

## Práticas Docentes e Representações Sociais: O Ser Professor na Educação Infantil

Kiara Tatianny Santos da Costa<sup>1</sup> & Licia de Souza Leão Maia<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo ampliar a discussão sobre as relações entre as representações sociais e as práticas docentes, analisando as representações e práticas das professoras da Educação Infantil em cinco cidades do interior da Paraíba, nordeste do Brasil. Como referencial teórico e metodológico, adotamos a abordagem estrutural das representações sociais fundamentada na Teoria do Núcleo Central de Abric. Foram utilizados, como procedimentos metodológicos, o questionário de associação livre de palavras e a entrevista de autoconfrontação simples. O primeiro instrumento foi aplicado com 86 participantes nos cinco municípios da Paraíba (Juazeirinho, Assunção, Junco, Soledade e Campina Grande), tendo sido o segundo aplicado com oito professoras das cidades elencadas acima. Os resultados apontam a existência de uma relação entre o que pensam as professoras, as representações sociais e sua ação em sala de aula. A análise dos dados aponta para a tese da existência de uma relação entre as representações sociais e a prática docente. Isso nos leva a acreditar na possibilidade de mudança das representações sociais a partir de uma reflexão sobre a prática.

Palavras-chave: representações sociais; Educação Infantil; prática docente

---

1 Centro de Educação e Saúde da Universidade Federal de Campina Grande – UAFM/CES/UFCG. Email: kiaratatianny@gmail.com. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6591-8897>

2 Universidade Federal do Pernambuco – UFPE. Email: limaia@ufpe.br. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3839-6333>

## **Teaching Practices and Social Representations: Being a Teacher in Early Childhood Education**

### **Abstract**

This paper aims to broaden the discussion on the relationships between social representations and teaching practices, analyzing the representations and practices of the teachers of Early Childhood Education in five cities in the interior of Paraíba, northeastern Brazil. As a theoretical and methodological reference, we adopt the structural approach of social representations based on the Central Nucleus Theory of Abric. Methodological procedures were the questionnaire of free association of words and the interview of simple autoconfrontation. The first instrument was applied with 86 participants in the five municipalities of Paraíba (Juazeirinho, Asunción, Junco, Soledade and Campina Grande), and the second one was applied with eight teachers from the cities listed above. The results point to the existence of a relationship between what the teachers think, the social representations and their action in the classroom. The analysis of the data points to the thesis of the existence of a relationship between the social representations and the teaching practice. This leads us to believe the possibility of changing social representations from a reflection on practice.

Keywords: social representations; Early Childhood Education; teaching practice

## Introdução

Com o contexto de valorização da Educação Infantil no cenário político educacional do Brasil, cresce também a necessidade de produção de pesquisas referentes a esta etapa da Educação Básica. O estudo aqui empreendido se coloca como um exercício do pensar sobre a formação docente e a representação social dos docentes sobre sua profissão. Vivemos em um momento histórico de construção da identidade do docente da Educação Infantil no país. Até bem pouco tempo, não compreendíamos a relevância desta fase para o desenvolvimento da criança. Com a inclusão desta etapa no cenário das políticas educacionais, e o avanço científico das pesquisas sobre a criança e a infância, temos a necessidade de aprofundar os estudos acerca da Educação Infantil e das práticas pedagógicas que são desenvolvidas nessas instituições.

Alguns autores, a exemplo de Azevedo (2013), Oliveira (2012), e Kishimoto (2004), indicam a preocupação com a formação e profissionalização do docente que atua com as crianças e da construção de sua identidade profissional. A identidade se apresenta enquanto elemento que possibilita a constituição da profissionalidade, e conseqüentemente da função de professor da Educação Infantil, estabelecendo-a como profissão. A preocupação sobre a formação e atuação docente, elencada pelos autores, se explica a partir de um panorama ainda muito incipiente ao tratarmos de docência na Educação Infantil no Brasil.

Nossa problemática está centrada em entender o que é ser professor ou professora da Educação Infantil, compreendendo até que ponto as representações sociais dos docentes influenciam suas práticas pedagógicas. Desse modo, este artigo tem como objetivo ampliar a discussão sobre a relação entre as representações sociais e a prática docente, discutindo os resultados da análise dos dados a partir da utilização de dois procedimentos metodológicos: o teste de associação livre de palavras e a autoconfrontação simples. Nessa perspectiva, entendemos como oportuna a construção de um texto que objetive ampliar o debate acerca das relações entre as representações sociais e as práticas docentes, com base no entendimento de que há uma interdependência entre esses dois eixos, ou seja, as representações influenciando a prática docente, mas também as práticas podendo transformar as representações sociais.

Nesse debate, dialogamos também com alguns autores, a exemplo de Roldão (2005) e Romanowski (2010), para abordar o conceito de profissionalidade e discutir sobre o processo de profissionalização da docência, bem como nos apoiamos em Wittorski (2014) para entender a constituição de uma profissão, descrevendo os atributos que a constituem. Assim adentramos a discussão especificamente da docência na Educação Infantil, apoiados em autores como Azevedo (2013), Kishimoto (2004), Kramer (2008) e Oliveira (2012).

## As Representações sociais

Nossa discussão se insere no campo das Representações Sociais (RS), delimitando a abordagem estrutural de Jean Claude Abric como opção para estudar a relação entre as representações sociais e as práticas docentes. Para tentar esclarecer o conceito de RS, recorreremos a Serge Moscovici (2010). Para tentar esclarecer o conceito de RS, recorreremos a Serge Moscovici (2010), pois, para ele, toda interação entre os sujeitos pressupõe representações; portanto, a representação social não é criada isoladamente, “[...] sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social *sui generis*” (p. 41).. O caráter dinâmico das representações também é abordado por Moscovici (2010), em contraponto ao estilo de abordagens estáticas. Existe uma relação de interdependência entre representações e práticas. Nesse sentido, para ele, as representações não são criadas por um indivíduo isoladamente, quando criadas elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações.

Ao tratar da teoria da RS, não se pode deixar de fazer referência a três aspectos: a comunicação, responsável pelas trocas estabelecidas entre os sujeitos ao longo da convivência social; a (re)construção do real, que compreende a dinamicidade dessa construção simbólica no seu intercâmbio com a realidade cotidiana, possibilitando uma construção e uma reconstrução de significados contínuas; e, por último, o domínio do mundo, que pode ser entendido como uma orientação prática, uma vez que as representações sociais envolvem uma gama de conhecimentos a respeito do mundo social em que os sujeitos se inserem, admitindo determinados posicionamentos assumidos no mundo ou em sociedade. Nessa perspectiva, uma das funções das Representações Sociais é a de orientação da prática, desenvolvida pela construção simbólica das representações. Conclui-se que a construção do real, a tomada de decisões e as atitudes assumidas pelas pessoas em seu cotidiano são influenciadas pelas suas representações do mundo.

Abric (2001, 2003), ao afirmar a existência da interdependência entre as representações e as práticas, define a representação enquanto processo e produto. Abric (2003) defendia que toda representação se estrutura em torno de dois sistemas, o central e o periférico. O núcleo central engloba elementos mais permanentes da representação e remete à organização interna das representações sociais. O caráter flexível e ao mesmo tempo estável da representação em sua relação com os sistemas apresentados está relacionado ao sistema periférico. Para haver uma transformação nas representações, é necessária alguma alteração significativa do sistema central. Esclarece Abric (2003, p. 36) que a representação possui quatro funções: função de saber que “permite a compreender e explicar a realidade”, identificadora, “definem a

identidade e permite a proteção dos grupos”, orientadora, “guia os comportamentos e as práticas”, e por fim, a justificadora, “permite a justificativa e a tomada de posição”.

Abric (2003) ainda esclarece que as transformações nas representações sociais podem ser elencadas em três tipos: transformações resistentes, progressivas ou brutais. Nas transformações resistentes, onde as mudanças ocorrem apenas no sistema periférico, não há risco para uma possível alteração no núcleo central, pois o sistema periférico irá atuar em defesa deste. No segundo caso, as transformações progressivas são caracterizadas como práticas não totalmente geridas pelo sistema periférico por não serem totalmente contraditórias. Por essa razão, paulatinamente irão integrar-se ao núcleo central, constituindo uma nova representação. E, por fim, têm-se as transformações descritas como brutais, as quais estão colocadas de tal forma, que não possibilitam a defesa pelo sistema e põem em questão toda a estrutura da representação.

## **Contextualização da Educação no Brasil: História e Legislação**

A história da Educação Infantil no Brasil nasce a partir da concepção assistencialista, onde estava preconizado o caráter de cuidados para as crianças carentes. Desse modo, temos um atendimento que visa atender os cuidados básicos de guarda para as mães que não tinham com quem deixar seus filhos quando iam para o trabalho. A Educação Infantil enquanto termo recente que se integra no campo das políticas educacionais e não apenas de assistência social é aspecto bastante recente no nosso país. Assim, se evidencia o nascimento de uma dicotomia ainda presente no campo da Educação Infantil no Brasil: o cuidar e educar.

Kramer (1982) explicita que, em se tratando da educação das crianças, a democratização e o acesso não tem sido garantido, e este atendimento tem se dado de forma compensatória, o que nega o desenvolvimento das capacidades integrais da criança. O caráter compensatório<sup>3</sup> das políticas da década de 1980 também é destacado por Oliveira (2012), que acrescenta a reflexão sobre a visão dicotômica entre cuidar e educar na prática pedagógica desenvolvida com as crianças, colocando os cuidados para os pobres que eram atendidos pelas creches, e a educação visando a escolarização para a classe média, que frequentava o espaço da pré escola.

A Educação Infantil no Brasil se apresenta enquanto primeira etapa da educação básica. Sendo oferecida em duas etapas separadas pela idade das crianças, são elas:

---

3 Compensatório no sentido de compensação das carências das crianças. O termo foi construído por Kramer em sua crítica à política educacional estabelecida no Brasil para as crianças de 0 a 5 anos na década de 1980.

creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade. Apenas com a pressão pela democratização da escola pública e a Constituição de 1988, são reconhecidos os espaços da creche e da pré escola, como direito da criança e dever da oferta pelo Estado. Uma consequência das lutas sociais. É a década de 1990 que marca o reconhecimento dos direitos e deveres de crianças e adolescentes com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e sinaliza a separação legal da educação das crianças com o campo da assistência social no Brasil, com a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação nacional - LDB 9394/96.

Seguem-se nesse contexto a aprovação de outros documentos norteadores da política de Educação Infantil no país. Podemos destacar os documentos: Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (1994), o Referencial curricular nacional para a Educação Infantil - RCNEI (1998), Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil, volumes 1 e 2 (2006), Política de Educação Infantil no Brasil: avaliação (2009), Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil DCNEI (2010).

Alguns conceitos são elencados nos documentos e na legislação brasileira como elementos que caracterizam a Educação Infantil. O eixo norteador está na relação cuidar e educar. A indissociabilidade cuidar e educar como aspecto levantado nas orientações legais para esta etapa ressalta aspectos como zelo, cuidado, bem estar e desenvolvimento da criança, entendimento da criança como um ser integral e que precisa ser atendida nos diferentes aspectos do ser: física, intelectual, emocional e social. Palavras tais como brincar, interação, brincadeira são elencadas, e se constituem como elementos centrais no trabalho com as crianças orientado pelos referenciais curriculares nacionais. Há ainda o entendimento que a Educação Infantil abrange conceitos como inclusão, diversidade, individualidade, aprendizagem significativa, aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Esta etapa é compreendida como um processo de socialização que precisa oportunizar através de práticas educativas lúdicas e diversas, atividades de desenvolvimento de todas as potencialidades das crianças.

## **O ser professor na Educação Infantil**

Um novo papel docente é reivindicado para atuar com crianças, e esse novo perfil de profissional deve possibilitar a construção da autonomia da criança. Esses profissionais, de acordo com Oliveira (2012), são responsáveis por imprimir uma base sólida à trajetória escolar bem sucedida das crianças. O Referencial curricular

nacional brasileiro (RCNEI, 1998) define o perfil do profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos, como alguém que tenha competência polivalente. Este documento apresenta de forma muito limitada o perfil profissional de quem atua com a educação das crianças de 0 a 5, trazendo uma generalização das características para este professor e não aponta suas especificidades, já que o termo polivalente possui múltiplas interpretações. Bodnar (2013) critica a posição legal brasileira que estabelece tipos de competências generalistas para caracterizar o professor da Educação Infantil e que direcionam este profissional a uma formação que prima os preceitos neoliberalistas, a exemplo da competitividade. E ainda afirma que, ao almejar um profissional competente e polivalente, a concepção presente nos documentos que orientam a formação dos professores da Educação Infantil parece desconsiderar que o trabalho docente exige uma apropriação e uma reflexão da prática pedagógica.

O RCNEI (1998) também classifica esses profissionais, professor de Educação Infantil, como classe genérica, e afirma o comprometimento ao qual este profissional precisa ter: devem estar comprometidos com a prática educacional, capazes de responder às demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis. Ainda são elencadas características que vão traçando o perfil desse profissional: comprometimento, competência, aquele que compreende o desenvolvimento da criança, possui então um saber específico para o trabalho socializador, articulador na prática das teorias apreendidas em sua formação, e que constitua boa relação com as famílias, ou seja um profissional com facilidade de estabelecer o diálogo no ambiente de trabalho, entre seus pares e os pais ou familiares.

É preciso verificar que na própria LDB 9394/96 temos esta etapa como um nível de ensino. Para Nascimento (2007), por lei, a Educação Infantil é um nível de ensino e isto traz consequências para o perfil do profissional que atua neste campo. Apesar da LDB 9394/96 indicar que os professores, para atuar na Educação Básica, necessitam possuir no mínimo a Licenciatura, o nível superior; para a Educação Infantil, é dada a abertura da atuação de professores com nível médio. Estes, formados em escolas normais ou cursos de magistério a nível médio. Aponta-se, no artigo 62 na LDB 9394/96, a abertura para atuação em nível médio de professores que atuam na Educação Infantil. Aparece claramente um aspecto diferenciador entre esta etapa e as demais da Educação Básica, por ser a única que admite a formação não superior para ser professor. Esta característica ainda limitante que possui a Educação Infantil no Brasil hoje impõe um desafio. O desafio é garantir um atendimento de qualidade, o que implica pensar em questões como: formação inicial e continuada, condições de trabalho, valorização docente.

Outra questão pertinente apontada por Nascimento (2007) é sobre a ampla gama de conteúdos demandado em uma formação docente para quem atua com

crianças de 0 a 5 anos. Ela nos instiga a pensar sobre essa amplitude requerida para esse profissional e questiona se é possível contemplar com qualidade na formação de professores aspectos como desenvolvimento físico, motor e emocional, e ainda aspectos relacionando a interação com o mundo e com os outros em apenas três anos de um curso em nível médio. Tais características implicam muita responsabilidade na formação docente para esta etapa, demonstram também uma generalização dos atributos para o perfil de um profissional que acaba por se caracterizar como um “faz tudo”<sup>4</sup>. Nos reportando a Kramer (1982), a tônica da política educacional para esta etapa continua sendo uma “arte do disfarce”. Se não estivermos atentos, estaremos perpetuando esse disfarce de requerer muitos atributos para um profissional de Educação Infantil, mas incorrendo no erro de generalizar as práticas a serem desenvolvidas.

Na verdade, há pouca compreensão efetiva do que está se realizando por parte dos próprios profissionais, por desconhecerem as suas diretrizes ou por não compreendê-las, já que, como viemos debatendo, ainda temos orientações muito imprecisas. Para Micarello (2013), há uma indefinição do perfil requerido para quem atua com crianças de 0 a 5 anos. Ela afirma que essa indefinição acaba por gerar uma precariedade na formação e na própria atuação do docente. Também destaca que os documentos oficiais não contribuem para esclarecer esse perfil desejado, pois são confusos, indefinidos e muito generalistas e limitados.

Para Romanowski (2010), o professor só se constitui enquanto profissional a partir da construção de sua identidade. Ela ainda acrescenta que dentre as marcas da profissão estão a crença na educação dos alunos, a identificação pessoal com a função que exerce, além de alguns atributos que a caracterizam enquanto prática social, na qual o sujeito que está inserido neste contexto precisa possuir. Para Romanowski, estas características conformariam o que se pode chamar de ser professor. Veiga (2008) expõe que a identidade docente é premissa para a efetiva profissionalização docente. Dessa forma, tem-se destaque a três dimensões que caracterizam a identidade docente: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional. Ela ainda ressalta a peculiaridade da construção identitária do professor e sua relação com a própria construção da docência como profissão.

Para melhor compreensão do sentido tomado pelo termo profissionalização, recorremos a Wittorski (2014) e sua diferenciação entre ofício e profissão. No campo da sociologia francesa essa discussão está associada ao trabalho manual, a

---

4 O termo empregado se refere a visão generalista e as demasiadas competências que são atribuídas ao professor de Educação Infantil, sem uma correspondente formação que lhe dê subsídios para tal. Além de outras demandas provenientes das problemáticas, seja no conjunto de recursos quer humanos ou materiais, que estão presentes no cotidiano desses sujeitos.



acepção de ofício, e o trabalho intelectual, associada a profissão. Ele esclarece que “uma profissão é um *métier* socialmente organizado e reconhecido”. Ainda acrescenta o autor, que a profissionalização compreende três sentidos: “profissionalização das atividades”, organização social das atividades; “profissionalização dos atores”, engloba transmissão de saber, competências e a construção identitária; e por último, a “profissionalização das organizações”, formalizador dos conhecimentos, o “*expertise*” por ele denominado.

Esse jogo põe em cena aspectos individuais e coletivos nos quais são construídos socialmente em suas relações, as capacidades, conhecimentos e competências. Roldão (2005) explicita que a representação do que é o professor se fez a partir de uma matriz ideológica e socialmente construída e foi fortemente influenciada pela representação que se tinha do professor universitário, ou catedrático. Como características da profissionalidade, Roldão (2005) identifica quatro categorias a saber: o reconhecimento social da especificidade da função, o saber específico da atividade, o poder de decisão, ou seja, a possibilidade de controle da atividade e da autonomia do fazer, e, por fim, a pertença a um corpo coletivo. Romanowski (2010) acrescenta que há duas características que definem uma profissão: a autonomia profissional, que garante que o trabalho a ser realizado não se constitua de forma mecânica, e a regulação do Estado, que determina a organização coletiva do quadro de profissionais.

De acordo com Oliveira (2012), é necessário questionar o que é a função docente na Educação Infantil, e debater sobre a formação docente nesta etapa, para que possamos preparar melhor os profissionais que ali atuam. Faz-se necessário, assim, um debate mais amplo acerca do currículo de formação inicial do professor que irá atuar com crianças de 0 a 5 anos, para que atenda as especificidades desta etapa e não se perpetue uma formação generalizada de docência como vem ocorrendo e é criticada por não atender as reais demandas. Brejo (2015) aponta que o docente na Educação Infantil precisa de uma formação que se afine as especificidades desta etapa e lembra que o profissional precisa de requisitos específicos. O sujeito em formação para atuar como formador das crianças na Educação Infantil precisa se perceber enquanto sujeito desse processo, e entender a formação como contínua, por isso a importância de ser estimulada também dentro das instituições onde atuam. No cenário atual se impõe uma nova prática que passa pela formação dos professores de crianças, e nesse sentido um novo perfil profissional é requerido para estes docentes. Assim, Azevedo (2013) expõe a imagem de dois modelos de docência na Educação Infantil. Uma relacionada a aspectos maternos, relacionados aos cuidados com as crianças dentro das instituições; outra imagem que também aparece é a de uma profissional que possua competências específicas para atuar com as crianças, que precisariam necessariamente de uma formação específica para

tal. Desse quadro depreende-se dois modelos de professoras que se desenhou na dicotomia creche e pré-escola.

Propostas diferenciadas dentro da formação do professor da Educação Infantil podem ser encaradas como aspectos da desvalorização e precarização do trabalho docente. Diferentemente de uma formação dicotômica construída nesta área de atuação, conforme anunciou Azevedo (2013), as características específicas de um profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos englobam aspectos do cuidar e educar porém como integrativas das práticas e não opostas a elas. Nesse sentido, Brejo (2012, 2015) expõe que o cuidar e o educar englobam cada um especificidades, que precisam ser integradas de acordo com as propostas legais que orientam esta etapa. O cuidar se refere a aspectos como: saúde, higiene, zelo e atenção; já o educar envolve aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais. Kishimoto (2004) entende que propostas para criar duas carreiras na Educação Infantil - uma para creche, com formação em nível médio, e outra, com formação superior, para outras unidades infantis - caminham contra a profissionalização.

## Método

O Estudo se caracteriza por ser quantiqualitativo, tendo como fundamentos a abordagem estrutural de Abric. A Teoria do Núcleo central explica que uma representação social é estruturada a partir de dois sistemas. Abric (2003) defendia que toda representação se estrutura em torno de dois sistemas, o central e o periférico. O núcleo central engloba elementos mais permanentes da representação e remetem à organização interna das representações sociais. O caráter flexível e ao mesmo tempo estável da representação em sua relação com os sistemas apresentados está relacionado ao sistema periférico. Esse sistema é formado a partir de elementos periféricos que servem como guarda chuva<sup>5</sup> para o núcleo central.

## Participantes

Realizamos o estudo com professoras<sup>6</sup> da Educação Infantil no interior da Paraíba. A pesquisa foi realizada nas cidades de Juazeirinho, Assunção, Junco do Seridó,

---

5 No sentido de proteger a representação, pois o núcleo central é tido enquanto sistema mais estável da representação e uma possível mudança neste, significaria alteração na própria representação.

6 Ao longo do texto utilizaremos a palavra professoras para caracterizar os participantes, tendo em vista que não encontramos professores do sexo masculino atuando na Educação infantil quando da realização da pesquisa.

Soledade e Campina Grande; tais cidades estão localizadas na região nordeste do Brasil. A pesquisa consistiu em duas etapas. A primeira etapa foi realizada com uma amostra de 86 docentes. Na segunda etapa a amostra foi de oito professoras, sendo quatro que atuam com crianças de 0 a 3 anos e quatro que atuam com crianças de 4 e 5 anos nos cinco municípios citados acima. A Educação Infantil no Brasil é dividida em duas etapas: Creche (destinada às crianças de 0 a 3 anos de idade) e Pré-escola (destinada às crianças de 4 e 5 anos de idade).

Do total dos 86 questionários aplicados, observa-se que a maioria dos entrevistados se concentra na faixa etária de 41 a 65 anos, que indica um total de 52% dos participantes. Ao comparar o percentual de idade nesta faixa, entre quem atua em creche (54.8%) e na pré-escola (45.2%), verifica-se que a taxa de concentração é mais elevada na creche, em que a diferença chega a quase 10%. Com relação ao percentual entre 31 e 40 anos também é bastante elevado, tendo como base o total de participantes, porém nessa faixa vê-se uma equiparação maior entre os participantes. Comparando os índices dos docentes da creche (48%) e pré-escola (52%), a diferença é de apenas 4%. Importante ressaltar também que a participação na faixa etária 1, de 19 a 30 anos, mesmo não sendo muito expressiva; indica uma diferença de menos de 1% entre a creche e pré-escola. Ao cruzar os dados de tempo de atuação e idade dos participantes percebe-se a característica de terminalidade na profissão dos docentes que atuam com a Educação Infantil. Em todas as respostas, as professoras indicaram tempo de atuação igual ou maior para a Educação em geral e menor na Educação Infantil, o que leva a inferir a ideia presente de terminalidade da profissão nesta etapa.

Com relação à caracterização dos participantes com relação às variáveis: nível de formação, tempo de atuação e idade, observou-se que os docentes da creche possuem maior concentração na faixa etária de 41 a 65 anos, sendo estes em sua maioria, formados em nível de magistério médio e permanecendo nesta etapa entre 11 a 20 anos, o que representa o tempo médio de atuação na Educação Infantil para a creche. O percentual de docentes na faixa etária de 31 a 40 anos de idade possuem em média a Pós-Graduação e permanecem atuando entre 11 a 20 anos. Interessante observar que os profissionais com maior percentual de idade são também aqueles que mais tempo estão na instituição, o que indica uma caracterização da creche por integrar profissionais mais velhos. Mesmo quando se compara o tempo de atuação, essa faixa etária se encontra em maioria em todos os índices que indicam o tempo, sugerindo assim que não apenas os mais novos entram na creche e permanecem mais tempo, mas também, que há uma tendência na inserção de docentes com mais idade na etapa da creche.

Para os profissionais que atuam na pré-escola, a faixa etária de 41 a 65 anos também está mais fortemente presente. Porém, ao observar o nível de formação em que esses docentes se concentram, surge a pós-graduação como marcante, mas o

tempo de permanência na etapa é menor que o que se verificou na creche. A média de atuação desses docentes é de cinco anos, sendo percebida também ao passar para o segundo índice de tempo, a faixa etária que se destaca é a de 31 a 40 anos de idade.

## **Instrumentos de coleta de dados e Procedimentos de análise**

Utilizamos dois instrumentos que foram organizados a partir das etapas da pesquisa a saber: na primeira etapa foi utilizado o teste de associação livre de palavras - TALP. Nosso termo indutor foi: Ser professor na Educação Infantil.

O TALP<sup>7</sup> é um método inspirado em trabalhos desenvolvidos por Vergès. Este considera dois indicadores: a frequência e a ordem de evocação. Abric (2003) considera importantes no processo de apreensão das RS dois momentos. No primeiro momento, é solicitada a evocação de palavras ou expressões a partir de um termo indutor; no segundo momento, realiza-se a hierarquização pela ordem de importância das palavras evocadas no primeiro momento. Esse processo de hierarquização feito pelo próprio participante dá a possibilidade de uma reflexão sobre as palavras evocadas anteriormente. Abric (2003) entendeu que esse processo é necessário para a compreensão do sistema central e periférico da representação, já que a evocação inicial não garante a correspondente importância das palavras que foram evocadas no primeiro momento. Como critérios para escolha dos participantes na primeira etapa da pesquisa foram elencados:

- aceitabilidade em participar;
- ser professor efetivo em um dos cinco municípios acima citados;
- estar atuando em sala de aula quando da realização da pesquisa.

Como procedimento de análise de dados nesta etapa, foi utilizado o *software trideux*. O uso do *software trideux* auxiliou na organização quantitativa dos dados pelo número de frequência das palavras evocadas. De acordo com Cibois (2003), esta é uma técnica que ajuda ao pesquisador na sua tarefa quando o intuito está em fazer um tratamento estatístico que cumpre o papel de tornar mais clara a compreensão dos dados, e, assim, possibilitar uma análise qualitativa que subsidie e amplie a primeira.

Na segunda etapa da pesquisa utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação videogravada e a entrevista de autoconfrontação simples (ACS). Segundo Clot, Fajta, Fernandez e Scheller (2001), a autoconfrontação simples consiste na

---

7 Utilizaremos a sigla para indicar a referência ao teste.

apresentação, ao professor, de cenas gravadas e selecionadas pelo pesquisador, quando da observação da prática deste em situação de trabalho. Este momento é de reflexão do professor e do pesquisador a partir das cenas observadas por ambos e apresentadas pelo pesquisador no momento da entrevista. Vieira e Fanta (2003) explicam a autoconfrontação simples como o momento da produção de um discurso que se refere às sequências filmadas, ao que elas mostram, sugerem ou evocam.

Foram utilizados os seguintes critérios para seleção dos participantes:

- ter participado da primeira etapa da pesquisa;
- aceitabilidade de continuar participando da pesquisa;
- ainda estar atuando em sala de aula quando da realização da segunda etapa da pesquisa;
- permissão de pais, professores e coordenação escolar e municipal da educação básica para gravação das aulas (sem divulgação dos vídeos).

As observações videogravadas totalizaram 40 h/aula, as quais foram concretizadas em 4 h/aula da prática em sala para cada professor. A gravação foi feita com uma filmadora e tripé instalados antes do início de cada aula de cada professor. As filmagens se deram com autorização do docente, sendo explicitado que estas não seriam divulgadas, apenas vistas pelo pesquisador para análise e descrição das aulas, e entregue ao docente após a entrevista. Cada gravação foi entregue em um CD ao professor correspondente ao final das entrevistas. Esta autorização foi previamente requerida ao docente observado, bem como explicitado como se daria tal gravação a este.

A aproximação com os docentes foi feita com o auxílio das coordenadoras da Educação Infantil e das secretárias de Educação municipais. As gravações foram editadas, sendo selecionadas cenas representativas de todos os momentos das aulas das professoras, o que resultou em vídeos de 30 minutos de cada professor. O vídeo apresentava cinco situações de trabalho vivenciadas por cada docente que foram apresentadas às professoras durante as entrevistas de autoconfrontação simples, nas quais puderam se observar em ação e analisar sua prática.

Foi utilizado também um diário de campo, no qual foi registrado data e horário e o roteiro da aula da professora observada. O Registro das atividades auxiliou na seleção das situações de trabalho das professoras. As situações de trabalho foram selecionadas a partir das unidades de sentido encontradas quando da aplicação do TALP, e assim foi estruturado um roteiro de observação, tendo também como organização as temáticas que emergiram da prática das professoras: dinâmica de trabalho, acolhida, rotina estabelecida, o cuidar e educar na prática docente, atividades desenvolvidas e o brincar na prática, tempo e espaço na Educação Infantil.

Quadro 1

*Guia de uso da autoconfrontação na pesquisa*

Etapa	Detalhamento
Constituição do Grupo de professores participantes.	Escolha baseada nas respostas dos professores ao TALP e na aceitação em participar das etapas.
Observação das aulas e filmagem.	Observação realizada em salas de creche e pré escola com a duração de 4 h/aula para cada professor. Total de 40 h/aula.
Entrevista de autoconfrontação simples	Seleção de cenas pelo pesquisador e escolha do local da entrevista. Gravação de voz no ato da entrevista. Duração 2 h cada.
Transcrição e análise das entrevistas.	Transcrição da entrevista de autoconfrontação pelo pesquisador a partir da gravação de voz realizada neste momento.
Retorno ao coletivo	Construção de texto após a entrevista e entrega da gravação aos professores. Apresentação da pesquisa ao coletivo participante.

Foram utilizados códigos para identificar os participantes. Sendo: P - professora, EI - Educação Infantil, A - para quem atua com crianças de 0 a 3 anos, B - para quem atua com crianças de 4 e 5 anos, e a numeração de 1 a 5 referente à cidade do docente. Como procedimento de análise de dados nesta etapa, foi utilizada a análise de conteúdo temática de Bardin que entende a análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (2010, p. 33). Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as “comunicações”. Portanto, a análise do material foi orientada por estas etapas a saber: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

## Resultados e discussões

Na análise das representações sociais das professoras da Educação Infantil, relacionamos os resultados referentes às evocações no TALP a partir do termo indutor “Ser professor na Educação Infantil”, e as entrevistas de autoconfrontação simples, a partir dos resultados obtidos na primeira etapa. No TALP, os docentes apontaram palavras que indicam a existência de três dimensões de sentido sobre o que é ser professor na Educação Infantil. Foi obtido um total de 422 palavras evocadas,

sendo 117 diferentes; dessas palavras, a palavra “amor” teve maior frequência e foi considerada mais importante. Tais evocações indicam uma possível centralidade da dimensão afetiva nas representações sociais dos docentes da Educação Infantil. No Quadro 1, é possível visualizar as dimensões de sentido presentes no pensamento docente, afetiva, profissional e identitária.

As evocações em maior número da palavra amor nos conduzem a pensar sobre o conceito de vocação como característica marcante no pensamento docente nesta etapa. Esse conceito foi construído em torno da profissionalização da docência, por aproximar os atributos femininos às características requeridas para uma professora que atuava com vocação a sacerdotício. Louro (1997) ressalta que essa era uma “uma atividade de amor, entrega e doação” (grifo nosso).

Quadro 2

Palavras associadas ao termo indutor Ser professor na Educação Infantil

TERMO INDUTOR: SER PROFESSOR(A) NA EDUCAÇÃO INFANTIL					
DIMENSÃO AFETIVA		DIMENSÃO PROFISSIONAL		DIMENSÃO IDENTITÁRIA	
Palavras associadas	Freq.	Palavras associadas	Freq.	Palavras associadas	Freq.
Amor	37	Compromisso	15	Amiga	10
Dedicação	33	Criativo	13	Mediador	08
Paciência	22	Dinamismo	12	Mãe	06
Carinho	18	Responsabilidade	11	Palhaço	04
Alegria	15	Conhecimento	08	Pesquisador	04
Prazeroso	10	Educar	08		
Cuidar	10	Desafio	07		
Respeito	08	Aprender	06		
Compreensão	06	Inovar	05		
Atenção	04	Competente	05		
		Formação	04		
Total de palavras - 422					
Total de palavras diferentes - 117					

A construção do quadro e das dimensões foi feita após organização dos dados a partir do software trideux, tomando por base as orientações nacionais e literatura abordada. Como o software não relaciona a frequência com o índice de importância, essa análise foi feita manualmente, no qual aparece a dimensão afetiva com destaque para a palavra amor citada. Kramer (2008) salienta a relação entre a desvalorização profissional do magistério infantil com as relações de gênero que se constituíram. Essa desvalorização está assentada em uma concepção que foi construída para o trabalho de professor nesta etapa e acaba por justificar a falta de formação das professoras que trabalham com crianças de 0 a 5 anos, algo que não é mais aceitável diante da sociedade atual.

O amor indica também uma particularidade aos docentes que atuam com crianças menores, uma aproximação com atributos afetivos, e apresenta-se também nessa acepção de estar mais perto de quem, nessa fase, depende mais da figura adulta. São elencadas características mais próximas de uma visão da Educação Infantil, que se aproxima mais da afetividade, por vezes concebendo o docente desta etapa sob o prisma vocacional, e outras vezes, opondo-se a esta visão como garantia de construir a figura de um profissional. Algumas palavras evocadas indicam sentimentos expressivos quando do trabalho nesta etapa (alegria, prazeroso) e também representam características que os profissionais precisam ter para bem desenvolver seu trabalho (amor, paciência, dedicação, carinho...).

A dimensão afetiva relaciona-se à competência emocional requerida para este perfil de professor e indicada por Brejo (2012) como aspectos que integram o perfil de educadora de forma mais ampla para este profissional. Para Camões, Toledo e Roncarati (2013), a afetividade constitui sistemas de atitudes, expressando-se por: choros, gritos, sorrisos, mordidas, abraços, empurrões, explosões de intenso movimento. Apesar de a dimensão afetiva ser bastante importante nas evocações dos docentes, a dimensão profissional está presente também nas representações sociais das professoras. Pode-se identificar isto sobretudo entre os docentes de outros ciclos de ensino.

A dimensão profissional é evocada em palavras que denotam o trabalho do professor na perspectiva de se constituir como um profissional, e associa a Educação Infantil à integração ao sistema como primeira etapa da educação básica. O sentido atribuído centraliza o ser professor em uma visão que se associa ao que está posto nos referenciais curriculares, coerente também com aspectos evidenciados de um perfil proposto na literatura para ser construído. O termo aprender pode relacionar-se com o perfil proposto atualmente para o docente da Educação Infantil, um aprendiz contínuo. Kramer (2008) indica que a formação é necessária principalmente para aprimorar a prática pedagógica dos professores, e que esse tipo de formação, pautada na prática dos docentes, encaminha-se como o ponto de partida para as mudanças necessárias na escola. A formação apenas tem sentido quando situada na prática real dos professores; se for significativa, ela implicará em transformações.

Diante dos conceitos trazidos pela legislação e orientações curriculares, vê-se uma aproximação das evocações dos docentes ao indicar elementos da dimensão profissional do ser professor na Educação Infantil, perfil este traçado por autores que propõem uma discussão crítica da Pedagogia, qual seja: um profissional que se constitui a partir de uma formação sólida, que esteja voltado a construir com as crianças seu aprendizado, atento às necessidades das crianças, com caracte-



rísticas de competência e identificação profissional. Ao analisar as entrevistas de autoconfrontação simples, observa-se que as categorias encontradas quando da análise dos questionários de associação livre, no que tange ao ser professor na Educação Infantil, permanecem nas falas e práticas das professoras. Há, portanto, um alargamento dos significados expressos por elas nas respostas ao TALP. Importante observar que, ao elaborar atividades para as crianças, as professoras lançam mão de conhecimentos que dispõem e do auxílio do grupo em que estão incluídas. Desse modo, percebe-se que as relações estabelecidas pelo grupo das professoras no ambiente de trabalho podem influenciar na maneira como elaboram seu pensamento. Entretanto, a análise da prática docente possibilita uma maior aproximação com o pensamento do professor. As dimensões profissional, afetiva e identitária são marcadas nas falas das professoras e em suas práticas docentes com significados diferentes para o conjunto delas. Dividimos os sentidos atribuídos às dimensões de sentido encontradas no TALP no momento da entrevista de autoconfrontação simples com as professoras, construídas a partir da análise semântica das suas falas e da literatura estudada. Essa divisão apresenta três dimensões: **Dimensão profissional** subdividida em compreender o profissional como mediador e conteudista; **Dimensão afetiva** que se subdivide na associação do docente gostar da profissão e gostar de criança; e por fim a **Dimensão identitária** com a aproximação da identidade docente com a figura materna e também a negação desta, para reafirmar a sua profissionalidade.

Não se pode afirmar que apenas a formação profissional conduz o pensamento das professoras, ela detém sim uma grande parcela de influência, porém é fator determinante a conjugação de outros elementos. As relações estabelecidas no âmbito do trabalho na instituição educativa atuam como elemento diferenciador do pensamento das professoras, bem como de sua vivência enquanto docente, que congrega uma diversidade de experiências, ampliando o “campo de visão das docentes”, encontrada na fase anterior da pesquisa. Quando analisadas as características que compõem a dimensão profissional, a partir do levantamento das palavras centrais do pensamento das professoras presentes e em suas falas durante a observação dos vídeos de suas aulas, pode-se perceber uma dualidade no entendimento sobre a dimensão profissional que caracteriza o ser professor. Na perspectiva em que a pedagogia crítica está associada, apresenta-se a figura de um professor mais dinâmico e construtor do conhecimento, o que implica a adoção de práticas mais criativas e flexíveis da professora com as crianças. Nesse sentido, ela contribui com a formação sabendo da importância do papel central da criança nesse processo. Além do espaço e materiais disponíveis, nota-se também como característica a postura do professor, que é compreendida como um mediador.

Esse processo está situado na ação dos envolvidos e concentra qualificação e desenvolvimento de competências específicas para atuar, quer seja em nível de conhecimento teórico, quer seja o prático. Oliveira (2013) aponta que é muito complexo discutir profissionalização na Educação Infantil. Essa discussão perpassa o debate da identidade profissional. Mas ela afirma que “a formação não é suficiente para definir a profissionalização docente, é necessário considerar outros fatores que interferem na identidade profissional dos que atuam na Educação Básica”. Reconhece-se, portanto, a necessidade de uma base sólida de conhecimentos, o reconhecimento social, o poder de decisão e pertença ao grupo como necessários para a constituição da docência enquanto profissão.

Para ilustrar nossa análise, trazemos as descrições de algumas situações de trabalho vivenciadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil observadas. Nas situações de trabalho em confrontação com as respostas dadas no momento da entrevista, podemos perceber esse movimento de análise. É trazida a característica de professor como aprendiz, quando a docente aborda a sua própria experiência para exemplificar como ela aprendeu sobre sua prática e continua aprendendo com as próprias crianças em sala. Essa visão demonstra a característica de uma aprendizagem permanente para o docente, também se evidencia a abertura ao diálogo com as crianças durante o processo de aprendizagem; processo esse que aparece associado à ideia de uma construção em conjunto entre professora e crianças. Característica que aparece quando analisados os documentos norteadores da Política da Educação Infantil. O perfil docente se apresenta como o de um articulador competente que tem em sua formação espaço de aprendizagem permanente. Para Gomes (2013), essa aprendizagem não ocorre apenas na formação inicial, mas é constituída na relação entre os grupos nas instituições educativas, assumindo contornos específicos de acordo com o contexto social.

A visão de professor mediador se mostra clara na fala da professora PEIB5 ao se confrontar com sua prática. Na situação “Conversa e combinados com as crianças” da professora PEIB5 “ela pede às crianças que façam um círculo sentados no chão e começa a debater com elas a sequência de ordem de lugar ocupado pelas crianças no círculo. Elas opinam sobre a disposição do círculo para ser organizado no dia posterior. Esse diálogo se estende e a professora medeia a discussão e as sugestões deles e acata a opinião da maioria”. A professora PEIB5 reporta-se a um exemplo de construção do diálogo com as crianças, ela aproveita um momento de conversa no círculo, em que faz a mediação no diálogo entre as crianças sobre sequência. Esse tema é trazido como conteúdo no currículo, e a professora o introduz a partir de uma sugestão que se inicia com uma das crianças e segue até virar uma discussão na roda de conversa formada na sala. A postura da docente no momento da ação é de aproveitar a sugestão de uma criança sobre a sequência de lugares ocupados por elas; e

lançar a discussão em grupo. Revela uma percepção sobre a descoberta, característica própria das crianças nesta etapa e demonstra conhecer as fases de desenvolvimento da criança, sempre fundamentada em suas proposições metodológicas.

Os conceitos de aprender, de possibilitar o diálogo, perceber as necessidades das crianças, estão presentes na fala da professora, quando analisa suas práticas docentes. Ela afirma:

“É muito gostoso assim, trabalhar na Educação Infantil. Você aprende. ... E o tempo todo eu gosto de estar interagindo com eles, eu vou sempre questionando, sem dar as coisas prontas, mas questionando. A partir dali, a gente vai moldando, direcionando o caminho que a gente vai trilhar ... Essa história da sequência começou, porque tinha um dia numa brincadeira lá - vamos fazer uma menina e um menino. Então a partir daí, eu fui dizendo o que era uma sequência, que ela podia continuar. Então a partir daí, a gente ficou brincando com esse corpo, né, com esse ... pra fazer a sequência pra eles verem que são as possibilidades que a gente tem de fazer sequência. E essas possibilidades se estabeleceram dentro da própria formação do semicírculo, né, da roda. Então eu acho fundamental conversar com as crianças, buscar das crianças, ouvir as crianças” (fala da professora PEIB5).

Em sua fala, a prática e as interações estabelecidas em sua sala com as crianças conduzem a novas aprendizagens e à reformulação de atividades planejadas. A conversa com as crianças se estabelece a partir de temas que surgem nas aulas, aproveitando o espaço aberto de diálogo entre todos.

Nesse sentido, pode-se ainda identificar um descompasso entre falas que evidenciam um papel mais autônomo das crianças, mas que não se consolidam na prática nas instituições de Educação Infantil. Algumas professoras expressam a visão profissional de ser professor de forma diferente. A percepção de um trabalho mais conteudista aproximando-se de uma visão de preparação para o Ensino Fundamental está presente neste grupo. Na prática da professora PEIB2, observa-se outra representação docente. A situação Apresentação de vídeo para as crianças da professora PEIB2 demonstra a visão de professor conteudista, a que foi referida anteriormente:

“Ao final das atividades, a professora apresenta um DVD de músicas na televisão e pede para que as crianças assistam. Ela explica às crianças que o vídeo irá trazer algumas músicas para eles cantarem e dançarem, mas logo no momento que ela inicia, pede que eles sentem para assistir. Ela finaliza com uma música de despedida do dia e organiza as crianças para a saída”.

A situação acima pode ser observada como um momento de descontração para a professora, o momento que lhe possibilita organizar o material para a saída das crianças enquanto elas assistem ao DVD. Algumas crianças permanecem assistindo ao vídeo, outras dispersam-se. A professora PEIB2, ao se ver na tela do vídeo, afirma:

“ Então sempre coloco um DVD para que eles fiquem mais à vontade esperando o momento de ir pra casa, porque o objetivo do dia já foi alcançado no que se pretendia e por ser a escola o espaço inadequado, por mais que a gente vá tentar no momento de 10 horas você não tem um bom resultado, porque eu procuro sempre o horário de início, essas coisas, pra o objetivo que eu quero alcançar, entendeu? ... é o momento mesmo de organizar as atividades, colocar em bolsa as atividades que vai levar pra casa, e esse momento deles assistirem a um filme para que eles possam relaxar um pouquinho. É um momento mais descontraído” (fala da professora PEIB2).

A percepção da professora é de que o foco do dia foi a aprendizagem do conteúdo específico que, no caso, foi a atividade escrita que ela realizou individualmente com as crianças, trabalhando a aprendizagem das letras. Essa visão aponta para uma aproximação com a compreensão de professor conteudista, por enfatizar questões que não envolvem o corpo e o movimento como elementos centrais na aprendizagem da criança, mas como apenas momento de distração. A atuação da professora apresenta-se como diversa das ideias apresentadas, quando do entendimento do professor como mediador. A ênfase no conteúdo com intuito de alfabetização, aspecto de preparação para o Ensino Fundamental, concentra o maior tempo das atividades, sendo clara uma separação do momento “lúdico” apresentado como distração para as crianças. Essa percepção contrapõe-se à visão de mediador e aproxima-se de um professor associado à pedagogia tecnicista, na qual a ênfase no conteúdo e no modelamento dos corpos fica clara.

## **Reflexões finais**

Percorrendo a possibilidade de ampliar a discussão sobre o ser professor na Educação Infantil, o estudo analisou as relações entre as representações e práticas docentes na Educação Infantil no interior da Paraíba, nordeste do Brasil. Nesse sentido nos apropriamos do debate sobre Educação Infantil, história, legislação e a Teoria das representações sociais que nos indicou a possibilidade de compreender o pensamento das professoras que ali atuam e entender qual o sentido atribuído por elas nas suas praticas. Como principais resultados encontrados elencamos:

- ✓ a existência da influência da formação na construção das representações dos docentes porém não determinantes para a formação destas representações sociais;
- ✓ foi percebida a importância da influência do grupo de trabalho na construção das representações sociais, bem como a influência cultural e histórica do ser professor como elemento presente no pensamento docente;
- ✓ a possibilidade da reflexão sobre a ação docente a partir da entrevista de autoconfrontação simples que pode ser instrumento de transformação das representações e posteriormente também das práticas docentes já que esta técnica favorece o olhar do professor sobre sua ação;
- ✓ Não há mudança no pensamento docente apenas com uma formação precária, nem tampouco sem observar a pluralidade de saberes que orientam a profissão docente;
- ✓ A profissionalização da docência na Educação Infantil no Brasil ainda é um desafio a se conquistar.

Por fim, indicamos que esse estudo suscita novas pesquisas, apontamos como possibilidade a discussão sobre identidade docente e representações sociais, estudo esse que pode ser feito a partir da abordagem societal de Doise, tendo em vista a percepção de influência do grupo na formação das representações encontrada nessa pesquisa. Esperamos que esse debate possa contribuir para maiores reflexões e avanços dentro do campo da formação docente na Educação Infantil.

## Referências bibliográficas

- Abric, J-C. (2001). O estudo experimental das representações sociais. In D. Jodelet (org.), *As representações sociais* (pp. 155-172). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Abric, J-C. (2003). Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In P. H. F. Campos & M. C. de S. Loureiro (orgs.), *Representações sociais e práticas educativas* (pp. 37-57). Goiânia: Ed. UCG (série Didática).
- Azevedo, H. H. O. de. (2013). *Educação infantil e formação de professores: Para além da separação cuidar-educar*. São Paulo: Editora Unesp.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70.
- Bodnar, R. T. M. (2013). Relação teoria e prática na formação em serviço de profissionais da educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In E. A. C. Rocha & S. Kramer (orgs), *Educação infantil: enfoques em diálogo* (3a ed.) (pp. 195-210). Campinas, Papirus.Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC.

- Brasil. Ministério da Educação (1996). *Proposta pedagógica e currículo de educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC/SEF/COEDI.
- Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação (2009). *Resolução. CNE/CP nº 5*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (2009). *Política de educação infantil no Brasil: Relatório de avaliação*. Brasília: MEC, SEB, Unesco.
- Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, SEB.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil V. 1*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Básica (2006). *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil V. 2*. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental (1994). *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Brasileiro, A. M. (2011). A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho. *Scripta, Belo Horizonte*, 15(28), 205-224.
- Brejo, J. A. (2007). *Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996 - 2005)*. (Dissertação de mestrado não publicada). UNICAMP, Campinas (SP).
- Brejo, J. A. (2012). *Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990 - 2010)*. (Tese de doutoramento não publicada). UNICAMP, Campinas (SP).
- Brejo, J. A. (2015). Políticas públicas para a educação infantil: do contexto latino americano à realidade brasileira. *Revista perspectivas em políticas públicas, Belo Horizonte*, VIII, 181-229.
- Camões, M. C., Toledo, L. P. B. de., & Roncarati, M. (2013). Infância, tempos e espaços: tecendo ideias. In S. Kramer, M. F. Nunes & M. C. Carvalho (orgs.), *Educação infantil: Formação e responsabilidade* (pp. 259-277). Campinas, Papiрус.
- Cibois, P. (2003). *Les écartes á l'indépendance. Techniques simples pour analyse des donnés d'enquête*. Paris: Sciences humaines.
- Clot, Y., Fata, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146 (1), 17-25.
- Gomes, M. de O. (2013). *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2004). O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In R. L. L. Barbosa (org), *Trajetórias e perspectivas da formação de professores* (pp. 329-346). São Paulo: Editora Unesp.
- Kramer, S. (1982). *A política do pré escolar: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Editora Achiamé.
- Kramer, S. (org.) (2008). *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Editora Ática.
- Louro, G. L. (1997). Mulheres na sala de aula. In M. D. Priore (org), *História das mulheres no Brasil* (pp. 443-481). São Paulo: Contexto.

- Micarello, H. (2013). Formação de professores da Educação Infantil: puxando os fios da história. In: E. A. C. Rocha, S. Kramer (orgs.). *Educação Infantil: Enfoques em diálogo* (pp. 211-228). Campinas, Papirus.
- Moscovici, S. (2010). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes.
- Nascimento, M. E. P. do. (2007). Os profissionais da Educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: A. L. G. de Faria, M. S. Palhares. *A educação infantil pós LDB: rumos e desafios* (6a. ed.). Campinas, Autores Associados.
- Oliveira, A. D. (2013). As políticas de formação e a crise de profissionalização docente: por onde passa a valorização. *Revista Educação em Questão*, 46(32), 51-74.
- Oliveira, Z. R. de. (2012). Formação e profissionalização de professores da educação infantil. *Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz*, 12(2), 223-231.
- Rodrigues, D. L. D. I. (2010). *A autoconfrontação simples e a Instrução ao sócia: entre diferenças e semelhanças*. (Tese de doutoramento não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Roldão, M. do C. N. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades do ensino superior e não superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 12(13), 105-126.
- Romanowski, J. P. (2010). *Formação e profissionalização docente* (4ª ed.). Curitiba (PR): ibpex.
- Veiga, I. P. A. (2008). Docência como atividade profissional. In I. P. A. Veiga & C. D'Ávila (orgs.), *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas* (pp. 13-22). Campinas (SP): Papirus editora.
- Vieira, M. & Fanta, D. (2003). Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzada. *Polifonia*, 7, 27-65.
- Wittorski, R. A. (2014). Contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. *Cadernos de pesquisa*, 44(154), 894-911.