mais próximos ou mais distantes em relação ao provável núcleo central são ativados por situações diversas, dando lugar a um rápido funcionamento da representação como “guia” da realidade. Os elementos “aprender” (F=18) e “desenvolver” (F=13) são compartilhados por boa parte dos participantes, dadas as frequências registradas, mas não são muito acessíveis, ou seja, não demonstram estar presentes na memória imediata dos sujeitos. Tal fato sugere que esses elementos, embora provavelmente não façam parte do núcleo central da representação, desempenham um papel importante nas ancoragens que protegem esta representação.

Destacamos a ausência da palavra “descobrir” na análise prototípica das palavras hierarquizadas. Na situação de evocação livre (Quadro 17), ela se fez presente, utilizada por 22,6% dos participantes, com uma ordem média de 3,417. Tal fato, por si, demonstra os efeitos dos processos cognitivos de análise, comparação e hierarquização realizados pelos participantes sobre sua produção (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

É importante ressaltar que um dos termos da zona de contraste dos elementos organizados por ordem de importância foi alterado de posição em relação ao da evocação inicial: a palavra “inocência”. Quando da evocação inicial, a ordem média dessa palavra foi de 1,800, localizando-se no quadrante dos elementos de contraste, dada a baixa frequência (5). Na situação de hierarquização, passou a integrar a 2ª periferia, visto a ordem média alcançada (OMI=3,300). Ressalta-se, ainda, que as palavras “criança” e “importante” não foram consideradas relevantes para os participantes frente ao critério de ordem de importância. Essas diferenças ajudam-nos a perceber os reflexos da organização racional das evocações.

Os elementos que compuseram a 2ª periferia na situação das palavras evocadas inicialmente sofreram poucas alterações, exceto a da inclusão de “inocência” e do aumento da ordem média nas que se mantiveram nesse quadrante. No caso, as palavras “alegria” e “vivenciar” alcançaram, respectivamente, as seguintes OMI's 3,429 e 4,400, ambas superiores às médias registradas anteriormente (OMEs 3,000 e 3,800, respectivamente). Por serem termos tardiamente evocados e hierarquizados, podemos supor que a representação da infância, enquanto incorpora “alegria”, bem como a presença de “inocência” no quadrante dos elementos de contraste no caso da evocação inicial e agora como elemento da 2ª periferia, parecem indicar que, para alguns participantes, essas

características trazem a não universalidade do traço de “alegria” associado mais fortemente à “infância”. O deslocamento da palavra “inocência” para essa periferia, em parte, reforça essa nossa interpretação.

Há que se notar, ainda, que as palavras “criança” e “importante”, sequer compuseram os quadrantes na situação de hierarquização, em vista dos critérios utilizados para rodar o EVOC (frequência mínima=10, com ordem média estipulada de 3). Os participantes que as haviam evocado (frequências 5 e 6, respectivamente por palavra), quando na situação de ordenarem por importância, não alcançaram as ordens médias necessárias para comporem os quadrantes na hierarquização.

Enfim, alguns elementos situados no sistema periférico auxiliam a explicar a representação social de “infância” para esses participantes. A imagem da infância, enquanto período da vida para “vivenciar” “alegria” e “descobrir” dada a “inocência” dessa fase, contrapõe-se à imagem da infância enquanto fase em que se brinca, experimenta, aprende e se desenvolve e na qual a “inocência”, de uma ordem média de 1,800 passa para a de 3,300; “vivenciar” de 3,800 para 4,400; “desenvolver” de 3.417 para 3, 000 e onde “descobrir” ficou ausente.

No conjunto das palavras associadas ao instigador “Infância é...”, chama atenção, no universo vocabular utilizado pelos participantes deste estudo, a ausência de termos que remetam ao contexto familiar e a dimensões afetivas e sociais que expressem características das relações entre adultos e crianças, comuns ou esperadas socialmente, em nossa cultura. Isso porque, de um lado, a família na sociedade atual deve desempenhar um papel central na vida da criança, desde o seu nascimento, sendo por suas práticas que a maioria das crianças passa a ser inscrita em diferentes grupos, como igreja, associações, em escolas de Educação Infantil. Nestas últimas, boa parcela das crianças passa a maior parte do dia e, nelas, podem realizar trocas com outras pessoas, colegas e com suas professoras. Por outro, a condição de crianças, nessa fase (infância), exige cuidados específicos, como os de dedicação e proteção (CASAS, 2007; ALVES-MAZZOTI et al., 2007; DEMATHÉ; CORDEIRO, 2009; HADDAD, 2009; VASCONCELOS, 2012).

Com exceção da presença do elemento “brincar” que se constitui um traço fundamental das culturas infantis ocidentais contemporâneas, registra-se, também, a ausência de palavras que pudessem expressar a cultura simbólica da infância (CORSARO, 2011), impressa, por exemplo, em materiais, como desenhos,

contos de fadas e lendas culturais (*Papai Noel*, *Coelhinho da Páscoa*, *Cuca*, *Saci-Pererê*), brinquedos, ferramentas artísticas (lápiz, tinta, massa de modelar etc) e em suportes variados (livros, filmes etc).

Ao comparar os Quadros organizados 17 e 18, podemos observar que, quando estimulados a realizar um trabalho cognitivo sobre suas próprias evocações, os professores participantes privilegiaram os sentidos de “brincar” e “fase”, além dos de “aprender” e “desenvolver”. Para a análise dos elementos organizados estruturalmente, o procedimento da análise prototípica mostrou-se eficaz, pois permitiu compreender a estrutura geral da representação, que demonstrou certa coesão na organização dos dois quadros (17 e 18) relativos às evocações iniciais e às hierarquizadas.

Os resultados da análise dos elementos estruturais da representação social de infância destacam que “brincar” é consensual, para a amostra de professores da rede municipal de ensino investigada. Podemos depreender que “brincar” se constitui fator central à própria ideia de infância em função do atual entendimento da criança, enquanto sujeito que tem necessidades, mas que também é um cidadão com direitos, sendo o brincar um deles. Por outro lado, a ideia de infância enquanto fase em que brincar é a principal e única atividade da criança demonstra uma concepção romantizada da infância.

Os resultados, também, apontam que a infância é representada como uma “fase”, fato que a situa enquanto período de desenvolvimento humano. Nesse sentido, concordamos com Moss (2002) que defende que a infância é uma fase da vida importante em si mesma e que deixa marcas nas fases posteriores. Portanto, a preocupação deve ser com a infância que a criança está vivendo e não apenas com o adulto em que a criança vai se tornar.

Tendo sido esses os resultados das análises prototípicas com o intuito de nos acercarmos com mais segurança do núcleo central da representação social de infância, a seguir, serão expostos os resultados do cálculo do INCEV.

7.11 ÍNDICE DE CENTRALIDADE DAS EVOCAÇÕES

Utilizamos a técnica INCEV, do mesmo modo que procedemos para os cálculos dos elementos da representação social de Educação Infantil. Após determinar a frequência de todas as palavras no corpus $(F)_t$ e já tendo realizado o

trato das mesmas (Apêndice K), consideramos 10% dessa amostra, como mostra a Tabela (12).

Tabela 12 – Frequência das palavras ao instigador “Infância é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra.

PALAVRA	FREQUÊNCIA
Alegria	7
Amar	6
Aprender	18
Brincar	37
Cuidar	7
Descobrir	14
Desenvolver	13
Experimentar	6
Fase	13
Vivenciar	7

Fonte: A autora (2013).

Na sequência, encontramos as proporções de alto valor simbólico (P_{vs}) de cada elemento e procedemos aos cálculos propriamente ditos do INCEV. A próxima Tabela (13) apresenta esses resultados.

Tabela 13 – Centralidade dos elementos da representação social de infância segundo valores do INCEV (N=53).

Palavras	Frequências		Pvs (F _r /F _t)	INCEV 10% freq.; P _{vs} 0,51
	Geral em pelo menos 10% da amostra	Muito importante		
Brincar	37	34	0,91	0,64
Aprender	18	11	0,61	0,20
Desenvolver	13	10	0,76	0,18
Descobrir	14	7	0,5	0,13
Fase	13	7	0,53	0,13
Experimentar	6	6	1	0,11
Alegria	7	4	0,57	0,07
Amar	6	4	0,66	0,07

Fonte: A autora (2013).

Observamos que o estatuto do elemento “brincar” como central é evidente devido à diferença nos valores em relação a “aprender”, o elemento com o segundo maior valor, seguido de “desenvolver”, “fase” e “experimentar”. Tomando os parâmetros de cálculos do INCEV, o fato destes elementos possuírem proporção de centralidade maior que 0,51 e índice de centralidade acima de 0,10, identifica-os como centrais na estrutura da representação social de Infância. Os elementos “alegria” e “amar” seguem como periféricos salientes ou sobreativados, dado que o valor alcançado para o INCEV foi de 0,07, e os demais – “vivenciar” e “cuidar” – periféricos comuns, por possuírem valores bem abaixo do convencional.

Os resultados indicam que, para os professores investigados, infância é uma fase em que predomina “brincar”, e que propicia experiências à criança que lhe permitem que se desenvolva e aprenda. Os elementos periféricos sobreativados apontam a “alegria” e “amar” como aspectos afetivos que podem marcar a infância, mas que não para todas as crianças, se considerarmos a infância em sua pluralidade, marcada por formas muito diferenciadas da criança e de seu lugar na sociedade.

O INCEV forneceu resultados um tanto diferentes dos fornecidos pela análise prototípica, pois definiu um estatuto de centralidade para os elementos

“aprender” e “desenvolver” que, nos resultados da primeira análise, situaram-se no quadrante da primeira periferia, segundo os critérios adotados. O elemento “experimental” estaria no quadrante de baixas frequências. A Tabela 14 permite observar os resultados comparativamente, por tipo de análise.

Tabela 14 – Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Infância (N=53).

Elementos	Frequência	OME ≤ 3	OMI ≤ 3	INCEV ≥ 0,10
Brincar	37	1,83	2,05	0,51
Aprender	18	3,22	3,27	0,20
Desenvolver	13	3,41	3,00	0,18
Fase	13	2,00	2,25	0,13
Experimental	6	2,60	2,60	0,11
Alegria	7	3,00	3,42	0,07

Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da pesquisa (2012).

Os resultados obtidos pelo INCEV permitem confirmar o provável núcleo central da representação social de Infância para o grupo de professores investigados nesta pesquisa e que podem ser visualizados na Tabela 15.

Tabela 15 – Elementos pertencentes ao provável Núcleo Central da RS <Infância é...>

Provável Núcleo Central
Brincar
Fase

Para Walchelke (2009), a vantagem da técnica do INCEV reside na incorporação, na sua operacionalização de princípios teóricos vinculados com a teoria do núcleo central, apresentando indícios para a validade e pertinência deste no levantamento inicial das evocações.

7.12 PALAVRAS MUITO IMPORTANTES PARA OS PARTICIPANTES PENSAREM EM INFÂNCIA

Após o cálculo do INCEV, serão expostas as palavras consideradas muito importantes e pouco importantes pelos participantes, dentre as que haviam

evocado e hierarquizado no Teste de Associação de Palavras, para definir infância, bem como as justificativas apresentadas.

Para tanto, foi considerada a distribuição dos elementos no quadro de quatro casas, como mostrado no Quadro 19.

Quadro 19 – Distribuição dos elementos da RS de infância.

Núcleo Central	1ª Periferia
brincar	aprender
fase	desenvolver
Zona de contraste	2ª Periferia
construção	alegria
experimentar	inocência
	vivenciar

Fonte: A autora (2013).

A constituição dos quadrantes permite examinar como os elementos da RS de infância estão organizados. Para compreender como estes elementos se articulam ao campo da representação, é necessário conhecer os significados que lhes são atribuídos, a fim de perceber como eles são gerados, como se complementam e conflitam.

Dentre as palavras evocadas e hierarquizadas pelas participantes no Teste de Associação de Palavras, foi-lhes solicitado que indicassem as palavras consideradas muito importantes e pouco importantes para pensarem em infância (Apêndice D). Quatro participantes não informaram suas respostas a este item. Das 53 palavras hierarquizadas na 1ª posição, verificou-se que 2 não foram consideradas como palavras muito importantes, “fase” (F=2) e “aprender” (F=3).

As palavras indicadas como sendo muito importantes e que apresentaram maiores frequências foram “brincar” (F=27), “desenvolver” e “fase” (F=5). As palavras “brincar” e “desenvolver” apresentaram frequências menores na 1ª posição de hierarquia (F=20) e (F=2) respectivamente. Já a palavra “fase” (F=8) apresentou frequência maior nesta solicitação.

A palavra “aprender” apareceu na 1ª posição quando da hierarquização das palavras apenas uma vez e não foi considerada muito importante. “Construção” foi um vocábulo indicado para 1ª posição de hierarquia, apresentando maior frequência (F=3) que na situação em que os participantes deveriam indicar as palavras muito importantes (F=1). As palavras “inocência” (F=3)

e “alegria” (F=1) foram apontadas entre as palavras da 1ª hierarquia, mas não foram consideradas muito importantes por nenhum participante. “Vivenciar” não apareceu na 1ª posição de hierarquização, mas foi considerada muito importante por um participante.

Nas justificativas apresentadas para as evocações pertencentes ao núcleo central, “brincar” comparece com destaque como o traço único para os participantes esboçarem sua imagem de “infância”.

Infância é poder brincar de todas as brincadeiras possíveis, é viver sem se preocupar com o amanhã nem com o que pode vir (P10).

Infância é brincar em todo momento e em todo lugar, com brinquedos ou somente a imaginação (P44).

Brincar está para a criança assim como o trabalho está para o adulto. Seja qual foi a linha teórica que buscamos para explicar a importância do brincar (Piaget, Vygotsky ou Winnicott), poderemos evidenciar que não há como pensarmos na infância sem levar em conta o brincar (P37).

Na infância o brincar é essencial, pois é a partir dessa ação que a criança transforma e se transforma como um ser em formação (P7).

As representações sociais dos professores também demonstram estar ancoradas nas vivências da própria infância.

Quando penso ou falo de infância, o que me vem na memória são as brincadeiras com meus irmãos, primos e vizinhos. Fui muito feliz, me diverti muito e me lembro de tudo como se fosse hoje (P46).

A importância atribuída à infância enquanto fase de desenvolvimento é assim justificada:

É na infância que tudo se inicia; essa etapa é muito importante, pois as crianças estão na fase de descobertas; relações afetivas; abertas ao conhecimento (P12).

A Infância é a fase do desenvolvimento em que deve-se priorizar o brincar, pois nas brincadeiras a criança se desenvolve e demonstra suas aflições, angústias ou problemas familiares (P32).

A preocupação com o vir a ser e com as possibilidades que poderão ser oferecidas à criança nesta fase estão presentes nas justificativas dos participantes.

É na infância que o indivíduo se forma e é através da vida que ele aprende com suas novas experiências, brincando, se aprimorando e se expressando. Principalmente durante esta fase o indivíduo forma o seu caráter e se suas

necessidades e dúvidas forem bem trabalhadas e resolvidas, este no futuro será um ser humano bem resolvido (P23).

A infância é muito importante na vida do ser humano. Essa fase é o alicerce de um adulto bem equilibrado. Conforme for essa infância, também será esse adulto (P41).

Os elementos pertencentes ao primeiro nível periférico, “aprender” e “desenvolver”, foram assim justificados.

A partir de seu nascimento a criança começa um processo de aprendizagem por toda a sua vida (P4).

Porque quando pensamos na infância pensa-se na formação ou no desenvolvimento integral do ser que está sendo formado, se desenvolvendo emocional, física, psicologicamente (P27).

O contexto da Instituição de Educação Infantil também foi relacionado como espaço da infância e que possibilita a aprendizagem.

Pensando a instituição escolar como espaço para a aprendizagem, desenvolvimento, crescimento, formação do sujeito, e pensando como a criança aprende a ludicidade possui papel fundamental nesse processo (P39).

Observa-se que, em várias justificativas, o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados ao brincar.

Acredito que brincar na infância é muito importante, pois as crianças se desenvolvem interpretando, vivenciando, fantasiando e aprendem com tudo na brincadeira (P13).

Porque infância para mim é um processo de descobertas onde a criança constrói seus conceitos, sua personalidade é formada. Nas vivências e trocas, a criança se desenvolve, formula suas hipóteses, aprende, socializa e principalmente brinca e isso certamente contribui para formar um adulto mais feliz. Acredito que o brincar é essencial e hoje infelizmente a infância tem deixado o brincar de lado, a criança assume outras tarefas e papéis sociais (P31).

O elemento “brincar” parece funcionar como elo entre as representações da infância idealizada e abstrata e os de fase de desenvolvimento. Por outro lado, essa concepção romântica de infância se depara, na própria declaração da participante, com uma realidade que desvela o outro lado do mundo infantil.

As justificativas apresentadas para os elementos da zona de contraste, “construção” e “experimental”, parecem amparar a noção de infância como fase de desenvolvimento.

Todos somos seres em processo de construção e na infância realizamos nossas primeiras construções e talvez as mais significativas para nosso futuro (P34).

Pois através da brincadeira a criança experimenta, explora, vivencia, constrói, convive, interage, descobre, se frustra, enfim, passa por diversas situações que lhe proporcionará o crescimento e amadurecimento (P42).

Na segunda periferia, observa-se a diluição dos significados associados a uma visão romântica de infância, por exemplo, expressos na justificativa a seguir.

As crianças são felizes, inocentes e transmitem alegria àqueles que estão à sua volta (P29).

Em síntese, a RS de infância para o grupo pesquisado se dá em torno de uma imagem romântica de infância, como fase da vida. A criança é vista como um ser em desenvolvimento, capaz de aprender, sendo que o brincar é considerado a atividade principal e única dos primeiros anos da vida.

7.13 ANÁLISE DOS ELEMENTOS ESTRUTURAIS CONSIDERANDO A VARIÁVEL TEMPO DE SERVIÇO

A partir de agora faremos a descrição da análise prototípica das RS de infância dos participantes, agrupados por tempo de experiência profissional, a fim de constatar possíveis efeitos dessa variável na representação em estudo.

Inicialmente, as informações obtidas pelo Teste de Associação de Palavras, com o devido tratamento lexical, foram processadas 2 vezes no software EVOC, considerando a ordem média de evocação e a hierarquização realizada pelos participantes. Conforme já exposto, foram considerados como pontos de corte a frequência mínima de aparição em 10% da amostra, como frequência intermediária o dobro e a ordem média de 3,0. Para o G1 (n=32), a frequência mínima estipulada foi de 3 e para o G2 (n=21) a de 2.

Na sequência, trazemos os resultados do EVOC do G1, os cálculos do INCEV e as justificativas dadas pelos participantes para as evocações consideradas muito importantes, bem como as considerações relativas a esses resultados.

No G1, um total de 160 palavras foi registrado nas evocações dos participantes, sendo 71 diferentes. Logo, os termos comuns somam 55,6% do

corpus para análise. A palavra “brincar” apresentou maior incidência, tendo sido evocada por 59,3% das participantes. É necessário indicar que as 71 palavras diferentes distribuem-se na frequência de 1 a 19. (Apêndice L)

Feito isto, interessa-nos, principalmente, como essas palavras ficaram distribuídas na situação de evocação livre e após o trabalho cognitivo dos participantes para hierarquizar suas respostas, isto é, saber, além das frequências, quais foram as respectivas OME's e OMI's. O Quadro 20 permite visualizar tais resultados.

Quadro 20 – Distribuição e hierarquização dos vocábulos ao instigador verbal “Infância é...” nas situações de OME e OMI – (G1; n=32).

Possíveis elementos do Núcleo Central F ≥ 6; OM < 3, 0				1ª Periferia F ≥ 6; OM > 3, 0			
Palavras	F	OME	OMI	Palavras	F	OME	OMI
brincar	19	1,737	1,947	desenvolver	10	3,700	3,000
aprender	9	2,556	2,889	descobrir	6	3,500	3,167
fase	7	1,429	2,429				
Zona de Contraste F < 6; OM < 3, 0				2ª periferia F < 6; OM ≥ 3, 0			
Palavras	F	OME	OMI	Palavras	F	OME	OMI
inocência	3	2,333	-	amor	5	3,000	-
construção	5	2,200	1,800	importante	5	3,40	-
alegria	3	1,667	2,333	livre	3	3,667	-
amor	5	-	2,750	inocência	3	-	4,333
importante	5	-	2,750	conhecer	3	3,000	3,667
livre	3	-	2,333	cuidar	4	4,000	3,500
				experimentar	4	-	3,000
				socializar	3	-	3,333
				respeitar	3	-	3,667

Fonte: A autora (2013).

Constata-se, neste grupo (G1, n=32), que os termos “brincar”, “aprender” e “fase”, evocados prontamente e com alta frequência, parecem compor o núcleo central. Verificou-se que a palavra de maior valor simbólico associada à infância foi “brincar”, visto que na ordem de importância das palavras evocadas se situaram na primeira e segunda ordem (OMI=1,947).

Na primeira periferia, os termos “descobrir” e “desenvolver” permaneceram para ambas as situações. Nos elementos de contraste, os termos

“alegria” e “construção” se mantiveram nas duas condições. O termo “inocência” passou a integrar a 2ª periferia após a hierarquização das evocações (OMI=4,333).

Na 2ª periferia, situaram-se como elementos as palavras “conhecer”, “cuidar”, “respeitar”, “socializar” e “experimental”, presentes na OME e OMI. Após o trabalho cognitivo, os termos “amor”, “importante” e “livre” migraram para a zona de contraste. Chama atenção a quantidade de termos pertencentes a este quadrante, uma vez que apresenta maior variedade que no grupo geral de participantes, indicando possíveis mudanças na representação social de infância para este grupo.

A fim de validar os elementos considerados pertencentes ao provável núcleo central da representação social de infância para o G1, descreveremos os resultados obtidos pelo INCEV. Para tanto, levantamos as palavras evocadas por pelo menos 10% dos participantes. (Apêndice M)

Em seguida, localizamos as palavras consideradas simultaneamente muito importantes e essenciais para o objeto em estudo e calculamos as proporções de alto valor simbólico e o respectivo índice de centralidade das evocações – INCEV.

Tabela 16 – Centralidade dos elementos da representação social de infância segundo valores do INCEV (G1; n=32).

Palavras	FREQUÊNCIA		Pvs Fr/Ft	INCEV (10% freq.; Pvs 0,51)
	Geral em pelo menos 10% da amostra	Muito importante		
Brincar	19	14	0,73	0,43
Desenvolver	10	7	0,7	0,21
Aprender	9	5	0,55	0,15
Fase	7	4	0,57	0,12
Descobrir	6	3	0,5	0,09
Amor	6	2	0,33	0,06
Importante	5	4	0,8	0,12
Cuidar	5	1	0,2	0,03
Construção	5	4	0,8	0,12
Vivenciar	4	2	0,5	0,06
Experimental	4	3	0,75	0,09
Socializar	3	2	0,66	0,06
Respeitar	3	1	0,33	0,03
Livre	3	2	0,66	0,06
Inocência	3	1	0,33	0,03
Conhecer	3	1	0,33	0,03
Alegria	3	3	1	0,09

Fonte: A autora (2013).

Os cálculos do INCEV confirmaram os três elementos tidos como pertencentes ao possível núcleo central da RS de infância para o G1 (n=32). Esses resultados são similares aos produzidos pelo EVOG, uma vez que não apontou a centralidade de nenhum outro termo. A Tabela 18 traz os resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV.

Tabela 17 – Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de infância do G1 (n=32).

Elementos	Frequência	OME ≤ 3	OMI ≤ 3	INCEV ≥ 0,10
Brincar	19	1,737	1,947	0,43
Desenvolver	10	3,700	3,000	0,21
Aprender	9	2,556	2,889	0,15
Fase	7	1,429	2,429	0,12
Descobrir	6	3,500	3,167	0,09
Amor	5	3,000	2,750	0,06
Importante	5	3,400	2,750	0,12
Cuidar	5	4,000	3,500	0,03
Construção	5	2,200	1,800	0,12
Experimentar	4	3,000	3,000	0,09
Socializar	3	3,667	3,333	0,06
Livre	3	3,667	2,333	0,06
Inocência	3	2,333	4,333	0,03
Conhecer	3	3,000	3,667	0,03
Alegria	3	1,667	2,333	0,09

Fonte: A autora (2013)

Considerando o G1 (n=32) em relação ao grupo geral de participantes, no tocante à RS de infância, percebe-se que os termos “brincar” e “fase” se repetem, e há o acréscimo do termo “aprender”, sendo que a presença deles na OME, OMI e a confirmação pelos cálculos do INCEV permitem supor que estes três sejam constituintes do provável núcleo central.

Na sequência, serão apresentadas as palavras consideradas muito importantes pelos participantes do G1, bem como as justificativas dadas para a escolha.

Inicialmente, constatamos que dois participantes não responderam a esta solicitação. Das trinta e duas palavras hierarquizadas na primeira posição, 4 não foram consideradas muito importantes. As palavras “brincar” (F=14), “desenvolver” (F=4) e “alegria” (F=3) foram as que apresentaram maiores frequências. Ressalta-se que a palavra “desenvolver” não apareceu dentre as hierarquizadas. A palavra “fase” (F=2) apresentou maior frequência quando da

indicação para 1ª hierarquia (F=6) e, nesta situação, a palavra “alegria” foi indicada apenas uma vez. Três participantes consideraram pouco importantes as palavras “fase”, “aprender” e “desvalorizada”. Estas frequências demonstram algumas modificações na importância atribuída ao indutor infância neste segundo movimento cognitivo.

As justificativas dadas para os elementos “brincar”, “fase” e “aprender”, constituintes do núcleo central da RS de infância para o G1 (n=32), estão expostas abaixo.

Na infância a criança com sua curiosidade vai descobrindo as novidades na vida, quando brinca, faz sua construção de mundo novo, reproduz cotidiano, erra e acerta e aprende com isso, pena que é um tempo curto. (P3)
Brincar para a criança é o instrumento principal para compreender o mundo que a cerca, para expressar o que sente e para sinalizar o que está aprendendo e como está aprendendo. (P36)
A partir de seu nascimento a criança começa um processo de aprendizagem por toda a sua vida. (P3)

Pelos relatos dos participantes do G1, a imagem social da infância se define como fase que traz a dimensão cognitiva por meio do elemento “aprender”, cuja natureza se expressa na sua atividade principal e única de brincar.

As declarações para os termos da 1ª periferia, “desenvolver” e “descobrir”, atribuem importância à infância, enquanto fase de desenvolvimento, e reforçam os elementos centrais.

Porque quando pensamos na infância pensa-se na formação ou no desenvolvimento integral do ser que está sendo formado, se desenvolvendo emocional, física, psicologicamente. (P16)
As crianças estão em pleno desenvolvimento e crescimento, realizando muitas descobertas. (P30)

Os termos pertencentes à zona de contraste trazem justificativas em que a imagem de infância é associada a uma visão romântica, como uma fase da vida em que se é alegre, livre e que o amor se faz presente. Contudo, apresenta o termo “construção” demonstrado nas justificativas, possivelmente, como um discurso em formação.

Ter infância é ter liberdade, é poder fazer o que tem vontade, claro que dentro das convenções sociais. (P33)
A alegria deve estar em todos os momentos da infância. (P9)
O amor é a base de tudo para que a criança cresça feliz. (P15)

Não podemos pensar em infância sem considerar o processo de construção pela qual a criança passa a fim de conhecer o mundo que a cerca e compreendê-lo. (P19)

Os termos pertencentes à segunda periferia permitem tornar mais concreta as dimensões do núcleo central da representação. A imagem da infância se delinea com sentidos de respeito, cuidado. Surge uma criança sociável que experimenta diferentes situações.

A família é a base sólida para a criança, onde ela reconhece seus valores e começa a se perceber como pessoa, mesmo aquela que não tem uma família "sólida" necessita da família para ser socializada. (P17)

A criança é um ser global, ela consegue ao mesmo tempo experimentar várias ações, é na infância que acontece sua formação. (P25)

Quando temos o entendimento que a infância é um período da vida humana com suas peculiaridades, passamos a ter um olhar de respeito e uma postura adequada com as crianças. (P20)

Nota-se que, para os participantes do G1, a infância é vista de forma mais marcante, como fase de desenvolvimento, com ênfase na dimensão cognitiva, associada ao termo brincar. Mas, outras significações parecem emergir como fase de desenvolvimento que possui outras facetas.

Por fim, descreveremos os resultados obtidos no G2 (n=21).

Um total de 105 palavras foi registrado na situação de coleta. Dessas, 48 foram diferentes, isto é, 54,2% de registros foram comuns entre os participantes. É necessário indicar que as palavras diferentes ficaram distribuídas na frequência de 1 a 19. (Apêndice N)

O Quadro 21 apresenta uma comparação da distribuição dos elementos por quadrante, conforme resultados do programa *Randgraf* rodado para a situação de evocação livre e de hierarquização das palavras registradas pelo participante na primeira situação de coleta do teste de associação de palavras. Nesse quadro, são identificadas as frequências das palavras e as OME's e OMI's obtidas.

Quadro 21 – Distribuição e hierarquização dos vocábulos ao instigador verbal “Infância é...” nas situações de OME e OMI – (G2; n=21).

Possível Núcleo Central F ≥ 4; OM < 3, 0				1ª Periferia F ≥ 6; OM ≥ 3, 0			
Palavras	F	OME	OMI	Palavras	F	OME	OMI
brincar	19	1,947	2,316	aprender	10	3,800	3,600
fase	6	2,667	2,000	alegria	4	4,000	4,250
crescer	4	-	2,500	crescer	4	3,000	-
Zona de Contraste F < 4; OM < 3, 0				2ª Periferia F < 4; OM ≥ 3, 0			
Palavras	F	OME	OMI	Palavras	F	OME	OMI
desenvolver	3	1,667	-	conviver	2	4,000	4,000
sonhar	3	2,000	2,333	fantasiar	3	3,667	3,000
experimentar	2	2,500	2,500	vivenciar	3	3,667	4,000
inocência	2	1,000	-	desenvolver	3	-	3,000
socializar	2	-	2,500	imaginação	2	4,000	-
imaginação	2	-	2,500	socializar	2	3,000	-
				inocência	2	-	3,000

Fonte: A autora (2013).

O conjunto de dados obtidos no G2 (n=21) apresenta três vocábulos como provavelmente pertencentes ao núcleo central. O termo “crescer”, evocado por 19,04%, após a hierarquização das evocações, passou a ocupar uma posição de maior importância entre os participantes deste grupo (OMI=2,500).

Na 1ª periferia, os termos “aprender” e “alegria” permaneceram para ambas as condições. Nos elementos de contraste, somente os termos “sonhar” e “experimentar” mantiveram-se. Observa-se que os termos “imaginação” e “socializar”, após o trabalho cognitivo, passaram a compor os elementos de contraste.

Considerando os Quadros 20 e 21 (G1, n=32) e (G2, n=21) respectivamente, observamos que os termos “brincar” e “fase” coincidem nos dois grupos, e tais dados permitem supor que pertençam ao provável núcleo central, visto terem sido prontamente evocados e hierarquizados. Na 1ª periferia, nenhum termo coincide. Entre os elementos de contraste, apenas coincide o termo “inocência”. E, na 2ª periferia, apenas o termo “socializar”. Algumas diferenças encontradas nos quadrantes são relevantes: no G2, o termo “desenvolver” ficou no quadrante dos elementos tardiamente evocados e com baixa frequência (F=3), ao contrário do G1, em que este termo figurou na 1ª periferia (F=10). O termo “descobrir”, constituinte da 1ª periferia do G1, não foi evocado pelo G2.

Uma vez descritos os resultados da análise prototípica, a seguir são apresentados os resultados do INCEV. Para tanto, utilizamos as palavras registradas em pelo menos 10% da amostra. (Apêndice O)

A Tabela 18 mostra as palavras consideradas simultaneamente muito importantes e imprescindíveis dentre as que os participantes citaram, assim como as proporções de alto valor simbólico pessoal e os resultados do INCEV.

Tabela 18 – Centralidade dos elementos da Representação Social de infância segundo valores do INCEV do G2 (n=21).

Palavras	Frequências		Pvs (F _r /F _t)	INCEV 10% freq.; P _{vs} 0,51
	Geral (em pelo menos 10% da amostra)	Muito importante		
brincar	19	15	0,78	0,71
aprender	10	5	0,5	0,23
descobrir	7	1	0,14	0,04
fase	6	3	0,5	0,14
alegria	4	2	0,5	0,09
crescer	4	2	0,5	0,09
desenvolver	3	2	0,66	0,09
fantasiar	3	1	0,33	0,04
sonhar	3	2	0,66	0,09
conviver	2	2	1	0,5
experimentar	2	2	1	0,5
imaginação	2	1	0,5	0,04
socializar	2	2	1	0,09
vivenciar	2	2	1	0,09
inocência	2	-	-	-

Fonte: A autora (2013).

Os cálculos do INCEV apontaram resultados diferentes da análise prototípica, uma vez que confirmou a centralidade apenas do elemento “brincar”. A comparação entre os resultados alcançados na OME, OMI e INCEV estão na Tabela abaixo.

Tabela 19 – Resultados comparativos da análise prototípica e do INCEV da representação social de Infância para o G2 (n=21).

Elementos	Frequência	OME ≤ 3	OMI ≤ 3	INCEV ≥ 0,10
brincar	19	1,947	2,316	0,71
aprender	10	3,800	3,600	0,23
descobrir	7	3,429	3,714	0,04
fase	6	2,667	2,000	0,14
alegria	4	4,000	4,250	0,09
crescer	4	3,000	2,500	0,09
desenvolver	3	1,667	3,000	0,09
fantasiar	3	3,667	3,000	0,04
sonhar	3	2,000	2,333	0,09
conviver	2	4,000	4,000	0,5
experimentar	2	2,500	2,500	0,5
imaginação	2	4,000	2,500	0,04
socializar	2	3,000	2,500	0,09
vivenciar	2	3,667	4,000	0,09

Fonte: A autora (2013).

A seguir, serão expostas as palavras consideradas muito importantes pelos participantes do G2 e as respectivas justificativas.

Das 21 palavras posicionadas na 1ª hierarquia, três não foram consideradas muito importantes. As palavras “brincar” (F=12) e “fase” (F=3) obtiveram as maiores frequências. “Brincar”, na posição de 1ª hierarquia, apresentou frequência menor (F=10). Apenas um participante não respondeu a esta solicitação.

A infância, enquanto fase da vida para brincar, crescer e ser feliz demonstra uma concepção romântica, conforme as justificativas encontradas para os elementos centrais.

Brincar é a base para a criança crescer e ser feliz. (P11)

A infância é a fase de nossas vidas em que o mais importante é ser feliz. (P6)

Porque brincar é tudo o que uma criança quer. (P6)

A criança vive a sua infância através do brincar e constrói suas relações através deste. (P13)

O elemento “aprender”, constituinte da primeira periferia, revela a emergência da dimensão intelectual. Contudo, o elemento “alegria” reforça os significados associados à concepção romântica.

É na infância que tudo se inicia; essa etapa é muito importante, pois as crianças estão na fase de descobertas; relações afetivas; abertas ao conhecimento. (P12)

Quanto mais curiosa for a criança mais rápido descobre e aprende. (P26)

Infância é alegria. É a base de uma vida para se tornar uma pessoa realizada. (P28)

A justificativa abaixo, encontrada para os elementos da segunda periferia, corrobora o significado central da representação social de infância para os participantes do G2.

Acredito que a infância é muito importante, as crianças se desenvolvem, brincam, interpretam, e assim vivenciam, podendo fantasiar e aprender com tudo na brincadeira. (P8)

Para os elementos da zona de contraste, “sonhar”, “socializar”, “imaginação” não foram apresentadas justificativas, mas esses termos são subjacentes às ideias já encontradas. Em suma, os sentidos atribuídos à infância, presentes no núcleo central da representação social de infância para este grupo, estão amparados pelo sistema periférico e se traduzem numa visão romantizada

7.14 CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PARA VISÃO DE INFÂNCIA DOS PARTICIPANTES DO G1 E DO G2

Tendo sido apresentadas as representações sociais de infância do G1 (n=32) e do G2 (n=21), por meio da análise prototípica, INCEV e análise de conteúdo das justificativas, exporemos as informações referentes ao questionário sociodemográfico no que tange aos fatores de formação acadêmica e experiência

profissional que contribuíram para a constituição da atual visão de infância dos participantes dos 2 grupos. O procedimento foi o mesmo utilizado para as informações de Educação Infantil.

O conjunto de informações respondidas pelos participantes estão expostas nas Tabelas 20 e 21.

Tabela 20 – Dimensões da formação que possibilitaram a atual visão de infância para o participantes G1 (n=32) e do G2 (n=21).

Visão de Educação Infantil deve-se especialmente a...	% por grupo	
	G1	G2
ao curso de graduação que fez	16,3	32,3
aos cursos de formação continuada	42,4	24,5
às leituras indicadas por outros (colegas, supervisora, responsáveis por cursos de formação continuada, ex professores)	41,3	43,2

Fonte: A autora (2013).

Quanto à formação inicial, os participantes do G1 indicaram que as disciplinas que mais contribuíram para a atual visão de infância foram Psicologia (46,6%), História da Educação (46,6%), Metodologia da Educação Infantil (6,66%). Os participantes do G2 indicaram as seguintes disciplinas: Psicologia (27,7%), História da Educação (27,7%), Sociologia (18,1%) e Didática, Metodologia da Educação Infantil e Filosofia (9,09%). Vale dizer que apenas 15 participantes do G1 e 11 do G2 responderam a esta solicitação.

Em relação as leituras realizadas que foram importantes para a visão de infância dos participantes do G1, estas foram indicadas por colegas (15,6%), supervisora (9,3%), responsável pelos cursos de formação continuada (15,6%), outros (21,8%). Para os participantes do G2 estas leituras foram recomendadas por colegas (53,84%), supervisora (15,3%), outros (30,7%). Para esta pergunta, tivemos respostas de apenas 12 participantes do G1 e 7 do G2.

As respostas à pergunta acerca da contribuição da experiência profissional para a concepção de infância dos participantes do G1 e do G2 estão sistematizadas na Tabela 21.

Tabela 21 – Contribuição da experiência para a visão de infância para os participantes do G1(n=32) e do G2 (n=21).

Contribuição da experiência profissional para a visão de Educação Infantil	% de Participantes	
	G1	G2
Sempre	75	66,6
Frequentemente	25	33,3
Ocasionalmente	0	0
Raramente	0	0
Nunca	0	0

Na leitura das Tabelas 20 e 21, observa-se que os participantes dos dois grupos atribuíram às leituras realizadas e à experiência na profissão docente como os principais fatores que mais contribuíram para a atual visão de infância. Ainda que os participantes do G1 tenham demonstrado alto valor aos cursos de formação continuada, as leituras feitas acerca de infância apresentam maior destaque.

7.15 ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DOS RESULTADOS

A descrição e análise dos dados possibilitaram perceber como a infância é representada pelos dois grupos. Para os participantes do G1 (n=32), a imagem de infância se revela enquanto fase de desenvolvimento em que brincar se constitui a atividade principal para que a criança aprenda. Para os participantes do G2 (n=21), a RS de infância se traduz, marcadamente, na ideia da criança que brinca, é alegre e é capaz de aprender.

A principal diferença observada é o maior valor atribuído pelos participantes do G1 ao elemento “aprender” (F=9; OME=2,556; OMI=2,889), a essa fase do desenvolvimento humano. Essa indicação inclui a dimensão cognitiva como característica mais acentuada para este grupo, resultado que se sustenta na análise de conteúdo das justificativas dos participantes. Para os participantes do G2, o elemento “aprender” (F=10, OME=3,800; OMI=3,600) não é pouco importante, mas parece estar associado somente à brincadeira. Nesse sentido, para este grupo, a imagem de infância está fortemente associada a uma visão romantizada dessa fase da vida.

Considerando o conjunto dos elementos organizados pelos dois grupos ao indutor verbal infância, observamos a ausência de termos que diferenciem

as realidades infantis. A criança, enquanto partícipe de uma classe social, de um gênero, de uma raça, de uma etnia, de uma religião não foi considerada, o que induz à inferência de que, para estes participantes, há uma representação social única de infância, fato observado anteriormente na análise do grupo geral de participantes.

Retornamos a Rocha (2006), quando lembra que a infância não é única, ou seja, não é vivenciada de forma homogênea nos aspectos econômicos, sociais, culturais, lúdicos, etc. A identificação da criança como ser de pouca idade é determinada por condições sociais, por tempos e espaços sociais próprios de cada contexto.

Em relação ao elemento “brincar”, presente no núcleo central dos 2 grupos de modo mais consensual, lembramos Lima e Mello (2006), quando asseveram que infância, criança e atividade lúdica são construções sociais e concepções interdependentes, porque criança só é criança quando vive uma infância na qual possa agir de forma lúdica. No entanto, os participantes não deixaram aparecer a ideia de brincadeira enquanto construção social.

O estudo aqui apresentado traz alguns pontos de convergência com outros realizados, como por exemplo, o de Demathé (2007) com professores de Educação Infantil de uma rede municipal de ensino. Nesse estudo, a autora, como nós, evidenciou as representações sociais de infância desses professores atreladas a um período de desenvolvimento do ser criança, em que o brincar e os cuidados são os principais aspectos para que o desenvolvimento aconteça. Na mesma direção, a pesquisa de Lima (2010), realizada com alunos de Pedagogia de uma universidade pública, destaca uma representação social em que o brincar comporta parte da significação de infância e se constitui em uma necessidade da criança. No que tange à não consideração aos determinantes sociais enquanto fatores diferenciadores das realidades da infância, o estudo de Sales (2007), realizado com professores de instituições infantis, encontrou resultados semelhantes ao nosso, expresso numa ideia abstrata de infância.

As representações sociais comportam um sistema de interpretação da realidade que orienta a relação entre as pessoas e determina as suas práticas (ABRIC, 2000). Por esta razão, Rouquette (2000) informa que convém tomar as representações como condição das práticas, e as práticas como agente de transformação das representações.

Tendo essas ideias como pressupostos, considera-se, entre os possíveis elementos que se fazem presentes e influenciam a estruturação e manutenção das representações sociais dos participantes, as experiências pessoais de cada um deles em relação ao objeto representado, a inconsciência quanto às próprias representações, a interpretação sobre a posição assumida pelas crianças na sociedade atual.

De modo geral, na representação social desses professores, foi identificada uma concepção abstrata e romantizada de infância que possui um elo com o sentido de fase de desenvolvimento. As declarações dos participantes expressam uma fase da vida em que se vive da melhor forma possível e que as atividades lúdicas são próprias da criança. Por conseguinte, as RS's desses participantes estão ancoradas numa visão idealizada de infância. Assim, a ancoragem atinge um de seus objetivos principais, qual seja a de manutenção de representações que, se por um lado, são ultrapassadas diante das novas informações sobre a infância, por outro, são bastante atuais, haja vista o não (re)conhecimento dessas informações pelos professores participantes de uma nova forma de conceber a(s) infância (s). Desse modo, o mito da "infância feliz" ainda é muito forte, apesar das injustiças sociais que muitas crianças carregam e que podem ser observadas cotidianamente, inclusive, no contexto educacional.

Nesse sentido, a experiência profissional apontada pela grande maioria dos participantes como tendo forte contribuição para sua visão de infância, bem como as leituras realizadas nesse processo, não se mostraram suficientes para abarcar o entendimento das múltiplas facetas do sentido de infância(s).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a investigar as representações sociais de professores de Educação Infantil sobre “infância” e “Educação Infantil”, com o intuito de analisar os sentidos que os docentes atribuem a esses temas, e como se posicionam acerca deles.

Ao longo deste trabalho pode-se perceber que os elementos presentes nas representações sociais dos professores participantes sobre Educação Infantil evidenciam essa etapa da Educação Básica como promotora do desenvolvimento infantil.

Conforme foi mostrado na discussão dos dados, a oposição entre os termos “educar” e “cuidar” destaca-se no conjunto das análises (vide Tabela 6). Essa oposição está sutilmente presente em várias justificativas, ratificada nos elementos predominantes da representação, bem como nas distinções e hierarquizações por eles realizadas.

Considerando a variável tempo de serviço, no estudo dos dois grupos foi identificado que as representações destes gravitam principalmente sobre dois eixos: preparar para o Ensino Fundamental e propiciar atividades lúdicas. Estas representações distinguem-se quanto à ênfase atribuída ao elemento “brincar”, uma vez que para o grupo de professores com menor tempo de experiência profissional (G2), essa atividade foi a que espontaneamente obteve maior frequência (Quadro 16), e “desenvolver” ação essa fortemente associada ao “cuidar”. Outro aspecto que diferencia estas RS é o fato dos professores do grupo com maior tempo de experiência (G1) terem associado prioritariamente a Educação Infantil como locus de educação da criança pequena tendo por função promover a aprendizagem e fomentar o desenvolvimento infantil (Quadro 15). É importante lembrar que o fato da presença do elemento “educar” ser comum entre os participantes, independente do tempo de sua experiência profissional isso não exclui por parte do grupo de professores com maior tempo de experiência profissional a visão preparatória para os anos subsequentes da escolaridade.

Encontramos nas justificativas desses professores indícios quanto ao considerarem “brincar” relevante para sua ação educacional. Os professores com menor tempo de experiência sinalizaram que entendem esse nível formal de ensino como oportunidade das crianças se desenvolverem pelo “brincar”. Enquanto que os

professores do grupo de maior tempo de experiência (G1) apresentam uma visão mais utilitária para o “brincar”, os professores com menor tempo de experiência (G2) reconhecem a escola infantil como espaço no qual as crianças ao brincar se desenvolvem de modo geral não enfatizando possíveis relações entre o “brincar” e o “aprender”.

As justificativas parecem apontar para o brincar como se essa atividade fosse restrita ao espaço da Educação Infantil. A análise dessas produções desvela e indica que compreendem que as crianças podem brincar de qualquer maneira, independente das condições objetivas oferecidas a elas: basta que se deixe brincar para que ocorra o desenvolvimento. Essa ideia em relação ao brincar imprime traços de uma marca ingênua quanto a essa atividade, correndo-se o risco de que não seja trabalhada toda sua potencialidade educativa. Apesar das inúmeras brincadeiras e formas diferenciadas de brincar adequadas aos fins e contextos educacionais, entendemos que estas devem estar associadas ao projeto pedagógico. Para tanto, é necessário compreender suas características, complexidades e estrutura.

Os professores participantes deste estudo parecem compreender que o brincar deve ter lugar de destaque nas práticas educativas na Educação Infantil. No entanto, para alguns deles essa atividade parece equivocada ao não entendê-la como estratégia de ensino, e para outros, ainda, compreendida de forma limitada, como atividade que por seu caráter lúdico proporciona por si o desenvolvimento da criança. Diante desta constatação, qual o sentido que os professores participantes e outros dão ao brincar no espaço da Educação Infantil?

Os professores parecem desconsiderar o brincar enquanto prática social que desempenha um papel essencial na construção psicológica, social e cultural das crianças. Parecem, ainda, não compreender que essa atividade construída historicamente exige que seja transmitida de geração a geração, e implica em planejamento e organização do tempo, espaço, informação, objetos e pessoas, nomeadamente no caso de empregada para fins educativos.

Cabe ressaltar que nosso objetivo não foi o de julgar e atribuir culpabilidade aos professores, mas apenas a de apresentar questões que nos inquietaram com a execução deste trabalho.

Entendemos que as representações sociais são decorrentes do processo histórico vivido em sociedade, da cultura, das experiências dos sujeitos

envolvidos e suas vinculações com os grupos de pertença (MADEIRA, 2005). Nesse sentido, da importância do brincar ainda não ser compreendida por profissionais que atuam na Educação Infantil é preocupante. Possivelmente, porque no início do atendimento institucional a crianças a brincadeira serviu como estratégia de entretenimento a serviço de uma concepção assistencialista à criança pequena (MARTINS, 2009).

Ainda hoje o brincar é associado a uma atividade de ocupação do tempo da criança e por vezes proposto como compensação de condições inadequadas de infra-estrutura e do corpo de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. Sendo o brincar uma atividade que também se aprende com a mediação do adulto ou de outros mais experientes, e que no contexto da Educação Infantil essa função cabe, especificamente ao professor. No entanto, este profissional ao propor e instigar as brincadeiras por suas experiências sociais mais extensas precisa fazê-lo com intencionalidade pedagógica. Ao assim se comportar cumpre seu papel de planejador e organizador de ambientes educativos, bem como de facilitador de relações educativas, potencializadoras de aprendizagens significativas para as crianças (GUIMARÃES, 2008).

Defendemos, enfim, que proporcionar o brincar na Educação Infantil requer cuidado e reflexão quando da oferta desta etapa educacional assim como das concepções relativas à infância que circulam entre os que trabalham nas unidades educacionais, no caso deste estudo daqueles que atuam nos CMEI's. Necessário se torna dispensar atenção para as características da escola infantil, e se for o caso, revisá-las a fim de que seja incentivado o brincar que educa e ensina.

Um aspecto que nos chamou atenção foi o silenciamento do termo “ensino” no rol das palavras evocadas ao instigador verbal “Educação Infantil é...”. Tal fato, parece demonstrar por parte dos participantes uma desvalorização do ensinar e a própria diminuição do papel como professor de Educação Infantil. A interferência intencional do professor nesse contexto contribui para o processo de humanização das crianças (ARCE, 2007). Concordamos com esta autora quanto a que se valorize o ato de ensinar na Educação Infantil e se defenda e invista no professor desta etapa como um intelectual que além de dispor de saberes teóricos e práticos fundamentais detenha amplo capital cultural (ARCE, 2007).

As representações sociais dos professores participantes deste estudo sobre infância revelam elementos que induzem à ideia de uma infância única,

descontextualizada como se imersa em um vazio social, de uma criança capaz de aprender, cuja atividade principal é o brincar. Podemos depreender na análise da representação social de infância desses professores que o brincar é entendido como uma atividade natural e presente em todos na infância. Essa imagem indica que não percebem a Educação Infantil como espaço de uma modalidade de prática social, histórica, política e culturalmente determinada.

Analisando os possíveis efeitos da variável tempo de exercício profissional sobre essa representação social, sublinha-se o fato de que no grupo com mais tempo de experiência se evidenciou a dimensão cognitiva para esta etapa da vida (G1), ao passo que ressalta no grupo com menos tempo de experiência (G2) uma imagem mais romântica e abstrata acerca de infância. Desse modo, percebe-se que o tempo de experiência profissional parece ser um fator que pode diferenciar essas representações. Ressaltamos que entre os participantes os determinantes sociais não foram considerados como contornos da imagem de infância. Em momento algum, aspectos que diferenciam a vivência da infância como fatores econômicos, sociais, culturais, lúdicos, alimentares, raciais ou religiosos foram mencionados. A forma como a criança vive a infância e que é sem dúvida determinada por essas condições foi ignorada pelos participantes, evidenciando nessa representação a unicidade de infância.

Há que se considere o espaço da Educação Infantil como promotor de vivências da infância com possibilidades educativas. Essa posição, permitirá, por exemplo, que alcancemos mais qualidade para esta etapa educacional conforme já apontado em algumas pesquisas que mencionamos no início deste trabalho, dentre estas a de Campos et. al. (2011).

Como pode ser constatado, a marca profunda de um senso comum peculiar nas representações sociais de Educação Infantil e de Infância indicam que o saber científico a que esses professores tiveram acesso não foi suficiente para influenciar de forma considerável seus modos de pensar e sentir. Isto é, a formação inicial ou continuada, pelas quais passaram os professores, aparentemente não colaborou de forma significativa na elaboração e desmistificação de suas ideias tradicionais sobre essas temáticas.

No entanto, é importante salientar que o fato de não terem sido percebidas grandes interferências da formação acadêmica nas representações docentes não significa que essa não tenha contribuído para a sua constituição. Há

que sejam considerados outros fatores de outra ordem que também interferem na elaboração e reelaboração dessas representações, tais como mudanças nas políticas públicas, ausência de identidade profissional, ideologia dominante, condições de trabalho, etc.

A formação científica e a decorrente da própria experiência se constitui em fatores importantes para que valores e crenças propagados na sociedade possam ser examinados e repensados. Nesse sentido, vemos como urgente uma revisão sobre o modo como acontece essa formação, e à de como os conhecimentos propostos nos cursos e trabalhados são considerados, articulados e relacionados, bem como das razões que incitem a que sejam desvalorizados ou esquecidos pelos indivíduos em processo de formação docente (TARDIF, 2002). Concordamos com Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (2000, p. 9) quanto a que não são “as teorias educativas [...] que determinam nem determinaram em grande medida a realidade, [...] mas o discurso sobre a mesma”. A importância de que esses cursos privilegiem oportunidades que instiguem aprendizagens relevantes, à (re)construção do conhecimento experiencial dos alunos(as) como eixo de suas práticas, assim como a assumirem posições críticas é inquestionável. Quando tal acontece, apenas é provocada “a reconstrução racional e consciente do conhecimento e da ação dos alunos (p. 11).

Esta pesquisa apenas situa e discute a organização do provável núcleo central e dos elementos do sistema periférico das representações sociais de Educação Infantil e Infância dos professores que aceitaram colaborar como participantes. Buscamos atender e nos precaver para não tomar, como sendo dos sujeitos, nossas representações como pesquisadora na análise das informações coletadas. Por entendermos que os resultados são prováveis indícios das práticas representadas e não das práticas efetivas dos participantes (ALVES-MAZZOTTI, 2002), precisaríamos refletir e elaborar uma interpretação sobre como esses elementos constituintes da representação social de Educação Infantil e de Infância “se relacionam ao contexto e às atitudes, aos valores, às referências dos sujeitos” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 25), o que não realizamos por restrições de tempo.

Não tivemos a pretensão de apontar caminhos para a solução das múltiplas questões relacionadas às temáticas deste trabalho, mas, de deixá-las ecoar, no intuito de instigar a produção de outras investigações que possam explorar sob outros ângulos aquelas que trabalhamos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução de Pedro H. Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva P.; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-46.

_____. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 155-169.

_____. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, Pedro F. H.; LOUREIRO, Marcos C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora UCG, 2003. p. 37-57.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em Aberto**, Brasília, n. 61, p. 60-78, jan./mar. 1994.

_____. Trabalho infanto-juvenil: representações de meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. p. 141-159.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da educação**, São Paulo, 14/15, p. 17-37, 1º e 2º sem. 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite; MAIA, Helenice; BRUNO, Soraia C.; CELUSSO, Silvia do Socorro. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, 7, 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007. p. 3488-3500.

ANDRADE, Daniela Barros da S. F.; SANTOS, Marisa Faria dos S. O outro do professor: representações sociais sobre criança, segundo licenciandos de Pedagogia da UFMT. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 16, n. 17, p. 105-117, jan./dez. 2009.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul./2001.

ARCE, Alessandra. O referencial curricular nacional para Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho, In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRUDA, Ângela. Despertando do pesadelo: a interpretação. In: MOREIRA, Antonia S. P.; CAMARGO, Brígido. V.; JESUÍNO, Jorge C.; NÓBREGA, Sheve M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Edufpb, 2005. p. 229-258.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. As crianças, o brincar e o currículo na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 9, n. 27, p. 36-38, abr./jun 2011.

BARDIN, Lawrence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70 Lta, 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 maio 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica, Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998 b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998 b. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2012.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998 b. v. 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2012.

_____. **Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF, 1998 b. v. 3. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2012.

_____. **A ampliação do ensino fundamental para 9 anos.** Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 20, DE 2009, DE 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. **Resolução CNE/CEB N.5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Seção I, p.18, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoe&options-ceb-2009=com_content&view=article>. Acesso em: 03 jul. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoe&options-ceb-2009=com_content&view=article>. Acesso em: 03 jul. 2012.

BUJES, Maria I. E. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen M.; KAERCHER, Gládis E. P. S. (Org.) **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-21.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6 ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, Maria Malta; ESPÓSITO, Yara Lúcia; BHERING, Eliana et al. A qualidade da educação infantil no Brasil: um estudo em seis capitais brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Pedro F. H. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro F. H.; LOUREIRO, Marcos C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Editora UCG, 2003. p. 21-35.

CARVALHO, José Sérgio F. de. Acolher no mundo: educação como iniciação nas heranças simbólicas comuns e públicas. In: BARBOSA, Raquel L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas.** São Paulo: EdUNESP, 2006. p. 61-72.

CARVALHO, Alysson Massote; PEREIRA, Arlete Santana. Qualidade em ambientes de um programa de educação infantil pública. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 269-277, jul./set. 2008.

CASAS, Ferran. Infancia y representaciones sociales. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 43, n. 1, p. 27-42, 2006.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CHOMBART, Marie-José; FEUERHAHN, Nelly. A representação social da infância. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 281-299.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.

DEMATHÉ, Tércia Millnitz. **A representação social sobre a infância: um estudo com professoras de educação infantil do município de Corupá**. 2007. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Itajaí, Itajaí. 2007.

DEMATHÉ, Tércia Millnitz; CORDEIRO Maria Helena Baptista Vilares. Representações sociais sobre infância: um estudo com pais e educadoras de educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 16, n. 17, p. 19-133, 2009.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. **Em Aberto/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 11-281, 2001.

_____. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano I, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

DOISE, Williêm. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 216-224.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FINCO, Daniela. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

- GATTI, Bernardete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chave. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.
- GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 321-341.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOBBI, Márcia A. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-48.
- GOMES, Maria de Carvalho. **A leitura nas representações sociais de professores do ensino médio**. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009.
- GUIMARÃES, Célia M. Trabalho docente na Educação Infantil: as representações sociais construídas por alunos durante a formação inicial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2008. p. 11663-11674.
- GUIMARÃES, Célia M. **Representações sociais e formação do professor pré-escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2000.
- HADDAD, Lenira; CORDEIRO Maria Helena Baptista Vilares. Representações sociais de ingressantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro Estados brasileiros. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 15-38, jan./abr. 2011.
- HADDAD, Lenira. 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.
- _____. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.
- JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Direitos da criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - especial, p. 797-818, out. 2006.

_____. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, 2007.

_____. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, Ana Beatriz; BHERING, Eliana. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 573-596, set./dez. 2006.

LIMA, Marisa F. S. **Criança e aluno**: um estudo de representações sociais segundo licenciados de pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá. 2010.

MACHADO, Laêda B.; ANICETO, Rosimeire de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores, **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, 2010.

MACHADO, Laêda B.; GUERRA, Gleice Kelly de Souza. Representações Sociais de avaliação processual construídas por professoras. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas e Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 363-380, abr./jun 2011.

MACHADO, Laêda B. A produção do conhecimento em representações sociais e educação. In: V JORNADA INTERNACIONAL, 5 E III CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3., Brasília, 2007. **Anais...** Disponível em: <<http://www.vjirs.com.br/vjirs/anais-online-trabalhos-completos.asp>>. Acesso em: 09 jan. 2013.

MADEIRA, Margot C. Representações sociais e processo discursivo. In: MOREIRA, Antonia S. P.; CAMARGO, Brígido. V.; JESUÍNO, Jorge C.; NÓBREGA, Sheve M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Edufpb, 2005. p. 459-470.

_____. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. p. 239-250.

MARTINS, José de Souza (Coord.). **O massacre dos inocentes: as crianças sem infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARTINS, Ida C. **As relações do professor de Educação Infantil com a brincadeira: do brincar na rua ao brincar na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, 2009.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MELO, Neide de M. Aguiar; BATISTA, Vanderléia. Educação e representações sociais: o estado da arte da pesquisa brasileira no período de 1988 a 2008. **Atos de pesquisa em Educação**, PPG/ME FURB, Blumenau, v. 5, n. 1, p. 58-77, jan./abr. 2010.

MENIN, Maria Suzana de S.; SHIMIZU, Alessandra de M.; LIMA, Claudia Maria de L. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 549-576, 2009.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 392-403, maio/ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MONTEIRO, Ana Paula dos S. **Representações sociais do professor de educação infantil sobre seu próprio trabalho**. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

MOREIRA, Laélia Portela. Memória da pesquisa em educação: problemas da teoria e método em periódicos brasileiros. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, p. 1-17, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. Representações sociais: investigações em psicologia social. 3 ed. Petrópolis: 2003.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lúcia de (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

_____. (Org.). **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MULLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas considerações sobre a infância e as políticas de educação infantil. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 14, n. 23/24, p. 146-159, jan./dez. 2011.

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação Infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: Unesco, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Denize C. de; MARQUES, Sérgio C.; GOMES, Antonio Marcos T.; TEIXEIRA, Maria Cristina T. Análise das evocações livre: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia S. P. et al. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: EdUEPB, 2005. p. 573-603.

OLIVEIRA, Zilma de M. R.; FERREIRA, Marisa V.; BARROS, Juliana A. B.; Formação continuada em educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: GUIMARÃES, Célia M.; REIS, Pedro G. R. **Professores e infâncias: estudos e experiências**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011. p. 13-28.

OLIVEIRA, Zilma M. **Creches, crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. Creches no sistema de ensino. In: MACHADO, Maria Lúcia de (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-82.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, Maria Lúcia de (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 133-168.

_____. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis da participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônia Apezato (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

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 em: 28 ago. 2011.

MULLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2007.

PINHEIRO, Maria Margarida. **Concepções de infância e educação infantil que permeiam a prática docente**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2008.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel. J.; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal: Bezerra, 1997.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino**. 2011. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

PULLIN, Elsa Maria M. P. O curso de pedagogia pelos discursos oficiais de uma instituição de ensino. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2008. v. 1. p. 1-16. (CD).

_____. 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.

_____. 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. (Org.). **A educação em reflexão: temáticas da formação de professores**. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2010a. p. 77-93.

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

_____. Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002b. p. 19-48

_____. Infância e educação na sociologia: questões emergentes. In: MAFRA, Leila A.; TURA, Maria de Lourdes R. **Sociologia para educadores 2: O debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais**. Rio de Janeiro: Quartet, 2005. p. 137-165.

RANGEL, Mary. A pesquisa de representação social na área de ensino e aprendizagem: elementos do estado da arte. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 79, n. 193, p. 72-85, set./dez. 1988.

ROCHA, Eloísa A. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. 1999. 291f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1999.

_____. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Educação**, Araraquara, n. 22, jan./abr, 2000.

_____. **Crianças e infâncias**: uma categoria social em debate. Disponível em: <ces.ufsc.br/zeroseis/9artigo3.doc>. Acesso em: 20 maio 2013.

PRADO, Patrícia D. Quer brincar comigo?: pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zélia de Brito F.; PRADO, Patrícia D. (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-48.

_____. Conformidades, idades e geração na educação infantil: quem se mexer vai virar um bebezão. **Revista Múltiplas leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 36-49, jan./jun. 2010.

ROUQUETTE, Michel-Louis. Representações sociais e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: MOREIRA, Antônia S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2 ed. Goiânia: AB, 2000. p. 39-46.

RODRIGUES, Sílvia A.; GUIMARÃES, Célia M.; PIFFER, Claudia, 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, jul./dez. 2011.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; 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. **Anais...** Disponível em: <<http://anped.org.br/reuniões/20ra/trabalhos/GT0707T.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2011.

ROSSETO, Edna. **Essa ciranda não é só minha, ela é de todos nós**: a educação das crianças sem terrinha no MST. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2009.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SALES, Sinara A. C. **Falou, tá falado!** As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. 2009. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho: Bezerra, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina S. Apresentação – olhares sobre a infância e a criança. In:_____. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008a p. 7-13.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M; GOUVEA, M.C.S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 7-13.

SEMIN, Gun R. Protótipos e representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 205-215.

SIROTA, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUSA, Clarilza P. Estudos de representações sociais em Educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14/15, p. 285-323, 2002.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIRIBA, Lea. Educar ou cuidar ou, simplesmente educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07.htm>. Acesso em: 27 ago. 2012.

VALA, J. As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas em psicologia social. **Análise Social**, Lisboa, v. 28, n. 4-5, p. 887-919, 1993.

VASCONCELOS, Beatriz N. M. As construções da infância e suas raízes sócio-históricas: da invisibilidade aos holofotes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais Eletrônicos...** 2012. p. 3354-3373.

VÈRGES, Pierre. **Ensembles de programmes permettant l’analyse des evocations: manuel version 2**. Aix-en-Provence: LAMES, 1999.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WACHELKE, João Fernando R.; CAMARGO, Brígido V. Representações individuais e comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 41, n. 3, p. 379-390, 2007.

WALCHELKE, João Fernando R. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 102-110, 2009.

WALCHELKE, João F. R.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 521-526, 2011.

WARDE, Mirian J. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, 2007.

APÊNDICE

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo da pesquisa: Representações sociais de infância e Educação Infantil de professores de Educação Infantil

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Infância e Educação Infantil pelas representações sociais de professores da Rede Municipal de Londrina”, a ser realizada no município de Londrina. O objetivo da pesquisa é identificar as representações sociais de professores de Educação Infantil acerca de infância e de Educação Infantil. A sua participação é muito importante e ela se daria por suas respostas a três questionários, um deles fornecendo dados pessoais e os demais sobre infância e Educação Infantil. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) Senhor(a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações

serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os benefícios esperados são indiretos. Os dados obtidos poderão explicar práticas educativas e propor grupos de discussão entre os participantes para aprofundar discussões acerca da infância e do papel da educação infantil.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar (Rúbia Renata das Neves Gonzaga, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, CECA, Campus Universitário, e-mail:rubia.r@sercomtel.com.br, telefone: 33714338/91328728 ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Termo de aceite

Declaro que entendi objetivo de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome _____

Data: ___/___/___ **Assinatura:** _____

APÊNDICE B
Questionário Sócio-demográfico

Por gentileza, responda a todos os itens

DADOS PESSOAIS

Nome: _____

Unidade em que atua: _____

Data de aplicação: ___/___/_____

Idade:

<input type="checkbox"/> menos que 20 anos	<input type="checkbox"/> 20 a 24 anos
<input type="checkbox"/> 25 a 29 anos	<input type="checkbox"/> 30 a 34 anos
<input type="checkbox"/> 35 a 39 anos	<input type="checkbox"/> 40 a 44 anos
<input type="checkbox"/> 45 a 49 anos	<input type="checkbox"/> 50 a 54 anos
<input type="checkbox"/> 55 a 59 anos	<input type="checkbox"/> 60 a 64 anos
<input type="checkbox"/> 65 a 69 anos	<input type="checkbox"/> mais que 70 anos

Sexo: feminino masculino

() E1 5

Jornada de Trabalho (semanal):

 menos que 20 horas 20 horas 30 horas 40 horas mais que 40 horas

Há quantos anos atua na rede municipal de ensino?

 1 ano ou menos 2 a 6 anos 7 a 11 anos 12 a 16 anos 17 a 21 anos 22 a 26 anos 27 a 31 anos 32 a 36 anos mais que 36 anos

De modo geral, Você pode afirmar que a sua atual visão de Educação Infantil, deve-se ESPECIALMENTE (escolha apenas uma das alternativas)

a) ao curso de graduação que fez

Neste, sem dúvida, à contribuição das disciplinas: _____

b) aos cursos de formação continuada;c) às leituras que Você. realiza por indicação de:

colegas; (...) da supervisora; de quem foi responsável pelos cursos de formação continuada propiciados pela Secretaria; de seus ex-professores; outros **Quais?** _____

De modo geral, Você pode afirmar que a sua atual visão acerca de infância deve-se ESPECIALMENTE (escolha apenas uma das alternativas)

a) ao curso de graduação que fez

Neste, sem dúvida, à contribuição das disciplinas: _____

b) () aos cursos de formação continuada;

c) () às leituras que você realiza por indicação de:

() colegas;

(...) da supervisora;

() de quem foi responsável pelos cursos de formação continuada propiciados pela Secretaria;

() de seus ex-professores;

() outros **Quais?** _____

e) Em que medida sua experiência como professora contribui para sua visão da infância? Assinale apenas o espaço que melhor expressa sua opinião:

Sempre	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca

f) Em que medida sua experiência como professora contribui para sua visão de Educação Infantil? Assinale apenas o espaço que melhor expressa sua opinião:

Sempre	Frequentemente	Ocasionalmente	Raramente	Nunca

Muito obrigada por sua cooperação!

APÊNDICE C**Teste de Associação de Palavras (Educação Infantil)****TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS**

NOME:
ESCOLA:
DATA DE APLICAÇÃO

1)Escreva as primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase:

EDUCAÇÃO INFANTIL É.....

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

2) Use os espaços () para hierarquizá-las por importância. Utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente.

3) É possível pensar em Educação Infantil sem pensar na palavra mais importante. (caso precise utilize o verso da folha)

() **SIM** Justifique sua resposta

() **NÃO** Justifique sua resposta

4) Indique das palavras que escreveu as que considera:

Muito importantes: _____

Pouco importantes: _____

Caso deseje deixe seus comentários:

Muito obrigada por sua cooperação!

APÊNDICE D**Teste de Associação de Palavras (Infância)****TESTE DE ASSOCIAÇÃO DE PALAVRAS**

NOME:
ESCOLA:
DATA DE APLICAÇÃO

1) Escreva as primeiras palavras (somente palavras) que, para você, completam a frase:

INFÂNCIA É.....

- () _____
- () _____
- () _____
- () _____
- () _____

2) Use os espaços () para hierarquizá-las por importância. Utilize 1 para a mais importante e assim sucessivamente.

3) É possível pensar em Educação Infantil sem pensar na palavra mais importante. (caso precise utilize o verso da folha)

() **SIM.** Justifique sua resposta

() **NÃO.** Justifique sua resposta

4) Indique das palavras que escreveu as que considera:

Muito importantes: _____

Pouco importantes: _____

Caso deseje deixe seus comentários:

Muito obrigada, por sua colaboração

APÊNDICE E

Trato das Respostas ao Indutor < Educação Infantil É...>

Palavras evocadas	Freqüência	Palavras para o EVOC
adaptação	1	adaptação
afetividade	6	afetividade
afeto	1	
alegria	4	alegria
alicerce	3	alicerce
amar	1	amor
amor	4	
aprender	8	aprender
aprendiagens	1	
aprendizado	2	
aprendizagem	3	
autonomia	2	autonomia
base	8	base
brincadeira	2	brincar
brincadeiras	4	
Brincar	17	
carinho	3	carinho
cognoscitivo	1	cognoscitivo
coisa séria	1	sério
comprometimento	4	comprometimento
compromisso	2	compromisso
conhecimento	2	conhecimento
construção	3	construção
conviver	4	conviver

crescimento	3	crescimento
criar	1	criar
criatividade	3	criatividade
cuidados	2	cuidar
cuidar	10	
cultura	1	cultura
curiosidade	1	curiosidade
dedicação	4	dedicação
descoberta	1	descobrir
descobertas	2	
descobrir	1	
descontração	1	descontração
desenvolver	4	desenvolver
desenvolvimento	10	
desvalorizada	1	desvalorizada
direito	4	direito
direito de todos		
diversão	2	diversão
diversão		
doar-se	1	doação
educação	4	educar
educar	6	
empenho	1	empenho
enriquecedora	1	enriquecedora
ensinar	2	ensinar
ensinar		
especialização	1	especialização
essencial	3	essencial
estimulação	2	estimulação
estimular	1	
estrutura	1	estrutura
estudo	1	estudo
experienciar	1	experimentar
experiências	1	
experimentar	3	
explorar	2	explorar
família	1	família
fantasias	1	fantasia
fase	2	fase
flexível	1	flexível
forma de desenvolver	1	formação
formação	3	
formação do ser humano		
formar	1	
fundamental	1	fundamental
fundamentos	1	
humanização	1	humanização
imaginar	1	imaginar
importante	3	importante
imprescindível	1	imprescindível
incompreendida	1	incompreendida
indivíduo	1	indivíduo
infância	2	infância
informação	1	informar
inovar	1	inovar
integrante	1	integrante

interagir	2	interagir
jogos	2	jogos
liberdade	1	liberdade
lúdica	1	ludicidade
ludicidade	6	
lúdico	2	
mediação	1	mediação
motricidade	2	motricidade
movimentar	1	movimento
movimento	2	
muito trabalho	1	trabalho
novidades	1	novidades
oportunidade	2	oportunidade
orientação	1	orientação
paciência	1	paciência
perceber	1	perceber
política pública	1	política
possibilidades	1	possibilidades
prazer	3	prazer
prazerosa	1	
preparação	1	preparação
preparatória	1	
primeira	1	inicial
primeiros passos	1	
processo	3	processo
promover	1	promover
realização	1	realização
regras	1	regras
representar	1	representar
respeitar	1	respeitar
respeito	5	
responsabilidade	2	responsabilidade
rir	1	rir
ser feliz	1	feliz
sério	1	sério
sociabilidade	1	socializar
socializar	6	
sonhar	1	sonhar
subjeto	1	subjeto
sujeito	1	sujeito
tolerância	1	tolerância
valores	2	valores
valorização	1	valorização
vivência	1	vivenciar
vivenciar	2	
vivências	1	

APÊNDICE F

Palavras 1ª Hierarquia e Consideradas muito Importantes ao Indutor < Educação Infantil É ...> pelo G1 (n=32)

Educação Infantil é... Hierarquia 1	F	Palavra muito importante	F
1) afetividade	2	afetividade	2
2) alicerce	1	alicerce	1
3) amor	5	amor	5
4) base	4	base	1
5) brincar	8	básica	1
6) conhecer	2	brincar	9
7) construção	1	comprometimento	1
8) crescer	1	conhecer	1
9) cuidar	1	construção	2
10) descobertas	1	crescer	1
11) desenvolver	5	cuidar	2
12) direito	1	descobertas	1
13) educar	1	desenvolver	6
14) essencial	1	direito	2
15) estimulação	2	educar	1
16) estrutura	1	estimulação	1
17) experimentar	2	estrutura	1
18) explorar	2	experimentar	2

19)	família	1	explorar	1
20)	importante	1	família	1
21)	infância	1	feliz	1
22)	inicial	1	imprescindível	1
23)	interagir	1	infância	1
24)	mediação	1	lúdico	1
25)	orientação	1	nr	4
26)	política pública	1	prazer	2
27)	prazer	1	responsabilidade	1
28)	respeito	1		
29)	responsabilidade	1		
30)	vivência	1		

APÊNDICE G

Distribuição do Universo Vocabular do G1 (n=32) ao Indutor Verbal <Educação Infantil é>

Total de Palavras	Frequência	Vocábulos evocados por 10% ou mais dos participantes
1	11	aprender
1	10	brincar
1	9	desenvolver
1	7	cuidar
1	6	educar
3	5	
3	4	
6	3	
17	2	
36	1	

APÊNDICE H

Palavras do Instigador “Educação Infantil é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra no G1

Palavra	Frequência
afetividade	3
amor	4
aprender	11
base	5
brincar	10
construção	3
criatividade	3
cuidar	7
dedicação	4
descobrir	3
desenvolver	9
direito	3
educar	6
experimentar	3
formação	5
ludicidade	4
socializar	5

Fonte: Autora (2013).

APÊNDICE I

Distribuição do Universo Vocabular do G2 (n=21) ao Indutor <Educação Infantil é>

Total de Palavras	Frequência	Vocábulos evocados por 10% ou mais dos participantes
1	13	brincar
3	5	Cuidar, desenvolver, ludicidade
4	4	Educar, respeitar
5	3	Afetividade, aprender, base, carinho, conviver
11	2	

Fonte: Autora, 2013.

APÊNDICE J

Palavras do Instigador “Educação Infantil é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra no G2

Palavras	Frequência
afetividade	3
alegria	2
aprender	3
base	3
brincar	13
carinho	3
comprometimento	2
compromisso	2
conviver	3
cuidar	5
desenvolver	5
educar	4
essencial	2
experimentar	2
explorar	2
ludicidade	5
motricidade	2
prazer	2
respeitar	4
socializar	2
valores	2

Fonte: Autora (2013).

APÊNDICE K

Trato das Respostas ao Indutor < Infância é...>

Palavras evocadas	Frequência	Palavras para o EVO
afetividade	1	afetividade
afeto	1	afeto
alegria	7	alegria
amadurecimento	1	amadurecimento
amar	3	amor
amor	2	
apreender	14	aprender
aprendizado	1	
aprendizagem	4	
atenção	1	atenção
autonomia	1	autonomia
base	2	base
boa	1	bom
brincadeira	3	brincar
brincadeiras	1	
brincar	30	
carinho	1	carinho
chorar	1	chorar
cidadão	1	cidadão
companheirismo	1	companheirismo
compreender	1	compreender
condição histórica	1	fase
conhecer	1	conhecer
conhecimento	2	
conquista	1	conquista
construção	5	construção
construir	1	

contextos	1	contextos
conviver	2	conviver
conviver com os avós	1	avós
conviver mais tempo com os pais	1	pais
correr	1	brincar
crescer	2	crescer
crescimento	3	
criança	1	criança
criar	1	criar
cuidado	1	
cuidar	3	cuidar
curiosidade	3	curiosidade
curta	1	curta
dependência	1	dependência
descoberta	3	descobrir
descobertas	5	
descobrir	4	
descontração	1	descontração
desenvolver	3	desenvolver
desenvolver-se	1	
desenvolvimento	8	
desenvolvimento cognitivo	1	conhecer
despertar para a vida	1	descobrir
despreocupação	1	despreocupação
desvalorizada	1	desvalorizada
diversão	2	divertir
educação	1	educar
encantar-se	1	encantamento
entendimento	1	entender
espontaneidade	1	espontaneidade
experienciar	1	experimentar
experimentar	5	
explorar	2	explorar
família	2	família
fantasia	1	fantasiar
fantasiar	2	
fantasias (faz de conta)	1	
fase	7	fase
fase da vida	2	
fase de descobrir	1	
fase mais importante	1	
fases	1	
fazer amigos na "escolinha"	1	colegas
felicidade	2	felicidade
férias	1	férias
formação	1	formação
formação de caráter	1	
frustar-se	1	frustração
fundamental	1	fundamental
história	2	história
humano	1	humano
imaginação	1	imaginação
imaginar	2	
importante	4	importante
importantíssima	1	
impulsividade	1	impulsividade
incompreendida	1	incompreendida
inexperiência	1	inexperiência

inocência	5	inocência
inovar	1	inovar
insegurança	1	insegurança
integral	1	integral
interagir	2	interagir
jogos	1	jogos
lei	1	lei
liberdade	2	livre
limites	1	limites
ludicidade	2	ludicidade
necessária	1	necessária
otimismo	1	otimismo
participar	1	participar
período de desenvolvimento	1	desenvolver
prazer	2	prazer
preparação	1	preparação
proteção	1	proteção
pureza	1	pureza
questionamentos	1	questionar
reconhecimento	1	reconhecimento
recreação	1	recreação
respeito	4	respeitar
rir	1	rir
saudade	1	saudade
se divertir	1	diversão
sem responsabilidade	1	livre
ser amado	1	amar
ser criança	2	criança
ser cuidado	2	cuidado
ser feliz	1	feliz
sinceridade	2	sinceridade
socialização	5	socializar
sonhar	3	sonhar
subir em árvore	1	brincar
sujar	1	sujar
sujeito	1	sujeito
ter deveres	2	obrigações
testar	1	testar
tomar banho de chuva	1	brincar
tomar banho de mangueira	1	brincar
tudo de bom	1	bom
valores	1	valores
vida	1	vida
vivência	1	vivenciar
vivenciar	6	

APÊNDICE L
Distribuição do Universo Vocabular do G1 (n=32)
ao Instigador Verbal <Infância é...>

Total de Palavras	Frequência	Vocábulo evocado por 10% ou mais dos participantes
1	19	brincar
1	10	desenvolver
1	9	aprender
1	7	fase
1	6	descobrir
3	5	
2	4	
6	3	
8	2	
47	1	

Fonte: Autora (2013).

APÊNDICE M

Frequência das Palavras ao Instigador Verbal <Infância é...> que ocorreram em pelo menos 10% da amostra do G1

Palavras	Frequência
alegria	3
amor	5
aprender	9
brincar	19
conhecer	3
construção	5
cuidar	5
descobrir	6
desenvolver	10
experimentar	4
fase	7
importante	5
inocência	3
livre	3
respeitar	3
socializar	3
vivenciar	4

Fonte: Autora (2013).

APÊNDICE N
Distribuição do Universo Vocabular do G2 (n=21)
ao Instigador Verbal <Infância é>

Total de Palavras	Frequência	Vocábulo evocado por 10% ou mais dos participantes
1	19	brincar
1	10	aprender
1	7	descobrir
1	6	fase
2	4	
3	3	
6	2	
33	1	

Fonte: A autora (2013).

APÊNDICE O

Frequência das Palavras ao Instigador “Infância é...” que ocorreram em pelo menos 10% da amostra do G2

Palavras	Frequência
alegria	4
aprender	10
brincar	19
conviver	2
crescer	4
descobrir	7
desenvolver	3
experimentar	2
fantasiar	3
fase	6
imaginação	2
inocência	2
socializar	2
sonhar	3
vivenciar	2

Fonte: A autora (2013).

ANEXO

ANEXO A
Parecer Comitê de Ética



Universidade
Estadual de Londrina

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 268

Parecer CEP/UEL: 253/2011
CAAE: 0235.0.268.000-11
Processo: 27270/2011.68
Folha de Rosto: 460674
Pesquisador(a): Rubia Renata das Neves Gonzaga
Unidade/Órgão: GECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O "Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina" (Registro CONEP 268) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL PELAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE LONDRINA"

Situação do Projeto: **APROVADO**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.

Londrina, 26 de setembro de 2011.

Prof. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Vice-Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina