

Competências esperadas do professor e o brincar na educação infantil: reflexões a partir da técnica de substituição

Expected competences of teachers and play in early childhood education (ece): Reflections based on the use of the substitution technique

Lenira Haddad

lenirahaddad@uol.com.br

UFAL

Maria Helena Cordeiro

mhcordeiro@uffs.edu.br

UFFS

Maysa Silva Araujo Correia

maysa.correia@yahoo.com.br

FACIMA

Resumo

Este artigo aprofunda a discussão sobre resultados de uma pesquisa mais ampla que objetivou compreender como as representações sobre o brincar impregnam as práticas educativas das professoras de Educação Infantil da rede municipal de educação de Maceió, Alagoas, Brasil. Participaram 186 professoras de crianças de um a cinco anos. Aqui são apresentados e discutidos apenas os resultados de três questões referentes às competências do professor de EI. A formulação dessas questões utilizou a seleção hierarquizada e a técnica de substituição. É discutida a contribuição dessas técnicas para o conhecimento das representações sociais sobre o trabalho do professor de EI. Os participantes deveriam assinalar todos os itens pertinentes de uma lista de 26 e depois selecionar e ordenar cinco itens, de acordo com sua importância, tanto de seu próprio ponto de vista (condição *standard*), como do ponto de vista dos pais das crianças (condição de substituição). Na análise dos dados foram comparadas as frequências em cada uma das três situações e a ordem de importância de cada item nas duas questões em que foi utilizada a hierarquização. Os resultados mostraram que os pais são vistos como um grupo diferente e antagônico ao grupo dos professores, que desvaloriza o trabalho destes, esvaziando sua dimensão profissional. A brincadeira é priorizada como artifício didático, mas não como atividade de livre expressão, muito menos como eixo condutor das práticas educativas. A alfabetização parece ser um elemento polêmico, sujeito a pressões normativas, que merece investigação mais aprofundada.

Palavras-chave: Representações sociais. Técnica de substituição. Trabalho do professor de educação infantil. Brincadeira.

Abstract

This paper discusses some results from a broader research that aimed to understand how de social representations about play are embedded in the educational practices of ECE teachers working in the educational network of Maceió, AL, Brazil. The participants were 186 teachers who attended 1 to 5 years old children. Here are presented and discussed only the results of three questions referring to the expected competences of ECE teachers. The hierarchical selection and the substitution technique were used to design these questions. The contribution of these techniques to the knowledge of social representations of ECE teachers' work is discussed. The participants should mark, from a list of 26, all the items that they considered as pertinent (general condition) and then select and order five items according to its importance, from their own point of view (standard condition), as well as from the point of view of children's parents (substitution condition). Both the frequencies on each of the three conditions and the order of importance of each item, on the two questions where the hierarchy was used, were compared. The results showed that the parents are perceived as a group, both different and antagonistic in relation to that of the teachers; parents undervalue teachers' work, by emptying its professional dimension. Play is prioritized as a teaching device, but not as a free expression activity, even less as an axis of teaching practices. Teaching to read and to write seems to be a polemic element, subject to normative pressures, which deserves a deeper investigation.

Keywords: Social representations. Substitution technique. ECE teachers' work. Play.

1 Introdução

No campo da Educação Infantil, a emergência de processos de construção de identidades profissionais está intimamente associada ao conjunto das transformações político-institucionais ocorridas nas últimas décadas, as quais foram responsáveis por sua própria constituição, enquanto campo profissional. Numa perspectiva histórica, os profissionais envolvidos com o cuidado e a educação da criança pequena construíram suas concepções sobre o seu papel enquanto profissionais da Educação Infantil em contextos que oscilavam entre a severa precariedade do atendimento à criança e sua escolarização precoce (SILVA, 2001).

Além disso, a formação inicial do profissional de Educação Infantil, seja em nível superior ou médio (excetuando-se o Proinfantil), é fortemente influenciada por um modelo escolar que tem sido predominante no ensino fundamental. Em pesquisa que enfocou o estado do conhecimento dos trabalhos que versam sobre a formação do profissional da educação infantil, Cavalcante (2014) encontrou as seguintes características deste modelo, comuns aos projetos dos cursos de Pedagogia: a ausência da dimensão lúdica; a didatização da brincadeira e das diversas linguagens expressivas; a ênfase na sistematização dos conteúdos escolares e a organização do trabalho pedagógico com foco na sala de aula.

Acrescenta-se, a isso, o fato das competências esperadas dos professores de qualquer nível educacional se expressarem por conhecimentos especializados e hierárquicos e por habilidades técnicas que excluem os aspectos relacionais, a complexidade e a imprevisibilidade, que são característicos do trabalho com crianças pequenas (URBAN et al., 2011; HADDAD, 2013a).

Nenhum dos fatores mencionados acima auxilia na consolidação de expectativas de competências que valorizem e reconheçam as especificidades do trabalho do(a) professor(a) de Educação Infantil.

Essas tensões constituem o pano de fundo deste artigo, que se insere no contexto das atividades desenvolvidas pelo grupo (Pétala) de Educação Infantil, vinculado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-Ed). O grupo conta com a participação de três universidades: UFAL, UFMT e UFFS. No âmbito das pesquisas desenvolvidas na

UFAL, as investigações sobre as representações sociais do trabalho do professor de Educação Infantil têm sido realizadas tanto com sujeitos na condição de futuros professores (HADDAD, 2007a; HADDAD; CORDEIRO; ANDRADE, no prelo), quanto com professores atuando em rede pública de Educação Infantil (SANTOS, 2011; SIQUEIRA, 2011; CORREIA, 2012), ou professores em exercício em processo de qualificação (ALMEIDA, 2011; CARVALHO, 2011). Todas essas pesquisas analisam os processos de ancoragem e objetivação que geram, estruturam, consolidam e modificam as representações sociais (RS) de professores de Educação Infantil sobre o seu trabalho.

Mais especificamente, este artigo aprofunda e discute resultados da pesquisa “Representações sociais sobre o brincar: um estudo com professoras da Educação Infantil da rede municipal de educação de Maceió” (CORREIA, 2012). A pesquisa, desenvolvida no período de 2010 a 2012, buscou compreender como as representações sociais de professores de Educação Infantil dessa rede sobre o brincar impregnam as práticas educativas desses profissionais. A pesquisa foi motivada pelo fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI) estabelecerem em seu artigo 9º as interações e as brincadeiras como os dois eixos principais das práticas educativas dos professores de Educação Infantil (BRASIL, 2009), o que não é respeitado na prática, de acordo com o resultado de pesquisas sobre esse tema (TEIBEL, 2010; PACHECO, 2006; FREITAS, 2005; ASSIS, 2004). Essas pesquisas, que estudam o brincar na perspectiva da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), constataram que as representações acerca do brincar de professores e futuros professores ora são significadas como recreação e distração, ora como recurso didático.

Na pesquisa de Pacheco (2006), o brincar e o aprender foram colocados em polos opostos pelos sujeitos da pesquisa, acadêmicas do curso de Pedagogia (habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais) da Universidade do Vale do Itajaí (SC). A representação de brincar se funde com a de criança e se materializa no recreio, no pátio, no parque, espaço onde as crianças se expressam, correm, gritam e pulam com os seus amiguinhos, utilizam brinquedos, se divertem e têm prazer, enfim, podem ser crianças. Já, a representação de aprender se concretiza na sala de aula tradicional, com o uso de materiais didáticos e por intermédio da figura do professor. Nessa ótica, o aprender é considerado mais sério do que o brincar, o que

levou a pesquisadora a concluir que "no cotidiano das escolas o tempo-espaço da brincadeira é entendido como sendo distinto do tempo-espaço da aprendizagem" (PACHECO, 2006, p. 89).

Em pesquisa sobre representações sociais sobre o brincar e o bagunçar, que teve como sujeitos acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá, Teibel (2010) encontrou resultados semelhantes. Enquanto o indutor *bagunçar*, embora mais próximo da criança, era marcado pela desorganização e ruptura de limites, o *brincar* aparecia mais fortemente como instrumento pedagógico destinado à aprendizagem do aluno, principalmente pelas acadêmicas do 4º ano, onde se percebia o discurso da institucionalização do brincar.

Quando os sujeitos da pesquisa são professores exercendo docência em Educação infantil, o quadro não apresenta muita diferença: o desconhecimento da essencial importância da brincadeira na formação da criança prevalece. As pesquisas de Assis (2004) e de Freitas (2005), que têm como sujeitos professores da rede municipal de educação de Araraquara (SP) e de Recife (PE), respectivamente, apresentam resultados semelhantes. Indicam que o brincar livre da criança é concebido como um acessório que "distrai, ensina e ocupa as crianças após o término das atividades educativas e pedagógicas" (ASSIS, 2004, p. 202) ou com "o que o professor sabe que pode contar, algo que pode ser usado ou não, pois o critério repousa no conteúdo que deve ser ensinado à criança" (FREITAS, 2005, p. 119).

Assim, não obstante os avanços legais referidos acima, as pesquisas têm mostrado que prevalece a ideia, altamente compartilhada por professores e pais, de que as tarefas e lições são mais importantes que as brincadeiras livres iniciadas pelas crianças e de que os jogos devem ser acompanhados de um conjunto de objetivos de ensino de conteúdos específicos. Consequentemente, a brincadeira acaba ocupando um lugar marginal ou inferior em relação ao conjunto de atividades oferecidas às crianças. Mas de onde vêm essas ideias?

De acordo com Brougère (1998), a construção social do jogo ou da brincadeira na sua relação com a educação é permeada por dois paradigmas: um que coloca o jogo como futilidade e outro que o defende como um fim em si mesmo.

O primeiro paradigma se constituiu no período anterior à revolução romântica e se expressa sob três formas principais: a recreação, o jogo educativo e o jogo

como educação física. A brincadeira como recreação, primeira inscrição do jogo no espaço educativo, “é o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação”. Segundo o autor, essa forma se ancora fortemente na ideia de “relaxamento indispensável ao esforço em geral”, seja ele o esforço físico em Aristóteles, o esforço intelectual em Tomás de Aquino e posteriormente também o esforço escolar (BROUGÈRE, 1998, p. 54).

A brincadeira como um meio pedagógico, segunda inscrição do jogo no espaço educativo, visa canalizar o interesse que a criança manifesta pelo jogo para uma boa causa. Trata-se, segundo esse autor, de dar o aspecto de jogo aos exercícios escolares, configurando-se assim “como um meio, um suporte para seduzir a criança” a que Erasmo, nos tempos modernos, já fazia referência.

Essa maneira doce de transmitir as informações às crianças fará com que se assemelhem a um jogo e não a um trabalho, pois, nessa idade, é necessário enganá-las com chamarizes sedutores, já que ainda não podem compreender todo o fruto, todo o prestígio, todo o prazer que os estudos devem lhes proporcionar no futuro (ERASMO, *apud* BROUGÈRE, 1998, p. 55).

A terceira forma considera o jogo uma atividade de educação física, uma vez que as crianças despendem esforços físicos ao jogar. Nesse caso, o que interessa ao educador é menos o jogo do que o “suporte natural de uma atividade física cujo interesse se considera para uma educação completa que não omite o corpo, daí a utilização de certos jogos em diversas tradições de educação física” (*idem*, p. 54).

É no cerne do pensamento romântico que emerge um novo paradigma do jogo, em sua relação com a educação. O jogo ou brincadeira como um fim em si mesmo tem em Froebel seu expoente principal. Sua proposta de jardim de infância, implementada na década de 1840, coloca a brincadeira e os brinquedos específicos no centro da ação educativa. De modo mais concreto, Froebel propôs uma pedagogia da primeira infância que se apoia em um material que teve importante difusão pelo mundo. Conforme atesta Brougère, não se pode atribuir importância maior à brincadeira do que fez Froebel em *A Educação do Homem*. Nessa obra, essa atividade da criança é afirmada como “o mais alto grau de desenvolvimento da criança nessa fase, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo” (FROEBEL, 2001, p. 47).

No entanto, essa pedagogia não penetrou com profundidade na escola materna francesa, tampouco na intencionalidade das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil brasileiras. Sua dimensão aleatória, movida pelo acaso e pelo incerto, pode ser paradoxal para o professor desacostumado a aceitar que a criança tenha iniciativa e controle sobre sua própria experiência (HADDAD, 2013b).

Esse controverso cenário que abriga os múltiplos sentidos associados ao profissional da Educação Infantil e ao brincar legitima uma abordagem psicossocial aqui apoiada pela Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. Para esse teórico, as representações sociais “são fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum” (MOSCOVICI, 2003, p. 49). O autor define representação social como um sistema de valores e de práticas que orientam o indivíduo e, ao mesmo tempo, asseguram a comunicação entre os membros de uma comunidade. Nesta perspectiva, a Teoria das Representações Sociais pode auxiliar a entender o conjunto estruturado de significações sociais que orientam o trabalho dos professores de Educação Infantil e, mais especificamente, a importância que atribuem às competências necessárias para o exercício de sua profissão, entre as quais se inclui a brincadeira.

2. Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa, desenvolvida no período de 2010 a 2012, abrangeu 23 instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de Educação de Maceió, distribuídas em seis das oito regiões administrativas do município de Maceió (AL).

Participaram 186 professores (sendo apenas um do sexo masculino) que trabalhavam com crianças de um a cinco anos, sendo que 64% atuavam com crianças de quatro a cinco anos e 36% com crianças entre um e três anos. A maioria desses professores se encontrava na faixa etária de 30 a 45 anos de idade (66,1%), era casada ou divorciada (61,3%) e tinha filhos (66,1%); cerca da metade dos respondentes provinha de famílias cujo progenitor cursara, no máximo, o ensino fundamental. A maioria das professoras (64,5%) já cursara ou estava cursando Pedagogia, metade tinha concluído algum curso de especialização e mais da metade (52,6%) apresentava mais de dez anos de atuação no magistério.

Entre outros instrumentos de pesquisa, que não serão considerados neste artigo, as professoras responderam a um questionário composto por 30 questões sobre o trabalho do professor de Educação Infantil. Aqui serão apresentados e discutidos apenas os resultados de três dessas questões, que se referiam às competências que se esperam desse professor.

Foi apresentada aos sujeitos uma lista de 26 itens, para que assinalassem todos os que achassem pertinentes, considerando o que se espera de um professor de Educação Infantil, mediante a consigna: *Espera-se que uma professora de Educação Infantil...* (questão 27). Em seguida, foi solicitado aos sujeitos que escolhessem, da lista anterior, cinco itens considerados por eles como sendo os mais importantes e os classificassem em ordem decrescente de importância, mediante a consigna: *Da lista acima, eu considero que os cinco tópicos de maior importância são...* (questão 28). Finalmente, foi solicitado que repetissem a mesma tarefa, mas, desta vez, deveriam se colocar no ponto de vista dos pais das crianças, de acordo com a consigna: *Da lista acima, eu acho que os cinco tópicos que os pais das crianças consideram de maior importância são...* (questão 29).

Para análise dessas questões, cinco categorias foram consideradas. A categoria “habilidades pessoais que se julga que os profissionais precisam ter para lidar com as crianças” é composta pelos itens *sejam muito dinâmicas, tenham uma enorme paciência, sejam muito carinhosas, e sejam organizadas*. A categoria “saberes profissionais específicos para o exercício da função com as crianças” inclui os itens *tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas, saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças, saibam manejar um grupo de crianças, saibam alfabetizar as crianças, saibam lidar com os conflitos próprios da infância, saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem e brinquem com as crianças*. Estes dois últimos foram especificamente formulados em função dos objetivos da pesquisa a que este artigo está vinculado e não constavam no instrumento original que já tinha sido aplicado em pesquisas anteriores. A categoria “mediações para promover conhecimentos e habilidades nas crianças” abrange os itens *desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social, ensinem as crianças a obedecer aos adultos, ensinem as crianças a se comportarem em uma sala de aula, ensinem hábitos de higiene, incentivem a criatividade das crianças,*

promovam a autonomia das crianças. Já a categoria “condutas de cunho ético-profissional” compreende os itens: *sejam um bom exemplo de valores e comportamentos morais, respeitem as diferenças individuais, tratem todas as crianças da mesma forma, não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças.* Finalmente, a categoria “habilidades necessárias ao trabalho em instituição” é composta por apenas três itens: *trabalhem em equipe, mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças, sejam compreensivas e respeitosas com os pais.* Foi ainda incluído mais um item (*Tenham experiência como mães*) com o objetivo de verificar a presença do modelo materno, ou seja, da identificação do trabalho do profissional de EI com as práticas de maternagem, tema que também foi investigado em outras perguntas do questionário e que não foi incluído em nenhuma categoria. A adesão a este item foi muito baixa, sobretudo quando as professoras responderam de seu próprio ponto de vista.

Tendo como base a Teoria das Representações Sociais, a formulação das questões apresentadas utiliza dois recursos metodológicos para qualificar o objeto de estudo da representação social, ou seja, o trabalho do professor de Educação Infantil, a partir das expectativas sobre as competências dos profissionais que exercem esse trabalho. Esses recursos são: a seleção hierarquizada e a técnica de substituição.

A seleção hierarquizada se inspira no postulado de Abric (2003, p. 62-63) de que “em um discurso, as coisas essenciais, frequentemente, só aparecem após uma fase mais ou menos longa de aquecimento, de estabelecimento de uma relação de confiança ou da redução de mecanismos de defesa”. Assim, ao serem solicitados a selecionar cinco elementos de um conjunto mais amplo e ordená-los em ordem de importância, acredita-se que, dentre os desejáveis possíveis, o essencial é indicado. Para o autor, a importância é revelada no trabalho de seleção e hierarquização dos elementos que ocorre *a posteriori* e é feito pelos próprios sujeitos da pesquisa. No caso em questão, essa seleção ocorre em duas perspectivas: na do próprio sujeito e na que o sujeito acredita que seria a perspectiva dos pais, envolvendo portanto, outra técnica, a da substituição.

A técnica de substituição tem sido utilizada nos estudos sobre representações sociais a partir da constatação de que, quando inquiridas sobre sua posição ou opinião em relação a qualquer objeto, as pessoas tendem a dar respostas que

apresentem a melhor imagem de si mesmas no contexto em que são inquiridas. Assim, as pesquisas têm mostrado que as respostas dos sujeitos diferem consideravelmente, quando se varia o contexto psicossocial de referência (GUIMELLI; DESCHAMPS, 2000). Flament e Milland (2010), com base em estudos especialmente desenhados para verificar as possibilidades de interpretação desse efeito da substituição, mostraram que a técnica de substituição efetivamente produz uma redução da pressão normativa e que esse efeito é mais acentuado nas situações em que a distância ao objeto é menor, ao mesmo tempo em que a distância ao grupo de referência é maior, ou seja, o sentimento de pertinência a esse grupo é menos forte ou menos exclusivo. Portanto, quando interpretados sob o prisma da pressão normativa, os resultados podem revelar aspectos da representação que são mascarados. Em outras palavras, quando expressam seu próprio ponto de vista, os sujeitos evitam revelar aqueles elementos (opiniões, atitudes etc.) que são “mal vistos” em seu grupo de referência, mas não se sentem pressionados a escondê-los quando falam em nome de outros, sobretudo se esses outros forem de um grupo do qual os sujeitos se sentem menos próximos. Em outro estudo, Flament, Guimelli e Abric (2006) sugerem ainda a possibilidade de outra interpretação, que seria a possível transparência de uma representação social, ou seja, as pessoas de um grupo sabem o que as de outros grupos pensam sobre o objeto em questão e, por isso, podem se colocar no lugar dos outros, expressando opiniões, ideias e estereótipos diferentes e até mesmo discordantes dos seus.

Neste estudo, temos uma situação em que os sujeitos devem classificar os itens de acordo com seu próprio ponto de vista (o que corresponde à condição *standard*), a qual será comparada com a outra em que eles respondem como acreditam que os pais das crianças responderiam (condição de substituição). Há ainda uma condição geral, em que o grupo de referência não é definido (*espera-se que...*), a qual será comparada com as outras condições, mas com cautela, pois, nesta condição, não foi limitado o número de itens que poderiam ser escolhidos, nem foi solicitada uma ordenação dos mesmos.

3. Análise dos dados: As competências esperadas de um professor de Educação Infantil

A análise dos dados apresentada a seguir ocorreu em dois momentos. No primeiro momento, considerou-se apenas as frequências em cada uma das três situações. Posteriormente, o foco incidiu sobre as duas questões que solicitavam a seleção dos cinco itens mais importantes, levando-se em conta dois fatores: a frequência e a ordem de importância de cada item.

3.1 Análise das frequências

A tabela 1 apresenta respectivamente a frequência (F_e) em situação de livre escolha (questão 27), a frequência em situação hierarquizada (F_{is}) que expressa a perspectiva dos sujeitos (questão 28) e a frequência em situação hierarquizada (F_{ip}) que expressa a perspectiva atribuída aos pais (questão 29). A cada uma das colunas segue-se o índice de confirmação de escolha. Neste trabalho, consideramos relevantes os itens com uma média na situação hierarquizada superior à média geral nessa situação, ou seja, $F_{is} > 34,4$ na questão 28 e $F_{ip} > 35,4$ na questão 29.

Tabela 1- Competências esperadas de um professor de educação infantil

Categorias	Itens	Todos (as) os (as) professores (as) (n= 186)				
		F_e	F_{is}	Confirmação de escolha	F_{ip}	Confirmação de escolha
		Questão 27	Questão 28	(%)	Questão 29	(%)
Habilidades Pessoais	Sejam muito dinâmicas	166	80	48,2	13	7,8
	Sejam organizadas	160	33	20,6	24	15,0
	Sejam muito carinhosas	154	48	31,2	87	56,5
	Tenham uma enorme paciência	148	62	41,9	99	66,9
Média da categoria		157	55,8		55,8	
Saberes específicos para o trabalho com crianças	Saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem	174	64	36,7	6	3,5
	Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças	170	57	33,5	10	5,9
	Tenham	169	116	68,6	28	16,6

	conhecimento sobre desenvolvimento infantil					
	Brinquem com as crianças	160	23	14,4	36	22,5
	Saibam lidar com os conflitos próprios da infância	158	57	36,1	24	15,2
	Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas	158	43	27,2	14	8,9
	Saibam manejar um grupo de crianças	141	15	10,6	16	11,3
	Saibam alfabetizar as crianças	117	25	21,4	69	58,9
	Média da categoria	155,8	50		25	
Mediações para promover conhecimentos e habilidades nas crianças	Incentivem a criatividade das crianças	172	27	15,7	12	7,0
	Ensinem hábitos de higiene	169	4	2,4	32	18,9
	Promovam a autonomia das crianças	160	37	23,1	11	6,9
	Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social	158	51	32,3	23	14,6
	Ensinem as crianças a se comportarem em uma sala de aula	129	1	0,8	22	17,0
	Ensinem as crianças a obedecer aos adultos	117	3	2,5	36	30,7
	Média da categoria	150,8	20,5		22,7	
Condutas de cunho ético-profissional	Respeitem as diferenças individuais	168	39	23,2	27	16,1
	Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças	165	32	19,4	43	26,0
	Tratem todas as crianças da mesma forma	156	21	13,4	49	31,4
	Sejam um bom exemplo de valores e comportamentos morais	135	13	9,6	42	31,1
	Média da categoria	156	26,2		40,2	
Habilidades necessárias ao trabalho em	Mantenham os pais informados sobre o que acontece com	166	15	9,0	75	45,2

instituição	as crianças					
	Trabalhem em equipe	155	25	16,1	6	3,9
	Sejam compreensivas e respeitosas com os pais	151	3	1,2	46	30,5
	Média da categoria	157,3	14,3		42,3	
	Tenham experiência como mães	27	1	3,7	10	37,0
	MÉDIA TOTAL	150,2	34,4		35,4	

Fonte: dados da pesquisa

Ao se observar a primeira coluna da tabela 1, relativa à situação de livre escolha mediante a consigna: *Espera-se que as professoras de Educação Infantil...* observa-se que os sujeitos tenderam a assinalar praticamente todos os itens. O único item que recebeu pouca adesão foi *tenham experiência como mães*, assinalado por apenas 27 sujeitos, o que mostra que a representação da professora de EI está descolada da figura materna. Esse resultado também foi observado em outras perguntas do questionário que se referiam à maternagem e, por isso, esse item não será foco de análise mais aprofundada neste artigo.

3.1.1 Escolha hierarquizada na perspectiva de si mesmo

A segunda coluna apresenta a frequência, em situação hierarquizada, das competências que as professoras, de sua própria perspectiva, julgam ser as mais importantes para um profissional da Educação Infantil (questão 28).

A categoria com maior frequência média nesta situação foi 'habilidades pessoais', sendo os itens mais frequentes *sejam muito dinâmicas*, *tenham uma enorme paciência*, e *sejam muito carinhosas*. Especialmente em relação aos primeiros dois itens, o alto índice de confirmação de escolha, superior a 40%, evidencia a valorização profissional dessas habilidades em função das demandas com que as professoras têm que lidar cotidianamente.

Observa-se que a categoria referente aos 'saberes específicos para o trabalho com crianças' também se destaca com alta frequência, mostrando a importância atribuída a esses saberes para a profissionalização do professor de EI. Nessa categoria, o item que recebeu maior confirmação de escolha foi *tenham conhecimento sobre desenvolvimento infantil* (68,6%), sendo também o item com

frequência mais alta em relação ao conjunto de itens (116). Esse resultado mostra que as professoras percebem a necessidade prioritária desse conhecimento no exercício da sua profissão. Em seguida, vêm os itens *saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem*, *saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças* e *saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas*, com 36,7%, 33,5% e 27,2% de confirmação de escolha, respectivamente.

Os itens que receberam maior queda de frequência na situação hierarquizada foram *brinquem com as crianças*, selecionados por apenas 23 sujeitos, comparativamente a 160 na situação de livre escolha, e *saibam manejar um grupo de crianças* (141 na primeira situação e 15 na segunda).

Chama também a atenção a adesão diferenciada aos dois itens relativos ao brincar, indicando que, quando as professoras falam a partir de seu próprio ponto de vista, apenas *a brincadeira como recurso para a aprendizagem* parece atender ao papel profissional esperado do professor de EI. *Brincar com as crianças* parece não corresponder às competências profissionais desse professor.

Na categoria 'condutas de cunho ético-profissional' apenas dois itens apresentam confirmação de escolha maior que a média total: *saibam lidar com os conflitos próprios da infância* e *respeitem as diferenças individuais*. A menor adesão foi para o item *sejam um bom exemplo de valores e comportamentos morais*. Este parece ser um item considerado pelas professoras menos característico da profissão.

A escolha dos itens *respeitem as diferenças individuais* e *não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças* pode traduzir uma posição pró-inclusão que poderia ser contrariada no item *tratam todas as crianças da mesma forma*, mas há uma certa ambiguidade na redação deste item, que pode ter sido interpretado de duas formas. Por um lado, como defesa de um tratamento igualitário em relação às relações interpessoais, sobretudo as afetivas, e, por outro, como exercício de ações pedagógicas homogêneas, que desconsiderariam as diferenças individuais. A análise das frequências na questão 27 (f_e) indica que a maioria dos sujeitos interpretou o item de acordo com a primeira possibilidade, mas alguns podem ter dado outra interpretação, o que impossibilita tirar conclusões em relação ao índice de confirmação desse item. Assim, o item *respeitem as diferenças individuais* parece

ter sido mais confirmado por traduzir mais amplamente e com menos ambiguidade a ideia de inclusão e respeito pelas crianças que também está contida nos outros dois itens. Essa ideia é hoje amplamente difundida no campo da educação, expressa no discurso considerado “politicamente correto” e, portanto, a alta adesão dos professores a esse item pode resultar de uma forte pressão normativa.

Na categoria ‘mediações para promover conhecimentos e habilidades nas crianças’, a maior confirmação de escolha foi nos itens *desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social* (32,3%) e *promovam a autonomia das crianças* (23,1%). Nenhum dos itens referentes a aprendizagens de hábitos e comportamentos recebeu confirmação de escolha superior a 2,6%, o que indica que, embora considerem que essas mediações façam parte do rol de competências do professor de EI, haja vista a alta frequência na situação de livre escolha, não as consideram relevantes para caracterizar o trabalho desse professor. Chama atenção o item *incentivar a criatividade da criança*, que embora tenha uma queda menos acentuada que os itens acima apontados, se refere a um aspecto do trabalho do professor diretamente ligado à dimensão cultural do desenvolvimento e que parece ser mais negligenciado como habilidade profissional.

A categoria que recebeu menor confirmação foi a relativa às ‘habilidades necessárias ao trabalho em instituição’. Todos os itens apresentam queda acentuada em situação hierarquizada, o que indica que, na visão das professoras, *manter os pais informados*, *ser compreensiva e respeitosa com os pais* e *trabalhar em equipe* não são competências essenciais para caracterizar a profissão. O baixo índice de confirmação dos itens referentes à relação com as famílias faz pensar até que ponto o modelo integrado de cuidado e educação que pressupõe a responsabilidade compartilhada com a família é compreendido e valorizado pelos professores (HADDAD, 2006). Por outro lado, a gestão pedagógica compartilhada, subentendida no item *trabalhar em equipe* também parece não se caracterizar como competência essencial.

3.1.2 Escolha hierarquizada na perspectiva atribuída aos pais

As últimas colunas, referentes à questão 29, tratam das competências que os respondentes acham que os pais consideram como mais importantes. A categoria que concentra maior confirmação de escolha é ‘habilidades pessoais’, com

frequência média igual a 46,6%. Destacam-se os itens *tenham uma enorme paciência* (66,9% de confirmação) e *sejam muito carinhosas* (56,5%). O item *sejam muito dinâmicas*, com alta confirmação na perspectiva de si mesmo, recebe menos confirmação quando as professoras se colocam no lugar dos pais. Isso sugere que, na visão das professoras, os pais não têm a percepção da quantidade e variedade de demandas de seu cotidiano profissional nas turmas de Educação Infantil.

A segunda categoria que concentra maior confirmação de escolha é ‘habilidades necessárias ao trabalho em instituição’, com destaque para os dois itens que envolvem a relação instituição-família. É interessante notar essa inversão em relação à situação anterior (quando expressam seu próprio ponto de vista), o que sugere uma demarcação de território. Se, por um lado, parece óbvio que os pais se preocupem e queiram estar informados sobre seus filhos, por outro lado existe a necessidade de proteger a imagem profissional deste tipo de envolvimento. Assim, essa dimensão relacional parece não ser essencial para caracterizar a profissão.

A terceira categoria que concentra maior confirmação de escolha é ‘condutas de cunho ético-profissional’. Os itens com maior confirmação de escolha são: *tratem todas as crianças da mesma forma* (31,4%), *sejam um bom exemplo de valores e comportamentos morais* (31,1%) e *não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças* (26%). Observa-se também uma inversão em relação aos itens que foram confirmados quando os professores se colocaram na sua própria perspectiva. Estes são justamente os que recebem confirmação abaixo da média quando se colocam na perspectiva dos pais. A alta confirmação do item *tratem todas as crianças da mesma forma* sugere que a interpretação a ele atribuída se refere ao tratamento interpessoal e afetivo, como já colocado anteriormente, o que é confirmado pelo segundo item mais valorizado, que se refere à inexistência de preferências ou rejeições de algumas crianças. A mudança da opção da formulação “respeito às diferenças” para a formulação “tratar da mesma forma” sugere a redução de um discurso que pressupõe a diversidade e a inclusão à preocupação com a forma de tratar as crianças.

As categorias que concentram menor confirmação de escolha são: ‘saberes específicos para o trabalho com crianças’ e ‘mediações para a promoção de conhecimentos e habilidades das crianças’. Em relação à primeira, apenas dois itens se destacam: *saibam alfabetizar as crianças*, com uma confirmação de quase 60%,

e *brinquem com as crianças*, com uma confirmação de 22,5%. Observa-se aqui outra inversão, uma vez que ambos os itens receberam confirmação bem abaixo da média quando as professoras se colocaram na perspectiva de si mesmos. Em relação à segunda categoria, o único item que recebe confirmação de escolha acima da média é *ensinem as crianças a obedecer aos adultos* (com índice de confirmação igual a 30,7%). A obediência como antítese da autonomia (que foi confirmada por 23,5% dos professores quando se colocaram de seu próprio ponto de vista) merece reflexão.

3.2 Análise da ordem de importância

A análise que se segue considera, além da frequência, a ordem de importância dos itens escolhidos pelos sujeitos nas duas questões, 28 e 29, quando foram convidados a ordenar os 5 itens mais importantes da lista de 26.

Para isso utilizamos um procedimento de análise proposto por Vergès (1994) e Abric (2003) conhecido como quadro de quatro casas que resulta do cruzamento de dois critérios: a frequência e a ordem de importância. Para os autores, a ordenação dos itens de acordo com sua importância para a caracterização do objeto é fundamental para a identificação dos elementos que têm maior probabilidade de pertencer ao núcleo central da representação social.

Convém considerar que a atribuição de ordem de importância foi feita com base nos cinco itens selecionados pelos sujeitos e não no conjunto de itens que lhes foram apresentados.

No primeiro quadrante (núcleo central), estão situados os elementos que receberam maior frequência e maior ordem de importância na escala de 1 a 5. No segundo quadrante (primeira periferia) encontram-se os elementos com alta frequência, mas com menor ordem de importância. No terceiro quadrante (zona de contraste) situam-se os elementos com baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos, os quais podem reforçar as noções presentes na primeira periferia e/ou a existência de um subgrupo que compartilha uma representação

diferente. Por fim, no quarto e último quadrante (segunda periferia) encontram-se elementos menos frequentes e com menor ordem de importância.

Dessa forma, ao comparar os quadros 1 e 2, é possível observar quais os itens que migraram de um quadrante para outro e quais os que permaneceram no mesmo quadrante, quando os sujeitos responderam por si ou na perspectiva dos pais.

A comparação entre os quadrantes superiores e inferiores do quadro tem como distinção a frequência, ou seja, refere-se à análise já contemplada na discussão da tabela 1. Entretanto, o quadro de quatro casas nos permite visualizar a existência de uma hierarquia entre os itens, dentro de cada nível de frequência. Interessa-nos aqui considerar apenas os itens de maior frequência, que estão localizados nos quadrantes superiores.

Quadro 1- Frequência e ordem de importância das competências esperadas de um (a) professor (a) de Educação Infantil na perspectiva dos participantes (n=186)

	Itens com ordem de importância abaixo da média (< 3,42)	Fis	Itens com ordem de importância acima ou igual à média (≥ 3,42)	Fis
Fis ≥ 34,4	Tenham conhecimento sobre desenvolvimento infantil (2)	116	Saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem (2)	64
	Sejam muito dinâmicas (1)	80	Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social (3)	51
	Tenham uma enorme paciência (1)	62	Respeitem as diferenças individuais (4)	39
	Saibam lidar com os conflitos próprios da infância (2)	57	Promovam a autonomia das crianças (3)	37
	Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças (2)	57		
	Sejam muito carinhosas (1)	48		
	Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas (2)	43		
Fis < 34,4	Sejam organizadas (1)	35	Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças (4)	32
	Trabalhem em equipe (5)	25	Incentivem a criatividade das crianças (3)	27
	Saibam manejar um grupo de crianças (2)	15	Saibam alfabetizar as crianças (2)	25
	Sejam bom exemplo de valores e comportamentos morais (4)	13	Brinquem com as crianças (2)	23
			Tratem todas as crianças da mesma	21

		forma (4) Mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças (5)	15
		Ensinem hábitos de higiene (3)	4
		Sejam compreensivas e respeitosas com os pais (5)	3
		Ensinem as crianças a obedecer aos adultos (3)	3

Obs: os números entre parêntesis representam as categorias.

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se no quadro 1 que duas categorias estão representadas no primeiro quadrante: 'saberes específicos' (*tenham conhecimento sobre desenvolvimento infantil, saibam lidar com conflitos próprios da infância, saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças, e saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas*) e 'habilidades pessoais' (*sejam muito dinâmicas, tenham uma enorme paciência, sejam muito carinhosas*). Isso sugere que pelo menos alguns desses itens constituam o núcleo central da representação.

Dentro da categoria saberes específicos para o trabalho com crianças, o item *saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem* recebeu uma valorização menor que os outros itens. O mesmo aconteceu com os itens referentes às duas outras categorias que não estão contempladas no primeiro quadrante.

O conjunto de itens presentes no primeiro quadrante sugere a imagem de um professor de Educação Infantil dinâmico, paciente e carinhoso que detém um bom conhecimento sobre desenvolvimento infantil, assim como alguns saberes específicos para o trabalho com a criança, tais como lidar com conflitos próprios da infância, adequar atividades à faixa etária das crianças, elaborar tarefas didáticas específicas.

Entretanto, a hierarquização dos itens ordenados na perspectiva dos pais (Quadro 2), revela outra imagem de professor de Educação Infantil. Ele continua sendo uma pessoa paciente e carinhosa, mas com outros saberes: alfabetizar e

brincar com as crianças, além de manter uma boa relação com os pais. O conhecimento sobre desenvolvimento infantil e o dinamismo do professor perdem relevância.

Quadro 2- Frequência e ordem de importância das competências esperadas de um (a) professor (a) de educação infantil na perspectiva atribuída aos pais, (n=186)

	Itens com ordem de importância abaixo da média (< 3,09)	Fip	Itens com ordem de importância acima ou igual à média (≥ 3,09)	Fip
Fip ≥ 35,4	Tenham uma enorme paciência (1)	99	Tratem todas as crianças da mesma forma (4)	49
	Sejam muito carinhosas (1)	87	Sejam compreensivas e respeitosas com os pais (5)	46
	mantenham os pais informados sobre o que acontece com as crianças (5)	75	Não demonstrem preferência ou rejeição por algumas crianças (4)	43
	Saibam alfabetizar as crianças (2)	69	Sejam bom exemplo de valores e comportamentos morais (4)	42
	Brinquem com as crianças (2)	36	Ensinem as crianças a obedecer aos adultos (3)	36
Fip < 35,4	Tenham conhecimento sobre desenvolvimento infantil (2)	28	Ensinem hábitos de higiene (3)	32
	Saibam elaborar tarefas didáticas específicas para crianças pequenas (2)	14	Respeitem as diferenças individuais (4)	27
	Saibam organizar rotinas com atividades adequadas à idade das crianças (2)	10	Sejam organizadas (1)	24
			Saibam lidar com os conflitos próprios da infância (2)	24
			Desenvolvam nas crianças habilidades de convivência social (3)	23
			Ensinem as crianças a se comportarem em uma sala de aula (3)	22
			Saibam manejar um grupo de crianças (2)	16
			Sejam muito dinâmicas (1)	13
			Incentivem a criatividade das crianças (3)	12
			Promovam a autonomia das crianças (3)	11
			Tenham experiência como mães (1)	10
			Saibam utilizar a brincadeira como recurso para a aprendizagem (2)	6
			Trabalhem em equipe (5)	6

Obs: os números entre parêntesis representam as categorias.

Fonte: Dados da pesquisa

A configuração que emerge quando as professoras se colocam no ponto de vista dos pais expressa uma simplificação da dimensão profissional do trabalho docente, com um esvaziamento dos saberes específicos. Saber alfabetizar as

crianças torna-se o único saber profissional do docente eleito, se considerarmos que o brincar com as crianças pode estar sendo significado como um mero entretenimento.

Por outro lado, a forte adesão à alfabetização como saber específico pode também ser interpretada como uma posição que as professoras, no fundo, defendem, mas não querem assumir diante do pesquisador, por conhecerem a polêmica que envolve esse tema na área da Educação Infantil. Neste caso, atribuir aos pais a cobrança da alfabetização na Educação Infantil expressaria uma opção contra-normativa à qual as professoras aderem. Essa suposição é corroborada pela realização frequente de tarefas de alfabetização sob a justificativa de que essa é uma exigência das famílias.

Os itens incluídos no segundo quadrante (superior direito do quadro) pertencem à primeira periferia da RS. Como pode ser observado no quadro 2, esses itens mostram uma tensão entre valores como autonomia e habilidades sociais (defendidos pelas professoras) versus obediência, que, segundo elas, é priorizada pelos pais. Essa discordância foi observada também em outros estudos dos quais participaram pais e professores (CORDEIRO; BOSSARDI, 2005; CORDEIRO; CÉ, 2005; CORDEIRO; ROSSI, 2005).

Considerações finais

Neste artigo houve preocupação em aprofundar a reflexão sobre resultados da pesquisa em função dos procedimentos utilizados na coleta de dados, sobretudo os que se relacionam ao uso da técnica de substituição.

Nesse sentido, a comparação das respostas dos professores em duas situações — quando se colocavam de seu próprio ponto de vista (situação *standard*) e quando se colocavam do ponto de vista dos pais (situação de substituição) — revelou que os pais foram considerados como “os outros”, um grupo com ideias antagônicas às suas. Em outras palavras, quando se trata do trabalho do professor e, mais especificamente, de suas competências, o grupo de referência mais próximo seria o grupo profissional (os professores de EI) e os pais constituiriam um grupo de referência mais distante. Entretanto, essa hipótese deverá ser verificada em outros estudos, já que não foi questionado o ponto de vista dos professores de EI, em geral.

O antagonismo acima referido não se estabelece na luta de classes, ou em demarcadores de cunho ético, religioso, econômico ou outro dos que habitualmente são investigados em função do impacto das tensões, discriminações e exclusões sociais a eles relacionadas. Afinal, muitas professoras são também mães². Trata-se de um antagonismo que expressa as tensões entre o profissional e o doméstico e que costuma também se revelar na cisão entre as práticas consideradas de educação e as consideradas de cuidado. Esse antagonismo tem raízes históricas que não podem ser desconsideradas.

Como mostra Haddad (2007b), as cisões e tensões que hoje caracterizam a EI refletem o embate entre dois tipos de tendências. Por um lado, a que considera o cuidado e a educação da criança pequena como uma responsabilidade privada, da família, cabendo ao Estado apenas a tarefa de escolarizar as crianças; por outro, a que preconiza o cuidado e a educação da criança de forma integrada, como uma responsabilidade de toda a sociedade e defende o atendimento público e universal na EI como um direito da criança e da família. Essas divergências ideológicas, sustentadas na tensão entre o público e o privado, no que tange à responsabilidade perante a educação da criança pequena, geram representações sociais acerca das funções da Educação Infantil e, conseqüentemente, sobre os profissionais que trabalham nesse campo.

Assim, diferentes ideias sobre os papéis das professoras e das famílias fazem parte dessas representações e não é de se estranhar, portanto, a oposição mais ou menos velada que muitas vezes percebemos entre pais e professoras, e que a técnica de substituição permitiu observar no nível do discurso.

Ao se posicionarem de acordo com o que acreditam ser o ponto de vista dos pais, os professores revelam sua percepção do discurso doméstico, e que, para eles, revela uma desvalorização profissional do professor, reduzindo suas competências ao exercício de tarefas que não requerem profissionalização, à exceção da alfabetização, que, neste contexto, pode ser sentida como uma imposição dos pais. Nessa perspectiva, essa imagem (quando as professoras falam pelos pais) quando contraposta a outra (quando falam por si mesmas) guarda um profundo sentimento de desvalorização diante dos pais, que na perspectiva das professoras, parecem ignorar ou não valorizar o conjunto de dimensões que configuram a sua profissionalização.

Um olhar mais específico sobre um dos temas que motivou a pesquisa (a brincadeira) mostra que ela não é considerada como um fim em si mesma, nem constitui um eixo das práticas educativas. A sua inserção na Educação Infantil se dá predominantemente via a elaboração de tarefas escolares sob a forma mais atrativa de jogo didático. Assim, a representação social do brincar se ancora no primeiro paradigma proposto por Brougère (1998) que emerge no período pré-romântico. Nesse sentido, a presença do item *brincar com as crianças* no primeiro quadrante do quadro de quatro casas, quando as professoras se colocam na perspectiva dos pais, não revela necessariamente uma contradição, mas uma desvalorização dessa atividade no contexto profissional, uma vez que nesse contexto a brincadeira não tem fim pedagógico em si mesmo.

Se as divergências em relação ao brincar podem ser julgadas de acordo com essa interpretação (a valorização, pelos pais, da prática de brincar com as crianças, traduziria sua desvalorização enquanto prática profissional), o mesmo não pode se dizer em relação à alfabetização.

Isso porque, existem várias evidências de que as práticas dessas professoras é predominantemente permeada de tarefas (exercícios no papel) solicitadas às crianças com o objetivo de alfabetizá-las ou de “prepará-las” para as atividades de escrita e leitura e não pelo brincar. Sendo assim, atribuir aos pais uma prioridade de ensino que elas negam, mas, ao mesmo tempo, praticam, sugere a existência de uma pressão normativa à qual elas tentam resistir, mascarando o elemento controverso (neste caso, a alfabetização) quando falam em seu próprio nome, mas revelando-o quando se colocam na perspectiva do outro (pais).

Assim, as diferenças encontradas nas duas situações (*standard* e de substituição) sugerem que as duas interpretações propostas por Flament, Guimelli e Abric (2006) são possíveis neste estudo. Por um lado, podem revelar a transparência da representação: as professoras sabem (ou acham que sabem) o que os outros – neste caso representados pelos pais – pensam sobre o seu trabalho e expressam esse pensamento como um contraponto a seu próprio trabalho (enquanto profissionais). Por outro lado, revelam as pressões normativas relacionadas ao papel profissional, sobretudo no caso de um elemento que tem sido polêmico na EI – o ensino sistemático da leitura e escrita com vistas à alfabetização das crianças. Entretanto, a admissão da existência de pressões normativas que

levem ao mascaramento de alguns aspectos da RS sobre o trabalho dos professores de EI, pressupõe a existência de uma identidade, ou, no mínimo, de um modelo de professor de EI que seria o desejável, pelo menos no meio acadêmico, considerando que a pesquisa foi conduzida no âmbito de um programa de pós-graduação em Educação. Estudos sobre a formação inicial desses professores (por exemplo, CAVALCANTE, 2014) têm mostrado que esse modelo, sensível às especificidades da criança, ainda está longe de ser consolidado. Portanto, novas pesquisas são necessárias para se esclarecer essas questões.

Enfim, este artigo, ao revisitar os resultados da pesquisa de Correia (2012) enfatizando aspectos metodológicos, permitiu mostrar a relevância de recursos tais como a seleção hierarquizada de elementos e a técnica de substituição nos estudos em representações sociais.

¹ O índice de confirmação de escolha foi calculado multiplicando-se o valor da frequência da seleção do item em situação hierarquizada por cem e dividindo esse resultado pelo valor da frequência de seleção em situação de livre escolha (fórmula: $F_i \times 100 / F_e$).

² Embora as análises não tenham sido apresentadas aqui, os resultados mostraram que, no geral, não houve diferenças entre as respostas das professoras que são e das que não são mães, o que sugere que elas responderam se colocando como professoras e não como mães, mesmo quando foi solicitado que se colocassem na perspectiva dos pais.

Referências

ABRIC, J-C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: _____. (Org.). *Méthodes d'étude des représentations*. Ramonville Saint-Agne, França: Érès, 2003, p. 59-80.

ALMEIDA, C. C. R. *Representações sociais de docentes em formação de nível superior sobre o que é ser professor de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

ASSIS, M. S. S. *Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

BRASIL, Parecer nº. 20/2009 – CNE/CEB. *Aprova a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, K. S. B. *A contribuição do proinfantil na construção da identidade profissional do(a) professor(a) de Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

CAVALCANTE, G. O. *Formação de profissionais de Educação Infantil no ensino superior: uma reflexão acerca das contribuições das pesquisas científicas para se repensar essa formação (2000 – 2012)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

CORDEIRO, M. H.; BOSSARDI, C. N. Crenças educacionais das professoras sobre as manifestações de afetividade na educação de crianças pré-escolares. In: EDUCERE, 5. E. CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 3., 2005, Curitiba. Anais: *EPISTEME*. Curitiba: PUCPR, 2005. p. 216-227. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCI207.pdf>> Acesso em 01 mar. 2014.

_____; CÉ, P. S. Crenças educacionais dos pais sobre as manifestações de afetividade na educação de crianças pré-escolares. In: EDUCERE, 5. e CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, 3., 2005, Curitiba. Anais: *EPISTEME*. Curitiba: PUCPR, 2005. p. 228-239. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/painel/TCCI205.pdf>> Acesso em 01 mar. 2014.

_____; ROSSI, V. Relações entre valores educacionais e qualidades profissionais: um estudo exploratório. CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO. 2002. Aveiro, Portugal. Anais: *Representações sociais, Competências e Trajetórias Profissionais*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2005, p. 1-10.

CORREIA, M. S. A. *Representações sociais sobre o brincar: um estudo com professoras de Educação Infantil da rede municipal de Educação de Maceió*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

FLAMENT, C.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J-C. Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n. 69, p. 15-31, 2006.

_____; MILLAND L. La substitution dans les études des représentations sociales: quel processus impliqué? *Psychologie française* v. 55, n. 3, p. 195-210, 2010.

FREITAS, M. B. *O brincar em foco: um estudo sobre as representações sociais de professoras que atuam em escolas de Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FROEBEL, F. A. *A educação do homem*. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, RS, 2001.

GUIMELLI, C; DESCHAMPS, J-C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales: les cas des représentations sociales de Gitans. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n. 47-48, p 44-54, 2000.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, p. 1-27, 2006.

_____. *Representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre o trabalho do professor de Educação Infantil*. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, 2007a.

_____. A trajetória da Educação Infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, M. E. (Org.). *Questões de educação escolar*. Campinas: Editora Alínea, 2007b, p. 119-136.

_____. Profissionalismo na Educação Infantil: perspectivas internacionais. *Revista de Educação Pública*, v. 22, p. 341-359, 2013a.

_____. A brincadeira da criança para Gilles Brougère: suas características e seu lugar na Educação Infantil. In: MONTEIRO, F. M. A.; PALMA, R. C. D.; CARVALHO, S. P. T. (Org.). *Processos e práticas na formação de professores da Educação Infantil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013b, p. 113-126.

_____. CORDEIRO, M. H.; ANDRADE, D. F. *Sentidos e significados de ser professor(a) de Educação Infantil: questões teóricas e metodológicas na perspectiva da teoria das representações sociais (no prelo)*.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PACHECO, A. *A representação social de brincar e de aprender de acadêmicas do curso de pedagogia*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2006.

SANTOS, C. M. O. *Representações sociais sobre o trabalho dos professores de Educação Infantil de professoras que atuam com crianças até três anos em Instituições da Rede Municipal de Educação de Maceió-AL*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SILVA, I. O. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidades. *Em Aberto*, Brasília, v. 18, n.73, p. 112-121, 2001.

SIQUEIRA, P. G. *Representações sociais sobre o trabalho do professor de Educação Infantil: um estudo com professores de crianças de 4 a 5 anos da rede municipal de educação de Maceió*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

TEIBEL, É. N. H.. *Representações Sociais sobre o brincar e bagunçar, segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá*. Cuiabá, MT: 2010.

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

URBAN, M. et al. *CoRe. Competence requirements in early childhood education and care*. Final report to the European Commission. University of East London and University of Ghent, 2011.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux e Niestlé, 1994, p. 233-253.

Submetido em 07/03/2014, aprovado em 9/10/2014.