

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ELIZABETH DANTAS DE AMORIM FAVORETO

**CRECHE E PRÉ-ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA E POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

CURITIBA

2013

ELIZABETH DANTAS DE AMORIM FAVORETO

**CRECHE E PRÉ-ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA E POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Romilda Teodora Ens

CURITIBA

2013

ELIZABETH DANTAS DE AMORIM FAVORETO

**CRECHE E PRÉ-ESCOLA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE
PEDAGOGIA E POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, na linha de pesquisa História e Políticas da Educação da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens (Orientadora)

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Prof.^a Dr.^a Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin (Avaliador externo)

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Marilda Aparecida Behrens (Avaliador interno)

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak (Suplente)

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR

Curitiba, 27 de junho de 2013.

À todos que amo e
que sempre acreditaram
em mim e em meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos

À professora Raquel pelo acolhimento, sabedoria e dedicação durante todo o processo.

Aos amigos Sérgio e Eneus, que deram o primeiro impulso a esta trajetória e sem os quais nada disso teria acontecido.

Aos queridos Ronaldo, Fabiana, Débora e Alan, amigos sempre e de todas as horas, e também ao Thiago e ao Fábio, recentes mas também presentes.

Ao Miro, pelas leituras indicadas e por todas as conversas enriquecedoras.

Aos professores Alonso, Maria de Lourdes, Denice, Dagoberto e Juvenal que com suas disciplinas muito contribuíram para minha aquisição de conhecimento.

À Odila, Benê, Samir e Renan, que tão bem me receberam em Assis.

Aos colegas da escola pública que, apesar de todas as intempéries, ainda acreditam que algo pode ser mudado a partir da educação.

Aos professores que participaram das entrevistas e dedicaram um pouco de seu tempo para que meu trabalho fosse realizado.

Por fim agradeço a mãe, a minha irmã Ana Paula e ao meu pai. Deixei vocês por último, porque sempre deixo o melhor para o final, e vocês são o melhor da minha vida.

Obrigada mãe, pelo seu apoio incondicional a longo deste processo de dissertação e de muitos outros. Obrigada por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava. Você é minha fortaleza.

Obrigada maninha, pelo amor e cumplicidade. Obrigada por estar ao meu lado, sempre.

Obrigada pai, por tudo que você me deu e me ensinou. Obrigada pela sua generosidade e simplicidade. Pelo amor incondicional, pelo carinho e afeto. Não encontro palavras que consigam te agradecer, simplesmente fico completamente envolvida por um enorme sentimento: gratidão. Muito obrigada

“Caminhar, aprender e a lardear
Universo infinito
Outro planeta girando se aproxima
Das sombras do sol
O certo surgirá
Já cheguei, já parti
Já sei tanto e é claro que não sei de nada
Celebro a chegada no eterno começo
Será criança que futuro andar´á”.

(GONZAGUINHA, 1982)

RESUMO

O estudo das representações sociais dos estudantes do curso Pedagogia sobre creche e pré-escola e a análise de como eles concebem essas instituições englobam um tema fundamental na compreensão do contexto da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro. Esta pesquisa tem como objetivo identificar como se estruturam as representações sociais de “creche” e “pré-escola” por 222 estudantes do curso de Pedagogia de uma instituição privada e analisar como os sentidos de seu conteúdo são tratados no âmbito das políticas educacionais para a Educação Infantil, pós-LDB 9.394/96. Nessa perspectiva, faz-se necessário destacar que o problema de pesquisa teve como objetivo identificar as representações sociais dos futuros profissionais que poderão atuar em instituições de Educação Infantil, cuja especificidade docente é norteadas pelas políticas educacionais. O aporte teórico norteador deste estudo foi fundamentado na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2011, 2012), em articulação com a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2001). Os outros referenciais teóricos que nortearam este estudo foram: Kuhlmann Junior (2010), Kramer (2006, 2011), Vieira (2010, 2011), Lanter-Lobo (2010, 2011), em relação a uma breve trajetória histórica da Educação Infantil. Para as definições das políticas educacionais propostas no Brasil para a Educação Infantil, o trabalho fundamentou-se nos estudos de Corsino (2009), Lanter-Lobo (2010, 2011), Ostetto (2010), Porto (2000), Rosemberg (2001, 2002, 2003, 2010) e Vieira (2010, 2011). Finalmente, para o desenvolvimento metodológico de apreensão estrutural das representações utilizou-se o referencial de Oliveira et al. (2005), Pereira (2005), Wachelke e Wolter (2011), Abric (2001, 2000). Para a coleta de dados, procedeu-se à aplicação da técnica de evocação livre de palavras proposta por Vergès (1992) com a hierarquização e a justificativa da palavra considerada mais importante. Os resultados foram processados pelo *software* EVOC, que gerou um *quadro de quatro casas* contendo a frequência e ordem média de evocação (OME) e outro com a frequência e ordem média de importância (OMI). Ao identificar como os possíveis elementos presentes na centralidade da representação são tratados no âmbito das políticas educacionais, verificou-se que, tanto para o termo indutor creche como para pré-escola, a Educação Infantil é um ambiente educativo destinado a crianças, reforçado pelo direito constitucional à educação para crianças de zero a cinco anos. A grande diferença apresentada na comparação entre os dois termos (creche - pré-escola) está no especial enfoque à escolarização de conteúdos alfabetizadores na pré-escola como fase preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isto se contrapõe às determinações das políticas educacionais que determinam que se respeitem as especificidades etárias, sem a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. Outra questão levantada nesta pesquisa é a crise identitária do profissional de Educação Infantil, que diferentemente daquele que participa das demais etapas da Educação Básica, não possui uma clara definição de sua prática pedagógica e o reconhecimento profissional por parte dos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Creche. Pré-escola. Representação social. Políticas educacionais.

ABSTRACT

Keywords: Nursery. Preschool. Social representation. Educational policies

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CD	Conselho Deliberativo
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil Conveniado
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIER-Ed	Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade e Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DPI	Desenvolvimento da Primeira Infância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	O Índice de Desenvolvimento Humano
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OME	Ordem média de evocação
OMI	Ordem média de importância
ONU	Organização das Nações Unidas
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibic	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRELAC	Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Proinfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Pública de Educação Infantil
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
Prouni	Programa Universidade para Todos
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Caracterização da escolaridade dos pais dos estudantes	104
Gráfico 2 - Caracterização da formação acadêmica anterior ao curso de Pedagogia.....	105
Gráfico 3 - Caracterização da função profissional atual dos estudantes	106
Gráfico 4 - Caracterização da futura atuação profissional dos participantes.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese de políticas educacionais pós-LDB 9.394/1996 para a Educação Infantil.	46
Quadro 2 - Síntese das principais políticas educacionais e contextos relativos ao curso de Pedagogia	56
Quadro 3 - Programas de incentivo à formação de professores que atuam na Educação Básica	58
Quadro 4 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação	73
Quadro 5 - Distribuição das palavras evocadas por quadrante no <i>quadro de quatro casas</i>	78
Quadro 6 – Procedimento de coleta e análise dos dados	85
Quadro 7 - Informações técnicas para a primeira etapa de análise prototípica.	93
Quadro 8 - Descrição das categorias de instituições educacionais.....	109
Quadro 9 - Síntese com pretensa e justificativa de atuação futura em ambientes escolares.	111
Quadro 10 - Distribuição dos elementos centrais e periféricos da representação social de creche.....	141
Quadro 11 - Distribuição dos elementos centrais e periféricos da representação social de pré-escola	143
Quadro 12 – Síntese da correspondência entre possíveis elementos do núcleo central para “creche” e políticas educacionais para a Educação Infantil.....	148
Quadro 13 – Síntese da correspondência entre possíveis elementos do núcleo central para “pré-escola” e políticas educacionais para a Educação Infantil.....	149

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e de 4 a 5 Anos de.....	22
Tabela 2 - Contexto do curso de Pedagogia 2012.	23
Tabela 3 - Distribuição do número de estudantes matriculados e participantes da pesquisa em 2012.	83
Tabela 4 - Exemplos do tratamento do <i>corpus</i> original (lematização).....	94
Tabela 5 - <i>Corpus</i> final resultante do processo de lematização.	95
Tabela 6 - Valores definidos para cálculo do ponto de corte da frequência média das palavras.	97
Tabela 7 - Sistematização dos índices para o processamento do <i>corpus</i> dos arquivos pelo EVOC.	97
Tabela 8 - Caracterização do sexo, idade, estado civil e grupo étnico dos estudantes.....	100
Tabela 9 - Caracterização dos estudantes quanto à renda familiar e à fonte de custeio para a frequência no curso.....	102
Tabela 10 - Distribuição dos participantes por dependência administrativa e nível de atendimento.	108
Tabela 11 - Distribuição dos elementos estruturais organizados pela OME do termo “creche”.	114
Tabela 12 - Distribuição dos elementos estruturais organizados pela OME do termo “pré-escola”.	125

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	28
2.1	CONCEPÇÃO E TIPOS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA.....	28
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PRIMEIRA INFÂNCIA	39
3.1	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIAS EXTERNAS	39
3.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS LDB 9.394/1996.....	45
3.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
4	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO	60
4.1	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	60
4.1.1	Processo de ancoragem	67
4.1.2	Processo de objetivação.....	68
4.2	DIFERENTES ABORDAGENS NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS...	69
4.3	TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL.....	71
4.2.1	Teste de evocação livre de palavras	73
4.2.2	Recurso informático EVOC.....	77
5.	CAMINHOS DA PESQUISA	80
5.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	80
5.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	82
5.3	ETAPAS DA PESQUISA	84
5.3.1	Instrumentos e fontes de informação	86
5.3.2	Coleta de dados	88
5.3.3	Tratamento dos dados	90
6.	AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE CRECHE E PRÉ-ESCOLA.....	99
6.1	CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	100
6.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE O TERMO INDUTOR “CRECHE”	112
6.2.1	Análise prototípica do termo indutor “creche”	113
6.2.2	Análise interpretativa dos possíveis elementos do núcleo central do termo “creche”.....	114
6.2.3	Análise interpretativa dos elementos do sistema periférico do termo “creche” .	122

6.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE “PRÉ-ESCOLA”	124
6.3.1 Análise prototípica do termo indutor “pré-escola”	125
6.3.2 Análise interpretativa dos possíveis elementos do núcleo central do termo “pré-escola”	126
6.3.3 Análise interpretativa dos elementos do sistema periférico do termo “pré-escola”	139
6.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS ELEMENTOS DO SISTEMA CENTRAL E PERIFÉRICO ORGANIZADOS PELA OME E OMI SOBRE “CRECHE” E “PRÉ-ESCOLA”	140
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	165
APÊNDICE B - TRATAMENTO DOS TERMOS EVOCADOS PARA CRECHE.....	167
APÊNDICE C - TRATAMENTO DOS TERMOS EVOCADOS PARA PRÉ-ESCOLA.....	169
APÊNDICE D – <i>CORPUS</i> FINAL DO ARQUIVO CREOME.....	171
APÊNDICE E – <i>CORPUS</i> FINAL DO ARQUIVO CREOMI	176
APÊNDICE F – <i>CORPUS</i> FINAL DO ARQUIVO PREOMI.....	181
APÊNDICE G – <i>CORPUS</i> FINAL DO ARQUIVO PREOMI	186
APÊNDICE H – QUADRO COMPARATIVO ENTRE OME E OMI PARA CRECHE.....	191
APÊNDICE I – QUADRO COMPARATIVO ENTRE OME E OMI	192
PARA PRÉ-ESCOLA	192
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	193

1 INTRODUÇÃO

A estreita ligação da pesquisadora com o contexto da educação infantil teve como origem a experiência pessoal como professora de inglês e autora de material didático específico para essa faixa etária. Como estudante do curso de Pedagogia, foi possível atuar mais diretamente com o universo da creche e pré-escola e aprimorar os conhecimentos teóricos e práticos na ação educativa no cotidiano da educação infantil. Concomitantemente, coordenou, no período de 2002 a 2005, um curso de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de uma cidade de porte médio na região sul, cujo objetivo centrava-se no desenvolvimento, em conjunto com os professores da rede, de um projeto de ensino da língua inglesa para os alunos da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante essa valiosa vivência com os professores e a formação como pedagoga pela PUCPR, atualmente elabora material didático para os anos iniciais do Ensino Fundamental para um grupo educacional da rede privada da cidade de Curitiba. Ao conhecer o contexto e os conflitos presentes nas questões relativas à creche e pré-escola de setores, público e privado, a decisão recaiu nessa etapa da Educação Básica por reconhecê-la como direito constitucional da criança a um atendimento que promova oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e cultural.

Estudar as representações sociais dos estudantes do curso Pedagogia sobre creche e pré-escola e analisar como eles concebem essas instituições, após as conquistas e reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica, engloba um tema fundamental na compreensão desse contexto no sistema educacional brasileiro.

Esta pesquisa está fundamentada na teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici (1961), como quadro teórico e conceitual que aponta o indivíduo como um sujeito que transforma o objeto não familiar em familiar, o que se configura como pré-requisito para que aconteça a relação entre o sujeito, que representa, e o objeto, que é representado. As diferentes concepções sobre a infância influenciam diretamente as representações sociais que os indivíduos desenvolvem sobre ela, já que ao trocar informações sobre determinado objeto imprimem-lhe transformações ao representá-lo e subsidiam o redimensionamento de suas práticas.

A organização de uma representação, segundo Abric (2001), tem como base um agrupamento de crenças, valores, informações, além de opiniões e atitudes a respeito de determinado objeto social compartilhado por um grupo social, o que a torna acessível pelas comunicações que são realizadas pelos seus integrantes. A instituição escolar, nesse contexto,

apresenta-se como um lugar em que os alunos estão em contato e trocam informações, e portanto, reforçam ou transformam suas representações acerca de um objeto social.

Nesse sentido, Gilly (2001) aponta a educação como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais são construídas e como elas se desenvolvem e são transformadas no núcleo dos grupos sociais e evidencia o papel dessas construções nas relações desses grupos e suas representações. Um das principais questões de estudo de interesse pessoal é o de analisar os efeitos das representações dos atores sobre seus parceiros e de suas representações sobre ensinar e formação docente, questões essas referentes à compreensão da representação social na orientação e organização das significações do sistema educacional.

Para complementar essa ideia, Gilly (2001, p. 321) apoia-se em Deschamps¹ et al. (1982) para ressaltar que o estudo das representações no âmbito educacional.

[...] oferece um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores propriamente sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados; e, ao mesmo tempo, favorece as articulações entre psicossociologia e sociologia da educação.

A teoria das representações sociais, como assinala Alves-Mazzotti (2008, p. 18), busca identificar como se criam e funcionam os “sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”. Dessa forma, as representações sociais se apresentam como elementos essenciais para a análise de questões relacionadas ao campo educativo por associá-las ao imaginário quando o enfoque se dá no caráter simbólico da atividade representativa de sujeitos que compartilham um mesmo grupo com condição e experiência social comum.

Nesse contexto, Jodelet (2007, p. 15) corrobora com Passeron op.cit.² (1991) para delinear que a transmissão dos saberes ao longo da história da educação tem resultado em diferentes representações, que perpassaram pela propagação do conhecimento sem comprometimento pedagógico. Essa questão é observada por Jodelet (2007, p.18):

[...] a transformação do público escolar terá um efeito sobre as representações da função de professor: a identidade profissional não é mais definida pelo estatuto, mas pela experiência; como as atitudes e as expectativas dos alunos não correspondem

¹ Gilly (2001) ao discutir a relação entre representação social e educação apoia-se na obra DECHAMPS *et al.* Le échec scolaire. In: **Élevé modèle ou modèles du élèves**. Lausanne Pierre-Marcel Favre, 1982.

² Jodelet (2007) ao trazer o movimento das representações sociais ao longo da história apoia-se em PASSERON, Jean Claude. **Le raisonnement sociologique**. L' espace non-poppérien du raisonnement naturel. Paris:Nathan, 1991.

mais aos atributos ligados aos estatutos, a função do professor é vivida como desafio pessoal e um distanciamento individual dos papéis prescritos pela instituição.

As representações sociais são sistemas autônomos de significações e conforme Gilly (2001, p. 337), são “produto de pressão de fatores ideológicos e de imposições relacionadas ao funcionamento efetivo do sistema escolar”. Nesse sentido, o referido autor ressalta que a instituição escolar dificilmente está apta:

[...] a realizar na prática as mudanças esperadas, e os indivíduos apoiam-se para orientar e justificar seus comportamentos, em sistemas representacionais que privilegiam mais frequentemente elementos e esquemas caracterizados por forte inércia. Para que as representações se transformassem profundamente por meio de reorganização em torno dos elementos e esquemas centrais, presentes nas representações atuais, porém dominados, seria necessário provavelmente que as mudanças sociais forçassem mudanças funcionais mais radicais da instituição e das práticas profissionais.

É nesse contexto que a educação infantil pode ser facilmente manipulada ideologicamente devido ao relativo conhecimento da sociedade sobre a especificidade da prática educativa implementada tanto nas creches quanto nas pré-escolas. Dessa forma, as recentes conquistas alcançadas no âmbito da educação infantil apresentam-se em constante ameaça, pois se mantêm vulneráveis às opiniões e crenças que permeiam o senso comum, “que perpetuam as crenças e impedem a adoção de uma abordagem integrada no atendimento à criança de 0 a 5 anos” (HADDAD; CORDEIRO, 2011, p. 20).

Com a crescente valorização da educação em creches e em pré-escolas, atestada internacionalmente pelo reconhecimento da criança como sujeito de direito, a temática sobre a educação infantil vem perpassando a pauta de vários fóruns de debates por todo país. Sendo apontada como necessidade da sociedade contemporânea, “[...] caracterizando-se por um espaço de socialização, troca, ampliação de experiências e conhecimentos, acesso a diferentes produções culturais”, e também, reconhecida como [...] “*lócus* educativo para a criança e optativo para os pais, a educação infantil no Brasil resulta da luta contra “as perspectivas assistencialistas ou higienistas impostas durante um longo período na história da educação da primeira infância no Brasil” (VIEIRA, 2011, p. 263).

A integração das creches e da pré-escola ao sistema de ensino, prevista pela LDB 9.394/96, tem se caracterizado por redefinições e tensões devido ao contexto diversificado dos municípios, desigualdades na oferta, interesses econômicos, além dos descompassos de entendimento sobre os direitos da criança e da família.

Há uma grande expectativa do setor educacional na votação pelo Congresso Nacional

do Projeto de Lei 8.035/2010 que regulamenta o novo Plano Nacional de Educação – PNE³, a vigorar no período de 2011 a 2020, o qual traz à tona questões de suma relevância para os dilemas educacionais em nosso país, dentre elas a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade da educação e valorização dos profissionais da educação.

Ao se analisar o tipo de atendimento institucional às crianças de zero a cinco anos⁴, em uma perspectiva histórica no contexto brasileiro até os dias de hoje, pode-se inferir que os conceitos de infância e criança se alternam conforme o espaço que esta ocupa na sociedade. Porém, contribuem para que as políticas educacionais de atendimento público às crianças de zero a cinco anos possam ser examinadas historicamente e identificados ser períodos com enfoques que vão desde a concepção médico-higienista, passando pelo caráter assistencialista até ao atual no qual a dimensão educativa sobressai.

Nesse sentido, pode-se inferir que as políticas educacionais voltadas à educação infantil têm sido elaboradas e implantadas com o objetivo de “romper com o resquício histórico social e práticas que mantêm viva a discriminação do atendimento qualitativo por região ou classe social, ofertando para alguns, a qualidade e, para outros, uma quantidade consoladora” (FARIAS, 2011, p. 57).

O reconhecimento da importância da inserção no sistema educacional de crianças de zero a cinco anos é decorrência de um amplo movimento em favor de uma legislação educacional que englobe planos e programas com o intuito de melhorar a qualidade de ensino presente nas instituições de Educação Infantil. Isto ocorreu, segundo Vieira (2010), devido às grandes transformações culturais, demográficas e familiares que influenciaram diretamente o contexto dessas crianças, acarretando em sua valorização e reconhecimento como cidadãos de direito nos países ocidentais.

A Constituição de 1988 é apontada por Salgueiro (2009) como marco importante para a definição de políticas públicas voltadas à infância, ressaltando que o processo de redemocratização da sociedade permitiu os avanços no reconhecimento dos direitos das crianças já atestado e defendido por movimentos internacionais que influenciaram as políticas públicas brasileiras voltadas à primeira infância.

A Constituição de 1988 reflete uma grande preocupação em relação à infância, ao

³ O projeto de Lei 8.035/2010 cria o novo PNE (2011-2020). Esse plano foi desenvolvido a partir das discussões entre o MEC e sociedade civil, por meio das Conferências Municipais e Estaduais de Educação realizadas em todo país. Esse projeto de lei propõe 20 metas para a educação nacional, a serem executados nos próximos 10 anos (BRASIL, 2010).

⁴ Após a sanção da Lei 11.274/2006, a Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos de idade.

apresentar a mudança que garantia, à época, atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a cinco anos de idade, direito esse referendado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) e posteriormente complementado e aperfeiçoado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)⁵ (BRASIL, 1996), que reconhece a Educação Infantil, com natureza educacional, como primeira etapa da Educação Básica, atribuindo responsabilidade aos municípios em oferecer um atendimento a todas as crianças (0 a 5 anos), como opção das famílias que desejassem esse serviço ou dele necessitem (BRASIL, 1988, 1990, 1996).

Nos últimos vinte anos, Vieira (2011) constata que a mobilização governamental em prol da Educação Infantil perpassa pela responsabilização do MEC⁶ quanto à coordenação de políticas e programas de educação da criança desde seu nascimento; pela aprovação pelo Congresso Nacional de legislação educacional e correlata sobre a regulamentação das instituições de cuidado e educação nos sistemas de ensino e pela adoção de formas de controle social sobre oferta pública e privada; pela exigência na formação e qualificação de profissionais e caracterização do professor e demais responsáveis pelo desempenho docente de cuidar e educar.

Todas essas questões legais e sociais, conforme Vieira (2011, p. 265-266), são essenciais para dimensionar a Educação Infantil no Brasil, que vem sendo construída desde os anos 1980, cuja definição comporta os seguintes aspectos:

i) direito da criança; ii) dever do Estado (poder público); iii) primeira etapa da Educação Básica; iv) atribuição da política educacional dos municípios, sendo uma de suas prioridades; v) oferta pública e privada deve ser regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino, por meio da atuação dos Conselhos Estaduais ou Municipais de educação, sob a supervisão e acompanhamento das Secretarias/Departamentos de Educação, municipais e estaduais; vi) caráter institucional, não doméstico; vii) profissional docente, responsável pela educação e pelo cuidado nas instituições de atendimento, deve ter formação e qualificação em docência, no mínimo em curso de magistério de nível médio, e sua formação, em nível superior, deve acontecer nos cursos de Pedagogia; viii) opção da família em relação à frequência das crianças de zero a três anos de idade⁷.

A especificidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil deve perpassar por um novo olhar sobre a criança, ou seja, com um novo perfil sobre o educando e sua função profissional que supere a fragmentação de um atendimento de cuidado apenas físico por uma prática educativa que o envolva nas dimensões cognitiva, emocional e social

⁵ Ao ser promulgada pelo Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁶ Ministério da Educação.

⁷ A partir da sanção da Lei 12.796/2013, essa medida não é mais optativa para crianças de quatro a cinco anos (BRASIL, 2013).

desses sujeitos. Alguns pontos nos estudos de Lima⁸ (2006) são ressaltados por Salgueiro (2009, p. 146) como base para a formação adequada do profissional da Educação Infantil:

[...] a criança desenvolve, nos primeiros anos de vida, os sistemas simbólicos e expressivos que estarão na base das aprendizagens posteriores e que a direção que tomará o seu desenvolvimento é função do meio em que ele nasce das práticas culturais, das instituições de que participa e das informações a que tem acesso.

Ao indicar que o perfil do professor da infância, Kramer (2011) ressalta que este profissional necessita ter uma atitude pedagógica que o leve a considerar não apenas aspectos físicos e biológicos das crianças, mas também suas dimensões cognitivas, emocionais e sociais. A relação entre amor, dedicação e vocação ainda está muito impregnada na concepção da identidade profissional de professor de Educação Infantil, como se essas características fossem suficientes na educação e para a formação do ser humano.

Apesar de estruturalmente a oferta da Educação Infantil se apresentar dividida entre creche (0 a 3 anos de idade) e pré-escola (4 a 5 anos de idade) ela precisa ser analisada em seu conjunto, pois seu atendimento precisa estar pautado no acesso democrático a um atendimento que supere a polarização comum entre o “cuidar” e o ensinar por meio de uma escolarização adequada às crianças (KRAMER, 2011).

A autora explica que o binômio educar/cuidar só se tornou objetivo e especificidade da Educação Infantil a partir dos debates em torno da Constituição de 1988, passando pelos embates ao redor da LDB 9.394/96, pelas polêmicas sobre o referencial nacional de educação infantil até a definição das diretrizes curriculares para Educação Infantil. A Educação Infantil precisa ser compreendida como espaço de educação, mas também de guarda e proteção, de cuidado e de assistência.

Ao descrever a diferença da creche e pré-escola como instituições educativas com público de idades e práticas educativas diferenciadas, Haddad e Cordeiro (2011, p. 16) apontam que as diferenças não estão no sentido proposto em discursos legais, mas sim

[...] pelas funções tradicionalmente atribuídas a essas instituições, confirmando que elas exercem uma função organizadora das representações sociais sobre o trabalho da professora de educação infantil, afetando as imagens que as acadêmicas constroem sobre o trabalho desse profissional.

Além dessas questões relativas à especificidade do professor de Educação Infantil, faz-se necessário dimensionar seu reconhecimento legal pelo poder público, como também a

⁸ Ao descrever o desenvolvimento da criança, Salgueiro (2009) se apoia no trabalho de Lima (2006): LIMA, Elvira Sousa. **Como a criança se desenvolve**. São Paulo: Editora Sobraquinho, 2006.

compreensão da concepção de criança e de infância que o atravessa. Nesse sentido, o primeiro grande desafio reside no dever de Estado de integrar a estrutura e funcionamento da educação, aliando suas políticas às formas de implementação. Tanto na sociedade como no sistema educacional ainda se observa frequentemente a predominância de concepções de criança como incompetentes, que nada sabem e que cabe aos adultos educá-las, de modo que esses traços sejam superados.

Então, mesmo a Educação Infantil sendo caracterizada como uma instituição educativa de direito da criança e dever do Estado, concepções negativas equivocadas sobre ela permeiam a estrutura de trabalho no cotidiano e as políticas públicas.

Assim, se a criança não for considerada como um ser competente e social que, ao interagir com adultos e outras crianças, constrói cultura e conhecimento, a proposição educativa na Educação Infantil pode ficar centralizada apenas nos cuidados às suas necessidades físicas e não em suas possibilidades. A Educação Infantil precisa ser considerada como etapa de possibilidades e não de lugar da falta, ou seja, da falta da família, de condições de quem fique com a criança, das próprias qualidades que a inscrevem como criança.

A conquista da Educação Infantil como dever de Estado só se constitui a partir da compreensão da sociedade e do poder público acerca da infância como etapa estruturante e estruturadora da criança como um sujeito da cultura. Assim sendo, evidencia-se como um elemento para debate interno da Educação Infantil, o qual deve atingir, inclusive, as discussões de currículos de cursos de formação inicial para a docência para educação infantil.

Na Tabela 1 é possível visualizar a correspondência entre o número de matrículas em creche e pré-escola e a população de crianças de zero a cinco anos no período compreendido entre 2007 a 2011.

Os dados sintetizados neste quadro se baseiam nas informações disponibilizadas pelo Censo Escolar da Educação Básica⁹, pelo Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰ e pelas informações fornecidas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)¹¹.

⁹ O Censo escolar é um tipo de levantamento anual de dados estatístico-educacional realizado e coordenado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira), conforme determinação do art. 4 do Decreto n. 6.425/2008.

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realiza o censo demográfico da população brasileira no intervalo de 10 em 10 anos, conforme definição legal.

¹¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada anualmente com objetivo de obter informações anuais de características demográficas e socioeconômicas da população.

Tabela 1 - Número de matrículas na Educação Infantil e População Residente de 0 a 3 e de 4 a 5 Anos de Idade- Brasil- 2007-2011

Ano	Matrículas na Educação Infantil			População por idade		
	Total Geral	Creche	Pré-escola	Total Geral	0 a 3 anos	4 e 5 anos
2007	6.509.868	1.579.581	4.930.287	16.885.295	10.956.920	5.928.375
2008	6.719.261	1.751.736	4.967.525	16.492.062	10.726.657	5.765.405
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268	16.181.389	10.536.824	5.644.565
2010	6.756.698	2.064.653	4.692.045	16.728.146	10.925.892	5.802.254
2011	6.980.052	2.298.707	4.681.345	-----	-----	-----

Fonte: MEC, Inep, Deed; IBGE/Pnads 2007-2009 e Censo Demográfico 2010.

De acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, demonstrados na Tabela 1, o número de matrículas de instituições de Educação Infantil pertencentes às redes federal, estadual, municipal e privada de ensino no período de 2007 a 2011, observa-se um contínuo aumento no número de matrículas em creche. No período de 2010 a 2011 foram registradas 234 mil novas matrículas, o que corresponde ao acréscimo de 11% em novas vagas em creche.

Isso pode indicar o reconhecimento da creche como uma instituição pública de caráter educativo ou pode ser reflexo dos investimentos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Pública de Educação Infantil (Proinfância)¹² realizados pelo governo federal, que possibilita a garantia do repasse de recursos federais aos municípios e estados e aos programas de ação supletiva do MEC.

Todavia, o contexto da pré-escola apresenta uma redução de 0,2% no número de matrículas, fato este que acarretou um declínio de 10.700 vagas em pré-escola no período entre 2010-2011. Isso pode ser atribuído à transferência das crianças de seis anos da Educação Infantil para o sistema de nove anos do Ensino Fundamental, conforme disciplinado pela Lei 11.274/2006¹³.

Na comparação entre as matrículas apontadas no Censo Escolar de 2010 e os dados demográficos do IBGE/Pnad relativos à população de crianças na faixa etária de zero a cinco anos, observa-se que 9.971.448 dessas crianças (59%) continuam fora da Educação Infantil, sendo 9.971.448 de zero a três anos e 1.110.209 de quatro a cinco anos.

O número de matrículas na pré-escola nos anos de escolarização subsequentes pode se expandir com a sanção da Lei 12.796/2013, pela Presidência da República em 4 de abril de 2013, a qual altera algumas disposições da LDB 9.394/96 e oficializa a mudança na

¹² Programa instituído pela Resolução nº 6 de 24 de abril de 2007, como parte das ações desenvolvidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

¹³ Modifica alguns artigos da LDB 9.394/96, em especial no que se refere à expansão da duração do Ensino Fundamental para o regime de 9 anos, incluindo a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade.

Constituição com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que obriga o poder público a acolher e dos pais ou responsáveis a que matriculem crianças e adolescentes de 4 a 17 anos em instituições públicas ou privadas. Conforme expressa a referida lei: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na Educação Básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, Art. 6º, 2013).

Dessa forma, ao estender legalmente para a pré-escola a condição de atendimento gratuito e obrigatório, é de se esperar que o número de crianças matriculadas na pré-escola apresente um aumento considerável a partir do próximo censo escolar.

Outra questão exposta no Censo Escolar de 2011 é a presença expressiva da rede pública municipal de ensino na oferta de matrículas em creches (63,6%) e pré-escola (74,6%). Isto demonstra o efetivo processo de municipalização no atendimento à Educação Infantil, determinado pela Constituição de 1988.

No entanto, esses dados apontam para a necessidade de construção de novos estabelecimentos e contratação de profissionais qualificados para atenderem a crescente demanda prevista por esse tipo de atendimento institucional.

A partir da recomendação da LDB 9.394/96, o curso de Pedagogia é considerado legalmente como fórum recomendado para formação inicial de professores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, apesar de ainda ser admitida em nível médio, modalidade normal.

Na Tabela 2 é apresentada uma síntese do curso de Pedagogia no contexto brasileiro em 2012.

Tabela 2 - Contexto do curso de Pedagogia 2012.

	Pública	Privada	Total
Número de instituições que oferecem o curso de Pedagogia	144	854	998
Número de cursos de Pedagogia	611	1.190	1.801
Matrículas no curso de Pedagogia	132.265	454.386	586.651
Concluintes do curso de Pedagogia	21.584	98.257	119.841

Fonte: MEC, Inep, Deed, 2012.

Examinando as informações contidas na Tabela 2, verifica-se que há grande evasão de alunos ao longo do curso de Pedagogia (20,4%) e maior concentração de oferta desse curso em instituições de Ensino Superior da rede privada de ensino, possivelmente também devido à grande oferta de incentivo fiscal e aporte financeiro por meio de bolsas de caráter social e financiamento educativo.

A dimensão da evasão em cursos de Pedagogia pode ser deduzida da comparação do número de matrículas em relação à de concluintes, em especial nas instituições de Ensino Superior da rede privada.

Diante do exposto e do interesse pessoal pelo contexto da oferta de Educação Infantil e em políticas educacionais, justifica-se a relevância desta pesquisa em conhecer as representações sociais dos futuros egressos do curso de Pedagogia, profissionais que poderão atuar como docentes em instituições públicas e privadas de Educação Infantil, cuja especificidade docente é norteadas pelas políticas educacionais elaboradas, tanto em nível nacional como em âmbito municipal, pelos sistemas de ensino encarregados da regulamentação e do gerenciamento dessas instituições.

Além disso, com base na análise dos resultados, pretende-se produzir com este trabalho acadêmico na área da Educação que possa fornecer informações pertinentes para a reflexão sobre a formação inicial dos futuros profissionais da educação da infância.

Este trabalho propõe responder ao seguinte questionamento: Quais são as representações sociais de estudantes de Pedagogia acerca de creche e pré-escola e como os sentidos de seu conteúdo são tratadas no âmbito das políticas educacionais?

Para responder a esse questionamento, foram traçados os seguintes objetivos gerais: investigar as representações sociais de estudantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola e identificar como os termos evocados pelos estudantes são reconhecidos e tratados no âmbito das políticas de Educação Infantil pós LDB 9.394/96.

Com o intuito de verificar a centralidade dos elementos estruturais das representações sociais organizados pela ordem média de evocação (OME), buscou-se comparar as possíveis permanências ou transferências desses elementos quando organizados pela ordem média de importância (OMI).

Tendo como base a Teoria das Representações Sociais, utilizou-se a Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000, 2001) com o intuito de conhecer como suas representações se organizam e se estruturam.

Para chegar aos objetivos gerais propostos, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o conteúdo e a estrutura das representações sociais acerca de creche e pré-escola dos estudantes de Pedagogia matriculados em uma instituição privada de nível superior, em 2012.

- Relacionar os elementos estruturais do provável núcleo central dessas representações sociais com o discurso dos participantes e com as políticas educacionais de Educação Infantil pós LDB 9.394/96.
- Averiguar as possíveis permanências ou divergências entre os elementos dessas representações sociais, mediante a organização e estrutura dos mesmos nos quadros organizados pelo EVOC para a ordem média de evocação (OME) e ordem média de importância (OMI).

Para alcançar as metas propostas neste estudo, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa fundamenta-se na perspectiva de se estudarem os fenômenos humanos partindo de sua multidimensionalidade e complexidade. De modo geral, segundo Ens (2006, p. 38).

[...] a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa é consequência de ela estar mais voltada à compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias e etc.

Para a efetivação deste trabalho, inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental que possibilitou o desenvolvimento deste estudo em sete capítulos, incluindo esta introdução como primeiro capítulo.

No segundo capítulo, sínteses de levantamentos bibliográficos e documentais concentram uma breve trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, e as diferentes concepções de infância nos diversos tipos de atendimento à primeira infância. Neste capítulo, é ressaltada a relevância da contribuição de estudos desenvolvidos por Kuhlmann Junior (2010), Kramer (2006, 2011), Vieira (2010, 2011), Oliveira (2009), Lanter- Lobo (2010, 2011), entre outros.

O terceiro capítulo apresenta um mapeamento das políticas públicas voltadas para a primeira infância após a promulgação da LDB 9.394/96, com especial enfoque às políticas de Educação Infantil, que sofreram influência direta de organismos internacionais para caracterizar as políticas educacionais para Educação Infantil e as de formação docente para a Educação Básica. Questões relacionadas às influências externas nas políticas tiveram como fonte os seguintes autores: Filgueiras (2006), Campos (2002), Rosemberg (2001, 2002, 2003) e Silva, Azzi e Bock (2008); os estudos acerca das políticas de cunho educacional após a promulgação da LDB 9.394/96 foram fundamentados nos trabalhos desenvolvidos por

Corsino (2009), Lanter-Lobo (2010, 2011), Vieira (2010, 2011), entre outros. As discussões desenvolvidas sobre políticas de formação docente em geral e para a Educação Infantil, utilizaram-se as considerações de autores como Gatti e Barretto (2009), Imbernón (2009), Ostetto (2010), Porto (2000), Nóvoa (1995) e Kramer, Corsino e Nunes (2011).

No quarto capítulo, destaca-se a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici em 1961, as diferentes abordagens no campo das representações sociais e sua aplicação no campo educacional. Nesse mesmo capítulo, apresenta-se a Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric em 1994, que serviu de aporte teórico-metodológico para coleta e análise dos dados. Essa revisão foi realizada com base nos estudos desenvolvidos por Abric (2000, 2001), Almeida (2009), Alves- Mazzotti (1991, 2007, 2008, 2012), Chaves e Silva (2011), Doise (2011), Dotta (2006), Flament (2001), Gilly (2001), Gustavsson e Selander (2011), Jodelet (2001, 2007), Marková (2011), Moscovici (1978, 2011, 2012), Oliveira et al. (2005), Sá (1995, 1996, 1998, 2010), Wachelke e Wolter (2009, 2011), entre outros.

O capítulo cinco concerne ao relato dos procedimentos metodológicos adotados no estudo desde a coleta do material até a sua sistematização com detalhamento processual pelo *software* EVOC¹⁴. Embasamento teórico em: Abric (2000, 2001), Oliveira et al. (2005), Pereira (2005), Wachelke e Wolter (2009, 2011), entre outros.

No sexto capítulo são expostas a descrição e a análise de dados, examinando-se o universo dos participantes e verificação prototípica para apreensão das representações sociais dos estudantes sobre creche e pré-escola. Em seguida, procede-se à análise interpretativa entre as representações sociais dos estudantes e seus relatos sobre a palavra mais importante. Por último, relata-se o exame comparativo entre os elementos sistematizados pela ordem média de evocação (OME) e a ordem média de importância (OMI) em busca de similaridades e discrepâncias nas posições dos elementos dentro da estrutura das representações.

Finalmente, nas Considerações Finais, será apresentada a análise dos resultados das relações entre as representações sociais dos estudantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola e como elas são articuladas aos sentidos das políticas educacionais pós-LDB 9.394/96. Além

Como etapa complementatr A possível contribuição deste trabalho para estudos complementares para confirmação da centralidade dos elementos do provável núcleo central por meio da análise de similitude ou de co-ocorrência, conforme proposta por Flament (1986).

¹⁴ Programa informático formado por um conjunto de programas articulados para a realização de análise estatística das evocações (OLIVEIRA *et al.*, 2005, p. 583). Neste trabalho, utilizou-se a versão 2000 do programa.

FComo

2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

Neste capítulo será realizada breve trajetória histórica para pontuar as diferentes concepções de infância que calcaram os diversos tipos de atendimento direcionado às crianças pequenas no contexto brasileiro. Kuhlmann Junior (2010) aponta para a importância de se estudar a Educação Infantil tendo por base na contextualização do momento histórico e socioeconômico, por esta influenciar diretamente sua elaboração. Assim, recomenda esse autor se considerar a questão econômica implícita a esse conjunto, como o processo de constituição da sociedade capitalista, da urbanização e da organização do trabalho industrial em nosso país ao longo do século XX, ressaltando-se as demandas presentes na sociedade contemporânea.

Para a concretização deste capítulo foram consultadas as produções de Kuhlmann Junior (2010), Kramer (2006, 2011), Vieira (2010, 2011), Lanter-Lobo (2010, 2011) entre outros.

Inicia-se este capítulo com considerações acerca das relações e implicações entre as concepções de infância e os tipos de atendimento privilegiados ao longo da história brasileira.

2.1 CONCEPÇÃO E TIPOS DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA

Uma das características mais preponderantes da sociedade contemporânea ocidental é a de desconsiderar as particularidades e diversidades dos contextos sociais e culturais em que os sujeitos se situam e agem com intuito de formulação de um discurso único. Essa tentativa de considerar os sujeitos como atores sociais passíveis de serem modelados e homogêneos restringe a possibilidade de ocorrerem conflitos que são meios essenciais para a promoção de um novo olhar sobre as relações entre sujeitos e mundo (BARROS, 2004).

Nesse sentido, o estudo no campo educacional merece especial atenção, pois segundo Kuhlmann Junior (2010, p. 15), para estudar o campo educacional, faz-se necessário ir além das fronteiras da escola, pois a educação não seria apenas “uma peça do cenário, subordinada a uma determinada contextualização política ou socioeconômica, mas elemento constitutivo da história a produção e reprodução da vida social”.

Ainda conforme Kuhlmann Junior (2010), as instituições de educação da criança

pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, família, urbanização, trabalho e relações de produção.

A concepção sobre infância, segundo Ariés (1998), sempre esteve marcada pelas diferentes visões que a sociedade tem sobre a criança, ora a de um indivíduo que precisa ser treinado, conduzido e controlado, e outras vezes a de alguém ingênuo, que deva ser paparicado, protegido e cuidado. Essa também é a visão de Kramer (2006), segundo a qual a inserção concreta da criança e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade, o que explica porque a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira, mas é percebida pela sociedade de forma diversificada ao longo do tempo, de acordo com as relações de produção vigentes em cada época.

Em relação a delimitar a infância pela idade cronológica há restrições, visto que, “como fato biológico que permite inúmeras delimitações para os períodos da vida, sem ser elemento determinante suficiente para a sua definição” (KUHLMANN JUNIOR, 2010, p. 16). Infância tem um significado mais amplo e, como qualquer outra fase da vida, é função das transformações sociais. No entanto, toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um *status* e um papel.

A infância, segundo Rocha (1997, p. 23), é um recorte etário delimitado em oposição ao adulto, pela falta de idade, pela imaturidade, e ou pela inadequada integração social. Assim, a infância será

[...] contestada pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados pelos campos da Sociologia e da Antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam como necessidade, a adequação de projetos educativos a demandas diferenciadas.

Para compreender o contexto sociológico geral em que a criança está inserida, faz-se necessário analisar as diferentes especificidades dos diversos tipos de populações infantis, de acordo com a realidade em que estão inseridas, “[...] evitando as generalizações apriorísticas que se pautam numa essência ou natureza infantil única e uniforme” (KRAMER, 2011, p.112).

No decorrer do século XX, houve grande mobilização de vários países na direção de transferir a educação da criança do domínio privado das famílias para o público, do Estado, com a institucionalização de espaços como creches e pré-escolas.

O termo “parentagem pública” descrito por Vieira (2011, p. 262) tem como base a

análise sociológica desenvolvida por Dandurand¹⁵ (1994), que o define como uma forma de institucionalização dos cuidados e da educação das crianças de primeira infância em espaços extradomiciliares pelo Estado. A partir dos novos estudos acerca da infância e antropologia, Dandurand (1994) amplia o termo “parentagem pública” para “parentagem múltipla da infância contemporânea, na qual os cuidados voltados às crianças passam a ter outros protagonistas além da família, ou seja, pessoas do seu entorno que ocupam papéis em instituições privadas e públicas. Vieira (2011, p.262) descreve as diferentes características de “parentagem múltipla” citadas por Dandurand (1994) como:

[...] parental (laço pais-filhos), familiar (família alargada), social (as redes informais não familiares, profissional e estatal. [...] esse caráter múltiplo da parentagem contemporânea sustenta-se na pluralidade dos agentes que a exercem e na diversidade dos domínios e das modalidades de suas intervenções.

O tipo de atendimento institucional dirigido às crianças de zero a cinco anos, no contexto mundial, conforme Lanter-Lobo (2010), tem sofrido várias mudanças em sua concepção ao longo da história, principalmente no que tange a sua função educativa, haja vista que o surgimento da maioria dessas instituições tinha como finalidade final a guarda, a proteção e a assistência, sem que o aspecto educativo fosse dimensionado pelos meios governamentais claramente.

Para caracterizar os diferentes tipos de atendimento institucional para crianças de zero a seis anos, ao longo do século XX, Vieira (2010) assinala que foram utilizados diversos termos e denominações, bem como estabelecidos critérios e condições para acesso.

No entanto, para que se discutam os parâmetros legais, históricos e sociais que regulamentam a Educação Infantil brasileira na atualidade, é necessário traçar uma retrospectiva histórica sobre os elementos que permearam todo o processo de mudança de concepção da infância, desde o final do século XIX até os dias atuais.

No final do século XIX e início do século XX, as dimensões do contexto da relação família-escola estavam fundamentadas nas propostas assistenciais e educacionais internacionais que influenciaram diretamente os programas de atendimento social das crianças e das famílias brasileiras. Nesse período, segundo Reis (2011), a creche era concebida como substituição ou fonte de educação indireta destinada às crianças de família com baixa renda

¹⁵ Vieira (2011) apoia-se em Dandurand (1994) para definir o compartilhamento público e particular destinados a infância na contemporaneidade os tipos de atendimento público e privada: DANDURAND, Renne. Pour une définition sociologique de l' enfance contemporaine: une conception élargi du parentage. **Cahiers Québécois de Demographie**, v.23, n.2, p. 341-357, automne. 1994.

ou da classe trabalhadora. Essa visão, predominantemente assistencialista do Estado, tinha como foco prover os cuidados básicos de alimentação, saúde, ensino moral e desenvolvimento de hábitos comportamentais adequados para a sociedade.

De acordo com Vieira (2010), essas instituições, denominadas anteriormente de jardins de infância, creches, escolas maternais, classes pré-primárias ou pré-escolares e escolas infantis, nem sempre tinham como objetivo final a questão educativa e sim a decorrente da interferência de vários setores: jurídico na proteção ao trabalho feminino; médico-sanitário, cuja preocupação era relativa à saúde e higiene e da assistência social privada e pública, como forma de controle social e conservação da infância como meio de proteção e assistência à infância e à maternidade.

O discurso acadêmico sobre a creche no Brasil surgiu em janeiro de 1879, com a publicação do periódico intitulado *A Mãe de Família* cujos artigos descreviam as creches como estabelecimentos de beneficência nos quais as mães trabalhadoras podiam deixar seus filhos de até dois anos protegidos durante as horas de trabalho. No entanto, para que as mães pudessem ter esse direito garantido, elas precisavam apresentar atestado de pobreza, de boa conduta e trabalhar fora de casa (PARDAL, 2011).

As primeiras diretrizes brasileiras relativas aos jardins de infância, com teor pedagógico e compromisso com o ensino associada a uma nova imagem de infância, foram amplamente discutidas na Exposição Pedagógica realizada na cidade do Rio de Janeiro, em 1883. Todavia, essa discussão teve como foco atender apenas à demanda educativa dos jardins de infância para as crianças da elite. Para as crianças das camadas mais populares, esse atendimento restringia-se unicamente ao aspecto assistencial em escolas maternais tendo por foco a preocupação com a higiene e formação de hábitos para controlar epidemias e o aspecto disciplinador como dimensão educativa para conter prováveis revoltas sociais (KUHLMANN JUNIOR, 2010).

O começo do século XX caracteriza-se pelo início do movimento em prol dos direitos dos trabalhadores, em decorrência da qualificação e politização dos trabalhadores imigrantes em nosso território. Dentre as conquistas alcançadas, aponta-se a criação de creches para os filhos das mulheres operárias, uma vez que as crianças permaneciam muito tempo distante de suas mães e precisavam ser cuidadas.

Essas propostas apresentam-se como resultado de uma articulação de interesses de caráter jurídico, empresarial, político, médico sanitarista, pedagógico e religioso para a adoção de medidas de assistência científica em questões relativas à alimentação, saneamento e medicalização com o objetivo de oferecer resposta às principais necessidades básicas das

crianças pertencentes à classe trabalhadora para “conter ou retardar a disseminação do flagelo social que ameaça a sociedade” (REIS, 2011, p. 86).

Assim, o Estado ditava as normas básicas de saúde e de comportamento por esses programas e com ações de atendimento em instituições de cunho social, respaldado no entendimento de que as famílias de baixa renda não possuíam conhecimento suficiente para prover suas crianças com condições básicas de alimentação, saúde, ensino moral e hábitos adequados de comportamento. No entanto, apesar de essas instituições apresentarem caráter essencialmente médico-assistencialista, o aspecto educativo disciplinador e subordinador ressaltava-se na preocupação com a formação de hábitos comportamentais e em uma proposta pedagógica impregnada de conceitos e valores religiosos que objetivavam homogeneizar, nas famílias dessas crianças, as noções de higiene e comportamento adequados para a classe popular, evidenciando um sistema educativo sob o controle da burguesia e da influência religiosa (REIS, 2011).

Enquanto que os asilos (escolas maternais) tinham seu acolhimento pautado por esses elementos, os jardins de infância para o atendimento de crianças de classes média e alta tinham uma proposta educativa inspirada no educador alemão Friedrich Fröebel¹⁶, cuja “concepção educacional para crianças perpassa por uma nova reforma da educação da criança de pouca idade com objetivo de atingir a estrutura familiar e os cuidados tradicionalmente dedicados à infância, sem deixar de fora a relação entre as esferas pública e privada” (REIS, 2011, p. 88).

No que concerne às atividades cotidianas sugeridas pela concepção “froebeliana”, Kuhlmann Junior (2010, p.121) as descreve como atividades regulares e repetidas diariamente com objetivo instrutivo tanto para crianças como para adultos, visto as ações formais implicarem na construção de um grupo social organizado com base em regras específicas. Essas regras perpassavam “rituais desde os de entrada (com canto e saudações), repouso, recreio, refeição, pensamentos, méritos e cantos de despedida até ao da saída”.

A preocupação com o cultivo de bons hábitos e com a disciplina, conforme Kuhlmann Junior (2010, p.150), estava presente no cotidiano do jardim de infância.

As crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos; a educação moral, voltada para a disciplina, a obediência, a polidez, era o núcleo da formação, mesmo que no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado.

¹⁶ Criador do primeiro jardim de infância na Alemanha (1840), cujo novo conceito de educação para criança pontua-se no desenvolvimento de projeto pedagógico que, ao colocar jogos como destaque do processo educativo, permite às crianças aprenderem sobre si mesmas e sobre o mundo para tornarem-se pessoas livres, abertas e responsáveis no futuro.

No Brasil, as décadas de 1930 e 1940 caracterizaram-se como um período pontuado por grandes transformações políticas, econômicas e sociais, decorrentes em grande parte pelo estreitamento de relações internacionais, cujo cenário refletiu nas políticas públicas, especialmente as voltadas às questões de saúde e educação.

A partir dos anos 1930, segundo Rosemberg (2002), é que se percebe uma mudança para uma visão educacional mais moderna, diretamente relacionada ao momento de crescente processo de urbanização e industrialização no Brasil. As transformações no modelo socioeconômico com a substituição da monocultura latifundiária com base cafeeira pelas importações de produtos fez surgir uma nova classe burguesa. Como consequência do avanço urbano para as grandes cidades e a consolidação da atividade industrial, ocorreram transformações nomeadamente na estrutura e dinâmica familiar no momento em que as indústrias passaram a empregar as mulheres como instrumento e estratégia para a ampliação do mercado de mão de obra.

Nesse sentido, as creches desse período são descritas por Maévi (2011) como produto da revolução industrial brasileira. Com a crescente urbanização e estruturação do capitalismo e, com ele, a necessidade de a mulher ocupar o mercado de trabalho, as operárias passaram a reivindicar um lugar para deixarem seus filhos. Com o intuito de reduzir as tensões sociais caracterizadas pelas reivindicações dos trabalhadores, ao longo do período do Estado Novo (anos 1930-1940), com a instauração das leis trabalhistas no governo Vargas¹⁷ registra-se a primeira tentativa de conquista das mulheres pelo direito de ter um local apropriado, em seu local de trabalho, para deixar os filhos e onde eles recebessem assistência adequada, desde o período de amamentação até os seis meses de idade (BRASIL, 1943, Art. 389).

Nessa perspectiva, a creche apresentou-se como instituição promotora da saúde para as crianças das classes populares como modelo de prevenção de futuros problemas relacionados à marginalidade e criminalidade e como uma forma de mascarar problemas sociais como os devidos à desigualdade econômica (BOGATSCHOV; MOREIRA, 2009).

No âmbito educacional, o Estado demonstrava grande interesse pela formação de uma geração composta de crianças fortes e sadias que colaborariam diretamente para o desenvolvimento da nação. O discurso oficial propunha programas de atendimento infantil, com enfoque direcionado ao patriotismo e à formação de uma nação próspera e ordeira. Nesse mesmo período, emerge a valorização da criança como trabalhadora denominada de “menor operário”, cujo desempenho em atividades conjuntas com os pais seria um exemplo edificante

¹⁷CLT (Consolidação das Leis de Trabalho), referendada em 1943.

de solidariedade na luta pelo ganha-pão diário da família (KRAMER, 2011, p. 60).

Em contrapartida, nesse período, constata-se que para as crianças das classes mais favorecidas, era oferecida uma escola com base no modelo da Escola Nova¹⁸, cuja preocupação com o processo de escolarização desvela como objetivo a proposição e efetivação de uma reformulação do pensamento educacional pré-escolar como fase introdutória para a vida escolar, denominado então como jardim de infância.

Em síntese, esse período se caracterizou pelo assistencialismo social no atendimento à primeira infância e pela reafirmação de um paternalismo estatal nas políticas do Estado Novo expresso por ações de tutela e proteção, além da criação de várias instituições públicas voltadas ao atendimento à infância.

De modo geral, as transformações sociais ocorridas na sociedade brasileira nas décadas de 1970 e 1980 foram determinadas pela expansão no processo de urbanização e de industrialização do país e crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho. Teve como resultado a pressão social para ampliação do atendimento institucional público para as crianças de zero a seis anos, em especial com uma nova visão sobre as finalidades das creches como instituições educativas, buscando romper, desse modo, com práticas vigentes até então de cunho assistencialista e de guarda das crianças na ausência da mãe (MAÉVI, 2011).

Outro fator marcante foi a inclusão da pré-escola no âmbito dos sistemas de ensino, apesar de as creches continuarem ligadas às instituições da área da saúde e do bem-estar social. Essa dualidade, quanto a esses espaços de atendimento, foi destaque em várias discussões e reflexões no âmbito educacional e também na sociedade, presente no discurso oficial, especialmente nos debates prévios da Constituinte até, finalmente, ser asseverado no artigo 208 inciso IV da Constituição de 1988, a garantia do direito da criança até cinco anos¹⁹, como indivíduo, ao acesso gratuito e público à educação infantil, em creche e pré-escola (LANTER-LOBO, 2011). Assim, antes da promulgação da Constituição de 1988, o atendimento das crianças em instituições educativas, fruto da luta das mulheres, e, portanto, um direito adquirido para elas e não às crianças como um direito individual à educação.

Ao reconhecer a educação de zero a seis anos como direito da criança e da família e um dever do Estado, a Constituição transfere para municípios a responsabilidade com a

¹⁸ Movimento de renovação de ensino que influenciou iniciado no fim do século XIX e teve grande influencia na educação em vários países em meados do século XX. Nos Estados Unidos, este movimento foi liderado pelo filósofo e pedagogo John Dewey e no Brasil ganhou impulso com Anísio Teixeira que defendia uma escola pública, laica e gratuita para os brasileiros.

¹⁹ A Emenda Constitucional n.53/2006 reduz a idade de atendimento em Educação Infantil de zero a cinco anos, diferentemente da redação original da Constituição que limitava esse atendimento para crianças de até seis anos.

autonomia no desenvolvimento de programas de educação pré-escolar e anos iniciais do Ensino Fundamental, porém com assistência técnica da União e dos estados, prevendo-se a criação de leis próprias adequadas à realidade e interesse locais, como também, as de “adquirir competências compartilhadas com as outras instâncias, que ficarão responsáveis por um amplo espectro de questões, entre os quais a organização de seus respectivos sistemas de ensino” (LANTER-LOBO, 2011, p. 149).

Para melhor descrever o contexto educativo da criança pequena no final dos anos 1970, Vieira (2010, p.144) se apoia em Plaisance²⁰ (1999) ao afirmar que o processo de socialização da criança assume novos contornos a partir do momento em que a guarda e a educação das crianças passam a ocorrer em instituições coletivas socialmente difundidas. É no contexto dos centros urbanos que as crianças das camadas mais populares passam a ter acesso às creches comunitárias, sendo a oferta de instituições públicas mais presente na periferia das grandes cidades, enquanto que as instituições privadas passam a atender as crianças pertencentes à elite e às camadas intelectualizadas.

Somente após a participação ativa de grupos de mulheres e sociais em movimentos organizados contra o regime militar, nos anos 1980, do crescente interesse em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e a mobilização de intelectuais da área da Educação, é que o governo foi pressionado a elaborar políticas e programas compensatórios com funções educativas voltadas às crianças de zero a seis anos e não mais restritas a questões relacionadas à saúde e cuidados, ou seja, a evitar que “o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões da saúde, ora do “bem-estar” da família, ora da educação” (KRAMER, 2011, p. 87).

Corroborando com a mesma posição de Kramer²¹ (1987), Rosemberg (2002) assinala que, durante esse período, o modelo escolar infantil para atender crianças vinculava-se a um atendimento de caráter compensatório voltado a um modelo educacional que suprisse as carências assistenciais, educacionais e de saúde das crianças das camadas mais populares, em consonância com as proposições apontadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)²² e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

²⁰ PLAISANCE, Eric. L' école maternelle em France: normes éducatives et socialisation après la second guerre mondiale. **Recherches et Prévisions**, n.57/58, 1999, p.31.

²¹ Rosemberg menciona a 1. ed do livro de Kramer, enquanto que nesse trabalho utilizou-se a 9. ed. mesmo livro: KRAMER, Sonia. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

²² Agência das Nações criado em 1946. Este órgão atua em território brasileiro desde 1950 propondo programas e incentivos na defesa dos direitos das crianças e adolescentes e no desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes.

(UNESCO)²³, pautadas na teoria de privação cultural²⁴.

Essa teoria, segundo Kramer (2011) teve como base várias pesquisas realizadas nos Estados Unidos que indicavam um melhor desempenho na escola das crianças que haviam frequentado jardins de infância ou creches, independentemente da classe social.

Assim, a educação pré-escolar passou a ter lugar de destaque para evitar o fracasso escolar nas séries iniciais do ensino primário, como medida preventiva e compensatória da educação para crianças “privadas” culturalmente, enraizando-se assim, mais uma vez a visão assistencialista.

Nesse momento no Brasil, o discurso oficial para o atendimento às crianças menores de sete anos se caracteriza pela elaboração de programas e políticas compensatórias, com forte influência dos estudos norte-americanos, realizados no campo da teoria do desenvolvimento infantil com base em teóricos como Montessori, Piaget e Vygotsky. As proposições desses teóricos serviram então como parâmetros para pesquisas relativas aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, pelo exame do aspecto cognitivo do desenvolvimento infantil, da evolução da sua linguagem e da influência do contexto sociocultural para o futuro desempenho escolar da criança (KRAMER, 2011).

O fracasso escolar apresentado pelas crianças ditas “privadas” foi então interpretado como consequência de falta de estímulo e à linguagem restrita no contexto familiar, ou seja, à falta de habilidades e conhecimentos da família em decorrência das defasagens socioculturais, linguísticas e afetivas, a serem sentidas nos anos posteriores de escolarização. No entanto, esses estudos pontuais colocavam em questão os efeitos da perversa estrutura social e do modelo econômico vigente que restringia essas crianças e suas famílias a uma posição excludente na sociedade.

Durante longo período, um forte preconceito perdurou com a diferenciação do tipo de atendimento direcionado às crianças: nas mais favorecidas com projetos educacionais direcionadas ao seu desenvolvimento, enquanto que para as crianças das classes mais populares era relegado atendimento de cunho assistencialista, de cuidado com higiene ou saúde, ou campo educacional, voltado para a “compensação das carências” (KRAMER, 2011).

Em decorrência das transformações ocorridas no país após a abertura política iniciada

²³ Órgão das Nações Unidas criado em 1945 após a segunda guerra mundial para cooperação intelectual na resolução de problemas que desafiam a sociedade. Este órgão atua no Brasil desde 1964 e promove ações na defesa da qualidade da educação para todos como meio de desenvolvimento humano e social.

²⁴ Defasagem cultural de crianças oriundas de meios sociais menos privilegiados na periferia urbana e nas zonas rurais.

em meados dos anos 1980, Rosenberg (2003) assinala ampla mobilização da sociedade civil por meio de movimentos em prol de uma Constituinte que contemplasse suas reivindicações. Segundo a autora, os movimentos sociais, que se incrementaram nos anos 1980 e 1990, anunciaram possibilidades e conquistas, desmascarando o mito da democracia racial e favorecendo uma nova consciência quanto às diferenças culturais presentes em nosso tecido social.

Nesse ponto, a Constituição Federal demonstra grande preocupação em relação à infância, refletida na mudança que garantia, à época, atendimento em creche e pré-escola para crianças de zero a seis anos de idade, direito esse referendado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990). Essa tendência de valorização da infância apresenta-se referendada internacionalmente na Declaração dos Direitos da Criança²⁵, fundamentada em dez princípios, que assegura à criança ter respeitados os direitos à liberdade, à educação, ao brincar e ao convívio social, para os quais se espera o empenho de pais, organizações voluntárias, autoridades locais e governos nacionais na observância de seu cumprimento, uma vez que toda criança precisa de proteção e cuidados especiais, inclusive legais, desde antes de seu nascimento, em virtude de sua falta de maturidade física e mental (UNICEF, 1959).

Levando-se em conta esse direito estabelecido na Declaração dos Direitos da Criança, a Assembleia Geral das Nações Unidas instituiu a Convenção sobre os Direitos da Criança²⁶ em 1989, ressaltando a importância da cooperação internacional para melhoria das condições de vida das crianças em todos os países em desenvolvimento. Essa convenção se constitui em um instrumento para a defesa dos direitos humanos, especialmente no que concerne ao direito à educação gratuita e ao lazer, assegurando à criança uma educação que lhe favoreça sua cultura geral e lhe permita – em condições de igualdade de oportunidades – desenvolver suas aptidões e sua individualidade, seu senso de responsabilidade social e moral (UNICEF, 1989).

A partir da crise econômica, instaurada com o fracasso do Plano Cruzado, no final dos anos 1990, e os conflitos decorrentes da Constituinte, o projeto neoliberal no Brasil foi se delineando e se consumando, passando do campo meramente doutrinário para um programa político, cujo modelo econômico “redefiniu as relações entre as classes e frações de classes que constituíam a sociedade brasileira” (FILGUEIRAS, 2006, p. 183).

A LDB 9.394/96 introduz um novo patamar para a política de Educação Infantil ao inserí-la como primeira etapa da Educação Básica. Essa estratégia foi determinada pela

²⁵Proclamada pela Resolução da Assembléia Geral em 20 de Novembro de 1959 e ratificada pelo governo brasileiro.

²⁶Adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, e ratificada por 193 países.

entrada do Banco Mundial²⁷ entre as organizações multilaterais. Isso representou uma transformação importante na “elaboração e na divulgação de modelos de política educacional, redefinindo prioridades e estratégias à luz dos conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para populações pobres” (ROSEMBERG, 2003, p. 36).

Ao final dos anos 1990, ao sair da recessão econômica e ao estabelecer as bases para um crescimento sem inflação, o Brasil continuou a apresentar desequilíbrios nas esferas social e educacional que, conforme o Banco Mundial (2000), precisavam ser tratados. Os problemas evidenciados residiam na repetência crônica nas séries iniciais do primeiro grau, atualmente Ensino Fundamental, ocasionando grande evasão e baixo rendimento escolar, o que afetava negativamente os indicadores sociais. Nessa perspectiva, a Educação Infantil apresentava-se como etapa preparatória importante para a escolarização posterior e defendia como solução para os problemas de repetência e evasão que ocorriam nessa fase escolar.

Após a garantia do direito da criança pequena à Educação, posta tanto pela Constituição Federal quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), coube à LDB 9.394/96, após doze anos, regular, deliberar e nortear a educação nacional e incorporar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, incluindo-a como novo patamar na política educacional. Isso resulta em uma “posição cronológica na pirâmide da educação e traz um novo conceito sobre esse nível educacional” (LANTER-LOBO, 2011, p. 149).

²⁷ O Grupo Banco Mundial é composto por um conjunto de organismos, dentre os quais o principal é o Bird (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), que abrange cinco outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Cooperação Financeira Internacional), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos), a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais) e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente). SILVA, AZZI E BOCK (2008, p. 8)

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PRIMEIRA INFÂNCIA

A sociedade brasileira contemporânea tem sofrido importantes transformações de caráter social, político e econômico, baseadas nos fundamentos de um novo modelo econômico que tem direcionado as políticas governamentais e, como consequência, as educacionais.

Além de abordar essa temática, o presente capítulo apresentará reflexões de autores como Campos (2002), Filgueiras (2006), Rosemberg (2001, 2002, 2003, 2010), e Silva, Azzi e Bock (2008), entre outros, que desenvolveram seus estudos sobre as influências de organismos internacionais nas definições das políticas educacionais propostas no Brasil para a Educação Infantil.

A temática referente às políticas educacionais após a promulgação da LDB 9.394/96 foi fundamentada nos trabalhos desenvolvidos por Corsino (2009), Lanter- Lobo (2010, 2011), Vieira (2010, 2011), entre outros. Em relação à política de formação docente em geral e para a Educação Infantil, o presente estudo evidencia as contribuições de Gatti e Barretto (2009), Imbernón (2009), Nóvoa (1995), Kramer, Corsino e Nunes (2011), Ostetto (2010) e Porto (2000).

3.1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: INFLUÊNCIAS EXTERNAS

Em relação às políticas públicas voltadas à primeira infância, Vieira (2011) ressalta que é clara a tendência mundial no reconhecimento da importância da inserção no sistema educacional de crianças de zero a seis anos em decorrência de um amplo movimento em favor de uma legislação educacional que englobe planos e programas com o intuito de melhorar a qualidade de ensino presente nas instituições de Educação Infantil. A autora afirma que isso ocorreu devido às grandes transformações culturais, demográficas e familiares que influenciaram diretamente o cotidiano dessas crianças, acarretando sua valorização e reconhecimento como cidadão de direito nos países ocidentais.

O projeto neoliberal foi definido e instituído no Brasil com base em um programa político-econômico específico resultante dos conflitos existentes entre as diferentes frações de classes. Tal fato resultou em um modelo econômico liberal periférico adaptado ao contexto brasileiro. Em síntese, Filgueiras (2006, p.183) conceitua o neoliberalismo como “uma doutrina geral, mas o projeto neoliberal e o modelo econômico a ele associado são mais ou

menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores”.

Nessa mesma perspectiva, Lucas (2010, p. 240) referenda Rosemberg²⁸ (2002) ao descrever essa década como um momento em que

[...] vivenciamos a substituição de um modelo de Estado que organizava e provia com recursos públicos as políticas sociais por um modelo que enfatizava a eficiência, a redução da máquina administrativa, o aumento da participação da iniciativa privada no mercado.

Ao analisar as políticas públicas nesse novo modelo econômico, Campos (2002) destaca a opção do governo de elaborar diretrizes abrangentes sem, no entanto, prever mecanismos operacionais efetivos que possibilitem a sua implementação real no contexto escolar. Assim, Campos (2002, p. 28) explica que essa nova conjuntura política econômica brasileira implementa um modelo de contenção de investimento e gastos sociais.

A essas características estruturais nossas acrescenta-se a conjuntura dos anos 1990, quando as políticas econômicas de ajuste – com suas consequências, como a contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais – são implantadas no país. Assim, o momento pós-constituinte acaba sendo o momento dos retrocessos nas áreas sociais e não o momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais.

A partir da segunda metade dos anos 1990, Silva, Azzi e Bock (2008) assinalam uma segunda etapa de reformas que implicaram em um aprofundamento das políticas de abertura comercial, que evidenciou a desregulamentação e privatização iniciado ainda nos anos 1980. Isso ocasionou não só a flexibilização no mercado do trabalho, alterações na legislação trabalhista e previdenciária, como também reforma do sistema educacional.

Nesse cenário político-econômico, a LDB 9.394/96 inclui a Educação Infantil na Educação Básica, cujo escopo vai ao encontro das decisões tomadas na “Conferência Mundial de Educação para todos”, ocorrida em Jontiem, Tailândia, em 1990, promovida por UNESCO, UNICEF, PNUD²⁹, com papel determinante do Banco Mundial. Essa conferência serviu de parâmetro para as políticas educativas em países populosos e em desenvolvimento, em prol de uma educação voltada para a equidade social.

²⁸Ao descrever a década de 1990 como início de um modelo neoliberal de Estado, Lucas (2010) se apoia no estudo de ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-78.

²⁹Programa de rede global de desenvolvimento da Organização das Nações Unidas (ONU), presente em 177 países e territórios, cujo objetivo central é o combate à pobreza e tem como uma de suas metas reduzir a pobreza extrema pela metade até 2015.

Dez anos após a conferência da Tailândia, o fórum Mundial sobre Educação realizada em 2000 em Dakar, Senegal, ratificou quanto aos objetivos educativos em direção a uma maior equidade, por meio do incremento de todos os aspectos relativos à Educação e à garantia de “resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na matemática e nas habilidades essenciais à vida”. (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 12)

Assim, reconhece-se que a LDB 9.394/96 foi um grande passo para a Educação Infantil ser contemplada na legislação brasileira, pois a LDB ao introduzi-la como primeira etapa da Educação Básica, infere-lhe uma nova “posição cronológica na pirâmide da educação e traz um novo conceito sobre esse nível educacional” (LANTER-LOBO, 2011, p.149).

Todavia, ao se integrar a Educação Infantil no sistema educacional, faz-se necessário definir o conceito de seu currículo sem que a preocupação seja única com a escolarização, mas sim como um processo de socialização que supere a polarização entre “cuidar” e “ensinar”, conforme Kramer (2011), e promova diminuição das desigualdades de acesso e à qualidade de educação responsáveis, quando não alcançadas, pelas desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais.

Dessa maneira, segundo Oliveira (2009), desde a “Conferência Mundial da Educação para todos”, as políticas educacionais brasileiras têm enfatizado uma maior equidade. Organismos internacionais, como UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL)³⁰, sugerem uma referência comum para as políticas educativas a serem executadas pelos sistemas escolares nacionais. Metas que inferem, de certa forma, como pré-requisitos para a obtenção de empréstimos financeiros junto a órgãos internacionais.

Esses organismos, em conjunto com ministros de educação dos países membros do CEPAL, elaboraram em 2002 o Projeto Regional de Educação para a América Latina e Caribe (PRELAC), cujos princípios básicos objetivam orientar a ação pública em educação, com ênfase principal no papel ativo das pessoas na constituição dos fenômenos sociais; desenvolvimento integral das pessoas, além da mera questão de transmissão de conhecimento; necessidade de atender à diversidade; estender a tarefa educativa para a sociedade como um todo e não apenas às instituições educativas (OLIVEIRA, 2009).

Ao propor uma educação de qualidade para todos, conforme o artigo 26³¹ contido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, as políticas sugeridas pelo Banco Mundial têm como objetivo “desenvolver, no âmbito desses países, condições objetivas equânimes que

³⁰Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, criada em 1948 com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os países da América Latina e do Caribe.

³¹Toda pessoa tem direito à educação gratuita e de qualidade.

permitam aos pobres usufruir de uma escola menos pobre, portanto, dessa feita, menos injusta” (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

No entanto, a autora destaca que as diferenças regionais precisam ser consideradas nessa expectativa, já que muitas políticas educativas que buscam promover situações de igualdade nas escolas acabam por fortalecer a diferenciação dados os efeitos da gestão local. Desse modo, as políticas educacionais acabam se tornando uma agência de assistência social, na medida em que se “revestem cada vez mais de caráter social/assistencial e adotam como modelo de gestão a descentralização e a participação no nível local” (OLIVEIRA, 2009, p. 28).

A participação do Banco Mundial, dentre as organizações multilaterais, representa uma transformação importante para a “elaboração e na divulgação de modelos de política educacional, redefinindo prioridades e estratégias à luz dos conceitos de rede de proteção social e de focalização de políticas sociais para populações pobres” (ROSEMBERG, 2003, p. 36). O Banco Mundial, além dos empréstimos, tem definido prioridades e estratégias de modelos de política educacional com suas orientações técnicas, que enfatizam a concepção economicista para o campo educacional.

Nesse modelo de atuação, o Banco Mundial tem elaborado uma série de documentos com recomendações para solucionar problemas voltados a alguns temas, como equidade, progresso, desenvolvimento sustentável e pobreza, entre outros. Dentre os documentos setoriais de educação elaborados pelo Banco Mundial, elenca-se o relatório produzido pela organização em 2001 e traduzido em 2002, intitulado “Desenvolvimento da Primeira Infância: foco sobre o Impacto das Pré-Escolas”, cujas propostas preveem a melhoria na qualidade do ensino-aprendizagem por meio de programas direcionados ao desenvolvimento da criança, do nascimento até a primeira infância, como meio de reduzir desequilíbrios e promover um crescimento econômico sustentável.

Alguns estudos científicos no campo do desenvolvimento da primeira infância, conforme Marquez e Barbosa (2007), têm influenciado as propostas do Banco Mundial para a educação da primeira infância. O relatório do Banco Mundial aponta diretamente para os benefícios desses estudos ao propor intervenções precoces que possibilitem atenuar problemas no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças provindas das classes mais populares.

O relatório “Desenvolvimento da Primeira Infância: foco sobre o Impacto das Pré-Escolas (DPI)” elenca três prioridades para a formulação de estratégias de atuação na Educação Infantil, que incluem a melhoria na qualidade de ensino e aprendizagem por meio da elaboração de programas com foco no desenvolvimento da criança, que envolvam

intervenções em saúde, nutrição e educação. Assim, mediante a implantação desses programas, segundo o relatório, seria possível obter a redução nas taxas de mortalidade infantil, aumentar o número de matrículas escolares e atenuar os índices de fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BANCO MUNDIAL, 2000).

As prioridades apontadas nesse relatório como medidas para elevar o retorno no investimento aplicado na Educação Infantil passam pela ampliação feita em pré-escolas para aumentar a frequência e a sua eficiência; pela expansão do acesso à pré-escola para as crianças mais pobres do Brasil; pela integração da pré-escola com outros serviços de DPI e pelo aumento de pesquisas na formulação de estratégias de trabalho futuro “quanto (i) à qualidade do ensino, (ii) ao papel dos provedores privados e informais da educação inicial, e (iii) ao impacto de programas como o Fundef³²” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. xii).

Os programas com base apenas no DPI apresentam custo baixo e pouca característica educacional, os quais, de acordo com Rosemberg (2002), influenciam negativamente as políticas nacionais educacionais voltadas à Educação Infantil. Isso ocorre porque esses programas “podem ser implantados pelas mães, por visitantes domiciliares, no contexto da casa, da rua, da brinquedoteca, sob a responsabilidade de qualquer instância administrativa” (ROSEMBERG, 2002, p. 66).

Por essas razões, a discussão entre a assistência e a educação no campo da Educação Infantil permanece sem um norte, oscilando entre “a busca pela regulamentação sob a responsabilidade do setor educação dos serviços existentes, [...] a reintrodução da antiga concepção de atendimento à criança pequena, que ressuscita modelos assistencialistas velhos conhecidos da área” (ROSEMBERG, 2002, p. 67).

Corroborando com a posição de Rosemberg (2002), Marquez e Barbosa (2007) apontam para a grande distorção entre as políticas de cuidado e as de Educação voltadas à primeira infância propostas e desenvolvidas pelos governos e organizações multilaterais para países em desenvolvimento. No caso do Brasil, esses programas salientam o caráter social/assistencialista em detrimento ao de acesso à Educação e aos bens culturais, tendência oposta à verificada em países desenvolvidos.

Nesse quadro de reflexões, Rosemberg (2002) aponta que o direito à educação de crianças pequenas deve estar sustentado em duas ideias fortes: busca na Educação Infantil (e não apenas por meio da ou pela educação) de igualdade de oportunidades para as crianças;

³²Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, revogado em 2007 pelo Fundeb, que abrange todos os níveis da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

isto é, espera-se, deseja-se, luta-se para que a Educação Infantil não produza ou reforce desigualdades (econômicas, raciais, e gênero); a adoção de uma concepção ampla de educação aberta, indo além dos modelos que aqui conhecemos, de educação escolar; isto é, uma concepção de educação em acordo com a nova maneira de olhar a criança pequena que se está construindo no Brasil, como ser ativo competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades atuais (ROSEMBERG, 2002).

Em dezembro de 2010, os técnicos do Banco Mundial elaboraram um novo documento³³ intitulado “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos”, que ressalta o rápido aumento do nível médio de escolaridade no país em comparação com outros países da região, prevendo que uma criança brasileira de seis anos da camada mais popular atingirá mais que o dobro de escolaridade de seus pais.

Esse documento descreve a “revolução de gestão” da Educação Brasileira iniciada em 1995, como um marco para as transformações sociais e econômicas em nosso país, de acordo com o Banco Mundial (2010, p.3):

A distribuição equilibrada do financiamento por todas as regiões, estados e municípios com a reforma do Fundef; a mensuração do aprendizado usando um padrão nacional comum (Saeb); e a garantia da oportunidade educacional para os estudantes de famílias pobres (Bolsa Escola). Com essas reformas, mais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e as primeiras diretrizes nacionais de currículo, o Ministério da Educação alinhou os elementos centrais de uma política de educação nacional.

No tocante à Educação Infantil, o Banco Mundial mantém as posições do relatório anterior (2000), ao enfatizar o atendimento de crianças mais carentes para “reduzir a desigualdade social e equilibrar as condições da concorrência educacional” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 6).

Para a próxima década, o relatório apresenta prioridades que ressaltam a necessidade de melhoria da qualidade no atendimento em creches e pré-escolas, de acordo com o Banco Mundial (2010, p.6):

[...] as prioridades para a próxima década serão de melhorar a provisão de serviços para as crianças de renda mais baixa e mais vulnerável, e melhorar a qualidade. O estudo recomenda a introdução de currículos adaptados a cada nível educacional, o treinamento e supervisão mais intensos de cuidadores e educadores, e o monitoramento e avaliação dos programas em andamento. Em cada uma dessas áreas há uma função para o Ministério da Educação – fornecendo materiais de orientação e supervisionando as atividades – assim como para os estados ou municípios, implementando os programas.

³³Sumário executivo do relatório, original em inglês, intitulado “Achieving World Class Education in Brazil: the Next Agenda” – disponibilizado no *site* do Banco Mundial em 21 de dezembro de 2010.

Assim, a partir de 2000, observa-se uma crescente valorização pública da educação em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para aquelas de quatro a cinco anos. A legislação educacional e os planos governamentais apontam para a integração dessas duas etapas ao sistema de ensino, atestada internacionalmente pelo reconhecimento da criança como sujeito de direito.

A mais recente política do governo federal direcionada à primeira infância foi intitulada de “Agenda de Atenção Básica à Primeira Infância – Brasil Carinhoso”³⁴. Por meio dessa medida, o Governo Federal pretende beneficiar dois milhões de famílias com crianças na faixa de zero a seis anos de idade e que estejam em condições de extrema pobreza. Essa agenda integra-se ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC-2)³⁵ com o crescimento na oferta de vagas em creches e pré-escolas, além de destinar a essas famílias acesso ao programa Bolsa-família e a cuidados adicionais de saúde às crianças.

De acordo com os dados do governo, a ampliação da Bolsa-família para as famílias cujos filhos tenham até seis anos e onze meses de idade busca reduzir o impacto da miséria. A ampliação no atendimento preventivo de doenças infantis e distribuição gratuita de remédios³⁶ para suplementação nutricional e tratamento de asma são os principais objetivos dessa ação governamental para reduzir o alto número de atendimento³⁷ hospitalar em unidades do Sistema Único de Saúde.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL PÓS-LDB 9394/1996

Mesmo com sua inserção como primeira etapa da Educação Básica, a extensão à escolarização para crianças de zero a cinco não se apresenta suficiente se, em contrapartida, o Estado não prover atendimento público com profissionais com formação mínima exigida legalmente e infraestrutura física e material para o desenvolvimento integral da criança nesses espaços extradomiciliares.

³⁴Medida Provisória nº 570, de 14 de maio de 2012 – altera a Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004 – que dispõe sobre o apoio financeiro da união aos municípios e ao Distrito Federal para ampliação da oferta da educação infantil e dá outras providências.

³⁵ Programa instituído em 2007 com a finalidade de retomar o planejamento e execução de obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável.

³⁶Programa Farmácia Popular do Brasil – com distribuição gratuita de medicamentos para doenças mais comuns entre os cidadãos.

³⁷Em 2011, 71 mil crianças nessa faixa etária foram internadas em hospitais públicos em decorrência de asma.

Nesse sentido, várias políticas educacionais foram propostas pelo Governo Federal em forma de resoluções, leis e documentos oficiais, além de levantamentos estatísticos sobre a educação em âmbito nacional, cujas informações foram utilizadas para formulação de políticas e programas que afetaram direta e indiretamente o contexto da Educação Infantil (QUADRO 1).

Quadro 1 - Síntese de políticas educacionais pós-LDB 9.394/1996 para a Educação Infantil.

1996	LDB 9.394/1996	Promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que apresenta dentre suas postulações: <ul style="list-style-type: none"> - a educação infantil como primeira etapa da educação básica; - promoção do desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, cujo atendimento será oferecido em creches (0-3 anos) e em pré-escolas (4-5 anos); - avaliação processual, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; - vinculação de vagas na escola pública de educação infantil mais próxima da residência a toda criança (4 anos em diante); - elaboração de competências e diretrizes para a educação infantil pelos sistemas municipais de ensino; - integração dos estabelecimentos da rede privada ao sistema municipal de ensino; - formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)	Documento elaborado pelo MEC com base na determinação assinalada pela LDB 9.394/1996, desenvolvido em três volumes, como parte de um conjunto de medidas para o trabalho educativo em creches e pré-escolas na busca por uma ação integrada que incorpore às atividades educativas os cuidados essenciais das crianças e suas brincadeiras (BRASIL, 1998).
1999	Resolução CNE/CEB nº1 /1999 (DCNEI)	Concomitantemente ao documento RCNEI, o MEC institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação contendo a organização das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil integrantes dos diversos sistemas de ensino (BRASIL, 1999).
2006	Resolução CNE/CP nº1/ 2006	Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura plena. <ul style="list-style-type: none"> - planejamento, execução e avaliação das experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro. - desenvolvimento de estudos das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea (Brasil, 2006).
2006	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. MEC/ SEB	Documento que propõe a construção coletiva das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 6 anos cujas diretrizes para a educação infantil devem pautar-se por: <ul style="list-style-type: none"> - ação indissociável do cuidado e da educação pela função diferenciada e complementar à ação da família; - dever do Estado, direito da criança e opção da família a atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos; - qualidade no cumprimento de parâmetros de qualidade considerando a criança em sua totalidade; - contratação de profissionais qualificados para exercerem seu papel socioeducativo para elaboração, implementação e avaliação dos professores das propostas pedagógicas, conforme proposições das DCNEI/1999. - direito à formação inicial e à continuada de professores e sua inserção nos planos de cargos e salários do magistério (BRASIL, 2006).
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volume 1 e 2 MEC/SEB	Documento contendo referências de qualidade para a educação infantil a ser utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de educação infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2006).
2007	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento Educação Básica e de Valorização dos Profissionais	Amplia o destino das verbas, antes destinadas apenas ao ensino fundamental (Fundef) para toda a Educação Básica. Função principal de redistribuir recursos federais à educação pelo cálculo do número de alunos matriculados na Educação Básica, conforme censo escolar. A

	da Educação Básica (Fundeb)	educação infantil recebe esses recursos por fazer parte da Educação Básica (BRASIL, 2007).
2009	Resolução CNE/CEB n° 5/2009	<ul style="list-style-type: none"> - Revoga a Resolução CNE/CEB n°1 /1999 e fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. - Estabelece que o currículo envolva um conjunto de práticas que articulem as experiências e os saberes das crianças para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. - Dispõe que as propostas pedagógicas sigam os princípios éticos, políticos e estéticos, considerando a criança como sujeito histórico, social e de direitos, com o objetivo de garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009).
2010	Resolução CNE/CEB n°6 /2010	<ul style="list-style-type: none"> - Define as Diretrizes Operacionais para a Matrícula no ensino fundamental e na educação infantil e determina que os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de Ensino Fundamental, nos termos da Lei 11.274/2006. - Para o ingresso na pré-escola, a criança deverá ter idade de 4 (quatro) anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula (BRASIL, 2010).
2010	Resolução CNE/CP n°4/ 2010	<ul style="list-style-type: none"> Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. - Estabelece que a Educação Infantil tenha por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade. - Considera as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, em todas as etapas da Educação Básica, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana (BRASIL, 2010).
2011 - 2020	Projeto de Lei 8.035/2010	<p>O Plano Nacional de Educação (PNE – 2011-2020) estabelece como um de seus objetivos a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Universalização de acesso escolar e erradicação do analfabetismo; melhoria da qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação com incentivo à formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no contexto escolar. - Universalização, até 2016, do atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos, atendida em creches (BRASIL, 2010).
2013	Lei 12.796/2013	<ul style="list-style-type: none"> Altera alguns dispositivos da LDB 9.394/196 em relação ao atendimento e à formação dos profissionais da Educação Básica. - Obrigatoriedade de oferta pública gratuita de matrícula e recenseamento anual para crianças a partir dos quatro anos e dever dos pais ou responsáveis de matriculá-los em instituições públicas ou privadas. - Dispõe algumas regras comuns sobre a organização da educação infantil. - Adapta o Art. 29 da LDB que propõe a finalidade da educação infantil como meio institucional de promover o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. - Corrige o Art. 62 da LDB ao determinar que a formação docente para atuação na Educação Básica deve ser realizada em nível superior e admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Fonte: A autora, 2013.

A LDB 9.394/96 agregou valor de importância à educação infantil ao inseri-la como primeira etapa da Educação Básica e ao especificar sua função educativa para o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ao determinar que o poder público assegure a vinculação de vagas, conforme a demanda, em escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima da

residência a toda criança a partir do dia em que completar quatro anos de idade (nova redação), a LDB 9394/96 estipula que as instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integrem-se ao sistema municipal de ensino (BRASIL, 1996, Art. 4.º, inciso X).

Os estabelecimentos de ensino, dentre suas incumbências, devem elaborar e executar sua proposta pedagógica e administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. Além disso, essa lei estabelece que os sistemas municipais de ensino elaborem competências e diretrizes para a Educação Infantil, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.

Ao dividir a Educação Infantil em duas etapas, a LDB 9.394/96 sinaliza a diferença no atendimento institucional que será oferecido em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. Propõe ainda, que os docentes tenham formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, estipulada essa formação e a oferecida em nível médio, na modalidade Normal como mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996, Art. 62).

Além da formação mínima exigida por lei, esses professores devem incumbir-se da:

[...] elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, Art. 13).

Como a LDB 9.394/96 prevê que os entes federados organizem seu respectivo sistema de ensino em regime de colaboração, cabe à União o gerenciamento das políticas educacionais, articulando e regulando os diferentes níveis e sistemas de forma redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Assim, cabe à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, Art. 8º).

Nesse contexto, foram elaboradas posteriormente as primeiras Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) pelo MEC, em 1999, tendo como base o documento intitulado de Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998, cujo teor serviu para subsidiar

[...] parâmetros para a definição de políticas municipais e estaduais para a educação infantil; a produção e avaliação de material didático e fornecer critérios de qualidade para o credenciamento e avaliação dos sistemas educativos (BRASIL, 1999, Vol. I p. 6-7 da 1ª versão).

Apesar do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI/1998) não ser mandatário como as Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/1999), estas podem ser caracterizadas como um guia contendo orientações de ações pedagógicas cujo objetivo é o de melhorar a qualidade no encaminhamento pedagógico dos educadores da Educação Infantil.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determinou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/ 2009)³⁸, as quais revisam e atualizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/ 1998) anteriores, tendo como meta incorporar “os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimento sociais” e

[...] estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo (BRASIL, 2009, p. 3).

No ano de 2006, os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/1996 foram alterados pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que estabelece a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, obrigatório a partir dos seis anos de idade. O objetivo dessa alteração foi o de antecipar o ingresso de crianças à escolarização, para melhorar o índice de aproveitamento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, pontua-se a mudança na faixa etária de atendimento para Educação Infantil, que foi reduzida para crianças de zero a cinco anos, repassando ao Ensino Fundamental a responsabilidade da escolarização, propriamente dita das crianças.

Segundo Resolução CNE/CEB nº 6/2010³⁹ no que tange às Diretrizes Operacionais

³⁸Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

³⁹Define as Diretrizes Operacionais para a Matrícula no ensino fundamental e na educação infantil e determina que os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6 (seis) anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de Ensino Fundamental, nos termos da Lei 11.274/2006.

para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, definiu-se a idade para o ingresso na pré-escola, como quatro anos completos até o dia 31 de março do ano que ocorrer a matrícula, enquanto que para o Ensino Fundamental:

[...] os sistemas de ensino poderão, em caráter excepcional, no ano de 2011, dar prosseguimento para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos às crianças de 5 (cinco) anos de idade, independentemente do mês do seu aniversário de 6 (seis) anos, que no seu percurso educacional estiveram matriculadas e frequentaram, até o final de 2010, por 2 (dois) anos ou mais, a pré-escola. (BRASIL, Art. 5º, § 2, 2010).

Em 2006, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura plena, para serem aplicadas na formação inicial para

[...] o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, Art. 2º).

Dentre os documentos elaborados pelo MEC direcionados à Educação Infantil, destacam-se os da “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação⁴⁰” e dos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2” que apontam para a relevância da construção coletiva das políticas públicas voltadas para as crianças de 0 a 5 anos para o cumprimento dos parâmetros de qualidade adequados ao atendimento institucional para a Educação Infantil. Ao proporem a ação indissociável do cuidar e educar considerando a criança em sua totalidade, esses documentos assinalam a necessidade de contratação de profissionais qualificados para exercerem seu papel socioeducativo, além de terem seu direito à formação continuada e inserção nos planos de cargos e salários do magistério assegurados.

Nesse sentido, a referência de qualidade implementada pelos sistemas de ensino para a Educação Infantil deve atender a um padrão mínimo de qualidade que abranja adequadamente a infraestrutura das instituições e a exigência mínima de formação e qualificação dos professores que atuem na Educação Infantil para que esses espaços educativos possam promover a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes.

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) assinala que esses espaços do sistema de ensino devem fomentar o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual,

⁴⁰ A publicação deste documento é anterior a Lei 11.274/2006.

social, complementando a ação da família e da comunidade considerando as dimensões indissociáveis do educar e do cuidar, de modo a que busquem atender em sua função social, a sua centralidade, que é o educando.

O novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) tem como um de seus objetivos superar a desarticulação entre os entes federados, para que os sistemas de ensino em todas as instâncias possam trabalhar em sistema colaborativo com ativa participação da sociedade e das comunidades educativas.

Dentre as vinte metas propostas desse projeto de lei que disporá em novo plano nacional para a Educação, uma concede especial ênfase à Educação Infantil no se refere à universalização no atendimento escolar para crianças de quatro a cinco anos até 2016 e ampliação da sua oferta para atender a 50% da população de até três anos até 2020. Apesar de essa meta apresentar-se como uma conquista para grande parcela da população, especialmente às mulheres, ela tem gerado grande polêmica na área educativa, devido à sua dimensão irreal e superestimada do número de alunos matriculados na educação básica, conforme censo escolar.

No tocante aos investimentos, observa-se uma preocupação referente ao incremento dos recursos para a Educação Infantil com a ampliação dos recursos federais na substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério (Fundef) para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)⁴¹. Após dez anos, desde a aprovação da LDB 9.394/96 pelo Congresso Nacional, o Fundeb apresenta-se como outra grande conquista da Educação Infantil no que concerne ao reconhecimento das creches como beneficiárias desse recurso, apesar da aparente prioridade direcionada ao Ensino Fundamental no âmbito da educação nacional (CORSINO, 2009).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado em 2006 e instituído em 2007, passou a atender a toda a Educação Básica, da creche ao Ensino Médio. Este fundo aumenta a capacidade de recursos federais, redistribuindo os recursos vinculados à educação. A estratégia deste fundo é justamente a expansão desses recursos para as regiões com desenvolvimento social e econômico precário, cujo investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano (CORSINO, 2009).

Entretanto, segundo a mesma autora, somente após grande mobilização de diferentes

⁴¹Fundo de desenvolvimento criado pela Emenda Constitucional n.53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e Decreto n.6.253/2007 que se estende por toda Educação Básica, inclusive a Educação Infantil.

entidades e movimentos em prol da educação da primeira infância, conseguiu-se incluir as creches (crianças de 0 a 3 anos) no Fundeb, pois esse fundo, no início da discussão de sua elaboração, era destinado apenas à pré-escola como única beneficiária na Educação Infantil. Assim, com o financiamento para Educação Infantil previsto em nível federal, espera-se que sistemas municipais de ensino⁴² possam de fato ampliar e melhorar o atendimento em creches e pré-escolas, o que exige uma série de medidas político-pedagógico-administrativas.

Em relação à expansão da Educação Infantil, Corsino (2009, p. 2) ressalta que:

Com o financiamento, há uma expectativa de que os sistemas municipais de ensino possam ampliar e melhorar o atendimento em creches e pré-escolas, o que exige uma série de medidas político-pedagógico-administrativas. Para atender a essa expansão da educação infantil, são necessários estudos, reflexões e articulações entre teoria e prática, formação de professores, construção e adequação de espaços, aquisição de equipamentos e materiais, organização de rotinas, elaboração de planejamento, entre outras demandas.

Para o cálculo dos recursos destinados pelo Fundeb aos estados, o Governo Federal realiza pelo número de alunos matriculados na Educação Básica, cuja base de informações é fornecida pelo Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Com base nesses dados, o Fundeb possibilita a garantia do repasse de recursos federais aos municípios e estados a programas como o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Pública de Educação Infantil (Proinfância)⁴³.

Esse programa prevê a edificação de novos estabelecimentos de creches e pré-escolas, além da aquisição de equipamentos para a rede física escolar. São ações essenciais para a esperada expansão e melhoria na qualidade na Educação Infantil. A instituição desse programa, como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴⁴ do Ministério da Educação (MEC), prevê ainda a prestação de assistência financeira e técnica ao Distrito Federal e aos municípios que aderirem ao plano de metas elencado no “Compromisso Todos pela Educação” e contribuírem para o Plano de Ações Articuladas (PAR)⁴⁵, cujo roteiro de ações é dividido em três etapas: diagnóstico da realidade da educação, elaboração do plano e análise técnica realizada pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da

⁴²Em relação à educação infantil, a Constituição de 1988 determina como de responsabilidade e de autonomia dos municípios a criação de suas próprias leis de acordo com interesses locais.

⁴³Programa instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, como parte das ações desenvolvidas pelo Plano de desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

⁴⁴ Programa técnico e financeiro direcionado para o aprimoramento estratégico da gestão escolar democrática e inclusiva por meio da implantação de ações que promovam a melhoria qualidade da escola.

⁴⁵ Plano de ações elaborado por estados e municípios com supervisão técnica federal, conforme o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007).

Educação (SEB) e pelo FNDE⁴⁶ (BRASIL, 2007).

No entanto, na pré-escola observa-se um decréscimo de -0,71% no número de matrículas entre o período de 2010 e 2011, ou seja, de 25.808 alunos a menos, tendência essa que foi na direção oposta no período entre 2011 e 2012 com 0,78%, de aumento, isto é, de 27.494 novas matrículas na pré-escola. A aparente estagnação ou declínio no número de matrículas na pré-escola pode ser explicado pela inserção de crianças com seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, até 2010, população essa até então atendida na pré-escola.

A grande mobilização governamental em prol da Educação Infantil, ao longo dos últimos vinte anos, pode ser demonstrada pela elaboração e coordenação de políticas e programas de educação para as crianças, desde seu nascimento, sob a coordenação do Ministério da Educação.

Merece destaque especial o documento intitulado “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação”⁴⁷ (BRASIL, 2006) com a aprovação do Congresso Nacional de uma série de legislações de âmbito educacional referente à regulamentação das instituições de cuidado e educação nos sistemas de ensino e à adoção de formas de controle social sobre oferta de Educação Infantil pública e privada, bem como quanto à exigência da formação mínima e qualificação de profissionais para seu atendimento, assim como à caracterização do professor e demais responsáveis quanto às dimensões de cuidar e educar para o desempenho de suas funções específicas.

Essa questão é complementada por Vieira (2011, p. 265-266) ao destacar que a caracterização Educação Infantil, desde os anos de 1980, vem sendo construída pelos seguintes aspectos:

[...] direito da criança; dever do Estado (poder público); primeira etapa da educação básica; atribuição da política educacional dos municípios, sendo uma de suas prioridades oferta pública e privada regulamentada no âmbito dos sistemas de ensino, por meio da atuação dos conselhos estaduais ou municipais de educação, sob supervisão e acompanhamento de secretarias/departamentos de educação, municipais e estaduais; caráter institucional, não doméstico; profissional docente, responsável pela educação e cuidado nas instituições de atendimento, deve ter formação e qualificação em docência, no mínimo em curso de magistério de nível médio, e sua formação, em nível superior, deve acontecer nos cursos de Pedagogia; opção da família em relação à frequência das crianças de zero a três anos de idade.

⁴⁶Autarquia federal vinculada ao MEC que propõe assistência técnica e financeira para promoção de ações e programas para a Educação Básica.

⁴⁷Documento elaborado em parceria com o MEC, órgãos ligados à instância da educação infantil e algumas secretarias municipais de educação. Esse documento foi publicado em 2006 e contém diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a educação infantil.

Com a recente aprovação da Lei 12.976 em 4 de abril de 2013, a Educação Infantil ganhou novo destaque no cenário educacional brasileiro. Além do direito subjetivo à educação pública de qualidade oportunizada a crianças e adolescentes de quatro aos dezessete anos, a pré-escola (crianças de 4 a 6 anos) passa a ser obrigatória e a ter currículo com base nacional comum, complementado por uma parte diversificada, conforme “as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 2013).

A Educação Infantil continua como primeira etapa da Educação Básica, conforme o artigo 29 da LDB 9.394/96, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Na antiga redação da LDB, a Educação Infantil se estendia até as crianças com seis anos, agora previsto para serem inseridas no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Outra contribuição da Lei 12.796/2013 para a Educação Infantil foi o de regulamentar o artigo da LDB 9.394/1996 quanto às regras comuns para a sua organização:

- i) avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
- ii) carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
- iii) atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- iv) controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
- v) expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, Art. 31, 2013).

No entanto, a obrigatoriedade dos pais em matricular seus filhos de quatro e cinco anos em instituições de Educação Infantil precisa ser compartilhada pelo dever do poder público em oferecer vagas para essas crianças até 2016.

A Emenda Constitucional nº 59/2009, em seu artigo 6º, determina que o processo de inserção de todas as crianças e adolescentes de quatro aos dezessete anos de idade será implementado progressivamente, até 2016, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União (BRASIL, 2009).

3.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apesar de o ofício de ensinar ser uma atividade exercida desde a antiguidade,

permanece a indefinição sobre o que o professor precisa saber para poder ensinar. Nóvoa (1995) observa que, na gênese e no desenvolvimento da profissão docente, a ambiguidade fez-se presente ao dividir o universo dos professores entre dois mundos.

A imagem do professor é assinalada por Nóvoa (1995, p.16) como um processo que foi sendo construído ao longo do tempo.

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-dois*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não devem se misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos; nem profissionais liberais, etc.

Uma das principais causas de a educação estar no topo das críticas sociais refere-se ao aumento “das solicitações e competências no campo da educação com a conseqüente intensificação do trabalho educativo. Isso faz com que o professor execute muitas coisas e muitas malfeitas colocando a educação no topo das críticas sociais” (IMBERNÓN, 2009, p. 9). Dessa forma, pouco se tem avançado no terreno das ideias, práticas e políticas para que obtenhamos uma formação docente com base na liberdade, na cidadania e na democracia.

Para que isso seja alcançado, segundo Imbernón (2009, p. 14), a educação e a formação docente precisam:

[...] romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não.

O curso de Pedagogia, criado pela Lei 1.190 em 1939 e definido como *locus* de formação de técnicos em educação, vem sofrendo com as transformações exigidas pelas constantes mudanças no mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Em decorrência da importância para o campo educacional, o *locus* formador dos profissionais que vão atuar nesse mercado, no caso os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, ações como as propostas na legislação das políticas educacionais, merecem ser examinadas para melhor compreender as transformações ocorridas no modelo de formação inicial de professores em nível superior relativas aos cursos de Pedagogia.

O Quadro 2 sumariza as principais políticas e contextos relativos ao curso.

Quadro 2 - Síntese das principais políticas educacionais e contextos relativos ao curso de Pedagogia

Decreto de Lei 1.190/1939	Regulamenta o curso de Pedagogia, definindo-o como espaço de formação de técnicos em educação e alinhamento das licenciaturas ao esquema 3 = + 1, formando-se bacharéis e complementação na área do magistério com disciplinas do campo pedagógico (BRASIL, 1939).
Lei 5.540/1968	Determina a reforma do Ensino Superior facultativa à graduação em curso de Pedagogia, com oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional. Fixa o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões regulamentadas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.(BRASIL, 1968).
Resolução CFE nº2 /1969	Propõe a organização e funcionamento do curso de Pedagogia indicavam como finalidade preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. Fixa a duração de formação pedagógica no campo de cada licenciatura (BRASIL, 1969).
Lei 5.692/1971	Regulamenta a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores [...] será realizada em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação para atuarem no ensino de 1.º e 2.º graus (hoje parte da Educação Básica) (BRASIL, 1971).
Ao longo da década de 1980	Muitas universidades efetuaram reformas no currículo, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental.
LDB 9.394/1996	O curso de Pedagogia é firmado como o principal espaço de formação inicial de professores para atuar na Educação Básica, em especial para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1996).
Resolução CNE/CP nº1/ 2006	Resolução que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura que ratifica sua responsabilidade na formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais do ensino Fundamental, nos cursos de ensino médio da modalidade normal e em cursos de educação profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas que nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Para seu funcionamento, a instituição de nível superior deve apresentar seu Projeto Político Pedagógico à esfera competente, organizar o currículo com base em três núcleos: estudos básicos, aprofundamento e diversificação de estudos e estudos integradores. A duração desses núcleos devem compreender 3.200 horas/aula distribuídos em 2800 horas de aulas teóricas, 300 de estágio supervisionado e 100 horas de créditos optativos (BRASIL, 2006).

Fonte: a autora, 2013.

A formação inicial promovida pelos cursos de Pedagogia apresenta-se como uma oportunidade na qual os professores possam refletir a respeito dos conhecimentos necessários ao processo de ensinar e de aprender e como esses processos de natureza relacional influenciam as práticas educativas. O licenciado em Pedagogia precisa responder a solicitações da vida cotidiana e da sociedade e preparar para um trabalho didático-pedagógico autônomo e competente que atenda às finalidades e à organização da escola básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não escolares, de modo que construa novos conhecimentos que contribuam para a formação dos cidadãos (BRASIL, 2006).

A formação de professores, para Porto (2000, p. 15), precisa assumir “uma posição de prevalência nas discussões relativas à educação numa perspectiva transformadora, provocando debates e encaminhando propostas acerca da formação inicial e continuada de docentes”.

Com base no exposto, faz-se necessário que os cursos de formação inicial de professores incluam em seus currículos uma análise crítica-reflexiva sobre a especificidade do trabalho na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, pautados na concepção de criança como cidadã e agente social, que supere a concepção assistencialista da infância em prol de uma concepção educativa pautada na indissociabilidade do ‘cuidar e educar’.

Nesse sentido, Kramer, Corsino e Nunes (2011, p.8) ressaltam a importância de uma formação inicial adequada à realidade da Educação Infantil, quando esclarecem que:

Trabalhar em creches e pré-escolas exige dos professores conhecimento do desenvolvimento infantil, de questões curriculares e pedagógicas, da função cultural e social da creche e da escola relevantes para a elaboração de propostas pedagógicas, organização do tempo e espaço, planejamento e registro de atividades, acompanhamento de cada criança e dos projetos realizados, da relação com as famílias e comunidade, aspecto complexo que demandam formação.

O compromisso com a qualidade de atendimento ofertada pelos sistemas municipais de educação e o compromisso público de Estado com sua política permanente de estímulo à profissionalização docente são reiterados pelo Decreto 6.755/2009, que, segundo essas autoras, são fundamentais para o aprimoramento profissional dos professores que atuam nas instituições de Educação Infantil. De acordo com Kramer, Corsino e Nunes (2011, p. 8), esse decreto “estabelece expansão da oferta de formação superior nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, a elevação da qualidade da formação, a gestão democrática e a garantia de financiamento público no âmbito do regime de cooperação e responsabilidade dos entes federados”.

Apesar de a LDB 9.394/96 admitir a formação em nível médio, modalidade normal para docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, essa lei recomenda que ocorra na graduação para esses profissionais. Todavia, o anúncio dessa exigência tem impulsionado ações específicas dos sistemas de ensino no sentido de adequar seus professores ao desenvolvimento profissional recomendado pela LDB.

As pesquisas de Gatti e Barreto (2009, p. 12) auxiliam na reflexão sobre a formação docente ao ressaltarem que:

O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. Assim, a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas.

Conforme o Censo escolar de 2011 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 530 mil professores (25%) que atuavam na Educação Básica brasileira não possuíam Ensino Superior, fato esse agravado no contexto da Educação Infantil, no qual 43,1% dos professores que atuam em creches e pré-escolas não possuíam formação de nível superior.

Na pesquisa realizada por Gatti e Barretto (2009) sobre o panorama dos professores da Educação Básica no Brasil, no que tange à Educação Infantil, as autoras demonstraram que 54,3% dos profissionais que atuavam como professores possuíam formação de nível médio e 2,8% eram ditos leigos, ou seja, com nível fundamental completo e incompleto. Segundo as mesmas autoras, “a região em que esses professores leigos eram encontrados em maiores proporções é o Nordeste, seguida da região Norte” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 33-34).

Na busca de superar esse cenário, o Governo Federal tem implantado políticas educacionais e programas de incentivo com objetivo de aprimorar a formação dos profissionais que já atuam em sala de aula no contexto da Educação Básica da rede pública de educação (QUADRO 3).

Quadro 3 - Programas de incentivo à formação de professores que atuam na Educação Básica
Fonte: A autora, 2013.

Decreto n° 6.755/2009 (Art. 11, inciso III)	Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica (Parfor)	Uma das ações propostas pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento de programas de formação inicial e continuada de professores, estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES).Objetiva oferecer vagas do tipo presencial em cursos de educação superior gratuito e de qualidade para professores que atuem na rede pública de Educação Básica (BRASIL, 2009).
Resolução CD/FNDE n° 42/2011	Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil (Proinfantil)	Programa articulado entre o MEC, estados e municípios interessados na provisão de cursos a distância (dois anos) para formação em nível médio para os professores (leigos), de creches e pré-escolas pertencentes à rede pública municipal e estadual de ensino, que não possuem a formação mínima exigida pela LDB 9.394/94 para atuação na educação infantil.Para participar desse programa, o professor precisa ter idade mínima de 18 anos, exercer atividade docente no mínimo de quatro anos e permanecer por mais dois anos na rede pública de ensino e também para as escolas da rede privada sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas, confessionais ou conveniadas) (BRASIL, 2011).
Decreto n° 7.790/2012	Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)	Programa do MEC voltado ao financiamento de alunos em cursos de graduação em nível superior em instituições não gratuitas que precisam de apoio financeiro para financiar seus estudos. Essa pode ser uma das alternativas para o professor da Educação Básica complementar sua formação. Para o professor da rede pública de ensino, há um abatimento mensal de 1% de sua dívida por mês trabalhado(BRASIL, 2012).
Lei 12.796/2013	Alteração de alguns itens da LDB 9.394/96 relacionados à formação dos profissionais da educação e outras providências	Fica garantida a formação continuada para os profissionais, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

As políticas públicas de caráter educacional, apresentadas no Quadro 3, são instrumentos legais que visam regular aspectos voltados à melhoria na qualificação e valorização de todos os profissionais da Educação Básica, mas com especial destaque para os profissionais de Educação Infantil, que evidenciam a preocupação com a qualidade de sua formação inicial e continuada.

Os processos que envolvem a formação inicial do professor da infância para Ostetto (2010, p. 127-128) deveriam contemplar:

[...] muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Na prática pedagógica e na formação de professores, há muito mais que o domínio teórico, competência técnica e o compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados.

Ainda conforme a autora, ao longo do processo de formação inicial do professor de Educação Infantil, o graduando precisa aprender a olhar, ampliar sua visão, admirar a diversidade com sensibilidade, a fim de acolher as particularidades e especificidades do trabalho com crianças no sentido de superar criticamente as imagens idealizadas e universais que aparecem nos manuais de Psicologia ou Pedagogia. Ele precisa olhá-las e revelar-lhes sua singularidade, como princípio de sua ação pedagógica no tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância (OSTETTO, 2010, p. 129).

Em relação à Lei 12.796/2013, recentemente sancionada pela Presidência da República, esta ratifica a proposição de que União, Distrito Federal, Estados e Municípios promovam facilitação de ingresso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuarem na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de Educação Superior. Fica a critério do Ministério da Educação estabelecer nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)⁴⁸ como critério de ingresso em cursos de graduação para formação de docentes.

⁴⁸ Instrumento avaliativo criado pelo MEC em 1998 para averiguar o desempenho dos estudantes no término da Educação Básica para servir de parâmetro nas proposições de melhoria na qualidade para esta etapa da educação nacional. Em 2009, este instrumento passou a vigorar como mecanismo seletivo para ingresso no ensino superior.

4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

Neste capítulo serão apresentados os pressupostos teóricos da Teoria das Representações Sociais proposta e desenvolvida por Moscovici em 1961. Ao reler definições e reflexões desenvolvidas por pesquisadores, torna-se possível compreender os processos de construção das representações, bem como sua aplicação em pesquisas no âmbito educacional. Para complementar a Teoria das Representações Sociais para análise dos dados e como caminho metodológico, selecionou-se a Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric em 1994, com objetivo de conhecer como as representações sociais se estruturam em torno de dois sistemas: central e periférico (ABRIC, 2001).

Este estudo foi fundamentado com base nos trabalhos desenvolvidos por Abric (2000, 2001), Almeida (2009), Alves- Mazzotti (1991, 2007, 2008, 2012), Chaves e Silva (2011), Doise (2011), Dotta (2006), Gilly (2001), Gustavsson e Selander (2011), Flament (2001), Jodelet (2001, 2007), Marková (2011), Moscovici (1978, 2011, 2012), Oliveira et al. (2005), Pereira (2005), Sá (1995, 1996, 1998, 2010), entre outros.

4.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Com o intuito de compreender o surgimento da Teoria das Representações Sociais de Moscovici, em 1961, Gustavsson e Selander (2011) sugerem diferenciar primeiramente as representações coletivas descritas pelo sociólogo francês Émile Durkheim em seu artigo *Représentations individuelles et représentations collectives* (1898) e em seu livro *Lê système totémique em Australie* (1912), que tratam, refletem e atestam a possibilidade da existência de uma consciência coletiva embasada na preservação dos valores morais na sociedade. Além disso, o autor pretende descrever a importância desse processo coletivo para a compreensão individual, social, de ações e eventos coletivos nas mudanças dramáticas ocorridas nas sociedades europeias na passagem do século XIX para o XX: de tradicional para moderna, industrial e urbana (GUSTAVSSON; SELANDER, 2011).

Ao estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma, Durkheim pretendeu separar as representações individuais das coletivas⁴⁹, associando as primeiras ao campo da Psicologia e a segunda na formação do objeto da Sociologia. (MOSCOVICI, 2011, p. 13).

⁴⁹ “No século dezenove, a palavra “coletivo” era muito comum, sugerindo a imagem de um amontoado de pessoas um agregado de indivíduos formando um todo” (MOSCOVICI, 2011, p.348).

A partir dos anos de 1960, um crescente interesse acerca dos fenômenos do domínio simbólico com base nas noções de consciência e imaginário para esclarecer as noções de representação e memória social compartilhada por um grupo social (ALVES-MAZZOTTI, 2008).

Nesse contexto, Serge Moscovici em 1961, psicólogo social radicado na França, introduziu o conceito de representação social, dimensionando sob uma nova perspectiva o conceito clássico de representação coletiva de Durkheim. Ao mesmo tempo, apresentou um novo conceito referente à questão de como o conhecimento social é transformado e compreendido em diferentes grupos sociais em sociedades modernas. Ele aponta que a maioria dos exemplos de Durkheim sobre representações coletivas advém das sociedades tradicionais e que se diferenciam das sociedades modernas, ou seja, se constituem exceções. Para Marková (2011, p. 347), “a diferença entre esses dois enfoques é gênese das representações sociais, mas não de sua natureza”.

Sá (2010, p. 588) assinala que na obra de Moscovici⁵⁰ (1961), o autor avança o conceito de representações coletivas defendido por Durkheim no início do século XX, ao conceituar que a realidade social contemporânea não se pode pautar apenas por elementos unificadores e estabilizadores das relações sociais, tais como “religiões, ciências e as noções de espaço e tempo como construções coletivas da sociedade” e desconsiderar o poder emergente dos meios de comunicação de massa que passaram a “promover uma ampla e diversificada socialização de todas as formas de conhecimento”.

Moscovici inscreve, inicialmente, o desenvolvimento do conceito e da Teoria das Representações Sociais, em seu livro denominado *La psychanalyse, son image et son public* ao descrever essa teoria como “uma abordagem psicossociológica sobre o processo de construção do pensamento social”, constituídas como um fenômeno social representado em diferentes graus de complexidade, tais como imagens, referências, categorias e teorias (CHAVES; SILVA, 2011, p.299).

A esse respeito, Sá (2010, p. 589) afirma que:

Além de conceituar as representações sociais como um fenômeno que emerge caracteristicamente nas sociedades contemporâneas, distinguindo-o dessa forma das representações coletivas, Moscovici conferiu-lhes um caráter essencialmente psicossocial, na medida em que as tomou como resultado de uma construção social por grupos concretos, através da interação entre seus membros na vida cotidiana.

Dessa forma, Gustavsson e Selander (2011) assinalam que a Teoria das

⁵⁰ Sá (2010) menciona a primeira edição do livro *A psicanálise, imagem e seu público* escrita por Moscovici em 1961: MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

Representações Sociais, proposta por Moscovici em 1961, introduz um marco para a compreensão de que as mitologias coletivas estáveis, crenças religiosas e outras reações coletivas são, em sociedades modernas, substituídas por uma diversidade de representações, criadas e mantidas pelos indivíduos interagindo em diferentes tipos de grupos.

Ao se comunicarem, os indivíduos compartilham suas experiências e desenvolvem suas próprias perspectivas, as quais são submetidas a constantes mudanças conforme experiências e interesses individuais. Dessa forma, as representações sociais podem estar frequentemente ancoradas no conhecimento prévio e experiências que os indivíduos e grupos compartilham socialmente.

Atualmente, somos atingidos por uma grande massa de informação que nos exige a busca por formas de compreender questões e eventos novos a partir daquilo que já conhecemos, usando palavras que fazem parte de nosso repertório. Nesse sentido, Alves-Mazzotti (2008, p. 21) explicita que “essas interações sociais vão criando” universos consensuais “no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras” teorias “ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo”.

As representações sociais não podem ser consideradas apenas como um sistema de interpretação dos indivíduos. Ao reconhecer o papel norteador e organizador das representações nos comportamentos e nas comunicações sociais constituídas, Jodelet (2001, p. 20) destaca que esse processo ocorre a partir da “difusão e assimilação de conhecimento desenvolvimento individual e coletivo, definição das identidades pessoais e sociais, expressão dos grupos e as transformações sociais”.

Ao descrever as representações sociais como entidades “quase tangíveis”, Moscovici (1978, p. 41) destaca que as representações sociais “circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. Nesse sentido, as representações estão presentes em grande parte das trocas nas relações sociais, e nas quais “objetos são produzidos ou consumidos”.

Moscovici (1978), ao propor sua teoria, enfatiza a diversidade das origens do conhecimento social, o qual depende das diferenças entre os indivíduos e grupos e destaca a importância das relações sociais e comunicacionais no processo de criação/ recriação de uma representação social devido à interação social das pessoas ao compartilhar em posições e experiências e perspectivas no que diz respeito a si mesmo e ao mundo à sua volta.

Ainda conforme Moscovici (2011), os indivíduos não podem ser considerados como

meros receptores de informação, seguidores passivos de ideologias ou de crenças coletivas. Pelo contrário, são pensadores ativos nas variadas relações sociais que permeiam os diversos eventos de seu cotidiano, ao criarem e comunicarem em um contexto de relações em que o pensamento é construído.

As representações sociais, segundo Jodelet (2001, p. 26), precisam ser estudadas a partir da articulação dos componentes “afetivos mentais e sociais” em conjunto com os aspectos cognitivos, da linguagem e da comunicação, levando em conta o processo interativo das relações sociais que acabam influenciando “as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm que intervir”.

Ao destacar que a representação tem a capacidade de desenvolver e transformar a palavra, Pereira (2005) apoia-se em Rouquette⁵¹ (1990) para ressaltar que a linguagem é um meio pelo qual os objetos passam a produzir sentido. A linguagem possibilita que os significados sejam criados e traçados, e pensamentos, ideias e sentimentos sejam representados e compreendidos pelo indivíduo e o grupo ao qual pertence.

Nessa mesma linha de raciocínio, Moscovici (1978, p.60) chama atenção para o desequilíbrio decorrente da atenção dada a um determinado objeto estranho ao cotidiano do grupo.

[...] quando um objeto proveniente de fora penetra em nosso campo de atenção, quer que se trate de mísseis ou de relatividade, esse desequilíbrio aumenta, pois o contraste entre a abundância de elipses e a carência de verbalismo recrudesce. [...] para reduzir conjuntamente atenção e o desequilíbrio, é preciso que o conteúdo estranho se desloque para o interior de um conteúdo corrente, e que o que está fora do nosso universo penetre no interior do nosso universo. Mais exatamente, é necessário tornar familiar o insólito e insólito o familiar, mudar o universo sem que ele deixe de ser o nosso universo.

Um dos grandes interesses de Moscovici ao desenvolver a Teoria das Representações Sociais, descrito por Sá (2010), foi o de compreender como as sociedades contemporâneas, marcadas por lógica e razão científica, resistem às transformações de conhecimentos tidos como irracionais, tais como crenças, mitos e superstições. Outra questão também destacada por Moscovici se refere ao estudo do conhecimento dito “senso comum” pelo campo da psicologia social, já que esse tipo de conhecimento é considerado natural e permeia grande parte das comunicações e comportamentos da vida cotidiana dos sujeitos, independentemente de sua posição social.

Dos temas relativos ao conhecimento popular e conhecimento cultural, ditos de senso

⁵¹ Pereira (2005) indica Rouquette (1990) para explicar a importância do estudo da linguagem para compreender como uma representação se constrói e se transforma: ROUQUETTE, Michel.-Louis. Psychologie sociale: inventaire d'un éventaire. **Revue Internationale de Psychologie Sociale**, 3 (2),1990, p. 249-252.

comum, envolvem as representações sociais dos indivíduos acerca de um objeto específico e, que por meio deles, elas se desenvolvem. Ao estudar o conhecimento do senso comum, “nós estamos estudando algo que liga a sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar”, ou seja, por uma linguagem comum, em síntese, por um senso comum (MOSCOVICI, 2011, p. 322).

O conhecimento científico é diferenciado do senso comum, segundo Marková (2011, p. 323), pelo caráter impessoal e imparcial ao estabelecer explicações. O conhecimento do senso comum resulta da negociação e aceitação mútua entre as pessoas ao se relacionarem, se comunicarem e falarem sobre algo, além de não ser tão sistemático quanto o científico e se apoiar, principalmente, na “memória coletiva, no consenso”.

Apesar da resistência da comunidade científica no início, o êxito da Teoria das Representações Sociais, conforme Abric (2001), está no interesse, cada vez maior, para a compreensão dos fenômenos coletivos e, especialmente, quanto às regras que regem o pensamento coletivo no qual a opinião de um determinado objeto é compartilhada pelo grupo social a partir de um sistema avaliativo.

Um objeto só existe a partir da relação que um indivíduo ou grupo social com ele estabeleça uma relação indivíduo-objeto que determina, afinal, que para si é o objeto. Uma representação é sempre a representação de algo para alguém (ABRIC, 2001).

A representação pode ser caracterizada como uma visão global e unitária de um objeto que integra a síntese das características subjetivas (individuais/grupos) a ele relacionadas. Essas características são formadas com base nas experiências prévias do sujeito, as quais estão integradas a um sistema de normas e atitudes compartilhadas socialmente. Dessa forma, para Abric (2001), esse sistema permite definir a representação com base numa visão funcional do mundo ao conferir sentido a condutas e atitudes do indivíduo ou do grupo.

Assim, pode-se inferir que as representações são elaboradas a partir da relação de dimensões sociais e individuais, ou seja, as representações se constroem e se transformam na inter-relação entre o sujeito e seu contexto social imediato, afetando não só o indivíduo como o grupo social ao qual pertence (SÁ, 2010).

Ao destacar o caráter social da representação, Abric (2001) assinala que ela pode ser considerada como produto e processo de (re) construção da sua realidade de um indivíduo ou grupo. Dessa forma, a representação não se constitui apenas em reflexo da realidade, mas uma organização significativa que depende de vários fatores, tais como contexto social e ideológico, posição, história e desafios sociais, experienciados por indivíduos ou grupo.

Uma representação, segundo Abric (2001), é constituída com base em um conjunto de

informações que temos de um determinado objeto, conjunto esse que envolve crenças, opiniões e atitudes de um objeto específico. Com base em Moscovici (2011, p.319), pode-se complementar essa interpretação afirmando que “nossas representações são também instituições que nós partilhamos e que existem antes de nós termos nascidos dentro delas; nós formamos novas representações a partir das anteriores, ou contra elas”.

Ao integrar as características do objeto às experiências e ao padrão de normas e atitudes do sujeito, a representação reestrutura a realidade, permitindo visão geral e única tanto do objeto quanto do sujeito. A representação age como um esquema de interpretação que permeia as relações dos sujeitos, assim como seu contexto físico e social, ditando comportamentos e práticas. Abric (2000) complementa descrevendo que a representação é como norte para a ação ao guiar as ações e o intercâmbio social.

Como as representações sociais são consideradas como um saber prático do senso comum, elas exercem papel fundamental nas práticas e dinâmicas das relações sociais, cujas principais funções perpassam pela definição da realidade dos objetos; proteção da identidade de grupos; comunicação; orientação (JODELET, 2001).

A função do saber permite a compreensão e explicação da realidade ao propiciar apreensão e integração de conhecimento “ao quadro assimilável e compreensível dos sujeitos” (ABRIC, 2000, p.28). Essa função está relacionada com a forma pela qual os indivíduos compreendem e explicam a realidade de suas representações sociais, as quais delineiam os contornos para um modelo de referência comum que permite que o indivíduo/grupo se comunique e se faça entender no grupo social, além de transmitir e difundir o saber prático do senso comum.

Ao definir a identidade compartilhada pelos grupos, a função identitária tem papel relevante no processo comparativo social, pois permite proteção e especificidade, além de exercer controle social da coletividade sobre cada membro do grupo.

As representações sociais também desempenham uma função orientadora ao modelar comportamentos e práticas sociais por meio de um sistema de pré-codificação da realidade, desempenhando um papel de guia para ação.

A última função, definida por Abric (2001) como justificadora, refere-se aos modos de ela possibilitar ao indivíduo/grupo explicar seu (s) comportamento (s) e tomadas de decisões. No entanto, o autor aponta que muitas dessas explicações podem gerar estereótipos e segregação entre grupos, tais como discriminação, preconceito e até distanciamento social entre grupos.

Ao referenciar Jodelet (2001), Chaves e Silva (2011, p. 305) definem as

representações sociais como:

[...] fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social, que englobam uma riqueza de elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens, formando uma totalidade significativa em relação à ação.

Segundo Jodelet (2001), essas imagens se constituem de um leque de significações referenciadas e interpretadas que têm por objetivo categorizar e classificar as circunstâncias e os fenômenos resultantes da interação social entre os indivíduos. Moscovici (1978) enfatiza que as representações sociais são verdadeiras “teorias” do senso comum, “ciências coletivas”, pelas quais procede a interpretação e mesmo a construção das realidades sociais.

Ao assinalar que toda representação social é constituída de imagens e expressões socializadas, Moscovici (1978, p. 25) destaca que:

[...] uma representação social é a organização de imagens porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são o uso nos tornam comuns. Encarada de modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores. [...] é nesse sentido que nos referimos, frequentemente, à representação (imagem do espaço, da cidade, da mulher, da criança, da ciência, do cientista, e assim por diante).

Sendo assim, representar um objeto não é apenas reproduzi-lo, mas modificá-lo conforme o contexto, desdobrando-o em duas faces, uma figurativa e outra simbólica, ou seja, “a representação transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido uma figura” (MOSCOVICI, 2012, p. 58).

Dessa estrutura originou-se a caracterização dos processos formadores de uma representação: ancoragem e objetivação. No processo de objetivação, o indivíduo ou o grupo dá materialidade a um objeto abstrato, ou seja, replica “um sentido por uma figura”. Já no processo de ancoragem, uma figura é duplicada por um sentido, ao inferir um contexto inteligível ao objeto. (SÁ, 1995, p. 34).

Dessa forma, Sá (2010, p. 591) define as representações sociais como conhecimentos do senso comum que são:

[...] construídos e mobilizados nos universos consensuais, que muitas vezes consistem em transformações operadas sobre informações oriundas dos universos reificados. Tais representações são como foi visto, formadas através dos processos complementares de “ancoragem” e de “objetivação”. [...] tais processos são subordinados por Moscovici a um princípio básico – que ele sintetiza como “a transformação do não familiar em familiar”.

Se uma condição se apresentar como incomum para determinado grupo social e,

portanto, desestabilizadora, os processos de ancoragem e objetivação são acionados simultaneamente para a formação de uma representação social. Enquanto a ancoragem está relacionada ao aspecto simbólico do objeto, a objetivação está diretamente associada à sua parte figurativa (MOSCOVICI, 1978, 2011).

O mecanismo de associação de algo novo a um sistema de significados já presentes no cotidiano do grupo social permite a integração e adaptação de um elemento desconhecido a categorias cognitivas pré-existentes. O processo de objetivação ocorre simultaneamente ao tornar esse elemento novo acessível à vida cotidiana do grupo.

4.1.1 Processo de ancoragem

Ao serem construídas no limite do psicológico e do sociológico, as representações sociais “estabelecem conexões entre as abstrações do saber e das crenças, e a concretude da vida do indivíduo em seus processos de troca com os outros” (CHAVES; SILVA, 2011, p. 310). Essas conexões advêm dos efeitos dos processos de ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 1978).

A ancoragem é descrita por Moscovici (2011) como um processo de (re) conhecimento de objetos não familiares com base em categorias previamente conhecidas. O ser humano experimenta distanciamento e resistência quando não é capaz de descrever algo e comunicá-lo a outras pessoas. Portanto, esse ser, objeto ou acontecimento estranho precisa ser integrado em um sistema de crenças particulares. Dessa forma, ancorar trata-se de atribuir categorias e nomes à realidade. Ao classificá-la, o ser humano revela suas teorias sobre a sociedade e o ser humano. Ao entrar em contato com algo diferente, não se dizer que tentou conhecê-lo, mas reconhecê-lo, tentando classificá-lo dentro de categorias já existentes (MOSCOVICI, 2011).

A ancoragem é descrita por Jodelet (2001) como um processo que enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite localizá-lo em relação aos valores sociais e dar-lhe coerência, isto é, por intermédio de um trabalho da memória, o pensamento constituinte apoia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas já existentes.

Ainda conforme Jodelet (2001, p. 35), “quando a novidade é incontrolável, à ação de evitá-la segue-se um trabalho de ancoragem, com objetivo de torná-la familiar e transformá-la para integrá-la no pensamento preexistente”.

O processo de ancoragem é complementado Moscovici (2012, p. 156) como um

mecanismo que “designa a inserção de uma ciência na hierarquia de valores e nas operações concretizadas pela sociedade”, ou seja, quando um objeto social é disposto e apreciado numa escala de preferência nas relações sociais, “transforma a ciência em conhecimento útil a todos”. Uma nova representação social é formada quando esse objeto, por meio da comunicação, coloca em perigo a identidade coletiva do grupo e conflita com as regras da sociedade.

Como todo objeto que não é classificado e nem denominado, é considerado estranho e ameaçador. O processo de ancoragem busca superar a resistência e categorizar esse objeto ou pessoa a um rótulo com nome conhecido. Assim, o autor descreve representação como um “sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” que visa a “facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções e motivos subjacentes às ações das pessoas, na realidade, formar opiniões” (MOSCOVICI, 2012, p. 62-70).

Ao destacar que as funções básicas das representações sociais estão diretamente articuladas ao processo de ancoragem, Dotta (2006, p. 22) corrobora com Pedra⁵² (2000) ao descrever que esse processo possibilita a integração de “uma novidade por meio de processo cognitivo, da interpretação, da realidade e da orientação das condutas e das relações sociais”.

4.1.2 Processo de objetivação

A objetivação é caracterizada por Moscovici (2012, p. 71) como o outro processo pelo qual as representações sociais são constituídas, isto é, “une a ideia de não familiaridade com a de realidade. Torna-se a verdadeira essência da realidade. Percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, a objetivação aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível”.

Nesse sentido, ainda de acordo com Moscovici (2012), a objetivação se desencadeia quando um conceito ou uma imagem se converte em um elemento da realidade no lugar de ser apenas um elemento do pensamento, ou seja, é o mecanismo no qual os conceitos abstratos são materializados em realidades concretas.

Para definir o processo de objetivação, Sá (1996, p. 47) localiza em Jodelet⁵³ (1984) esta definição “como uma operação imaginante e estruturante pela qual se dá uma forma ou figura específica ao conhecimento acerca do objeto, tornando-o concreto, quase tangível,

⁵² Ao elencar as funções básicas das representações Dotta (2006, p.22) utiliza o trabalho realizado por Pedra em: PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. 4 ed. Campinas: Papyrus, 2000.

⁵³ JODELET, Denise. Représentation sociale: phénomènes, concept et theorie. In: MOSCOVICI, Serge. (Org.) *Psychologie sociale*. Paris Press: Universitaires de France, 1984. p.357-378.

como que materializando a palavra”.

Ao analisar a representação social como uma apropriação popular de uma teoria científica, Sá (1996, p. 41) corrobora com Jodelet (1984, p. 368) e descreve três fases pelas quais a representação passa ao longo do processo de objetivação:

- Seleção e descontextualização de elementos da teoria, em função de critérios culturais, normativos;
- Formação de um “núcleo figurativo”, a partir dos elementos selecionados, como uma estrutura imaginante que reproduz a estrutura conceitual;
- Naturalização dos elementos do núcleo figurativo, em que finalmente figuras e elementos do pensamento tornam-se elementos da realidade, referentes ao conceito.

A relação da memória com os processos de ancoragem e objetivação é descrita por Moscovici (2012, p. 78) da seguinte forma:

- Ancoragem: mantém a memória em movimento e esta é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome;
- Objetivação: sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Para finalizar, destaca-se que o processo de ancoragem é capaz de transformar o não familiar em familiar ao assimilar esse conhecimento em um sistema particular de categorias pré-existentes, enquanto que o processo de objetivação visa materializá-lo em esquemas que o tornam compreensível.

4.2 DIFERENTES ABORDAGENS NO CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici em 1961 propiciou ao longo do tempo o surgimento de vários colaboradores em centros universitários europeus cujas abordagens de interpretação das representações sociais têm possibilitado várias formas de definições e implicações do seu emprego teórico-metodológico, o que para Sá (1996, p. 32) “não parecem comprometer a integridade do conceito desenvolvido por Moscovici”.

No entanto, essas abordagens contribuíram para desenvolver diferentes reflexões conceituais e teóricas no desenvolvimento de pesquisas no campo das representações sociais. Sá (1998, p. 65) considera o desdobramento dessas abordagens como correntes teóricas complementares e não “teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam”. O autor elenca quatro grandes

vertentes no campo de estudo das representações sociais, comumente denominadas de abordagem: processual, societal, dialógica e estrutural.

Como o conhecimento social em sociedades modernas situa-se no campo da representação social constantemente criado e recriado no compartilhamento de posições e experiências na interação social das pessoas, as representações sociais são criadas e mantidas pelos indivíduos interagindo em diferentes tipos de grupos, nos quais podem se comunicar e compartilhar experiências e desenvolver suas próprias perspectivas.

A abordagem processual desenvolvida por Denise Jodelet, principal colaboradora de Moscovici, discute as questões fundamentais da teoria das representações sociais pelo viés da sociogênese, cujo foco está nos processos de formação da representação, considerando as gêneses histórica e social no contexto de sua criação.

Na apreensão das representações sociais acerca de um objeto social específico, Sá (1998) referenda novamente Jodelet (1984) para explicar a possibilidade de se analisar e explicar as representações pelos processos de formação de uma representação, denominados de ancoragem e objetivação.

Já no grupo de Genebra, liderado por William Doise em 1993, ressaltam os estudos sobre as concepções gerais do indivíduo e/ou funcionamento societal, embasados na descrição detalhada dos sistemas de organização e de comunicações do grupo social para a compreensão do processo de ancoragem nas quais as representações são produzidas a partir da inserção social de um grupo específico (SÁ, 2010).

As representações sociais são “consideradas por Doise e seus colaboradores como elementos formadores de tomadas de posição, ligados às inserções sociais específicas, organizando os processos simbólicos que interferem nas relações sociais” (ALMEIDA, 2009, p. 724).

Essas relações sociais se constituem e são ressaltadas, segundo Doise (2011, p.124), em um “metasistema composto por normas sociais” permeadas pela linguagem, ideologia que interferem direta e indiretamente nas condutas e nas práticas sociais.

Pela compreensão dialógica do pensamento humano, Marková (2011) ressalta que é possível compreender como a cognição humana e a comunicação agem em via dupla, ou seja, ambas são orientadas em direção ao falante e ao ouvinte, que adotam simultaneamente papéis de participantes ativos. A pessoa e o outro sempre mantêm um relacionamento de troca de realidades sociais, porque a mente humana é constituída dialogicamente. Em comunicação, segundo Gustavsson e Selander (2011), os participantes ajustam, em reciprocidade, suas perspectivas chamando o outro para o foco da atenção para o que está sendo conversado.

A representação social, segundo Abric (2001), não é um mero espelho da sociedade. Ela possui uma organização estrutural de significados que a caracteriza como um sistema de compreensão das relações dos indivíduos com seu contexto físico e social mediato. Nesse sentido, as representações tornam-se sistemas de dimensão cognitivo-estrutural que determinam comportamento e práticas dos indivíduos em seu grupo social.

Com base nessa perspectiva, Jean-Claude Abric coordenou os estudos que deram origem à Teoria do Núcleo Central, que propõe o estudo das representações sociais pela sua organização em dois sistemas complementares e interdependentes: central e periférico.

A partir do estudo dos elementos constituintes desses dois sistemas, pode-se visualizar a organização estrutural das representações sociais.

4.2.1 Teoria do Núcleo Central

A principal teoria da abordagem estrutural é conhecida como Núcleo Central. Foi desenvolvida pelo pesquisador francês Jean-Claude Abric, em conjunto com outros pesquisadores do Grupo de Midi, na *Université Provence*.

A abordagem estrutural fundamenta a Teoria do Núcleo Central descrevendo as representações sociais como um sistema estrutural e duplo, composto por dois sistemas complementares, ou seja, um sistema central, constituído pelo provável núcleo central da representação, cujas características são determinadas pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, por conseguinte, relacionadas à memória coletiva e histórica de um grupo.

Esse sistema desempenha uma função consensual, homogeneizadora, estabilizadora e de resistência marcada pelo caráter contínuo e permanente da representação, e na medida em que é “relativamente independente do contexto social imediato, é pouco sensível a ele” (HADDAD, 2009, p. 91).

O alto grau de elaboração teórico-conceitual e refinamento metodológico dessa teoria tem sido de grande importância no desenvolvimento da produção empírica no campo de estudos das representações sociais, já que a Teoria do Núcleo Central possibilita “a identificação dos elementos do provável núcleo central e dos elementos periféricos que fazem a interface das representações com a prática cotidiana concreta dos indivíduos e grupos” (SÁ, 1996, p. 25).

O núcleo central, sistema central da estrutura da representação, por seu caráter estruturante, desempenha duas funções: a geradora, que permite a criação ou transformação dos significados dos outros elementos presentes na representação, pois é pelo provável

elemento do do provável núcleo central que o restante dos elementos ganha sentido ou valor. Como o núcleo central apresenta característica unificadora e estabilizadora da representação, a função organizadora explica não só determina a origem dos elos como os interliga entre si (ABRIC, 2001).

Já o sistema periférico da representação é constituído dos elementos periféricos que promovem a interface do contexto imediato com o sistema central. Os elementos periféricos constituem a parte operatória da representação e desempenham papel essencial no funcionamento e na dinâmica das representações por serem mais flexíveis, adaptando-se facilmente às transformações e experiências cotidianas (SÁ, 1996).

Assim, pode-se propor que o sistema periférico caracteriza-se como um subconjunto das representações sociais responsável pela intermediação entre a realidade concreta e o sistema central, permeando as dimensões de carácter individual e do contexto imediato e contingente dos indivíduos quando da análise de suas representações sociais.

Por ser formado por elementos relacionados às experiências e histórias pessoais, o sistema periférico se caracteriza pela heterogeneidade, pela presença de contradições dentro do grupo e por sua maneabilidade, pois está sujeito às interferências das mudanças no contexto social imediato. Abric (2001) complementa sua descrição do sistema periférico apontando que ele tem a função de adaptar a representação à realidade concreta, ser flexível às mudanças, agindo como protetor do núcleo central ao impacto de mudanças que ocorram no grupo.

No entanto, é o sistema periférico que permite a integração dos efeitos das experiências e histórias individuais, portanto é o mais flexível e explica a heterogeneidade em um grupo. Isso significa que os elementos presentes no sistema periférico das representações sociais caracterizam a dimensão evolutiva e a sensibilidade do indivíduo/grupo ao contexto imediato, possibilitando a adaptação de seus conteúdos às mudanças que ocorram na sua realidade(CHAVES; SILVA, 2011).

Dentre as funções elencadas por Abric (2001) para o sistema periférico, o autor descreve-as como de concretização, regulação e defesa. A função de concretização está diretamente relacionada ao processo de ancoragem da representação na realidade que permite revesti-la de termos concretos, compreensíveis. Essa função permite que os elementos periféricos possam caracterizar o núcleo além de associá-lo à realidade do contexto.

A outra função citada por Abric (2001) refere-se à regulação, que desempenha papel essencial na adaptação das representações, conforme as evoluções e transformações do contexto, quando informações novas e em conflito podem ser integrados à representação.

A última função é a de defesa do núcleo central, pois serve de para-choque contra as mudanças. Se alguma mudança ocorrer numa representação, ocorrerá inicialmente no sistema periférico, pois é nele que podem ocorrer contradições entre os elementos que o compõem.

O papel de relevância dos elementos componentes do sistema periférico para a transformação das representações sociais, segundo Flament (2001), está em poder conduzir uma população a elaborar práticas anacrônicas às suas representações, para defender o núcleo central.

Da compreensão desses dois sistemas, pode-se entender a aparente discrepância entre eles. O Quadro 4 sintetiza como as representações apresentam simultaneamente as características estáveis e móveis, rígidas e flexíveis ou estáveis e rígidas (ABRIC, 2000).

Quadro 4 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
• Ligado à memória coletiva e à história do grupo	• Permite a integração de experiências e histórias individuais
• Consensual ⇒ define a homogeneidade do grupo	• Tolerância a heterogeneidade do grupo
• Estável • Coerente • Rígido	• Flexível • Tolerância a contradições
• Resistentes às mudanças	• Evolutivo
• Sensível ao contexto imediato	• Sensível ao contexto imediato
• Funções ⇒ gera o significado da representação ⇒ determina sua organização	• Funções ⇒ permite a adaptação à realidade concreta ⇒ permite a diferença de conteúdo

Fonte: Quadro elaborado por Abric (2000, p. 34)

A perspectiva teórica desenvolvida pelo *Grupo de Midi*, conforme Oliveira et al. (2005), possibilitou a proposição de métodos que pudessem contribuir na obtenção mais rápida do conteúdo e acesso à estrutura interna das representações sociais, diferentemente dos métodos mais tradicionais empregados, tais como entrevistas e questionário.

4.2.1.1 Teste de evocação livre de palavras

Segundo Abric (2001), o estudo das representações sociais suscita o uso de metodologias que incluem técnicas de coleta e análise dos dados obtidos. Ainda conforme esse mesmo autor, uma representação social é definida por dois aspectos: conteúdo (informações e atitudes, conforme Moscovici) e organização, ou seja, por sua estrutura interna. Nesse sentido, não se pode restringir o estudo das representações sociais apenas ao seu conteúdo, pois a sua organização na estrutura da representação é vital/imprescindível.

Várias técnicas são sugeridas por Abric (2001) que possibilitam identificar e conhecer a organização dos elementos, como também o núcleo central. Além disso, o autor propõe que, quando possível, verificar a centralidade da hierarquia manifesta na organização desses elementos.

A Teoria do Núcleo Central possibilita uma abordagem multimetodológica com objetivos, descritos por Abric (2001), como: identificação do conteúdo da representação, estudo das relações entre elementos, sua importância relativa e sua hierarquização, determinação e controle do núcleo central.

Assim, o autor sugere dois métodos principais para a coleta dos dados: o interrogativo e o associativo. Dentre as possibilidades elencadas para o método interrogativo, recomendam-se as seguintes técnicas: entrevista, questionário, tabelas indutoras, desenhos e suportes gráficos e aproximação monográfica. Para o método associativo, propõe as técnicas de associação ou evocação livre de palavras e cartas associativas.

A técnica ou teste de evocações ou associações livres de palavras é assinalado por Abric (2001) como uma dos métodos mais utilizados para apreensão da representação social por estar fundamentada em uma produção verbal de acesso rápido. Possibilita reduzir dificuldades e limites presentes na elaboração discursiva habitualmente usada nas pesquisas com o uso da expressão discursiva do indivíduo. Tem sua origem no teste projetivo da área da psicologia clínica, cujo objetivo é o de localizar as “zonas de bloqueamento e recalçamento de uma pessoa” (OLIVEIRA et al. 2005, p. 574).

Ao explicar o significado de evocação, Oliveira et al. (2005, p. 574) citam Ferreira⁵⁴ (1975) para esclarecer que “a palavra evocação tem vários significados na língua portuguesa, mas como uma projeção mental significa o ‘ato de evocar’, ou seja, trazer a lembrança, à imaginação algo que está presente na memória dos indivíduos”.

A escolha da evocação livre de palavras como técnica de coleta de dados possibilita a apreensão das projeções mentais de forma descontraída e espontânea, permitindo o acesso ao conteúdo do universo semântico das representações de maneira ágil e objetiva acerca de aspectos da realidade de um grupo social.

Essa técnica é descrita por Oliveira et al. (2005, p. 575) como um dos instrumentos de coleta de dados em estudos no campo das representações sociais.

⁵⁴ Oliveira et al (2005) se apoia no Dicionário de Língua Portuguesa compilado por Ferreira(1975) para explicar o termo evocação: FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

[...] a técnica de evocação livre consiste em pedir ao indivíduo que produza todas as palavras ou expressões que possa imaginar a partir de um ou mais termos indutores, ou ainda em solicitar um número específico de palavras, seguindo-se de um trabalho de hierarquização dos termos produzidos, do mais para o menos importante.

O caráter espontâneo da livre evocação de palavras propicia a identificação dos elementos implícitos ou latentes, habitualmente mascarados nas produções discursivas. Permite o acesso aos núcleos figurativos da representação, que possibilitam “sondar os núcleos estruturais latentes das representações, enquanto as técnicas mais estruturadas, como o questionário, permitiriam captar as dimensões mais periféricas das representações sociais” (OLIVEIRA et al. , 2005, p. 32).

Ao corroborar com Bardin⁵⁵ (1977), Oliveira et al. (2005, p. 576) destacam que a referida técnica possibilita o estudo de estereótipos sociais compartilhados de forma espontânea pelos indivíduos com pertença a um grupo social e às dimensões estruturantes da composição semântica concreta, imagética e organizada dos elementos simbólicos das representações sociais. O estereótipo “refere-se à representação de um objeto, que pode ser expressa por pessoas, profissões, religiões, ideias, entre outras, sendo conceituado como a “ideia que temos de...” ou “a imagem que surge espontaneamente, logo que se trate de [...]”. Ainda conforme as autoras existem vários métodos e técnicas para o tratamento e a análise de conteúdo provenientes da técnica de evocação livre.

A coleta de dados por meio da técnica de evocação livre de palavras é detalhada por Oliveira et.al (2005, p. 577) da seguinte forma:

A coleta de dados resume-se em solicitar aos sujeitos entrevistados que produzam um determinado número de palavras ou expressões que lhe ocorrerem, a partir de um tema indutor dado, para em seguida solicitar aos sujeitos que organizem as suas respostas em ordem de importância, da mais para a menos importante. Esse último procedimento na coleta produzirá uma nova ordem de dados, que, associada ao cálculo das frequências, permitirá uma análise da centralidade dos diversos elementos produzidos.

Para facilitar a compreensão da organização estrutural de uma representação social, Wachelke e Wolter (2011) indicam que Vergès (1992) elaborou uma técnica de análise a partir do teste de evocação livre de palavras, denominada de análise prototípica ou *quadro de quatro casas*⁵⁶. Essa técnica fundamenta-se em cálculo, de frequências e das ordens de evocação de palavras, além da formulação de categorias com base nas evocações produzidas e

⁵⁵ Os autores referenciaram Bardin (1977) para o estudo da dimensão semântica de um objeto presente ao se realizar a técnica de evocação livre de palavras: BARDIN, Laurence. **L' Analyse de Contenu**. Paris: Press Universitaires de France, 1977.

⁵⁶ Gráfico composto de quatro quadrantes onde se localizam os prováveis elementos do sistema central e periférico das representações sociais acerca de um termo indutor.

avaliação de suas frequências, composições e coocorrências.

Dependendo do objetivo da pesquisa, Oliveira et al. (2005) assinalam para a possibilidade de se adicionar procedimentos complementares à técnica de evocação livre, tais como solicitar a justificativa da escolha da palavra mais importante e a formulação de uma frase que contenha a palavra mais importante e o termo indutor. Porém, como qualquer procedimento, esses adicionais de coleta de dados precisam estar diretamente relacionados e ajustados ao tratamento e à análise dos dados para responder efetivamente aos objetivos e ao objeto de estudo escolhido.

Para a coleta de dados por meio da evocação livre de palavras, Pereira (2005) sugere o procedimento no qual o pesquisador escolhe uma palavra ou conceito pertinente ao tema de sua investigação e solicita aos participantes que evoquem o mínimo de três e o máximo de oito palavras.

Complementando essa questão, Sá (1996, p. 116) assinala que essa técnica de coleta procura “combinar a frequência de emissão de palavras e/ou expressões com a ordem em que estas são evocadas” e possibilita “criar um conjunto de categorias, organizadas em torno desses termos, para assim confirmar as indicações sobre seu papel organizador das representações” (Abric, 2001, p. 60).

Os trabalhos mais recentes de Abric (2003)⁵⁷, citados por Oliveira et al. (2005, p. 580), propõem que se adote o “rang de importância” em substituição ao “rang de aparição” das palavras evocadas pelo sujeito, pois segundo o autor “há um risco de que em um discurso, as coisas essenciais não apareçam, frequentemente, senão após uma fase mais ou menos longa de aquecimento, de estabelecimento de confiança ou de redução dos mecanismos de defesa”.

O procedimento elaborado por Vergès (1992), mencionado por Wachelke e Wolter (2011), refere-se ao mecanismo de obtenção das coordenadas de frequência no *corpus* do grupo e da ordem média de evocação resultante das respostas produzidas por participantes e das palavras evocadas em primeiro lugar. A partir dos valores dessas coordenadas, as palavras podem ser classificadas em um patamar “alto” ou “baixo” e que auxiliam a definição do valor do ponto de corte. As palavras com frequência superior ou igual ao valor de corte de referência indicam alta frequência, enquanto que as palavras com baixo valor apresentam-se na zona de baixa frequência.

A complementação dessa análise é sugerida por OLIVEIRA et al. (2005) para o processo de categorização das palavras evocadas (principalmente as mais frequentes) em um

⁵⁷ ABRIC, Jean Claude. **Méthodes d'Études des Représentations Sociales**. Ramonville Saint-Agne, 2003.

conjunto de categorias em torno de possíveis termos centrais, definidas em função das ligações entre os termos e o tema representado. Por meio dessas categorias, pode-se visualizar tanto o conteúdo da representação quanto descrever a estrutura das relações estabelecidas entre os elementos de maneira mais clara do que no seu conjunto.

Para estudos de finalidade exploratória, Wachelke e Wolter (2011, p. 522) referenciam Vergés (1992) para apontar a técnica de análise prototípica para apreensão provável da centralidade válida da representação ao tratar estatisticamente os dados obtidos pela técnica de evocação livre de palavras. Esse tratamento pode ser executado pelo *software* EVOC, desenvolvido por Vergès e seu grupo em 2000, o qual “permite efetuar todos os procedimentos de classificação e de cálculos exigidos pela análise prototípica”.

4.2.1.2 Recurso informático EVOC

No tocante à escolha dos instrumentos utilizados para coleta de dados, recentes pesquisas no campo das representações sociais têm apresentado progressiva diminuição na opção de entrevista por questionários em conjunto com a crescente utilização de recurso informático, como *softwares*, que segundo Camargo, Wachelke e Aguiar (2007, p. 199) podem apontar para a “sofisticação dos procedimentos empregados” como recurso de organização e análise de dados e, também, no aumento da qualidade dos resumos, ao explicitar com maior precisão os recursos utilizados nas pesquisas.

A utilização do *software* EVOC⁵⁸ como recurso informático para análise prototípica das representações pelo viés da abordagem estrutural de Abric possibilita que os dados coletados pela técnica de evocação livre de palavras, sejam distribuídos em um *quadro de quatro casas*, no qual se leva em consideração a frequência e a ordem de importância atribuída às palavras evocadas pelos sujeitos (WACHELKE; WOLTER, 2011).

O *software* EVOC calcula a frequência e a ordem média de evocação de cada palavra evocada por uma população de sujeitos e identifica os possíveis elementos do provável núcleo central e do sistema periférico. O cálculo dessas frequências é descrita por Alves-Mazzotti e Maia (2012, p.75) como:

A frequência (f) de uma evocação é o somatório de suas frequências nas diversas posições; a frequência média (fM) é a média aritmética das diversas frequências obtidas por uma evocação. A ordem média de uma evocação (OME) é calculada

⁵⁸ Programa computacional *Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des Évocations* (EVOC) que calcula a frequência e a ordem média das palavras evocadas através da técnica de evocações livres de palavras.

pela média ponderada obtida mediante a atribuição de pesos diferentes à ordem com que, em cada caso, uma dada evocação é enunciada.

O *quadro de quatro casas* (QUADRO 5) apresenta-se como um gráfico dividido em dois eixos ortogonais nos quais ficam distribuídas as palavras evocadas pelos sujeitos, de acordo com a maior e menor frequência e pela ordem média de sua evocação.

Quadro 5 - Distribuição das palavras evocadas por quadrante no *quadro de quatro casas*

1° QUADRANTE Prováveis Elementos do Núcleo Central Evocações de alta frequência e ordem inferior à média geral das evocações.	2° QUADRANTE Elementos da 1ª periferia Evocações de maior frequência e maior ordem de evocação.
3° QUADRANTE Elementos de Contraste Evocações de menor frequência e menor ordem de evocação	4° QUADRANTE Elementos da 2ª periferia Evocações de menor frequência e de maior ordem de evocação.

Fonte: Adaptado de Pereira, 2005, p. 25.

Cada quadrante possui, segundo Oliveira et al. (2005, p. 582), um “leque de informações que servirão de base para análise da representação”. No primeiro quadrante esquerdo encontram-se as evocações de maior frequência e ordem de evocação inferior à média geral, as quais fornecem um detalhamento sobre o provável núcleo central, onde se localiza, segundo Abric (2001, p.22), os “elementos mais frequentes e mais importantes”.

No segundo quadrante direito superior, identifica-se a primeira coroa do sistema periférico, ou seja, fazem parte da primeira periferia ou “zona de periferia próxima” ao núcleo central. Esse quadrante é composto pelas evocações de maior frequência e maior ordem de evocação, ou seja, as evocações muito citadas, porém evocadas mais tardiamente pelos sujeitos.

As evocações de menor frequência e mais prontamente evocadas estão situadas no quadrante esquerdo inferior, denominado “zona de contraste”, na qual se encontram os elementos mais próximos aos elementos do provável núcleo central (ALVES-MAZZOTTI, 2007). Identificado como a segunda coroa do sistema periférico constituído por evocações consideradas muito importantes para apenas um pequeno grupo de sujeitos. Nesse quadrante é possível detectar possíveis mudanças futuras nas representações sociais.

Na primeira periferia podemos obter os elementos periféricos de maior importância, enquanto que na zona de contraste aparecem os elementos de menor frequência. No entanto, a zona de contraste pode conter elementos de grande valia para os sujeitos, por reforçar princípios localizados na primeira periferia ou “a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente”. Na segunda periferia encontram-se os elementos de

menor frequência e de menor importância.

No último quadrante, situado na parte direita inferior do *quadro de quatro casas*, encontram-se as evocações de menor frequência e maior ordem média de evocação, constituindo a última coroa do sistema periférico, ou seja, as evocações consideradas irrelevantes para a representação.

É importante considerar a lenta dinâmica de transformação das representações sociais, pois primeiramente são modificados os elementos periféricos da representação, para depois ocorrer uma possível mudança nos elementos constituintes do provável núcleo central, o que demonstra que as representações são muito mais resistentes a mudanças quanto a realidades sociais, políticas e econômicas (OLIVEIRA et al. , 2005).

De posse de todas essas informações, o pesquisador pode dar início à análise interpretativa dos elementos sistematizados pelo software EVOC.

Para que a investigação do objeto de pesquisa proposta nesse estudo ocorra de forma articulada, faz-se necessário que o desenvolvimento metodológico inclua as etapas e instrumentos pertinentes à abordagem estrutural das representações sociais, que segundo Abric (2001) possibilitam a investigação da forma e do conteúdo das representações sociais de um determinado objeto por um indivíduo ou grupo.

5. CAMINHOS DA PESQUISA

O presente capítulo apresenta a trajetória metodológica desenvolvida neste trabalho, que tem por base a abordagem estrutural de Abric (2001), para investigar a forma e o conteúdo das representações sociais. No decorrer deste capítulo serão apresentadas as informações técnicas relativas à coleta e análise dos dados.

A escolha da abordagem qualitativa para a pesquisa foi fundamentada nos estudos de Bogdan e Biklen (1994), Gil (2002) e Suassuna (2008). Para o desenvolvimento metodológico utilizou-se o referencial de estudiosos em pesquisas no âmbito das representações sociais: Oliveira et al. (2005), Pereira (2005), Wachelke e Wolter (2011), Abric (2001, 2000).

5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Esta investigação, como informado, tem como objetivos identificar como se estruturam as representações sociais de “creche” e “pré-escola” em graduandos do curso de Pedagogia e analisar como os termos evocados são tratados nas políticas educacionais direcionadas ao contexto da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, faz-se necessário resgatar que o problema de pesquisa teve como base o interesse pessoal por conhecer as representações sociais dos futuros profissionais que atuarão em instituições de Educação Infantil pública e privada, cuja especificidade docente é norteada pelas políticas educacionais elaboradas, tanto em nível nacional como em âmbito municipal, pelos sistemas de ensino encarregados da regulamentação e do gerenciamento dessas instituições.

Para responder ao questionamento proposto neste trabalho, é relevante considerar o contexto, a população e suas aspirações profissionais, para identificar suas representações sociais acerca dos termos “creche” e “pré-escola” e analisar como essas representações são tratadas nas políticas educacionais, pós-LDB 9.394/1996, direcionadas para o contexto da Educação Infantil.

Para alcançar tais objetivos propostos neste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa de caráter exploratório, de natureza qualitativa com característica interpretativa.

A principal finalidade do caráter exploratório da pesquisa é permitir que o pesquisador possa se aprofundar mais detalhadamente no contexto da pesquisa, e dessa forma, obter uma

visão geral e ampliada do problema e “contribuir para a focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados” (ALVES-MAZZOTTI, 1991, p. 58).

Essa caracterização é complementada por Gil (2002, p. 41) quando este destaca que o objetivo principal de uma pesquisa de caráter exploratório é o de tornar o problema mais familiar e explícito para o leitor por meio do “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. A flexibilidade no planejamento desse tipo de pesquisa permite uma ampla visão dos elementos que envolvem o fato estudado por meio de vários tipos de instrumentos e da análise de exemplos que forneçam e estimulem a compreensão do tema pesquisado.

Assim, a escolha pela abordagem qualitativa da pesquisa corrobora ainda com Gatti (2010, p. 29) ao conferir um caráter indissociável entre o conceito de quantidade e qualidade em uma pesquisa, haja vista que, se por um ângulo, “a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza de um fenômeno”, por outro lado, “ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial não tem significação em si”.

A abordagem qualitativa nesta pesquisa visa, pela identificação dos prováveis elementos que se apresentam no provável núcleo central e nos quadrantes referentes ao sistema periférico das representações sociais sobre os termos “creche” e “pré-escola”, além de compreender como os participantes significam, organizam, compartilham e estruturam essas representações coletivamente em seu grupo social.

Nesse sentido, a escolha pela abordagem qualitativa na interpretação dos dados está em consonância com as características proposta por Bogdan e Biklen (1994), descritas como: participante, descritiva, processual, indutiva e significativa.

O objeto de uma pesquisa nas áreas de Educação e Psicologia é explicado por Suassuna (2008, p. 358) como parte constituinte de um sistema complexo simbólico, pois ocorre em um “espaço institucional determinado, de modo que o conteúdo e as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos são necessariamente afetados por essas redes moventes de significados”.

Para averiguação das representações sociais dos estudantes do curso de Pedagogia, a presente pesquisa se apoiou na Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici (1961) e foi articulada e analisada sob a perspectiva da Teoria do Núcleo Central desenvolvida por Abric, em 1994.

A teoria de Abric sugere que as representações sociais sejam examinadas pela abordagem estrutural, que permite a apreensão da organização, da forma e do conteúdo dos elementos presentes na representação social de um determinado objeto de estudo,

compartilhado por um grupo social específico. Esse princípio serviu de aporte teórico-metodológico para a realização do teste de evocação livre de palavras, que possibilita a identificação dos prováveis elementos constitutivos do sistema central e periférico a partir do conteúdo semântico presente nas palavras evocadas acerca de um ou mais termos indutores.

A Teoria do Núcleo Central, segundo Abric (2001, p. 20), expande as análises de Moscovici para além do papel genético do núcleo simbólico. Para o autor, o núcleo central apresenta-se como elemento essencial de toda representação e que, de algum modo, pode ir mais adiante de um simples marco do objeto da representação para encontrar diretamente sua origem em valores que lhe superam, e que não necessitam de aspectos figurativos, esquematizações, nem de concretização.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Para a definição do *locus* e dos participantes da presente pesquisa, levou-se em conta o fato de que, diferentemente de grande parte dos outros cursos de graduação, uma boa parte dos estudantes do curso de Pedagogia já possui conhecimentos e representações prévias sobre sua futura função profissional, mesmo antes de iniciarem sua formação. Suas representações podem ser construídas a partir do convívio e embates que acabam incorporando significados da imagem do professor, “construídos nas suas vivências como educandos/aprendizes/alunos/filhos, etc., nas várias instituições em que foram educados/ensinados/socializados/cuidados, quando eram crianças e adolescentes” (CORDEIRO; CORDEIRO, 2009, p. 143).

O estudo das representações dos acadêmicos sobre as duas etapas da Educação Infantil⁵⁹, no decorrer do curso de formação de professores, pode possibilitar identificar em uma visão ampla as diferentes representações tradicionalmente conferidas a essas instituições que influenciam as imagens construídas pelos estudantes sobre sua função docente na Educação Infantil.

A definição dos participantes da presente pesquisa recaiu em 222 acadêmicos matriculados no segundo semestre de 2012 no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de uma instituição privada de Ensino Superior localizada na região sul do país. O critério de escolha da referida instituição teve como fator preponderante o fato de ter sido aluna no próprio curso de Pedagogia durante o período de 2003-2007, e de atualmente frequentar o programa de pós-graduação em Educação, da Escola de Educação e Humanidades, cujo

⁵⁹ “Creche” e “pré-escola”.

referencial de excelência é considerado um dos melhores do país, conforme critério de avaliação da CAPES, atendendo, dessa forma, o parâmetro básico nacional para reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC).

O currículo proposto por essa instituição para o curso de Pedagogia tem como eixo norteador para a formação inicial a pesquisa e a construção do conhecimento estabelecido pela dinâmica contínua entre a teoria e a prática, o que permite aos estudantes o desenvolvimento da competência docente no decorrer do curso, e por meta uma formação humana, ética, solidária e democrática a partir do contato direto com o contexto escolar, por meio de estágios supervisionados para que ocorra o envolvimento dos estudantes com a comunidade.

De acordo com a secretaria de coordenação do curso de Pedagogia dessa referida instituição, foram matriculados 287 alunos em 2012, sendo que, desses, 123 matriculados no turno matutino e 164 no noturno. Com o auxílio dos professores da referida instituição, foi possível contar com a colaboração de 222 (77%) dos estudantes matriculados no segundo semestre de 2012 no curso de Pedagogia para a coleta de dados realizada durante os meses de setembro e outubro do mesmo ano (TABELA 3).

Tabela 3 - Distribuição do número de estudantes matriculados e participantes da pesquisa em 2012.

Estudantes	2º PERÍODO		4º PERÍODO		6º PERÍODO		8º PERÍODO		TOTAL
	Manhã	noite	Manhã	noite	manhã	noite	manhã	noite	
Matriculados	44	36	26	30	30	21	23	25	287
Participantes	39	33	34	27	46	37	45	13	222

Fonte: A autora, 2013.

A opção pelas turmas de 2º, 4º, 6º e 8º períodos dos turnos mencionados teve como objetivo obter uma visão geral das representações sociais dos estudantes sobre “creche” e “pré-escola”. Diferentemente de outros cursos de graduação, alguns estudantes dos primeiros períodos do curso de Pedagogia já possuem experiência no contexto escolar da Educação Infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Isto ocorre, pois é facultada, por lei, aos estudantes com do Ensino Médio (modalidade normal) a possibilidade de atuarem como docentes e educadores na rede pública e como professores auxiliares ou estagiários na rede privada. Verificou-se que dos 222 participantes da pesquisa, 141 (65%) já atuam em contextos escolares (creches, pré-escolas e anos iniciais do Ensino Fundamental).

5.3 ETAPAS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: estudo bibliográfico e documental, procedimento de coleta de dados e análise dos resultados.

Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico que fundamentou a síntese apresentada sobre a trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil na qual foram pontuadas as diferentes concepções de infância nos diversos tipos de atendimento.

A seguir, procedeu-se um mapeamento documental das políticas educacionais sancionadas após a promulgação da LDB 9.394/96 e cujo conteúdo estivesse associado direta e indiretamente ao atendimento público e privado de crianças de zero a cinco anos⁶⁰ em instituições de Educação Infantil no contexto brasileiro.

Para o aprofundamento do aporte teórico-metodológico procedeu-se o estudo da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978, 2011, 2012) e da Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 2000, 2001), com objetivo de compreender como a visão de mundo compartilhada por indivíduos ou grupos sociais que acabam por determinar sua forma de pensar, agir e se posicionar sobre um determinado objeto e como essas representações se organizam e se estruturam acerca dos termos ou expressões sobre os objetos de estudo selecionados.

Na segunda etapa, após a seleção da população alvo da pesquisa (222 estudantes do curso de Pedagogia) foi definido o procedimento de coleta de dados: elaboração e aplicação do instrumento, seleção das políticas educacionais e tratamento dos dados.

Na terceira etapa, realizaram-se as seguintes análises: a análise descritiva dos dados sociodemográficos dos participantes, a análise prototípica dos indutores creche e pré-escola organizados pela ordem média de evocação (OME⁶¹) e pela ordem média de importância (OMI⁶²), análise interpretativa entre os prováveis elementos presentes no provável núcleo central com base no discurso dos participantes e nos textos das políticas educacionais selecionadas e, por fim, a análise comparativa entre as possíveis permanências ou divergências entre a posição de frequência e ordem média dos elementos presentes nos quadros organizados pela OME e pela OMI. Uma síntese dessas informações encontra-se no

⁶⁰ O atendimento na Educação Infantil, com a Emenda Constitucional n. 53/2006 - foi redefinido para crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 2006c). Pela Emenda Constitucional n. 56/2006 o Ensino Fundamental obrigatório com duração de nove anos, inicia-se a partir de 6 anos (BRASIL, 2006). Pela Lei 12.796/2013, a educação básica torna-se obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2013).

⁶¹ OME - ordem média de evocação e frequência das palavras prontamente evocadas acerca de um termo indutor.

⁶² OMI - ordem média de importância e frequência das palavras evocadas, enumerando-as pelo critério de importância sobre um termo indutor.

Quadro 6.

Quadro 6 – Procedimento de coleta e análise dos dados

Coleta de dados		Procedimento de análise
Questionário com perguntas abertas e fechadas para obtenção do perfil sociodemográfico e profissional dos participantes.		Análise descritiva com apresentação gráfica dos resultados e complementada com relatos dos participantes.
Teste de evocação livre de palavras, a partir dos termos indutores “creche” e “pré-escola”.	Palavras prontamente evocadas.	<p>- Análise prototípica com a utilização de programa informático EVOC (versão 2000) para construção dos quadros de quatro casas, contendo os prováveis elementos do sistema central e os demais do sistema periférico, organizadas pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI) para cada termo.</p>
	Palavras hierarquizadas de 1 a 5 em grau de importância.	
	Justificativa dos participantes sobre a mais importante e a associação desta com o termo indutor.	
Seleção de políticas educacionais direcionadas à educação infantil	<ul style="list-style-type: none"> - LDB 9.394/96; - DCN para o Curso de Pedagogia, licenciatura plena. - DCN para Educação Infantil. - DCN Gerais para a Educação Básica. - Plano Nacional de Educação (2011-2020). - Documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. - Documento: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. 	<p>- Análise interpretativa entre os prováveis elementos presentes no provável núcleo central, o discurso dos participantes e as políticas educacionais selecionadas.</p> <p>- Análise comparativa das possíveis transferências ou permanência dos elementos estruturais organizados pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI).</p>

Fonte: A autora, 2013.

Para a coleta de dados utilizaram-se dois instrumentos: um com testes de evocação livre de palavras com os termos indutores "creche" e "pré-escola" (APÊNDICE A) e um questionário sociodemográfico com perguntas abertas e fechadas sobre o perfil pessoal e profissional dos estudantes (APÊNDICE B).

O teste de evocação livre de palavras acerca dos termos indutores objeto da pesquisa foi complementado pelos participantes com a hierarquização das palavras (1-5), justificativa da palavra mais importante e a formulação de uma frase contendo essa palavra e o termo indutor.

Para o tratamento dos dados fornecidos no teste de evocação livre, após o agrupamento das palavras evocadas, as mesmas foram lematizadas formando um *corpus* lexical coeso e mais significativo.

Ao agrupar as palavras de sentido semântico similar e definir os parâmetros prévios para a análise prototípica dos elementos estruturais da representação, foi possível iniciar o processamento do *corpus* pelo *software* EVOC (versão 2000).

Ao construir um *quadro de quatro casa*, organizado pela ordem média de evocação, ou seja, com as palavras evocadas espontaneamente, sem aferição de uma importância ou qualquer tipo de julgamento prévio, esse *software* permite a visualização da distribuição dos elementos pertencentes ao sistema central e periférico das representações.

Para a análise interpretativa, foram utilizadas as justificativas dos participantes sobre os elementos presentes nos quadrantes do sistema central e periférico organizados pela ordem média de evocação (OME) e trechos contidos na legislação pública, em algumas diretrizes, resoluções, pareceres e documentos elaborados por órgãos ligados ao MEC e sancionados pelo governo federal, após a promulgação da LDB 9.394/96.

Como no teste de evocação livre (APÊNDICE A), foi solicitado aos participantes que numerassem as palavras evocadas em grau de importância de 1 a 5, sendo possível construir um quadro comparativo entre a disposição dos elementos estruturais do sistema central e do sistema periférico, organizados pela OME e pela ordem OMI.

Assim, possibilitou a realização de uma análise comparativa entre os elementos do sistema central e periférico organizados pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI), visando destacar a permanência ou transferência na posição desses elementos dentro dos quadrantes dos *quadros de quatro casas*.

A opção por essa análise adicional teve como objetivo assinalar a saliência de alguns termos sob o efeito do processo de hierarquização. Dessa forma, ao comparar os elementos organizados pela OME e pela OMI, torna-se possível demonstrar que determinados vocábulos adquirem maior saliência na ordem de hierarquização, quando comparados com a ordem de evocação espontânea, ocorrendo também o processo contrário.

Esta escolha corrobora com Wachelke (2009, p. 103), quando define a análise prototípica apenas como uma das etapas de um procedimento para a apreensão das representações sociais, as quais podem “fornecem indicações em palavras brutas, que frequentemente não são diretamente elementos da representação social, mas dizem respeito a um tema que englobaria aspectos específicos”. Assim, justifica-se essa fase complementar para identificar a saliência e a centralidade dos possíveis elementos do provável núcleo central.

5.3.1 Instrumentos e fontes de informação

O teste de evocação livre de palavras (APÊNDICE A) foi adaptado de um modelo previamente desenvolvido pelo Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e

Subjetividade – Educação (CIERS-Ed), da Fundação Carlos Chagas, cujo foco de estudo está relacionado a temas relativos às políticas educacionais, às representações sociais e à área de formação de professores.

Antes da aplicação desse teste, ele foi submetido aos membros do grupo de pesquisa⁶³ para uma fase de pré-teste, na qual foi possível detectar omissões e falta de clareza e objetividade em algumas perguntas da versão inicial do instrumento elaborado pela pesquisadora. Após a análise e discussão das questões levantadas nesse grupo, foi realizada a revisão e adequação do conteúdo, com a substituição, troca e acréscimo de alguns itens.

Para a realização do teste de evocação livre de palavras, foi solicitado aos participantes que escrevessem cinco palavras, ordenadamente em cinco espaços, precedidos de campos para futura hierarquização, acerca dos termos indutores “creche” e “pré-escola”. Após a evocação espontânea das palavras, foi pedido aos participantes que hierarquizassem essas palavras de 1 a 5, conforme o grau de importância, e justificassem sua escolha.

O questionário sociodemográfico (APÊNDICE B) incluiu 14 questões, sendo 11 fechadas e 3 abertas, relativas ao perfil pessoal e profissional dos participantes, aplicado com o objetivo de caracterizar a população alvo desta pesquisa.

As onze perguntas fechadas do questionário sociodemográfico referiam-se ao levantamento de dados pessoais e profissionais, solicitando aos participantes informações referentes ao sexo, idade, estado civil, renda familiar⁶⁴, fonte de renda para contribuição financeira para manutenção no curso e escolaridade de familiares diretos. As três questões abertas estavam associadas à definição da ocupação atual e justificativa da futura pretensão de atuação no campo profissional, dentre as possíveis habilitações propostas pelo curso de Pedagogia em contextos escolares e não-escolares.

Para que o instrumento fosse aplicado na instituição de ensino superior privada escolhida como *locus* para a pesquisa de campo, foi necessário redigir um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ANEXO A), com base nas indicações propostas pela Comissão de Ética da instituição, como obrigação ética e determinação para proteção legal dos direitos humanos básicos dos participantes da pesquisa.

Sendo assim, antes da coleta de dados, procederam-se as devidas explicações sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, o caráter de anonimato dos participantes, além do comprometimento do pesquisador em tornar público os resultados provenientes da pesquisa

⁶³ Grupo de pesquisa coordenado pela Prof.^a Dr.^a Romilda Teodora Ens (PUCPR) que tem por objeto de estudo as políticas de formação inicial e continuada de professores e o trabalho docente e as representações sociais de alunos e professores sobre o trabalho docente.

⁶⁴ Para cálculo, foi utilizado salário mínimo nacional de referência – R\$ 622,00 (2012).

na qual os estudantes participaram.

Como fonte de informação, após processo de mapeamento, foram selecionadas algumas políticas educacionais direcionadas para o contexto da Educação Infantil sancionadas pelo Governo Federal após a promulgação da LDB 9.394/96.

A elaboração do quadro comparativo entre a organização dos elementos centrais e periféricos organizados pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI) teve como finalidade a compreensão da pesquisadora em identificar se a posição desses elementos no *quadro de quatro casas* sofre algum tipo de mudança quando evocados espontânea e hierarquicamente.

5.3.2 Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu em duas etapas: primeiro os instrumentos de coleta de dados e a seleção de políticas educacionais direcionadas à Educação Infantil, pós-LDB 9.394/96.

A aplicação dos dois instrumentos ocorreu simultaneamente para as turmas de 2º, 4º, 6º e 8º períodos, nos turnos matutino e noturno, do curso de Pedagogia. A coleta dos dados foi realizada no mês de outubro de 2012, após a apresentação da pesquisadora pelo professor da turma acordada, essa expôs a natureza, o título, o tema e o objetivo de sua pesquisa. Além de explicar o processo da coleta de dados, a pesquisadora apresentou e explicou o conteúdo do Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE), solicitando aos estudantes que lessem o termo e, caso concordassem em participar livre e conscientemente do processo de coleta de dados, assinassem o termo e escolhessem uma identificação, que poderia ser o número contido na carteira de estudante ou de identidade.

Logo após, foi entregue o instrumento com os testes de evocação livre de palavras para os termos creche e pré-escola. Iniciou-se a explicação de como deveria ser preenchido cada teste de evocação livre de palavras. Como esse teste era desconhecido por grande parte dos estudantes, procedeu-se o detalhamento de cada etapa para sua realização.

Foi solicitado, então, aos estudantes que escrevessem em cada linha as cinco primeiras palavras que lhes viesse prontamente à lembrança em relação à palavra “creche”, sem qualquer julgamento ou aferição de valor. Após um pequeno intervalo, foi pedido que eles observassem as palavras que tinham escrito e as enumerassem de 1 a 5, em ordem decrescente por grau de importância, ou seja, escrevessem o algarismo 1 para a palavra mais importante e

o algarismo 5 para a menos importante. Para finalizar, os participantes deveriam justificar a escolha da palavra mais importante e escrever uma frase relacionando-a com o termo indutor “creche”. Em seguida, o mesmo procedimento foi utilizado para o teste com o termo indutor “pré-escola”.

Por fim, foi entregue outro instrumento contendo o questionário sociodemográfico com as questões sobre o perfil pessoal e profissional dos participantes.

Para a realização da etapa de coleta de dados referente às políticas educacionais, foi necessário ter previamente o resultado da análise prototípica do teste de evocação livre de palavras para conhecer os possíveis elementos do provável núcleo central da representação social dos 222 participantes acerca de “creche” e “pré-escola”.

O principal critério para a escolha das políticas educacionais recaiu sobre aquelas alusivas à Educação Infantil pós-LDB 9.394/96, em cujo conteúdo houvesse menção aos termos evocados pelos participantes como possíveis elementos do possível núcleo central.

Como resultado, foram selecionadas as seguintes políticas educacionais, em ordem cronológica de sua elaboração e sanção pelo Governo Federal:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura plena (BRASIL, 2006);
- Documento: Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006);
- Documento: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006);
- Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009);
- Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010);
- Projeto de Lei 8.035/2010, Plano Nacional de Educação 2011-2020 (BRASIL, 2010).

Nos textos das políticas, as palavras, que surgiram na análise prototípica como possíveis elementos do provável núcleo central dos indutores “creche” e “pré-escola”, foram localizadas e grifadas para serem utilizadas na análise interpretativa, em conjunto com a justificativa apresentada pelos participantes sobre esses elementos.

5.3.3 Tratamento dos dados

Apesar do instrumento “testes de evocação livre de palavras” ter sido primeiramente aplicado, optou-se por iniciar a análise pelas respostas do questionário sociodemográfico para desenhar o perfil pessoal e profissional dos participantes da população alvo desta pesquisa. Esses resultados são apresentados graficamente e complementados com algumas considerações da pesquisadora e textos dos participantes.

O tratamento dos dados resultantes das aplicações dos testes de evocação livre de palavras, após devidamente organizados e tratados, foram realizados conforme procedimento técnico e metodológico proposto por Wachelke e Wolter (2011) para a realização da análise prototípica⁶⁵ dos elementos estruturais da representação social dos estudantes de pedagogia sobre “creche” e “pré-escola”.

A técnica de análise prototípica é descrita por Wachelke e Wolter (2011) como um procedimento metodológico para obtenção das coordenadas de frequência do *corpus* e de ordem média de evocação, resultantes das respostas produzidas por grande parte dos participantes e das palavras evocadas em primeiro lugar. A partir dos índices dessas coordenadas, as palavras podem ser classificadas em “alto” ou “baixo” para a definição do índice do ponto de corte. As palavras com frequência superior ou igual ao índice de corte de referência indicam alta frequência, enquanto que as palavras com baixo índice apresentam-se na zona de baixa frequência. Segundo Wachelke e Wolter (2011, p. 522), “o cruzamento das duas coordenadas, classificadas em índices altos e baixos, gera quatro zonas que caracterizam a tabela de resultados da análise prototípica”.

Para explicar o processo para o cálculo da ordem média de evocação das palavras ou expressões Walcheke e Wolter (2011, p.522) referenciam Abric⁶⁶ (2003):

[...] a ordem média de evocação, isto é, valor resultante de uma média em que o valor 1 é atribuído para a resposta que é fornecida em primeiro lugar, 2 para a segunda resposta fornecida pelo participante, e assim por diante; como variante, há a possibilidade de pedir para os participantes realizarem uma classificação de importância, sendo atribuído valor 1 para a resposta mais importante, 2 para a segunda mais importante, etc.

Ademais, Oliveira et al. (2005, p. 581) sugerem alguns parâmetros técnicos prévios

⁶⁵ Também chamada de análise de evocações ou de *quatro casas* (WALCHEKE; WOLTER, 2011, p. 521).

⁶⁶ Walcheke e Wolter (2011) se apoiam em Abric (2003) para descrever o processo de cálculo para a ordem média de evocação: ABRIC, Jean Claude, La recherche du noyau central et la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, Jean Claude. **Méthodes d'étude des représentations sociales**. Ramonville- Saint Agne: Érès.2003. p. 59-80.

que podem servir de base para construção do *quadro de quatro casas* com o *software* EVOC, que possibilita a verificação da organização estrutural da representação social acerca de um ou mais termos ou expressões compartilhadas por um grupo social específico.

O *software* EVOC processa e organiza dados mediante uma série de etapas, pelas quais classifica e distribui as palavras evocadas na composição do grupo de elementos para verificação das possíveis dissonâncias advindas da polissemia do material coletado, por meio de “cálculos das médias - simples e ponderadas - para a construção do *quadro de quatro casas*” (OLIVEIRA et al., 2005, p. 580).

O tratamento dos dados coletados e organizados pelo EVOC distribuiu os resultados em um *quadro de quatro casas* (ABRIC, 2000), levando em consideração a frequência e a ordem de importância atribuída pelos sujeitos, ou seja, este recurso informático realiza a análise da frequência (f) dos termos, cruzando com o cálculo da OME.

A ordem média de evocações (OME) é descrita Oliveira et al. (2005) como a primeira etapa de análise do teste de evocação livre de palavras, visto os participantes serem solicitados a evocar espontaneamente, sem julgamento ou critério prévio de valor, e registrarem as primeiras palavras que lhes vêm a mente a respeito de um dado objeto, ou seja, do termo indutor proposto.

Para o cálculo da ordem média de importância (OMI), as palavras prontamente evocadas foram hierarquizadas pelos participantes em diferentes graus de importância, enumerando cada termo em ordem decrescente de 1 a 5. Esse procedimento complementar permitiu a definição de um ponto de análise deste trabalho, pela qual foram comparados os elementos presentes nos quadrantes do *quadro de quatro casas* organizadas pela OME e OMI e identificar possíveis omissões feitas pelos participantes. Isso porque, ao comparar ambos os quadros, pode-se “reduzir em grande medida a parte de interpretação ou de elaboração da significação pelo próprio pesquisador e torna, portanto, a análise dos resultados mais fácil e pertinente” (OLIVEIRA et al., 2005, p. 589).

Ao ilustrar e descrever as características dos quatro quadrantes, ou zonas que compõem o *quadro de quatro casas*, Pereira (2005) esclarece que esses quadros permitem ao pesquisador desenvolver uma análise com base técnica, a qual pode evitar dispersões de análise por parte do pesquisador, na medida em que centre sua atenção nos “os elementos da imagem e as respectivas inferências com ela relacionada” (PEREIRA, 2005, p. 25).

Cada quadrante possui um leque de informações que servem de base para análise da representação. No primeiro quadrante, lado superior esquerdo, encontram-se as evocações de

maior frequência e ordem de evocação inferior à média geral⁶⁷, as quais fornecem uma indicação sobre o provável núcleo central. O fato de esses elementos terem sido prontamente evocados por uma parcela significativa dos participantes “revela uma grande concentração do conceito em termos cognitivos” (PEREIRA, 2005).

O núcleo central é simples, concreto e coerente, associado ao sistema de valores do indivíduo, que segundo Abric (2001), carrega a marca de sua cultura e normas do seu meio social. Os demais elementos denominados periféricos são categorizados e interpretados a partir da natureza do “núcleo figurativo”, representado pelo núcleo central.

Na primeira periferia, o pesquisador pode visualizar as evocações de maior frequência e maior ordem de evocação (palavras tardiamente evocadas), ou seja, palavras com alta frequência de evocações, o que denota pouca importância para os participantes. No entanto, pela sua proximidade ao núcleo central, podem integrar-se aos demais elementos deste mesmo núcleo.

No quadrante esquerdo inferior localiza-se a zona de contraste, que possui os elementos de baixa frequência, mas de alta ordem de evocação, o que lhe garante relevância por caracterizar a existência de um subgrupo minoritário forte, que compartilha elementos contrastantes aos elementos do possível núcleo central ou complementares aos da primeira periferia.

Na segunda periferia, localizada no quadrante direito inferior, são identificados elementos caracterizados pela baixa frequência e maior ordem de evocação, o que evidencia sua pouca importância para a estrutura da representação do grupo, facilmente transformados pelo contexto imediato.

Os elementos presentes neste quadrante são considerados a “última coroa do sistema periférico, onde se encontram as evocações irrelevantes para a representação, na qual se torna importante contrastar com as do núcleo central para aferir a sua importância na representação” (PEREIRA, 2005, p. 40).

Após a distribuição desses elementos no *quadro de quatro casas*, pode-se, então, “identificar o campo da representação, a sua objetivação e parte da sua estrutura com a identificação do sistema central e periférico” sobre o objeto em estudo (PEREIRA, 2005, p. 40).

Assim, no presente trabalho foram utilizados esses dois tipos de análise: OME e OMI,

⁶⁷ Como no presente trabalho o ponto de corte para indicação da ordem média foi 3, o EVOC considerou como recordações prontamente evocadas, as que ficaram abaixo do ponto de corte (<3) e as tardiamente evocadas igual ou acima do mesmo (≥3).

por estas possibilitarem a avaliação da “fluência natural das produções mentais e, em consequência, na organização dos elementos centrais e periféricos da estrutura da representação social” (OLIVEIRA et al., 2005, p. 589).

Os vocábulos evocados constituem um *corpus* de análise que, após tratamento de lematização⁶⁸, foram processados pelo programa computacional EVOC, distribuídos em um *quadro de quatro casas*, conforme o critério técnico.

Para que esses vocábulos possam ser processados pelo EVOC, Wachelke e Wolter (2011) propõem alguns parâmetros técnicos de sistematização e indicação de informações essenciais para a construção do *quadro de quatro casas*.

Dentre esses parâmetros, é sugerido que o pesquisador siga algumas etapas essenciais: descrever o número de participantes da pesquisa, realizar o detalhamento das fases de preparação e tratamento de equivalência do *corpus* lexical das palavras evocadas pelos participantes (lematização), definir os índices de frequência mínima e intermediária das evocações e os índices de ponto de corte para as duas coordenadas (frequência média de evocação e ordem média de evocação).

A sequência do detalhamento dos parâmetros técnicos de preparação para a análise prototípica realizada pelo programa computacional EVOC pode ser observada no Quadro 7.

Quadro 7 - Informações técnicas para a primeira etapa de análise prototípica.

Informações referentes ao tratamento de equivalência dado às evocações
• Lematização (redução ao radical), categorização por conteúdo, ou outra possibilidade.
Informações referentes à distribuição de palavras
• Tamanho da amostra. • Total de evocações. • Frequência intermediária e mínima das evocações para inclusão no quadro (ex.: proporção total de participantes; corte de frequência pré-estipulado...).
Informações referentes aos critérios de construção dos quadrantes
• Ponto de corte para frequência média de evocação entre as zonas de alta e baixa frequência. • Ponto de corte para ordem média de evocação (ex.: ordem correspondente ao ponto médio das possibilidades de respostas da tarefa de evocação; média da ordem de evocação das formas incluídas na análise...).

Fonte: Adaptado de Wachelke e Wolter, 2011, p. 524.

Como primeiro passo para a lematização do *corpus* do presente trabalho, foram elaborados quatro arquivos no programa *Excel*, dois para cada termo indutor. A primeira coluna dos arquivos foi destinada à identificação dos participantes, enquanto que as demais colunas indicaram o *corpus* evocado por eles. As palavras foram transcritas sem acento,

⁶⁸ Lematização é o processo de padronização semântica das palavras contidas no *corpus*, as quais são evocadas pelos participantes da pesquisa. Ou seja, é o tratamento e limpeza dessas palavras pelo critério de gênero, número ou de quantidade.

cedilha e separação entre elas, em arquivo *Excel*, mantendo a ordem registrada pelos participantes nos testes de evocação livre de palavras.

Nos arquivos referentes à ordem média de evocação (OME) dos termos indutores “creche” e “pré-escola”, os vocábulos foram digitados em colunas na ordem em que foram evocadas, sem critério de importância, já que na primeira etapa do teste de evocação livre de palavras o foco era a evocação espontânea de termos, ou seja, aquelas que prontamente vinham à mente dos participantes.

Já nos arquivos relacionados à ordem média de importância (OMI) dos mesmos termos, as palavras evocadas foram transpostas para os arquivos *Excel* dos termos indutores na ordem em que os participantes as enumeraram (1 a 5), de acordo com o critério pessoal de cada um.

Por último, esses arquivos foram nomeados e salvos pelas siglas CREOME⁶⁹, CREOMI⁷⁰, PREOME⁷¹ e PREOMI⁷² para auxiliar no seu reconhecimento ao longo da pesquisa. Após a elaboração desses arquivos no *Excel*, o segundo passo foi convertê-los em arquivos *Word*, para textos com marcas de parágrafo, e classificar cada um em ordem alfabética, para facilitar o trabalho de tratamento e padronização lexical do *corpus* originalmente evocado.

Na padronização lexical, o tratamento de palavras atende aos seguintes critérios: nas palavras compostas foi considerado o primeiro radical; nas palavras com características semânticas similares, optou-se pela palavra de maior frequência; e no caso de empate das palavras, optou-se pela forma no singular, pelo gênero masculino e pela forma verbal.

A Tabela 4 apresenta alguns exemplos do resultado do processo de tratamento das palavras do *corpus* original e do *corpus* final.

Tabela 4 - Exemplos do tratamento do *corpus* original (lematização)

CORPUS ORIGINAL	FREQUENCIA	CORPUS FINAL
Afetividade	11	afetividade
Afetivo	1	
Afeto	10	
Estudar	1	estudar
Estudo	1	
Refeição	1	refeição

⁶⁹ CREOME - arquivo contendo o *corpus* das palavras evocadas prontamente acerca do termo “creche”.

⁷⁰ CREOMI - arquivo contendo o *corpus* das palavras hierarquizadas pelo critério de importância acerca do termo “creche”.

⁷¹ PREOME - arquivo contendo o *corpus* das palavras evocadas prontamente acerca do termo “pré-escola”.

⁷² PREOMI - arquivo contendo o *corpus* das palavras hierarquizadas pelo critério de importância acerca do termo “pré-escola”.

refeição-cuidar	1	
materiais-didáticos	1	materiais

Fonte: A autora, 2013.

O detalhamento do resultado do processo de agrupamento (lematização) dos termos evocados para “creche” e “pré-escola” encontram-se nos Apêndices C e D, respectivamente.

Após o tratamento de equivalência lexical (lematização), as palavras tratadas foram substituídas nos arquivos originais do *Excel*, CREOME, CREOMI, PREOME e PREOMI (Apêndices E, F, G e H) reduzindo consideravelmente o número de palavras diferentes.

Como etapa final do processo de lematização, os arquivos foram salvos separadamente, como documento tipo CSV (separado por vírgula).

As informações quantitativas do *corpus* final resultante do processo de pós-lematização para os termos são apresentadas na Tabela 5.

Tabela 5 - *Corpus* final resultante do processo de lematização.

ARQUIVOS	N° de PALAVRAS EVOCADAS	PALAVRAS DIFERENTES	
		Pré-lematização	Pós-lematização
CREOME	1108	265	184
CREOMI	1081	265	182
PREOME	1091	301	210
PREOMI	1041	301	214

Fonte: A autora, 2013.

Antes do processo de lematização, foi possível identificar no *corpus* do arquivo CREOME dos 222 participantes da pesquisa que estes evocaram prontamente 1108 palavras para o indutor “creche”, de forma espontânea, para uso no cálculo da ordem média de evocação (OME). Quando solicitados a hierarquizarem essas palavras de 1 a 5 pelo critério de importância, alguns participantes não o fizeram completamente, totalizando assim no *corpus* do arquivo CREOMI com 1081 termos para organização da ordem média de importância (OMI). Destas palavras, 265 foram diferentes, sucessivamente, para a organização do *corpus* pela OME e pela OMI.

Quanto ao termo “pré-escola”, os participantes evocaram espontaneamente 1091 palavras presentes no *corpus* do arquivo PREOME que serviram de base para o cálculo da ordem média de evocação (OME), enquanto que 1041 palavras do *corpus* do arquivo PREOMI foram destinadas para averiguação da ordem média de importância (OMI). Do total dessas palavras, 301 eram diferentes tanto na OME quanto na OMI.

Após o processo de lematização, portanto, constatou-se que a *corpora* de ambos os arquivos OME e OMI dos termos creche e pré-escola sofreram uma significativa redução no

número de palavras diferentes: CREOME (184), CREOMI (182), PREOME (210), e PREOMI (214).

Complementando o processo sugerido para relatos concernentes ao tratamento dos dados, Wachelke e Wolter (2011) recomendam que o pesquisador defina parâmetros técnicos que servirão para o processamento dos dados pelo EVOC, tais como a definição dos índices para frequência mínima e intermediária das evocações para ponto de corte de frequência média de evocação e para ponto de corte relativo à ordem média de evocações.

Para a frequência intermediária, Pryma (2011) recomenda que o pesquisador atribua ao *corpus* o índice de 10% da amostra de participantes para a frequência intermediária e para a frequência mínima o valor 5% do total de 222 participantes. Assim, para inclusão no *quadro de quatro casas*, foi conferido, sucessivamente, o índice de 11 para a frequência mínima e de 22 para frequência intermediária.

Em relação à atribuição de índice nos pontos de corte para as coordenadas de ordem média de evocações e de frequência média de evocação⁷³, Wachelke e Wolter (2011) sugerem o ponto de corte para a ordem média de evocação o índice intermediário do número de evocações solicitadas. No caso foi utilizado o índice 3,00, pois este representa a média do número de evocações solicitadas neste trabalho.

No que se refere ao ponto de corte de frequência média de evocação, os autores afirmam não haver um critério único a ser utilizado. Dentre as possibilidades apresentadas por Wachelke e Wolter (2011), optou-se pelo cálculo da frequência média das palavras evocadas, após a exclusão daquelas com baixas frequências, por garantir um quadro mais equilibrado na composição dos vocábulos pelos quadrantes a partir do cálculo da média dos vocábulos mais frequentes, excluindo os de baixa presença.

Para a primeira etapa do cálculo da média dos vocábulos mais frequentes, optou-se como ponto aproximado de referência o cálculo de 10% do vocábulo mais citado. Para o termo “creche”, o ponto de referência foi 12, pois a palavra mais mencionada foi “criança” com 126 registros. Já para o termo “pré-escola” a referência foi 9, devido ao registro de 90 vezes da palavra “aprendizagem”.

Na segunda etapa, somaram-se todas as palavras que foram evocadas nos diferentes *corpora*, em frequência igual ou acima do índice de referência, e dividiu-se pelo valor determinado como referência. Sendo assim, o índice para os arquivos CREOME e CREOMI

⁷³ Pryjma (2011) recomenda como critério para a frequência média o percentual de 10% do total de participantes e 5% para a frequência mínima e para ponto de corte para a ordem média de evocação seja de 3,00 quando 5 palavras forem evocadas e de 2,00 quando forem 3 os termos evocados

foi de 29, enquanto que para os arquivos PREOME e PREOMI, o índice como ponto de corte da frequência média de evocação foi 37.

O procedimento de cálculo para definição do ponto de corte da frequência média do *corpus* das palavras evocadas apresenta-se explicitado na Tabela 6.

Tabela 6 - Valores definidos para cálculo do ponto de corte da frequência média das palavras.

	CREOME	CREOMI	PREOME	PREOMI
Frequência da palavra mais evocada.	Criança (126)	Criança (125)	Aprendizagem (90)	Aprendizagem (87)
Índice de referência: 10% da palavra mais evocada.	12	12	09	09
Número de palavras evocadas com frequência igual ou acima do índice de referência.	20	19	25	21
Soma das evocações com frequência igual ou acima do índice de referência.	732	706	709	627
Índice de ponto de corte da frequência média de evocação.	37	37	29	29

Fonte: A autora, 2013.

Uma vez definidos os parâmetros finais decorrentes do processo de definição dos índices, a pesquisadora pôde dar início ao processamento dos arquivos nos programas do EVOC (versão 2000). A Tabela 7 resume essas informações.

Tabela 7 - Sistematização dos índices para o processamento do *corpus* dos arquivos pelo EVOC.

	CREOME	PREOME	CREOMI	PREOMI
Total de evocações	1108	1091	1081	1041
Tamanho da amostra	222 participantes		222 participantes	
Frequência mínima das evocações.	11		11	
Frequência intermediária das evocações.	22		22	
Ponto de corte da ordem média de evocação.	3,00		3,00	
Ponto de corte da frequência média de evocação.	37		29	

Fonte: A autora, 2013.

O processamento do *corpus* dos arquivos no EVOC perpassa por várias etapas, as quais incluem a classificação e a hierarquização dos vocábulos evocados, separando os elementos pertencentes ao possível núcleo central dos elementos periféricos da representação social dos estudantes de Pedagogia sobre os objetos em estudo nesta pesquisa.

O *software* EVOC é explicitado por Oliveira et al. (2005, p. 583) como "um conjunto formado de programas articulados, que juntos, realizam a análise estatística das evocações". O programa é constituído por um total de 16 subprogramas que realizam vários tipos de análises do *corpus* salvo em arquivo *Excel*, documento tipo separado por vírgulas (CSV).

Dentre os subprogramas, utilizou-se o *Lexique* e *Trievoc* para conferência e análise da população, tais como número de respondentes e palavras evocadas no teste de evocação livre de palavras.

O passo seguinte foi executar o subprograma *Rangmot*, que fornece ao pesquisador uma lista com todas as palavras evocadas em ordem alfabética, como também a frequência total e a quantidade de vezes em que cada palavra aparece dentre as cinco posições na ordem de evocação. Ao final do relatório do *Rangmot*, o pesquisador tem em mãos as informações relacionadas ao total das palavras evocadas e o número de palavras diferentes.

Após a finalização desta etapa, o pesquisador roda o subprograma *Tabgrf* e insere os índices referentes ao *corpus*. Em seguida, o subprograma distribui os termos evocados em quatro quadrantes, construindo o *quadro de quatro casas* que configura a estrutura da representação social do objeto em estudo dentro dos parâmetros definidos pelo pesquisador.

Com o resultado final da análise prototípica, realizada pelo *software* EVOC, foi possível visualizar a classificação e distribuição dos elementos do provável núcleo central e demais elementos do sistema periférico, que permitiram conhecer o conteúdo e a forma, da representação social de "creche" e "pré-escola" pelos participantes da pesquisa.

Na seção seguinte, será apresentado o resultado da análise prototípica, como também a interpretação desses dados tendo por base as justificativas dos participantes e nas políticas educacionais selecionadas.

Como critério prévio para a análise interpretativa dos elementos estruturais da representação social associados ao discurso dos participantes e às políticas educacionais selecionadas, foi realizada uma análise descritiva dos dados sobre o perfil pessoal e profissional dos participantes para possibilitar a caracterização dos participantes antes de prosseguir com a análise interpretativa.

6. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE CRECHE E PRÉ-ESCOLA

No decorrer deste capítulo, serão discutidos os dados associados ao perfil pessoal e profissional dos participantes como dimensões importantes para as análises das representações sociais dos participantes, visto que as representações são de alguém ou de um grupo sobre um determinado objeto de interesse. A análise descritiva dos resultados do perfil pessoal e profissional dos participantes foi fundamentada no trabalho de pesquisa⁷⁴ desenvolvido pelas educadoras Gatti e Barreto, em 2009.

Dentre as questões apresentadas pelas autoras, há um capítulo que trata das características dos estudantes brasileiros⁷⁵ que frequentam cursos de licenciatura, ou seja, aqueles que se habilitam para a docência. Para fins da análise de alguns dados da primeira etapa do questionário sociodemográfico, será utilizada apenas a análise das autoras referente aos graduandos do curso de Pedagogia, licenciatura plena, excluindo da análise os dados relacionados às demais licenciaturas⁷⁶.

Com o intuito de facilitar a visualização e a compreensão do grupo social do qual o objeto da representação social é compartilhado, os dados obtidos pelo questionário sociodemográfico são apresentados por meio de tabelas, quadros, gráficos e relatos dos sujeitos.

Em seguida, serão apresentados os resultados da análise prototípica, ilustrado pelo *quadro de quatro casas* organizado pela ordem média de evocação (OME) dos termos indutores “creche” e “pré-escola”, respectivamente.

A análise interpretativa dos elementos do provável núcleo central e os presentes no sistema periférico da representação social acerca dos termos indutores é complementada pelas justificativas fornecidas pelos participantes sobre os elementos do provável núcleo central e por trechos das políticas educacionais direcionadas ao contexto da Educação Infantil, que apresentam questões associadas a esses elementos.

Por último, foi realizada uma análise comparativa a partir do quadro que contém a distribuição dos elementos estruturais organizados pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI) por indutor, com intuito de averiguar possíveis

⁷⁴ Documento intitulado “Professores do Brasil: impasses e desafios”, encomendado e coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

⁷⁵ Este estudo foi realizado a partir da aplicação de um questionário socioeconômico Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aplicado aos iniciantes e concluintes dos cursos presenciais de Pedagogia e demais licenciaturas.

⁷⁶ Áreas de conhecimento: Biologia, Física, Química, Matemática, História, Geografia e Letras.

discrepâncias nos resultados apresentados quando os elementos são hierarquizados por grau de importância pelos participantes na segunda etapa do teste de evocação livre de palavras.

Conhecer alguns aspectos do contexto social no qual os participantes estão inseridos permite ao pesquisador tecer uma análise mais concreta a respeito das representações sociais sobre um objeto, haja vista que “o objeto está inscrito num contexto ativo, sendo este contexto concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente, enquanto prolongamento do seu comportamento, de suas atitudes e das normas às quais ele se refere” (ABRIC, 2000, p. 27).

Essa questão é complementada por Gustavsson e Selander (2011) ao explicar que as representações sociais são criadas e mantidas pelos indivíduos e pela interação destes em diferentes tipos de grupos, onde eles podem se comunicar, compartilhar experiências e desenvolver suas próprias perspectivas.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Nas Tabelas 8 e 9 são elencadas informações gerais relativas ao perfil pessoal e profissional dos 222 estudantes do curso de Pedagogia, participantes da pesquisa. É importante ressaltar que alguns desses estudantes optaram por não responderem algumas perguntas do questionário sociodemográfico, acarretando assim, diferentes números de respondentes para cada item. A Tabela 8 expõe os dados relacionados ao sexo, idade, estado civil e à autodenominação por grupo étnico.

Tabela 8 - Caracterização do sexo, idade, estado civil e grupo étnico dos estudantes.

Caracterização	Nº de estudantes	%
Sexo	222 respondentes	
Feminino	218	98%
Masculino	04	2%
Idade	192 respondentes	
Menos de 20 anos	80	42%
21 – 25 anos	67	34%
26 – 30 anos	24	13%
31 – 35 anos	13	7%
36 a 40 anos	04	2%
Mais de 41 anos	04	2%
Estado civil	220 respondentes	
Solteiro	160	73%
Casado	54	24%
Viúvo	-	0%
Separado	05	2,5%
Outro	01	0,5%

Grupo étnico	204 respondentes	
Branco	162	79%
Pardo	31	15,5%
Negro	07	3,5%
Amarelo	02	1%
Indígena	02	1%

Fonte: A autora, 2013.

No item referente ao sexo, observa-se que quase a totalidade dos alunos pertence ao sexo feminino (98%). A partir desses resultados, registra-se a mesma tendência verificada na pesquisa desenvolvida por Gatti e Barreto (2009), na qual se constata que o processo de feminização é um fator recorrente na docência, sendo possível propor vigência da imagem do magistério associada à da maternagem e também à de uma naturalização da escolha feminina com essa profissão, pois a inserção das mulheres no mundo do trabalho tem sido frequente pela escolha da carreira do magistério do que em de outras.

Reforçando essa afirmação, as autoras informam ainda que as mulheres são maioria absoluta nos cursos de Pedagogia na atualidade e no “magistério das séries iniciais do ensino fundamental da educação infantil”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 161)

A idade média dos 192 estudantes que responderam a essa questão é de 23 anos, sendo a idade máxima de 55 anos e a mínima de 17 anos. Esses resultados demonstram tendência distinta quanto à média verificada por Gatti e Barreto (2009, p. 157) “na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos”, para a formação inicial para a docência.

Quanto ao estado civil, verificou-se que dos 220 estudantes que se propuseram a responder essa questão, 160 (73%) deles são solteiros, enquanto que 54 (24%) participantes são casados.

Dos 222 participantes da pesquisa, 204 estudantes se autodenominaram quanto a pertença étnica, 162 (79%) se autodeclararam brancos, 31 (15%) pardos, 7 (3,5%) negros e apenas 4 (2%) se autodeclararam indígenas e amarelos.

Com relação à etnia, portanto, verificou-se que grande parte dos estudantes se autodenominou “branco”, possivelmente pelo fato da instituição de Ensino Superior envolvida nesta pesquisa estar localizada em uma cidade da região sul do país, com forte colonização europeia.

Na Tabela 9 podem ser verificadas as informações relativas à renda familiar⁷⁷, fonte

⁷⁷ Para cálculo, foi utilizado o salário mínimo nacional como referência – R\$ 622,00 (2012).

financeira para a manutenção no curso.

Tabela 9 - Caracterização dos estudantes quanto à renda familiar e à fonte de custeio para a frequência no curso.

Renda familiar	Nº participantes	%
Até 3 salários mínimos	45	21%
3 a 10 salários mínimos	127	59%
11 a 20 salários mínimos	23	11%
21 a 30 salários mínimos	6	3%
Mais 30 salários mínimos	13	6%
Custeio		
Família	76	35%
Próprio trabalho	83	38%
Bolsa de cunho social	59	27%

Fonte: A autora, 2013.

Para aferir numericamente a renda familiar dos 214 estudantes que responderam essa questão, foi solicitado que eles calculassem sua renda com base no referencial nacional do salário mínimo (no valor de R\$ 622,00) vigente no país no ano de 2012. O cálculo da renda familiar incluiu tanto a soma da renda dos membros da família quanto à do próprio estudante. Além dessa questão, os participantes assinalaram a forma de custeio para a frequência no curso.

Como suporte financeiro para o pagamento e, por conseguinte, para a frequência no curso de graduação na instituição privada pesquisada, é possível observar que parte dos participantes se sustenta com seu próprio trabalho (38%) ou por bolsa de incentivo educativo (27%), enquanto que os demais estudantes (35%) são mantidos pelas próprias famílias, embora 80% deles tenham apontado que sua renda familiar situava-se na faixa de até dez salários mínimos.

Para analisar a questão socioeconômica dos estudantes de Pedagogia, levou-se também em consideração o apontamento de Gatti e Barreto (2009, p. 163) a respeito de que os professores pertencem a uma categoria relativamente homogênea, em grande maioria por “estratos médios da população”, nas quais são consideradas ainda as diferenças no nível educacional em que atuam, as características regionais do país, o tipo de estabelecimento de trabalho (privado ou público) e a localização das escolas (rural ou urbana).

Sendo assim, os dados relacionados à fonte de renda familiar e pessoal dos participantes para contribuição financeira de manutenção no curso revelam, tanto nesta pesquisa quanto nos resultados mencionados no estudo de Gatti e Barreto (2009), que um grupo significativo (59%) dos respondentes possui renda familiar entre três e dez salários, há

uma menor concentração no grupo (21%) cuja renda se apresenta na faixa até três salários mínimos e uma escassa presença de graduandos situados na faixa mais elevada de renda.

Na opção associada ao auxílio de bolsa de cunho social para custeio do curso, os participantes citaram a concessão de bolsas parciais e integrais do Prouni⁷⁸, da Bolsa Social PUCPR e Pibic⁷⁹ como recurso para frequência no curso de licenciatura em Pedagogia na instituição que serviu de *locus* para o desenvolvimento da pesquisa. Apesar de a instituição dispor, também, de bolsas Pibid⁸⁰ para estudantes de licenciatura, os participantes não a mencionaram; talvez pela alta rotatividade nesse programa ou devido ao processo de estágio compulsório.

Considerando que a maioria das vagas em Pedagogia advém das instituições privadas, é frequente a adoção de bolsas integrais ou parciais de cunho social para o financiamento e custeio das despesas dos estudantes de renda familiar mais baixa. Na pesquisa, verificou-se que 59 respondentes usufruem da concessão de bolsas do Governo Federal⁸¹, das próprias instituições mantenedoras ou de outrem.

Para a elaboração do Gráfico 1 referente ao nível de escolaridade dos pais e mães dos participantes, foi solicitado que eles adequassem o nível de escolaridade à nomenclatura atualizada⁸² pela LDB 9.394/1996. Neste gráfico, é apresentada uma síntese dos dados relativos às mães (212) e aos pais (204) dos respondentes.

⁷⁸ Programa Universidade para Todos, instituído pela Lei 11.096/2005, cujo objetivo é conceder bolsas de estudo parciais e integrais em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e confessionais para alunos de baixa renda. O Ministério da Educação definiu os seguintes critérios para obtenção dessa bolsa: não ser portador de curso superior; ter renda *per capita* de até um salário mínimo e meio (recebendo bolsa integral - 100%) e de até três salários mínimos de renda familiar (recebendo bolsa parcial - 50%); ter participado do último Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); e, por último, submeter seus dados ao processo seletivo realizado pelo MEC.

⁷⁹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), o qual tem por objetivo incentivar os estudantes de graduação na pesquisa científica. As instituições recebem uma cota de bolsas para serem repassadas aos estudantes por meio de seleção de projetos de pesquisadores orientadores.

⁸⁰ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid): é um programa que concede bolsas de custeio para alunos de licenciatura interessados em participar de projetos de iniciação à docência em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

⁸¹ Pelo Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e Programa Universidade para Todos (Prouni).

⁸² A LDB 9.394/1996 adotou a seguinte nomenclatura para educação básica: educação infantil (de 0 a 5 anos), ensino fundamental I (de 6 a 10 anos), ensino fundamental II (de 11 a 14 anos) e ensino médio (de 15 a 18 anos), em substituição a nomenclatura anterior, Lei 5.692/71, que já havia mudado as nomenclaturas de ensino primário e ginásial para 1º grau e ensino científico para 2º grau.

Gráfico 1 - Caracterização da escolaridade dos pais dos estudantes



Fonte: A autora, 2013.

A leitura do Gráfico 1 permite concluir que praticamente o analfabetismo entre os pais e mães dos participantes está ausente. E enquanto que 33% deles possuem nível superior completo e 10% pós-graduação. No entanto, a maioria dos pais (66%) tem como escolaridade o Ensino Médio completo, o que fortalece a atual questão em relação ao interesse da maioria dos jovens, cujos pais não possuem nível superior, de obterem certificação no Ensino Superior.

Gatti e Barreto (2009, p. 166) apontam a formação acadêmica como um fator agregador ao “capital cultural” dos alunos propiciando “um importante distintivo social”, muito mais significativo do que a própria renda familiar. “A escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 166).

Nas perguntas associadas ao perfil profissional dos participantes, verificou-se, além da formação acadêmica anterior, a ocupação profissional atual dos participantes. Como era previsível já que alguns trabalhassem em contextos escolares, a eles foi solicitado que informassem a categoria da instituição e o nível de atendimento em que já atuavam.

Foi requisitado no questionário que os participantes assinalassem sua formação acadêmica anterior, escolhendo um dos seguintes itens: Curso Normal ou Magistério; Ensino Médio, modalidade Normal; Ensino Médio Regular; Curso Normal Superior; outro curso em nível superior; ou outro curso qualquer. As informações recolhidas permitiram produzir o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Caracterização da formação acadêmica anterior ao curso de Pedagogia.

Fonte: A autora, 2013.

Conforme exigência legal de formação mínima como pré-requisito para a matrícula em curso de nível superior, todos os alunos frequentaram cursos de nível médio, que, de acordo com o contexto histórico educacional brasileiro, tiveram diferentes denominações.

A substituição do Curso Normal (LDB 4.024/1961) pela habilitação Magistério (Lei 5.692/1971) e depois por Ensino Médio, modalidade Normal (LDB 9.394/96), não alterou o nível de formação mínima para matrícula em qualquer curso de nível superior, que permanece sendo a conclusão do Ensino Médio.

De acordo com os resultados demonstrados no Gráfico 2, verifica-se que quase 80% dos respondentes já haviam realizado a escolha prévia pelo magistério ao cursarem a modalidade normal no nível médio. Isto pode denotar um interesse por parte desse grupo em aprimorar seus conhecimentos na área pedagógica e ampliar sua gama de possibilidades profissionais no âmbito do contexto escolar.

Como antes da promulgação da LDB 9.394/96 não havia uma determinação legal que sugerisse a certificação em Ensino Superior para a docência da educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos alunos podem ter optado por lecionar primeiro, para depois se dirigir ao curso superior, o que em parte pode explicar o intervalo de idades constatado entre os participantes (17-55 anos).

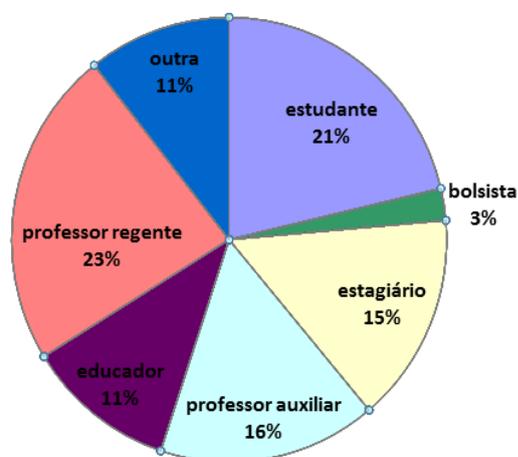
Atualmente, a legislação sugere que o docente, para essas etapas, tenha certificação de nível superior em curso de Pedagogia, licenciatura plena, e admite a formação em nível médio na modalidade Normal.

Esses dados vêm a corroborar com o número de participantes, estudantes em Pedagogia, que já atuam como professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mediante os dados coletados dos 216 dos respondentes ao item de ocupação profissional atual, conforme exposto no Gráfico 3, 162 estudantes (76%) desempenham alguma função profissional além da de estudante e bolsista. Dentre as demais ocupações

elencadas pelos participantes, registrou-se uma predominância na área administrativa e do comércio.

Gráfico 3 - Caracterização da função profissional atual dos estudantes



Fonte: A autora, 2013.

Desse montante, 140 (65%) estudantes já atuavam profissionalmente no âmbito escolar, como educador (24), estagiário (32), professor auxiliar (34) ou regente (50), dada a legislação educacional que admite a formação de Ensino Médio, modalidade Normal, para o magistério nas etapas correspondentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental, como foi visto no quesito anterior.

Isso possibilita aos estudantes do curso de Pedagogia uma familiarização com o contexto profissional que atuarão após a graduação, diferentemente dos outros cursos de nível superior que, muitas vezes, só têm esse contato por meio de estágios probatórios de curto prazo.

Os 32 (15%) estudantes que desempenham função de estagiários podem trabalhar legalmente tanto em escolas da rede privada, sem vínculo empregatício e de contratação temporária, ou em estágios curriculares em instituições da rede pública de ensino e/ou em instituições/programas de relevância para a escola pública. Os estágios curriculares são de caráter obrigatório durante o curso de Pedagogia e supervisionados por professores do curso.

Para a contratação de profissionais para a rede pública, os candidatos são submetidos a concurso público para preenchimento de vagas. Em relação ao último concurso realizado em 2012 na cidade em que a instituição da referida pesquisa está localizada, foram oferecidas 200 vagas para educadores na Educação Infantil e 150 vagas para o magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para os cargos de educador e docente I, o edital exige como formação mínima para o ingresso na rede municipal de ensino o diploma ou histórico escolar de conclusão do ensino

Médio, modalidade Normal, nível médio concluído na modalidade à distância (EAD) ou do diploma de magistério, desde que devidamente reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação. Além desses requisitos, é aceito o diploma ou certidão do histórico escolar de curso de Pedagogia ou do Curso Normal Superior, desde que reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC).

A grande diferença entre os cargos de educador e docente ainda está na carga horária e em suas atribuições. Enquanto a carga horária semanal do educador é de 40 horas e sua atribuição está mais voltada ao educar e cuidar para o desenvolvimento integral da criança, o cargo de docente I tem uma carga horária semanal de 20 horas semanais e seu trabalho é basicamente focado no processo ensino-aprendizagem na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental com vistas ao aprimoramento da qualidade desenvolvimento. Dessa forma, infelizmente, os concursos públicos continuam fazendo distinção para a contratação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, reforçando a cisão e preconceito entre esses profissionais.

Complementando a questão profissional, apenas 137 participantes que afirmaram já trabalhar no contexto escolar apontaram a categoria da instituição e o nível de ensino em que atuavam nas instituições de ensino que estão vinculados profissionalmente, a maioria em instituições da rede privada.

Dos 30 alunos que declararam atuar em uma instituição de ensino da esfera pública, apenas 3 atuam no Ensino Fundamental I, enquanto que 27 informaram trabalhar em entidades destinadas ao atendimento de crianças de 0 a 5 anos. Dezoito deles têm ocupação em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs⁸³) e nove em Centros de Educação Infantil (CEIs⁸⁴), sendo esses regulados pelo sistema de convênio com a Secretaria Municipal de Educação.

Dos 107 participantes que declararam ter ocupação em entidades de ensino privada, 77 trabalham em escolas particulares, 16 em confessionais, 8 em filantrópicas e 6 em instituições consideradas comunitárias.

Essas informações estão demonstradas na Tabela 10.

⁸³ Entidades públicas que desenvolvem ações de educação e cuidado de crianças de 0 a 5 anos em tempo integral. Elas são vinculadas diretamente à Secretaria Municipal de Educação.

⁸⁴ Convênio da Secretaria Municipal de Educação (SME) com entidades, associações e organizações sem fins lucrativos, que atendam crianças de zero a cinco anos.

Tabela 10 - Distribuição dos participantes por dependência administrativa e nível de atendimento.

Dependência administrativa	Nível de atuação	Nº de PARTICIPANTES	%
INSTITUIÇÃO PÚBLICA	Creche	13	10%
	Pré-escola	07	5%
	Creche + pré-escola	03	2%
	Ensino Fundamental I	07	5%
Subtotal		30	22%
INSTITUIÇÃO PRIVADA	Creche	46	34%
	Pré-escola	35	25%
	Creche + pré-escola	15	11%
	Ensino Fundamental I	11	8%
Subtotal		107	78%
TOTAL		137	100%

Fonte: A autora, 2013.

O conjunto dessas informações vem ao encontro das políticas públicas que regulam as instituições educacionais no contexto brasileiro. Essas instituições podem ser categorizadas como públicas ou privadas, conforme a LDB 9.394/96. Uma instituição de ensino é considerada pública quando é incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, enquanto que a privada é gerenciada por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. As instituições privadas podem ser classificadas, conforme seu objetivo, como comunitárias, confessionais, filantrópicas⁸⁵ ou particulares (BRASIL, Art.19, 1996).

De acordo com a Constituição Federal, as instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas podem ter transferência de recursos públicos, destinados por meio de convênio, desde que comprovem sua finalidade não-lucrativa, aplicação do excedente financeiro em educação e, no caso de término de suas funções, realizar a transmissão imediata para outra instituição sem fins lucrativos ou para o Poder Público. Dessa forma, o sistema de convênio viabiliza a transferência de responsabilidade educativa e o destino de recursos públicos do poder estatal para o setor privado (BRASIL, Art.213, 1988).

A LDB 9.394/96 ratifica e complementa essa questão ao determinar que os recursos públicos direcionados às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas devam seguir os seguintes critérios:

- comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participações ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto;
- apliquem seus excedentes financeiros em educação;

⁸⁵ Instituições conveniadas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Curitiba pelo sistema de convênio firmado com instituições privadas sem fins lucrativos, filantrópicas, confessionais ou comunitárias de caráter particular, que por meio de verba pública visa atender à demanda por matrículas de crianças de 0 a 5 anos.

-assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos (BRASIL, Art. 77, 1996).

A partir das menções dos tipos de instituições educacionais apontadas pelas políticas, é possível sintetizar os objetivos de cada uma delas da seguinte forma, como organizado no Quadro 8.

Quadro 8 - Descrição das categorias de instituições educacionais.

PARTICULAR	CONVENIADAS		
	COMUNITÁRIA	CONFESSIONAL	FILANTRÓPICA
Instituições com fins lucrativos e instituídas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem apresentar características dos demais tipos de instituições.	Instituições sem fins lucrativos ⁸⁶ e criadas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas (incluindo cooperativas educacionais), mantidas por representantes da comunidade ⁸⁷ .	Instituições sem fins lucrativos, fundadas por grupos de pessoas físicas ou jurídicas que se caracterizam pela orientação confessional e por uma ideologia específica.	Instituições sem fins lucrativos que prestam serviços para a população em geral como forma complementar as atividades do Estado.

Fonte: Informações LDB 9.394/96 (BRASIL, Arts. 19 e 20, 1996).

Em relação à futura escolha da atribuição profissional, foi requisitado aos participantes a previsão de escolha de uma ou duas das habilitações previstas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura plena⁸⁸. Essas diretrizes preveem habilitação para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também, em cursos de Ensino Médio modalidade Normal, Educação Profissional na área de Serviços e Apoio Escolar e outras áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos. Além da docência nesses níveis, o pedagogo está habilitado a participar da gestão de instituições escolares e não escolares, elaborando, implementando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais.

Dos 206 respondentes para essa questão, 189 deles (91,7%) pretendem atuar profissionalmente como professor da Educação Básica ou pedagogo escolar, enquanto que 17 estudantes (8,2%) manifestaram interesse em continuar a sua formação na área da psicopedagogia, da pedagogia hospitalar e empresarial (GRÁFICO 4).

⁸⁶ Uma instituição é considerada sem fins lucrativos quando esta não apresenta *superávit* e investe todo o seu dinheiro para manutenção e desenvolvimento de ações de caráter social.

⁸⁷ A Lei 12.020/2009 deu nova redação ao inciso II do Art. 20 da LDB 9.394/1996.

⁸⁸ Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006.

Gráfico 4 - Caracterização da futura atuação profissional dos participantes

Fonte: A autora, 2013.

De acordo com o Gráfico 4, observa-se que 62 estudantes (30%) pretendem atuar como pedagogo escolar e 51 deles (25%) desejam atuar na Educação Infantil, sem distinção entre creche ou pré-escola. Quando a docência é citada individualmente, identifica-se uma clara preferência pela docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (16,5%), seguida pela pré-escola (10%), creche (7,3%) e Ensino Médio, modalidade Normal (3%).

Como dado complementar a essa questão, foi solicitado aos participantes que justificassem suas escolhas (QUADRO 9). Ao informarem sobre a possível atuação, os respondentes indicaram também qual ou quais níveis escolares gostariam de trabalhar, e como pedagogos, qual seria a área de atuação. Ao término, foi pedido que eles justificassem suas escolhas.

Quadro 9 - Síntese com pretensa e justificativa de atuação futura em ambientes escolares.

HABILITAÇÃO	Nº de respondentes	JUSTIFICATIVAS
Creche	15 (7,3%)	<i>Um amor incondicional por crianças e por acreditar na possibilidade de muito ensinar (2N 077). Eu tenho prazer em trabalhar com crianças de 0-3 anos, pois sinto que esse nível é para o meu perfil profissional, me encontro (4M110). Devido a estar atuando (estagiando) na educação infantil, me encaixo melhor nesta faixa etária, amor, carisma, atenção (4N 174). Faço estágio na educação infantil e me identifico com a profissão (4M 125).</i>
Pré-escola	21 (10%)	<i>Gosto de trabalhar com esta idade justamente porque é a fase inicial de muitas crianças na escola (8N 003). Pois é a fase da alfabetização onde você deve dar muita atenção ao aluno. É uma fase ótima para se trabalhar (2M 034). É a área qual me identifico e sei que posso desenvolver um ótimo trabalho (6N 218).</i>
Educação Infantil: Creche + Pré-escola	62 (30%)	<i>Já atuo como professora da Educação Infantil e adoro meu trabalho e sei que a Ed. Inf. é muito importante para a formação da criança (8N 014). Não tenho experiências e pretendo iniciar na educação infantil (6M 154). Quero primeiro trabalhar na educação infantil para ter uma experiência profissional inicial (4N 169).</i>
Ensino Fundamental I	34 (16,5%)	<i>Escolhi ensino fundamental séries iniciais, pois me identifico com as questões de alfabetização e pela faixa etária (4M 108). Sempre houve um interesse meu nesta área, pois sempre quis ensinar formação silábica, 4 operações matemáticas (2M 040). É mais bem remunerado e mais respeitado do que professor em educação infantil (6N 189).</i>
Ensino Médio, modalidade Normal	6 (3%)	<i>Porque, no estágio em que realizo já trabalho com adolescentes, sendo esta uma área que gosto muito (2M 041). Já trabalho a muito tempo com os menores, seria por curiosidade (2N 063). Porque vejo a necessidade de trabalhar juntamente com os professores, modificando a versão que a Educação Infantil ainda tem de assistencialismo (6N 195).</i>
Pedagogo escolar	51 (25%)	<i>Pois já sou professora, então busco algo mais (8N 007). Me identifico melhor do que em sala de aula (8N 024). Eu quero fazer a diferença, fazer projetos, mudar, inovar a educação na escola onde trabalhar (2M 035). Gosto da coordenação mais do que docência (2N 065). Considero a área desafiadora (2N 071). Tenho preferência por atuar na área de gestão escolar (2N 085). Eu quero ser pedagoga, independente da área de atuação, todas elas são desafiadoras (2N 090). Pretendo abrir uma escola (4N 168).</i>
Total	189 estudantes	

Fonte: A autora, 2013.

* Transcrições das respostas dos sujeitos.

O Quadro 9 sumariza esses resultados com a justificativa dada por alguns dos participantes para a referida escolha. De acordo com as justificativas elencadas pelos

participantes, observa-se que as escolhas foram realizadas com base na identificação pessoal e profissional que possuem nessa área. Dentre alguns motivos levantados pelos estudantes que optaram por trabalhar em creches, alguns apontaram razões afetivas e de identificação pessoal com crianças pequenas. Quanto à pré-escola, o principal foco das justificativas foi em relação ao processo de alfabetização, como fase preparatória para o Ensino Fundamental.

Quando assinalaram sua preferência em trabalhar em creche e em pré-escola simultaneamente, os participantes justificaram não haver necessidade de experiência para atuar nessa etapa de Educação Básica. Os que optaram pelo Ensino Fundamental deram destaque para a importância do preparo do professor para a alfabetização e para ensinar noções básicas de matemática.

A escolha por docência no Ensino Médio, modalidade Normal, recaiu no interesse e na curiosidade dos futuros professores. A escolha pela Pedagogia escolar teve como justificativa principal o interesse pela coordenação e gestão escolar ou por não gostar da docência. De modo geral, o caráter desafiador apontado por esses participantes demonstra a pouca valorização profissional da carreira docente.

6.2 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE O TERMO INDUTOR “CRECHE”

Antes de realizar a análise prototípica dos resultados obtidos a partir do teste de evocação livre, fez-se necessário tecer uma breve consideração introdutória a respeito das transformações ocorridas nas políticas educacionais direcionadas às crianças de zero a cinco anos após a promulgação da LDB 9.394/1996.

Ao longo das análises dos elementos estruturais dos termos “creche” e “pré-escola”, organizada pela ordem média de evocação (OME) e distribuída entre os quadrantes do possível núcleo central e periférico, buscou-se desenvolver uma interlocução entre as justificativas apontadas pelos estudantes sobre os elementos do provável núcleo central e as políticas educacionais voltadas à Educação Infantil, com o intuito de antever e compreender alguns dos efeitos dos processos de ancoragem e objetivação para a construção das representações sociais acerca dos objetos em estudo.

Assim, ao analisar as políticas educacionais de atendimento público às crianças de zero a seis anos numa perspectiva histórica, podem-se elencar alguns elementos que permearam todo o processo de mudança da concepção de infância, desde a concepção

médico-higienista, passando pelo caráter assistencialista até o modelo educativo atual.

A atual concepção de Educação Infantil (pós-1988) propõe uma indissociabilidade entre o cuidar e o educar, como direito constitucional da criança a um atendimento que promova oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e cultural, como estratégia de redimir débitos sociais, como os reconhecidos naquelas das classes menos favorecidas de nossa sociedade.

6.2.1 Análise prototípica do termo indutor “creche”

De acordo com as evocações coletadas, foi possível visualizar no *quadro de quatro casas* a distribuição dos elementos que estruturam as representações sociais acerca de “creche” do grupo de participantes. A escolha pela análise comparativa entre as duas ordens médias é sugerida por Abric (2001, p. 71) como um tipo de análise mais fácil e pertinente, capaz de reduzir consideravelmente a possibilidade de interpretação ou de elaboração da significação pelo próprio pesquisador.

Mediante a análise da distribuição dos vocábulos pelos quadrantes, torna-se possível tecer algumas considerações referentes às representações sociais da expressão “creche” para os estudantes de Pedagogia que participaram desta pesquisa.

Para o processamento do corpus do arquivo CREOME pelo software EVOC, foram utilizados os seguintes parâmetros⁸⁹: frequência intermediária das evocações (22); frequência mínima das evocações (11); ponto de corte de frequência média de evocação (37) e ponto de corte de ordem média de evocação (3,00).

Como resultado, obteve-se o seguinte panorama: os 222 participantes da pesquisa relacionaram 1108 palavras ao termo “creche”, sendo 184 diferentes e 924 iguais.

Para verificar a porcentagem de aproveitamento *corpus* do arquivo CREOME pelo *software* EVOC, realizou-se o cálculo baseado na soma da frequência das palavras presentes nos quadrantes do provável núcleo central e do sistema periférico (755 palavras) com o número total de palavras inicialmente processadas pelo EVOC (1108 palavras). Como resultado, identificou-se um aproveitamento de 68% do *corpus* do arquivo CREOME.

Na Tabela 11 é apresentada a sistematização e a distribuição dos elementos estruturais da representação social dos estudantes de Pedagogia acerca do termo “creche”, organizados pela OME.

⁸⁹ Descrição detalhada desses parâmetros está demonstrada na Tabela 7.

Tabela 11 - Distribuição dos elementos estruturais organizados pela OME do termo “creche”.

Elementos do provável Núcleo Central				Elementos da Primeira Periferia			
	Palavra evocada prontamente	<i>f</i>	OME		Palavra evocada prontamente	<i>f</i>	OME
<i>f</i> ≥ 22	amor	27	2,963	<i>f</i> ≥ 22	afetividade	22	3,318
	criança	126	1,889		aprendizagem	40	3,350
	cuidado	103	2,272		brincar	79	3,051
OME < 3,00	educação	83	2,566	OME ≥ 3,00	brinquedo	22	3,00
					carinho	26	3,192
			desenvolvimento		22	3,455	
			professor		54	3,037	
Elementos da Zona de Contraste				Elementos da Segunda Periferia			
	Palavra evocada prontamente	<i>f</i>	OME		Palavra evocada prontamente	<i>f</i>	OME
<i>f</i> < 22	ensinar	19	2,789	<i>f</i> < 22	alimentação	12	3,583
	responsabilidade	14	2,786		amigos	11	4,091
	tia	12	2,417		choro	14	3,286
OME < 3,00				OME ≥ 3,00	dedicação	12	3,667
					educador	20	3,350
					lanche	12	3,091
					lúdico	12	3,167
					trabalho	13	3,692

Fonte: A autora, 2013.

A distribuição das 22 palavras presentes no *quadro de quatro casas* pela OME teve como referência os índices de frequência intermediária no valor de 22 e a ordem média de evocação no valor de 3,00.

Assim, no quadrante relacionado aos elementos do possível núcleo central, as palavras resultantes do processamento no EVOC pelos pontos de corte utilizados são as palavras com frequência maior ou igual a 22 e ordem média de evocação (OME) menor que 3,00. A baixa ordem de evocação de uma palavra evocada e a alta frequência é sinal de maior interesse para o grupo, podendo ser identificada como elemento do provável núcleo central da representação.

6.2.2 Análise interpretativa dos elementos do provável núcleo central do termo “creche”

A Teoria do Núcleo Central pressupõe que os elementos localizados no primeiro quadrante possuem como característica principal um forte compartilhamento na representação do objeto pelo grupo social, enquanto que os localizados no sistema periférico se destacam pela natureza condicional e pelo caráter flexível e prático (SÁ, 1996).

O núcleo central da estrutura de uma representação social apresenta uma base comum,

consensual, ancorada na memória coletiva, o que resulta em um sistema de normas e condutas compartilhadas pelos indivíduos de um grupo social. Essa característica do núcleo central explica a resistência nas transformações de uma representação social acerca de um objeto.

Verifica-se na Tabela 11 que a palavra *criança* foi a palavra com maior frequência (126 participantes) e menor ordem de evocação (1,889), o que possivelmente significa um valor simbólico compartilhado por 57% dos participantes. Isto pode significar uma alta probabilidade da representação social acerca do termo “creche” estar relacionada ao local de atendimento à primeira infância, representada pela imagem da criança.

Dentre as justificativas elencadas pelos participantes ao escolherem a palavra *criança* como a mais importante prontamente evocada para o indutor “creche”, verificou-se uma forte associação de creche como o lugar destinado exclusivamente ao atendimento à criança, cuja principal função é o desenvolvimento integral desta, como meio de complementar à ação da família no tocante à educação e ao cuidado. Como muitas das crianças matriculadas permanecem um considerável tempo do seu dia nesses ambientes, os profissionais que as atendam devem estar preparados e o espaço físico deve estar adequado para que o primeiro contato educativo e social em uma instituição escolar ocorra de forma satisfatória.

Alguns respondentes apontaram a falta de oferta de vagas suficientes para atender a demanda nas creches públicas como um dos pontos negativos ao associar o termo com a palavra *criança*.

Sem a criança a creche não existiria (8N 001).

É preciso apresentar as crianças na creche, novas possibilidades de aprendizagem, elencando estas aprendizagens com o cuidar e o educar, sabendo que são indissociáveis (6N 195).

A creche atende as necessidades das crianças (4M 135).

Creche, extensão do lar da criança, onde ela passa grande parte da sua infância (8N 004).

Creche é a primeira etapa da educação muito importante para a criança (8N 005).

A creche deve ser um local especial para a criança, promovendo cuidado e educação para as mesmas (8N 017).

A creche é a segunda casa de muitas “crianças”, é lá que o desenvolvimento da “criança” acontece de forma integral (2M 061).

A criança é o público do processo de ensino nas creches e é neste período de ensino que realizam 1º socialização fora de casa, do ambiente familiar, aprender regras e normas sociais e escolares (2M 028).

Muitas crianças ficaram sem vagas para creches (8N 015).

*Transcrições das respostas dos sujeitos.

Apesar das conhecidas deficiências do ensino público, a oferta gratuita, laica, de qualidade e sem requisito de seleção no atendimento educacional de crianças com até três anos e onze meses pode ser considerada uma conquista relevante para a sociedade brasileira, pois mesmo países considerados desenvolvidos e com alto nível de IDH⁹⁰ só oferecem o direito à educação pública a partir dos cinco anos de idade, delegando até essa fase somente à família a função de educar e cuidar de suas crianças.

No entanto, o sistema público municipal de ensino deve desenvolver ações voltadas ao cumprimento do padrão mínimo de qualidade definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, principalmente em relação à qualificação dos profissionais, às condições de infraestrutura e aos equipamentos, que devem ser adequados para o desenvolvimento integral das crianças matriculadas na Educação Infantil.

Quanto às normas de funcionamento das instituições de Educação Infantil, mesmo aquelas subordinadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, são determinadas como condições básicas, as estipuladas na Resolução n.1, de 10 de março de 2011, que determina:

O espaço físico previsto para abrigar a unidade de Educação Infantil deverá adequar-se à finalidade de educar/cuidar de crianças pequenas, atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente e apresentar condições adequadas de acesso, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene (BRASIL, Art. 5º, 2011).

O novo Plano Nacional de Educação - PNE (2011-2020), recomenda que, até o ano de 2020, pelo menos 50% da população infantil de zero a três anos possa ser atendida em creches públicas de boa qualidade próximas de suas residências.

Segundo o resumo técnico do Censo Escolar de 2011, apesar de a pré-escola ter apresentado uma pequena diminuição de 0,2% no número de matrículas, na creche, pelo contrário, é observado o aumento de 11% destas, graças aos recursos advindos do Fundeb e de sua inserção ao sistema de ensino público municipal.

Na questão relativa ao compartilhamento de educação e cuidado com as famílias, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) preveem que as propostas pedagógicas das instituições desse nível educacional cumpram uma função

⁹⁰ O Índice de Desenvolvimento Humano é uma medida resumida do progresso em longo prazo, baseado em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: a renda, a educação e a saúde.

sociopolítica e pedagógica, que possibilita que as crianças de zero a cinco anos possam usufruir de seus direitos civis, humanos e sociais. A ação conjunta com a família no compartilhamento da responsabilidade com a educação e com o cuidado da criança é de obrigação do órgão competente do sistema de ensino e deve ser submetido a um controle social.

Assim, o indutor creche demonstra estar ancorado no sentido de um segundo lar da criança, que segundo Vieira (2011), pode ser caracterizado como uma forma de institucionalização do cuidado e da educação das crianças de primeira infância em espaços extradomiciliares pelo Estado. Assim, conforme a mesma autora, os cuidados direcionados às crianças passam a ter outros personagens, além da família e de pessoas do seu meio social.

Logo a seguir, no quadrante do possível núcleo central, observa-se que a palavra “cuidado” apresenta uma frequência de 193 evocações e ordem média de 2,272, enquanto que a palavra “educação” assinala uma frequência de 83 evocações e ordem média de 2,566. Isto demonstra a dicotomia, ainda presente nas representações sociais dos participantes, da questão do cuidar e do educar como caráter indissociável no desempenho das funções pedagógicas desenvolvidas em instituições de Educação Infantil, especialmente em creches.

Apesar do reconhecimento legal da creche como uma instituição educativa que possibilita oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança até três anos, uma grande parcela da sociedade, inclusive a de profissionais da educação, ainda permanece com uma concepção assistencialista, historicamente construída, do cuidar apenas como uma atividade meramente física, simples, sem valorização e relacionado apenas aos aspectos afetivos, cuja função é prover cuidados básicos de alimentação, saúde, ensino moral e desenvolvimento de hábitos comportamentais adequados para a sociedade.

No contexto mundial e brasileiro, segundo Lanter-Lobo (2010), o tipo de atendimento institucional dirigido às crianças de zero a cinco anos tem sofrido várias mudanças em sua concepção ao longo da história, principalmente no que tange a sua função educativa, pois o surgimento da maioria dessas instituições tinha como finalidade a guarda, a proteção e a assistência, sem o comprometimento com o aspecto educativo. As práticas pedagógicas relacionadas ao conceito de educar apresentam-se como ações dotadas de teor disciplinador, com caráter moral e preparatório para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na opinião de Salgueiro (2009, p. 156), cuidar e educar constitui-se em um binômio indissociável na prática educativa, realizada tanto em creche como em pré-escola:

[...] o binômio cuidar-educar é geralmente compreendido como um processo único, em que duas ações estão profundamente imbricadas, mas que, por vezes, sugere a ideia de duas dimensões independentes: uma do corpo e a outra dos processos cognitivos. Esta dicotomia alimenta práticas distintas entre os profissionais de uma mesma instituição: entre os que cuidam (auxiliares) e os que desenvolvem atividades pedagógicas (professores).

Para alguns participantes da pesquisa, o termo “creche” ainda remete à lembrança de um local onde a criança ficará por um período para ser cuidada e observada pelas “tias”, com o foco na higiene da criança, no brincar, sem o compromisso com a educação formal. Contudo, mesmo o trabalho sendo com crianças na faixa etária de zero a três anos, não se pode separar o educar (ensinar) do cuidar, uma vez que cuidados básicos, como a higiene, por exemplo, garantem uma aprendizagem mais significativa. Assim, os cursos de formação inicial para os futuros professores deveriam promover reflexões e discussões sobre o real significado do cuidar e educar de forma complementar, já que, ao educar, o professor está automaticamente cuidando e vice-versa.

Muitas acham que a creche é só um lugar p/ se cuidar de crianças (8N 014).

Creche lugar onde o cuidado é o mais importante para as crianças (2M 048).

Creche local onde nossas crianças devem ser cuidadas com amor e responsabilidade (2M 057).

A creche toma cuidado das crianças (6M 142).

Muitas acham que a creche é só um lugar p/ se cuidar de crianças (8N 014).

O cuidar é um ponto determinante dentro de uma creche. Ao pensar o que é principal é o carinho e a atenção com a criança (8M 096).

Somente a contratação de professores formados, o cuidar e o educar podem caminhar juntos (4M 111).

É preciso apresentar as crianças na creche, novas possibilidades de aprendizagem, elencando estas aprendizagens com o cuidar e o educar, sabendo que são indissociáveis (6N 195).

Transcrições das respostas dos sujeitos.

A palavra “educação” apresenta-se como terceiro elemento mais prontamente evocado dentre os outros elementos já citados que dão significado à representação e estão organizados em torno do possível núcleo central.

A partir das justificativas apresentadas pelos participantes à palavra “educação”, depreende-se que, para eles, a creche não é somente um local para deixar as crianças enquanto seus responsáveis vão trabalhar, mas um local onde se educa, e, portanto, imprescindível para

que o aprendizado ocorra desde cedo. A creche é apontada como etapa inicial da Educação Infantil e representa a fase mais propícia para investir na educação e na aprendizagem.

A educação é considerada por esse grupo de participantes como algo importante para toda a sociedade, pois ela é um agente transformador, com a qual se podem romper muitas barreiras e tornar o mundo um lugar melhor.

Apesar de a creche, muitas vezes, ser confundida com assistencialismo nas mídias e alguns sistemas municipais de ensino fazerem distinção entre os profissionais que atuam em creches e pré-escolas, a educação é essencial na vida de todos, pois prepara o sujeito para a vida em sociedade. Portanto, o cuidar e o educar são ações que caminham juntas, sem que uma tenha maior importância do que a outra ao longo do trabalho docente na Educação Infantil.

Na creche que se aprende desde cedo como sermos cidadãos (2N 074).

Mais creches estão dando grande ênfase na educação infantil (2N 088)

A creche é o local onde as crianças aprendem as primeiras coisas, fora os já aprenderam em casa, é aonde a educação se manifesta primeiro na vida da criança (2N 092).

A educação precisa ser revista na creche (4M 133).

É importante reformular os conceitos sobre educação já nas primeiras etapas de vida, quando a criança frequenta a creche (6N 196).

Na creche (instituição de educação infantil) educar é fundamental(2N 090).

A creche é um local de aprendizagem onde as ações de cuidar e educar caminham juntas (4N 161).

*Transcrições das respostas dos sujeitos.

Além dos aspectos arrolados, Vieira (2011) observa que, ao longo dos últimos vinte anos, houve uma grande mobilização governamental em prol da Educação Infantil, na qual, esta perpassou pela responsabilização do Ministério da Educação na coordenação de políticas e programas de educação da criança desde o seu nascimento.

Em 1994, após vários seminários e encontros do MEC com representantes das secretarias municipais e estaduais de educação para a definição de políticas conjuntas para a Educação Infantil, foi elaborado o documento de Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), que define um modelo inovador ao propor “a equivalência de creche e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação e a formação equivalente pra o profissional de creche e pré-escola em nível

secundário e superior” (ROSEMBERG, 2002, p. 41).

Ao redefinir o termo “creche” como uma das etapas da Educação Infantil para crianças de zero a três e sua vinculação ao sistema municipal de ensino, a LDB 9.394/96 propõe a revisão da função cuidar e educar neste nível de ensino como formas complementares e indissociáveis.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação (BRASIL, 2006) reiteram que a função das ações desenvolvidas com as crianças deva envolver os aspectos indissociáveis de educar e cuidar, com o objetivo de integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais, promovendo o entendimento de que a criança é um ser completo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) para o curso de Pedagogia, licenciatura plena, também tratam no Art. 5º inciso II, sobre essa questão, ao recomendar que o egresso precisa estar apto “a compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual e social”.

No Art. 7º inciso II, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009) definem que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devam assumir “a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias” e garantir “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (Art. 8º §1º inciso I).

A questão entre o cuidar e o educar não fica restrita apenas para Educação Infantil, haja vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica propõem a importância de considerar “as dimensões do educar e do cuidar em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”. (BRASIL, Art. 6º 2010).

O último elemento do provável núcleo central é a palavra “amor” (f 27- OME 2,963), que apresenta menor frequência a dos demais elementos configurados na primeira periferia.

A ideia de amor, comumente presente no discurso de alguns participantes, parece estar associada tanto à criança quanto à profissão. O amor maternal associada à imagem de mãe e o amor vocacional pela profissão parecem ser colocados como características essenciais para a docência com crianças pequenas.

No entanto, segundo Arce (1997, p.38), a imagem ancorada de feminização profissional e de associação à mãe como educadora nata e com dom divino para cuidar e

educar de crianças pode interferir na construção do processo identitário desse profissional.

[...] a imagem do profissional para a educação infantil através da mulher “naturalmente” educadora, nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom-senso, que é guiada pelo coração, entra em detrimento da formação profissional. A não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, a privação e a deficiência na formação aparecem como resultado desta imagem, que traz na sua base as determinações de gênero e a divulgação de uma figura mistificada deste profissional, que não consegue se desvincular dos mitos que interligam a mãe e a criança.

A problemática quanto a essa dimensão vocacional pode ser demonstrada pela atual luta de alguns setores da Educação Infantil pela profissionalização docente, que perpassa pela exigência de uma formação mínima exigida por lei, delimitação de jornada de trabalho e composição salarial compatível com a atuação, assim como as de qualquer outro profissional da área da educação, independentemente da modalidade.

Os participantes que optaram pela palavra “amor” como sendo a mais importante para o termo indutor “creche” justificaram suas respostas alegando que todos os educadores devem amar tanto as crianças como o seu trabalho. Dessa forma, para os participantes estes profissionais podem tornar a creche um local aconchegante como uma casa, e assim, fazer com que as crianças se sintam felizes quando estiverem na instituição. Os acadêmicos apontam, ainda, esse amor pelas crianças e pelo trabalho como o principal elemento para romper as barreiras e as dificuldades encontradas na profissão, pois um profissional que ama seu trabalho consegue fazê-lo mais motivado e comprometido com a aprendizagem de seus alunos.

Ser educador não é apenas por em prática o que aprendeu é amar o que faz (2N 077).

É preciso amar o que faz principalmente quando se trabalha com criança numa creche, por exemplo (2N 076).

Só é possível que aconteça a aprendizagem na educação infantil (creche) se o professor trabalha com amor (6M 158).

As crianças da creche serão mais felizes se tratadas com amor (6M 167).

O amor ao trabalharmos na creche é um amor incondicional (4N 185).

Cuidamos com amor e pensando no futuro de cada criança presente nas creches (4N 186).

É com amor que se trabalha na creche (6N 202).

Nas creches eles recebem muito amor, muitas vezes amor que não tem em casa (6N 221).

Com amor se vence tudo! (6N 222).

*Transcrições das respostas dos sujeitos.

A relação entre amor, dedicação e vocação, segundo Kramer (2011), ainda está muito impregnada na concepção de ser professor de Educação Infantil, como se essas características fossem suficientes para educar e formar o ser humano.

6.2.3 Análise interpretativa dos elementos do sistema periférico do termo “creche”

Com o intuito de compreender o funcionamento e a organização do núcleo central, faz-se necessário associar seus possíveis elementos com os demais que estão presentes no sistema periférico, o que possibilita o sentido e a interpretação de como os elementos do provável núcleo central se concretizam nas ações do cotidiano do grupo estudado. Os esquemas periféricos “asseguram o funcionamento quase instantâneo da representação como grade de decodificação de uma situação: indicam, às vezes de modo específico, o que é normal (e, por contraste, o que não é)” (FLAMENT, 2001, p. 177).

Como os elementos presentes no sistema periférico se organizam em torno do núcleo central, esses são mais vivos e concretos, e, portanto, mais suscetíveis às influências do meio social, permitindo a integração de experiências e histórias individuais, além de estabelecer a interface entre o núcleo central e a realidade cotidiana dos indivíduos, na qual as representações sociais são construídas (ABRIC, 2001).

As palavras evocadas, “afetividade”, “aprendizagem”, “brincar”, “brinquedo”, “carinho”, “desenvolvimento” e “professor” apresentaram frequência maior ou igual a 22 e uma ordem média de evocação com índice maior ou igual a 3,00, que de acordo com os parâmetros adotados, foram enquadradas pelo EVOC na primeira periferia. A partir da análise dos elementos desse quadrante, a pesquisadora pôde observar que essas palavras, apesar da alta frequência de evocações, foram tardiamente evocadas, ou seja, parecem que o grau de importância atribuído pelos participantes seja menor.

No entanto, devido à sua proximidade com o núcleo central no quesito frequência, essas palavras podem fornecer informações complementares para o esclarecimento da ligação entre os elementos do possível núcleo central. Para demonstrar essa possibilidade, procedeu-se o agrupamento das palavras contidas neste quadrante em três dimensões: afetiva, funcional e profissional.

As palavras “carinho” e “afetividade” demonstram uma dimensão afetiva que vem a

complementar a de amor presente no provável núcleo central. As palavras “brincar” e “brincadeira” são atividades lúdicas, frequentemente ligadas ao universo infantil, cujo objetivo principal para adultos e educadores, especialmente têm sido relacionadas à “aprendizagem” e ao “desenvolvimento” integral do aluno, relacionando essas dimensões funcionais aos aspectos de “cuidado” e de “educação”, esperadas no desempenho da função por professor da Educação Infantil.

A presença da palavra “professor” na primeira periferia agrega um valor superior ao comumente atribuído ao profissional da creche, visto que em muitos sistemas de ensino ainda há a distinção entre o profissional que atua na creche (educador) e na pré-escola (professor).

No quadrante referente à segunda periferia, apresentam-se as palavras com frequência menor que 22 e ordem média de evocação maior ou igual a 3,00. Nesse quadrante, é possível constatar, como indicam Haddad e Cordeiro (2011, p. 25), que “as diferentes dimensões identificadas na primeira periferia se ancoram nas experiências dos sujeitos, protegendo e fortalecendo o núcleo central da representação”.

Assim, as palavras “choro” e “amigos” apresentam-se como características da criança e estão associados ao contexto da creche, enquanto que “alimentação”, “trabalho”, “lúdico” e “lanche” estão relacionados às funções desempenhadas pelo professor neste ambiente, o que evidencia a questão do cuidado e da educação.

Por sua vez, os termos “dedicação” e “educador” parecem estar associados tanto à dimensão afetiva como à profissional, já que se infere que para os participantes a docência apresenta-se como um desafio a ser transposto pelo educador com muito esforço e vontade para superar as dificuldades, os obstáculos e as limitações presentes no campo educativo, em especial nas creches do sistema municipal de ensino.

No quadrante esquerdo inferior localiza-se a zona de contraste, que possui os elementos com frequência menor que 22 e ordem de evocação menor que 3,00. Esse baixo índice possibilita identificar e caracterizar a existência de um subgrupo minoritário forte que compartilha esses elementos alguns contrastantes em relação aos do núcleo central ou complementares aos da primeira periferia (PEREIRA, 2005). Os elementos presentes na zona de contraste são de difícil compreensão, pois podem ainda sinalizar representações em processo de transformação no grupo (ALVES-MAZZOTI et al., 2012).

Como elementos contrastantes, observou-se no quadrante esquerdo inferior a presença das palavras “tia”, “ensinar” e “responsabilidade”. Apesar de a palavra “tia” não estar presente na primeira periferia e sim “professor” (OME 3,037), o termo “tia” apresenta uma baixa ordem média de evocação (OME 2,417), o que ainda denota uma forte imagem por um

pequeno grupo, o qual, provavelmente, resiste em superar essa visão não profissional de quem atua nas creches. Todavia, a palavra “responsabilidade” (OME 2,786) aparece como função complementar a esse profissional.

O “ensinar” (OME 2,500) aparece e se contrapõe a “aprendizagem” (OME 3,350), como se a função de ensinar pudesse vir desvinculada do processo de aprendizagem. Isto indica uma concepção dicotômica forte, na qual uma criança de zero a três não teria a capacidade de aprender, apenas de "receber" os ensinamentos do professor.

6.3 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA SOBRE “PRÉ-ESCOLA”

A concepção de caráter educativo na Educação Infantil, além de cuidado como parte indissociável da prática pedagógica, foi uma conquista resultante das lutas de educadores e representantes da sociedade civil, a qual, segundo Kramer, Corsino e Nunes (2011), culminou com a promulgação da LDB 9.394/1996, nomeadamente, por ser caracterizada como um marco na constituição do direito de todos os cidadãos desde o nascimento, sem a antiga cisão histórica de creches para os pobres e pré-escolas para as classes favorecidas.

A história do atendimento educacional às crianças de 4 a 6 anos era caracterizada como um tipo de ensino “pré-primário”, responsável pela preparação da criança para a etapa primária de ensino, sem qualquer vinculação com as creches, as quais eram destinadas apenas para um atendimento de amparo, de caráter compensatório, como meio de suprir as carências assistenciais, educacionais e de saúde das crianças das camadas mais populares (KRAMER, 2011, p. 28).

Dessa forma, as representações sociais dos estudantes de Pedagogia sobre “pré-escolas” parecem estar ancoradas na ideia de escolarização, associando o termo “escola” ao termo de “pré” como simplesmente uma fase anterior.

A forte presença do modelo do Ensino Fundamental na pré-escola pode ser explicada pela falta de uma identidade definida para os profissionais desse nível, que parecem ter suas representações objetivadas em práticas educativas pautadas em conteúdos escolares característicos da etapa posterior à Educação Infantil.

6.3.1 Análise prototípica do termo indutor “pré-escola”

Na análise das evocações processada acerca do termo indutor “pré-escola”, a descrição do conteúdo e a estruturação da representação social estão demonstradas no *quadro de quatro casas*. Os índices de frequência intermediária (22) e ordem mínima (11) de evocações permanecem os mesmos utilizados no processamento do termo “creche”. No entanto, os pontos de corte para o quadro OME seguiram os seguintes parâmetros: 29 para frequência média de evocação e 3,00 para ordem média de evocação.

Para o termo “pré-escola”, as palavras prontamente evocadas pelos 222 participantes da pesquisa resultaram num *corpus* contendo 1091 palavras, sendo 210 diferentes e 881 iguais.

A porcentagem de aproveitamento *corpus* do arquivo PREOME pelo *software* EVOC, foi de 61,5%, resultante da soma da frequência das palavras presentes nos quadrantes do núcleo central e do sistema periférico (671 palavras) com o número total de palavras inicialmente processadas pelo EVOC (1091 palavras).

Na Tabela 12, é possível identificar os elementos estruturais da representação social dos estudantes de Pedagogia sobre “pré-escola” e de como eles se organizam estruturalmente quando prontamente evocados.

Tabela 12 - Distribuição dos elementos estruturais organizados pela OME do termo “pré-escola”.

Elementos do provável Núcleo Central				Elementos da Primeira Periferia			
	Palavra evocada prontamente	<i>f</i>	OME		Palavra evocada prontamente	<i>f</i>	OME
<i>f</i> ≥ 22 OME < 3,00	alfabetização	34	2,559	<i>f</i> ≥ 22 OME ≥ 3,00	brincar	64	3,031
	alunos	24	2,542		cuidar	33	3,152
	aprendizagem	90	2,633				
	criança	59	2,085				
	desenvolvimento	26	2,923				
	educação	60	2,350				
	ensino	39	2,385				
	professor	74	2,784				
Elementos da Zona de Contraste				Elementos da Segunda Periferia			
	Palavra evocada prontamente	<i>f</i>	OME		Palavra evocada prontamente	<i>f</i>	OME
<i>f</i> < 22 OME < 3,00	amigos	17	2,882	<i>f</i> < 22 OME ≥ 3,00	afetividade	12	3,917
	conhecimento	21	2,952		amor	21	3,333
	interação	11	2,727		atividades	13	3,077
	leitura	15	2,267		carinho	18	3,889
					escrever	13	3,308
			lúdico	14	3,214		
			preparação	13	3,462		

Fonte: A autora, 2013.

Assim, no quadrante relacionado aos possíveis elementos do núcleo central, as palavras foram organizadas pelo software EVOC considerando as com frequência maior ou igual a 22 e ordem média de evocação menor que 3,00.

6.3.2 Análise interpretativa dos elementos do provável núcleo central do termo “pré-escola”

Ribeiro e Jutras (2006, p. 40) se apoiam em Moliner⁹¹ (1995) para explicarem que o sistema central, em sua função organizadora da representação, é determinado por dimensões históricas, sociológicas e ideológicas, marcadas pela memória coletiva e pelo sistema de normas compartilhado pelo grupo sobre um objeto. As autoras propõem que, por ser “simples, concreto, consensual, historicamente marcado, imagético e coerente, o núcleo central apresenta um considerável valor simbólico, forte poder associativo, saliência e conexão na estrutura, diferentemente do que ocorre no sistema periférico”.

O sistema periférico, ao se organizar em torno do núcleo central, se caracteriza por estabelecer uma interface entre o núcleo central e a realidade concreta, na qual funciona a representação. Os elementos inscritos no sistema periférico englobam informações mantidas, selecionadas, interpretadas e formuladas a partir de um conjunto de regras, conceitos, estereótipos e crenças de um grupo a respeito de um objeto (ABRIC, 2001).

Ao analisar os elementos constituintes do provável núcleo central, apresentados na Tabela 10, constata-se que evidenciam heterogeneidade interna entre a frequência intermediária e a ordem média de evocação, ou seja, os elementos mais evocados pelos participantes não foram indicativos do mesmo valor simbólico. A partir dessa constatação, pode-se inferir que os elementos mais próximos da centralidade são os que foram evocados nas primeiras posições, e que os termos com alta frequência podem significar uma maior familiaridade com o termo, mas não com a mesma relevância.

A natureza básica do núcleo central, segundo Abric (2001, p. 111) está relacionada ao “laço simbólico, primordial, genético que une a representação ao objeto” e que “as propriedades quantitativas das cognições centrais”, acrescenta o autor, “não são senão a consequência de uma propriedade inicial, que se relaciona com a natureza da mesma centralidade, e que é fundamentalmente qualitativa”.

⁹¹ Ribeiro e Jutras (2006) se apoiam em Moliner (1995) para esclarecer a organização do sistema central: Moliner, Pascal. A two-dimensional model of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 25 (1), 1995, p. 27-40.

Devido ao grande número de possíveis elementos presentes no quadrante do núcleo central, optou-se, primeiramente, por analisar concomitantemente o termo de maior valor simbólico e o termo de maior frequência para se tecerem algumas considerações. Os demais elementos foram agrupados quanto ao valor simbólico.

O elemento “criança” caracteriza-se como o termo de maior valor simbólico dentre os demais da estrutura, apesar de ter sido evocado por apenas 59 dos participantes (26,5%). Em contrapartida, o elemento “aprendizagem” foi evocado por 90 respondentes (40,5%), mas ficou na quarta posição em valor simbólico entre os elementos do possível núcleo central.

Isso parece refletir a tendência de alguns futuros docentes estarem mais familiarizados a “aprendizagem” vinculada ao processo pedagógico dirigido a “alunos”, já que os profissionais que atuam nas pré-escolas são denominados professores. Associa-se a estes, portanto, o termo “alunos” para a pré-escola, na qual a evocação do termo “crianças” também ocorre, contudo esta denominação apareceu mais relacionada e predominante ao indutor “creche”.

Assim, de acordo com as justificativas para o elemento “criança”, fornecidas por alguns participantes, esta continua sendo central para a Educação Infantil seja nas representações sociais sobre creche ou nas representações sociais acerca de pré-escola. Como a pré-escola é pensada para crianças, todo o ambiente educativo precisa então, segundo os participantes, ser afetivo, lúdico, estimulador e desafiador, visando promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Reconhecida também como a fase final das crianças na Educação Infantil e preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a pré-escola é caracterizada como um lugar não apenas de cuidado, mas voltado para a educação, socialização e vivência de atividades criativas no processo de ensino-aprendizagem.

A pré-escola é um momento onde a criança desenvolve sua afetividade (4N 170).

Na pré-escola a criança trabalha com o lúdico, mais dando mais significado as atividades (4N 178).

Criança toda tem o direito de ser criança (4N 181).

A criança na pré-escola aprende brincando (6N 198).

Pré-escola necessita da criança para evoluir e melhorar seus conceitos de aprendizagem (6N 216).

A pré-escola é um passo a mais na construção do saber da criança (2M 038).

Na pré-escola as crianças se desenvolvem brincando (4M 127).

As crianças estão na pré-escola (4N 179).

A creche só existe para atender as crianças (6N 190).

Mesmo na pré-escola tendo que ensinar, não se pode esquecer que a criança é mais importante (8N 001).

Pré-escola: espaço onde a criança inicia a aprendizagem das primeiras letras e onde encontra espaço para brincar (8N 004).

A pré-escola é muito importante para o desenvolvimento das crianças (8N 015).

As pré-escolas devem ser espaços que promovam o desenvolvimento integral da criança (4M 119).

Na pré-escola se iniciam muitas descobertas e a criança deve ser o principal beneficiado nesse processo (4M 131).

*Transcrições das respostas dos participantes.

Para o elemento “aprendizagem”, as justificativas se concentraram no conceito da pré-escola focada na aprendizagem educativa formal, associada ao aprender a escrever, ler, quantificar e realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de raciocínio. A etapa da pré-escola é considerada pelos participantes como um local onde a criança dá os seus primeiros passos para aprender novos eventos e dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento, não sendo apenas um local para ser “cuidada”. Além disso, os estudantes ressaltaram a importância de se desenvolver um ambiente de aprendizagem lúdico, com intuito de desenvolver a cognição e exercitar a criatividade da criança como um todo, para, assim, conseguir transformar a informação em aprendizagem.

No entanto, há uma evidente preocupação de alguns participantes em preparar a criança para que o ensino-aprendizagem nessa etapa seja efetivo no processo de alfabetização, escrita e leitura como importantes para a chegada do aluno ao Ensino Fundamental.

A criança na pré-escola aprende, mas também brinca (8N 014).

A pré-escola é um local de grandes aprendizagens, onde o aluno estará se preparando para iniciar o ensino fundamental (6M 157).

A diferença da pré-escola para a creche está no processo de aprendizagem que é oferecido além do cuidado (4M 115).

Quando falamos de pré-escola vem o nossa cabeça início da alfabetização, pois aprendido vem desde quando nascemos (4N 171).

O aprendizado na pré-escola deve ocorrer através de brincadeiras, interação, participação e experimentação (4N 184).

Nós professores precisamos fazer a diferença na vida da criança favorecendo o aspecto cognitivo e intelectual (8N 008).

É na pré-escola que inicia o processo de aprendizagem do aluno (8N 017).

A aprendizagem na pré-escola vai além do brincar, é uma fase em que a criança já começa a se adaptar ao conteúdo que se irá passar (8N 024).

Na pré-escola os professores devem estar atentos e voltados especialmente para o desenvolvimento do aluno, deve haver aprendizagem (2N 083).

Avalio desta forma a partir da experiência que tive com creche e pré-escola. A pré-escola é um ambiente de constante aprendizagem (8M 095).

A pré-escola é um espaço onde se promove várias questões de aprendizagem, que contribuem para nosso desenvolvimento como seres humanos (4M 108).

A aprendizagem na pré-escola deve ocorrer de forma lúdica, focando o desenvolvimento cognitivo-físico das crianças (6N 187).

É na pré-escola que a criança consegue desenvolver e realizar suas habilidades, dando início a sua aprendizagem escolar (6N 203).

*Transcrições das respostas dos participantes.

Para melhor compreender essa discrepância nas evocações dos termos “aprendizagem” e “criança”, faz-se necessário destacar que a partir da década de 1980 houve um crescente interesse no campo da Educação pela criança, em especial com as pesquisas focalizando teorias do desenvolvimento infantil, com base em teóricos como Montessori, Piaget e Vygotsky, os quais serviram como base para as pesquisas relativas ao processo de aprendizagem, por meio do exame dos aspectos cognitivos do desenvolvimento infantil, da evolução da linguagem e da influência do contexto sociocultural no futuro desempenho escolar da criança.

Como consequência, houve uma grande mobilização de intelectuais da área da Educação em defesa de políticas de teor educativo para crianças de zero a cinco anos, como forma de romper o atendimento de caráter compensatório para aquelas “privadas” culturalmente e, assim, evitar o fracasso escolar nas séries iniciais do ensino primário (KRAMER, 2011).

Lembre-se, ainda, que para a Educação Infantil, as décadas de 1980 e 1990 foram determinantes no Brasil, em especial, no processo de reconhecimento constitucional de educação pública e gratuita para as crianças de zero a cinco anos, além de delegar ao Estado a provisão de creches e pré-escolas para os pais que optassem por esse serviço educativo. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ratifica esse direito e a LDB 9.394/96 insere a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, imputando a essas instituições um caráter educativo que até então era restrito às instituições privadas.

A partir do ano 2000, ocorreram grandes transformações ocorridas na sociedade

contemporânea e debates constantes em fóruns, nos quais “a Educação Infantil passou a ser um espaço caracterizado pela socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais” (KRAMER; CORSINO; NUNES, 2011, p. 36).

Nesse contexto, ocorre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (1998), cujo parecer reitera, por sua vez, a função indissociável do cuidar e do educar, principalmente ao propor que as atividades desenvolvidas na esfera dessa modalidade sejam:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, nas quais as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto a elas e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2010, p. 6).

Essa questão é corroborada no documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o qual define como funções essenciais da Educação Infantil a garantia do bem-estar, além de “assegurar o crescimento e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”, sob a responsabilidade de um mentor que possua formação mínima, conforme legislação correlata (BRASIL, 2006, v. 2, p. 39).

Recorda-se que no mesmo ano, foi desenvolvido pelo Ministério da Educação o documento intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação, que, por conter diretrizes, objetivos, metas e estratégias de ação nesse campo, reafirma o compromisso da Educação Infantil com “o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físicos, afetivos, cognitivo/linguísticos e socioculturais, bem como as dimensões lúdicas, artísticas e imaginárias” (BRASIL, 2006, p. 20).

Além disso, este documento reafirma a importância das instituições de Educação Infantil elaborarem, implementarem e avaliarem coletivamente com os professores suas propostas pedagógicas, seguindo as orientações explicitadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, para que promovam o acesso da criança “a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, Art. 8º 2009).

Nessa perspectiva, o currículo da Educação Infantil precisa ser definido como um conjunto de ações educativas que integram as experiências e saberes da criança com os

conhecimentos pertencentes ao patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, que influenciam a construção de suas identidades. O planejamento curricular deve ter como foco central a criança, considerando-a como sujeito histórico e de direitos, inserida em grupos e contextos culturais diferentes. (BRASIL, 2009).

Em seguida, aos termos “criança” e “aprendizagem”, foram analisados os elementos “educação” e “ensino”, que apresentaram também alto valor simbólico, apesar de terem sido evocados por 27% e 17% dos participantes, respectivamente.

As justificativas apontadas pelos participantes para a escolha de ambos os termos em associação com “pré-escola” têm como principal elemento a valorização da educação, tendo como base o desenvolvimento econômico e social, apesar do pouco comprometimento dos governantes com esse tema primordial para o país. A educação vai muito além de ensinar um conteúdo, e sim ensinar, em conjunto com a família, os valores e princípios para a convivência respeitosa entre os indivíduos, com o olhar voltado para o presente e o futuro. Educar o aluno é ensinar os conhecimentos como instrumentos de transformação do ser, para que se tornem cidadãos críticos e reflexivos de sua realidade.

Como a pré-escola é considerada legalmente a última etapa da Educação Infantil, alguns participantes assinalaram o educar como a característica mais marcante dessa fase, superando os aspectos do cuidar e do brincar. Assim, os participantes apresentaram que os alunos devem ser preparados para desafios maiores, com o maior número de conteúdos possíveis, com o objetivo de prepará-los para a alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O enfoque do ensino na pré-escola apresenta-se ainda maior em algumas instituições privadas, que utilizam um repertório de conteúdo dimensionado para atrair clientela e se distinguir das demais pela dita “qualidade de ensino”, sem respeitar o ritmo natural de aprendizagem de uma criança entre os 4 ou 5 anos de idade.

A educação na pré-escola é muito importante, pois as crianças estão sendo preparadas ao ensino adiante é fundamental o início para que eles possam ser desenvolver (2M 027).

Na pré-escola pode se desenvolver a educação para uma vida na sociedade (2M 036).

Quando há educação também ocorre o desenvolvimento (2N 074).

A educação está presente em todas as pré-escolas, em algumas sendo mais forte que em outras (4M 113).

Uma boa educação na pré-escola é o caminho para todas as outras coisas. (4N 163).

O termo educar vem ligado também ao cuidar que inclui saberes necessários na prática com o ensino fundamental (8N 022).

A pré-escola vincula o cuidar e o educar para formar um cidadão autônomo (6N 204).

A pré-escola é lugar de ensino, de preparação para o ensino fundamental (8N 021).

O ensino é importante na pré-escola, mas as brincadeiras não podem ser deixadas de lado (4N 167).

Pré-escola local de ensino-aprendizagem, local de conhecimento, local de estímulo (2M 057).

Todos precisam de educação para fazer um país melhor (2N 073).

Sem educação nunca teremos um país mais justo e correto (8N 013).

* Transcrições das respostas dos participantes.

A crença de alguns participantes de que a educação é um elemento importante para o desenvolvimento de uma nação está embasada em discursos oficiais e de alguns setores da sociedade que buscam na Educação a saída para os problemas sociais e econômicos do país.

A crença da educação como elemento fundamental para o desenvolvimento do Brasil não é uma exigência atual, sempre esteve relacionada à imagem patriótica promovida pela propaganda governamental, na qual o futuro esplendoroso do país está apenas nas mãos de uma geração composta por crianças, que precisam ser bem educadas e atender às necessidades desenvolvimentistas de uma nação que deseja estar preparada para atender as exigências do mercado de trabalho agora globalizado.

O fato dos participantes terem evocado os termos “educação” e “ensino” com valor simbólico aproximado pode nos remeter à ideia de que a “educação” na pré-escola deva ter uma função voltada para uma escolarização considerada formal e preparatória da criança para o Ensino Fundamental, apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil⁹² (2009) explicitarem que os conteúdos definidos para o Ensino Fundamental não devem ser antecipados.

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, Art. 11, 2009).

⁹² Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

No entanto, e contraditoriamente, o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)⁹³ propõe como meta, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos com o “objetivo imprescindível de assegurar aprendizado efetivo no Ensino Fundamental e Médio, reduzindo a repetência e aumentando a taxa de sucesso na Educação Básica”. Esta meta foi em parte antecipadamente atendida pela Lei 12796/2013 que prevê a obrigatoriedade da oferta pelo poder público e da matrícula pelos pais de crianças e adolescentes entre 4 a 16 anos.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) acaba, portanto, remetendo à pré-escola uma função educativa adicional ao de “educar” e “cuidar”, tradicionalmente apreendidos ao objetivar “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físicos, afetivos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade”, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica⁹⁴ (BRASIL, Art. 22, 2010).

Ao integrar a Educação Infantil ao sistema educacional, redefiniu-se o conceito de currículo sem que a maior preocupação fosse com a escolarização, e sim como um processo de socialização que, segundo Kramer (2006), supera a polarização entre o “cuidar” e “ensinar” e que promove, como define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, a diminuição das dificuldades de acesso e de qualidade de educação, as quais acabam reforçando as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais (BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, essas diretrizes objetivam orientar e formular novas políticas para Educação Infantil no sentido de desenvolver o educando para o exercício da cidadania e também para prepará-los para os estudos posteriores, sem a exigência de ensinar conteúdos disciplinares do Ensino Fundamental.

Os termos “alfabetização” e “alunos” foram evocados respectivamente por 34 (15%) e 24 (10%) dos participantes, e obtiveram valores simbólicos bem próximos, ou seja, 2,542 para “alunos” e 2,559 para “alfabetização”, o que parece indicar uma associação significativa entre os termos.

As explicações dadas pelos participantes em relação à “alfabetização” podem estar fundamentadas na concepção da pré-escola como *locus* ideal para o início do processo de alfabetização, utilizando interações com o mundo letrado, com a literatura e muita brincadeira. Ao considerar a alfabetização como etapa mais importante para a criança, a pré-escola apresenta-se em destaque em relação à creche.

⁹³ Projeto de Lei 8.035/2010.

⁹⁴ Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A alfabetização não precisa acontecer na pré-escola (2M 059).

É na alfabetização que as crianças demonstram todo seu conhecimento do mundo letrado é esse processo por lei se inicia na pré-escola (6M 147).

Normalmente, é o primeiro contato com o mundo letrado. É na pré-escola em que se inicia o processo de alfabetização (6N 209).

Dentro da pré-escola um dos focos principais é deixar o aluno com vontade de aprender mais o alfabeto (2M 033).

O aluno é o sujeito mais importante do processo de alfabetização (6M 151).

O aluno na pré-escola inicia a alfabetização conhecendo muito mais do mundo alfabetizado-letrado, se inteirando desse grupo (6N 218).

A pré-escola é o momento de preparação dos alunos na alfabetização e no letramento de uma forma mais complexa, porém sem deixar de ser lúdica (6N 219).

Na pré-escola é onde os alunos tem seu primeiro contato com conteúdos (8N 025).

Os alunos vêm para a pré-escola com o objetivo de serem alfabetizados (2M 029).

* Transcrições das respostas dos participantes.

A lembrança do termo “alunos” associado à pré-escola deve-se ao fato da criança assumir este papel quando o processo de alfabetização é iniciado, já que uma das funções da pré-escola é justamente preparar os alunos com noções básicas de leitura e escrita, as quais são pré-requisitos para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao reconhecer a educação de zero a cinco anos como direito da criança e da família e um dever do Estado, a Constituição de 1988 transfere para os municípios a responsabilidade e confere a eles autonomia para o desenvolvimento de programas de educação pré-escolar e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com assistência técnica da União e dos estados, mediante a criação de leis próprias adequadas à realidade e aos interesses locais, como também, “adquirir competências compartilhadas com as outras instâncias, que ficarão responsáveis por um amplo espectro de questões, entre os quais a organização de seus respectivos sistemas de ensino” (LANTER- LOBO, 2011, p. 149).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, as propostas pedagógicas referentes a esta modalidade de atendimento devem estar permeadas por ações caracterizadas pela interação e pela brincadeira, que venham a oportunizar às crianças a imersão “nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”, além de “narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e o convívio com diferentes suportes e

gêneros textuais orais e escritos” (BRASIL, Art. 9º, 2009).

Nessa perspectiva, observa-se que o foco da aprendizagem na pré-escola deve ser o desenvolvimento das noções básicas preliminares à alfabetização, ou seja, o reconhecimento do mundo letrado, sem, no entanto, haver a preocupação com a produção da escrita e da leitura.

A imagem alfabetizadora da pré-escola parece ter sido reforçada com a publicação da Lei 11.274/2006⁹⁵, a qual propõe a revisão de alguns artigos da LDB 9.394/1996 ao inserir ao Ensino Fundamental a matrícula obrigatória de crianças com seis anos, que até então eram matriculados na Educação Infantil. Talvez, a concepção alfabetizadora tenha sido antecipada para as crianças de cinco anos, criando um impasse maior para a identidade da pré-escola.

Para finalizar a análise dos elementos estruturais presentes no provável núcleo central, as palavras “professor” e “desenvolvimento” assinalam menor valor simbólico dentre os demais, apesar da palavra “professor” ter sido a segunda com maior frequência de evocação, por 33% dos participantes. Isto pode ser justificado pela associação entre pré-escola e professor e não por ter uma significação importante para o grupo. Uma das causas pode estar fundamentada na pouca valorização do professor da Educação Infantil se comparado aos docentes das outras etapas da Educação Básica.

A proximidade entre os elementos “professor” e “desenvolvimento” pode ser compreendida pelo reconhecimento por parte dos participantes do docente como agente mediador do desenvolvimento das crianças, integrando as ações de educar e cuidar em sua prática pedagógica. Ao conferir à escola um espaço de desenvolvimento integral nos aspectos físico, social e cognitivo, alguns deles apontam o “professor” como um mediador na construção da identidade e de habilidades dos alunos, como uma fase preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar da pouca valorização profissional, o professor da pré-escola é mencionado como aquele que deve estar bem preparado, ser dedicado, sensível e centrado na interação com os alunos, para que possa estimular e instigar o interesse destes para o começo da aprendizagem do alfabeto, da escrita, da leitura e de outras noções básicas.

A pré-escola é o lugar apropriado para o desenvolvimento integral da criança (4N 185).

É de extrema importância estimular o desenvolvimento das crianças dentro da pré-escola (8N 011).

⁹⁵ Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96 e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

É bonito de ver o trabalho que os professores da pré-escola realizam e a vontade de aprender que eles despertam nas crianças (2M 035).

A pré-escola e o professor devem buscar o melhor caminho para que o ensino torne-se agradável e produtivo (2N 071).

Professor da pré-escola também é professor, apesar de se sentir desvalorizado (4M 114).

O professor é o mediador do aprendizado e do conhecimento (6N 186).

As professoras da pré-escola são muito importantes para uma alfabetização inicial de seus alunos (2M 041).

A pré-escola é o começo de um aprendizado “desconhecido” todas aquelas letrinhas antes desconhecidas passam a fazer um sentido, a ter um significado (6N 215).

Precisamos de profissionais valorizados e dedicados para educar e cuidar nossas crianças (6M 148).

* Transcrições das respostas dos participantes.

A crise da identificação de contornos claros para a definição da identidade do profissional da Educação Infantil perpassa pela falta de uma definição clara de sua prática pedagógica, diferentemente do que ocorre com as demais etapas da Educação Básica. Este fato é reforçado, em especial, devido aos profissionais de creche usufruírem de piso salarial menor, maior carga horária de trabalho e diversas nomenclaturas por grande parte dos municípios, tais como auxiliares, monitores, assistentes, atendentes, recepcionistas, brincantes ou educadores.

No entanto, a LDB 9.394/96 prevê preferencialmente a formação docente para Educação Básica em “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e admite como “formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, Art. 62, 1996).

A questão da formação docente é melhor especificada no documento elaborado pelo MEC e intitulado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a cinco anos à Educação, o qual postula que “o processo de seleção e admissão de professoras e professores que atuam nas redes pública e privada deve assegurar a formação específica na área e mínima exigida por lei e para os que atuam na rede pública, a admissão deve ser por meio de concurso” (BRASIL, 2006, p. 18), além de “assegurar a valorização das professoras e professores de Educação Infantil, promovendo sua participação em Programas de Formação Inicial para professores em exercício, garantindo, nas redes públicas, a inclusão nos planos de

cargos e salários do magistério” (BRASIL, 2006, p. 20).

Entretanto, vários sistemas municipais de ensino têm contratado profissionais com apenas o Ensino Médio como requisito mínimo, sem que sejam formados na modalidade Normal, para o desempenho de funções técnicas, na maioria das vezes de funções docentes. Isto só agrava ainda mais a crise identitária e de desvalorização que o profissional da Educação Infantil enfrenta em seu cotidiano.

O campo da Educação Infantil no Brasil vivencia um momento de grandes transformações, em especial, no que tange às “concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2001, p. 3).

Nesse sentido, faz-se necessário que o futuro profissional desta etapa tenha formação inicial adequada e direcionada para atender as necessidades e especificidades particulares da ação educativa para crianças dessa faixa etária. Mediante esta premissa, registra-se que o Ministério da Educação (MEC), representado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP), instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura plena⁹⁶, com o intuito de definir alguns princípios, as condições de ensino e de aprendizagem para formação inicial e a habilitação para profissionais da educação, dentre eles os docentes da Educação Infantil.

Nessa perspectiva, a formação inicial promovida por cursos de Pedagogia torna-se o *locus* ideal para a reflexão da *práxis* educativa na Educação Infantil, para que os futuros professores possam transformar suas práticas em ações conjuntas do cuidar e educar na construção da totalidade, da identidade e da autonomia da criança.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia é importante destacar alguns princípios de aptidões necessárias para que o egresso do curso possa desempenhar sua função docente:

-Compreender, cuidar e educar de crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

-Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

⁹⁶ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura plena.

-Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

-Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambientais (BRASIL, Art.5º, 2006).

No entanto, para que uma política possa ser realmente implementada no contexto escolar, faz-se necessário discutir as representações sociais acerca do trabalho docente na Educação Infantil com o grupo pertencente ao contexto escolar. Para que uma representação seja transformada, não basta apenas a normatização de uma ideia ou a concepção contida em uma política, faz-se necessário todo um movimento externo e interno ao grupo social em direção a essa transformação.

Visto isso, é importante ressaltar que os vários elementos constituintes do provável núcleo central possuem papel de destaque na estrutura das representações e apresentam-se como elos que dão significado a elas (ABRIC, 2001).

O núcleo central do objeto da representação social pode ser caracterizado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas do grupo de pertença, por estar associado diretamente à memória coletiva pelo sistema de normas e valores desse grupo (Sá, 1996).

Assim, por meio da interpretação da relação dos elementos do sistema periférico com os do núcleo central e sua organização estrutural, é possível compreender o conteúdo e a forma da representação, concretizada no cotidiano dos indivíduos. É nesse sentido que Abric (2001, p. 23) define o sistema periférico como um complemento indispensável ao sistema central, pois constitui uma interface entre o núcleo central e a situação concreta em que se elabora o funcionamento da representação e responde pelas funções de concretização, regulação e de defesa do núcleo central.

Para caracterizar os elementos periféricos como tais, Chaves e Silva (2011, p. 307) se apoiam em Abric (2001) e concluem que estes são tidos como elementos “[...] vivos e concretos, dependentes do contexto, além de concretizarem a ancoragem da representação à realidade, permitirem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis”. Como os elementos do sistema periférico são mais flexíveis, eles integram as histórias e experienciais individuais, diferentemente dos possíveis elementos do núcleo central que são mais rígidos e representam a memória coletiva do grupo.

6.3.3 Análise interpretativa dos elementos do sistema periférico do termo “pré-escola”

Na primeira periferia, as mais próximas ao núcleo central da representação social de pré-escola, apresentam-se as palavras com frequência maior ou igual a 22 e ordem média de evocação maior ou igual a 3,00. Nesse quadrante estão presentes as palavras “brincar” e “cuidar” com valor simbólico aproximado, apesar de terem sido evocadas por 64 participantes (29%) e 33 (15%), respectivamente.

O termo “brincar” está associado às dimensões funcionais das práticas pedagógicas realizadas na pré-escola, com forte vinculação ao aspecto lúdico das brincadeiras, histórias e jogos, e funciona como elemento motivador e estimulador do processo de aprendizagem.

A palavra “cuidar”, presente na primeira periferia, parece concretizar uma atitude voltada ao desenvolvimento integral da criança em uma dimensão afetiva, reforçada pelos termos “afetividade”, “amor” e “carinho” presentes na segunda periferia.

A segunda periferia apresenta as palavras sistematizadas pelo EVOC considerando a frequência menor que 22 e ordem de evocação maior ou igual a 3,00.

A menor representatividade dos elementos presentes na segunda periferia (“escrever”, “atividades” e “preparação”) parece ratificar a importância atribuída pelos participantes ao processo de alfabetização e da escrita como base preparatória para o Ensino Fundamental. Apesar da baixa frequência, mas alta ordem de evocação, a zona de contraste apresenta grande importância ao revelar a presença de um pequeno grupo com forte tendência de resistência ou mudança da representação social.

Ao examinar a zona de contraste ($f < 22$ e $OME < 3$) da representação social de pré-escola indica a presença dos elementos “leitura”, que sustenta o discurso alfabetizador na pré-escola, e do elemento “conhecimento” que se aproxima da noção “ensino” e “aprendizagem”, presentes no núcleo central. Isto vem a reforçar uma representação social de pré-escola dos participantes como *locus* de escolarização.

Já os termos “amigos” e “interação” podem ser interpretados como elementos complementares ao termo “brincar”, presente na primeira periferia, ao indicar um aspecto contrastante aos demais elementos da zona de contraste.

6.4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS ELEMENTOS DO SISTEMA CENTRAL E PERIFÉRICO ORGANIZADOS PELA OME E OMI SOBRE “CRECHE” E “PRÉ-ESCOLA”

Com o objetivo de realizar uma análise comparativa entre os elementos presentes nos quadrantes organizados pela ordem média de evocação (OME) e ordem média de importância (OMI) com o indutor “creche” (APÊNDICE H) e “pré-escola” (APÊNDICE I), buscou-se identificar os vocábulos que permaneceram ou se transferiram de quadrantes após o processo de hierarquização das palavras evocadas no teste de associação livre de palavras.

Entre as metodologias propostas por Vergès (1992)⁹⁷, Sá (1996, p. 121) destaca que o procedimento de hierarquização das palavras evocadas espontaneamente pelos participantes no teste de associação livre permite que os sujeitos numerem ou sublinhem os vocábulos “que lhes parecem mais importantes, deixando-se assim de confiar exclusivamente na ordem imediata em que as palavras lhes vêm à mente, mas sim como um indicador adicional de saliência”.

Isto permite ao pesquisador o desenvolvimento de uma interpretação dos dados a partir de uma “reflexão posterior quanto à relevância de cada elemento na representação, o que aproxima o procedimento da atividade raciocinada e defendida por Abrieu” (SÁ, 1996, p. 122).

No segundo momento do teste de evocação livre de palavras, foi solicitado aos participantes que numerassem as palavras, inicialmente evocadas, em grau de importância de 1 a 5. Desse processo resultou nos *corpora* dos arquivos CREOMI e PREOMI os quais foram sistematizados pelo software EVOC, pela ordem média de importância (OMI), com base nos mesmos índices conferidos para o processamento de dados dos arquivos CREOME e PREOME (TABELA 7).

Quando hierarquizadas pela OMI, o *corpus* do arquivo CREOMI totalizou um montante de 1081 vocábulos, sendo 182 diferentes e 899 iguais. Após o processamento do *corpus* do arquivo CREOMI pelo *software* EVOC, identificou-se um aproveitamento de 67% das palavras que foram organizadas e sistematizadas no *quadro de quatro casas*.

A análise comparativa entre os elementos estruturais organizados pela OME e pela OMI do indutor “creche” é apresentada no Quadro 10.

⁹⁷ VERGÈS, Pierre. L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. **Bulletin the psychologie**, v.45, n.405, p.203-209, 1992.

Quadro 10 - Distribuição dos elementos centrais e periféricos da representação social de creche organizados pelas OME e OMI.



OME – “creche”		OMI – “creche”	
<p>amor criança cuidado educação</p>	<p>afetividade aprendizagem brincar brinquedo carinho desenvolvimento professor</p>	<p>amor aprendizagem carinho criança cuidado educação professor</p>	<p>brincar</p>
<p>ensinar responsabilidade tia</p>	<p>alimentação amigos choro dedicação educador lanche lúdico trabalho</p>	<p>desenvolvimento educador ensinar responsabilidade tia</p>	<p>afetividade alimentação amigos brinquedo choro dedicação lanche lúdico trabalho</p>

Fonte: A autora, 2013.

No Quadro 10, verifica-se que os termos “amor”, “criança”, “cuidado” e “educação” permanecem no primeiro quadrante do *quadro de quatro casas* como possíveis elementos centrais quando hierarquizados pelos participantes.

A inclusão dos termos “aprendizagem”, “carinho” e “professor” ao núcleo central, após a organização por ordem de importância (OMI), pode ser justificada pela necessidade de complementaridade da função docente, englobando o aspecto afetivo e funcional da ação educativa nas creches.

A escolha da palavra “brincar” como único elemento presente na primeira periferia organizada pela ordem média de importância (OMI) pode ser inferida pela relação que os elementos do provável núcleo central têm com a prática regular nas creches, ou seja, por ser nesta periferia que se encontram as dimensões das representações sociais do cotidiano (ABRIC, 2001).

A permanência dos termos “ensinar”, “responsabilidade” e “tia” na zona de contraste

na OMI acentua a concepção educativa induzida pela palavra “educação”, enquanto que o termo “tia” contrasta com o de “professor”, presentes no quadrante do possível núcleo central hierarquizado.

Por outro lado, alguns vocábulos perderam ou ganharam importância na zona de contraste organizado pela ordem média de importância (OMI) quando comparados à organização decorrente da ordem média de evocação (OME). O vocábulo “desenvolvimento”, por exemplo, que inicialmente incluiu-se na primeira periferia pela OME, passou para a zona de contraste, provavelmente na tentativa de alguns do grupo de participantes evidenciarem uma importante função da creche, qual seja a associada à concepção de desenvolvimento integral da criança.

Outro termo que ganha valorização na organização da estrutura organizada pela ordem média de importância (OMI) foi o vocábulo “educador”, o qual é transferido para a zona de contraste e associa-se ao vocábulo “professor”, presente no provável núcleo central. A presença desse vocábulo como elemento central na OMI pode ser justificada pelos efeitos do movimento em prol do reconhecimento profissional do educador das creches como categoria similar aos de pré-escola, cuja distinção de cargo e salário é considerado inaceitável, já que são profissionais que ocupam o mesmo espaço de trabalho na Educação Infantil.

A permanência dos demais vocábulos na segunda periferia organizada pela OMI e apenas a inclusão do termo “afetividade” reforçam a concepção de creche como um espaço de afeto, cuidado e trabalho lúdico no ato de educar.

Por fim, após a análise comparativa entre a ordem média de evocação e a de importância sobre o termo “creche”, podemos identificar alguns aspectos a serem ratificados acerca das representações sociais dos estudantes de Pedagogia sobre esse termo indutor.

Assim, mediante os resultados apontados pela comparação entre a sistematização dos elementos nos quadros organizados pela ordem média de evocação (OME) e pela ordem média de importância (OMI), é possível identificar que a centralidade da representação social sobre o termo “creche” está ancorada na concepção de um atendimento extradomiciliar, objetivado por ações de cuidado e de educação. Essas ações são desenvolvidas pelos profissionais em prol da aprendizagem e do desenvolvimento da criança por meio de atividades lúdicas, como brincadeiras e brinquedos.

Após o processo de hierarquização pela OMI, o *corpus* do arquivo PREOMI totalizou um montante de 1041 vocábulos, sendo 214 diferentes e 827 iguais. Após o processamento do *corpus* do arquivo PREOMI pelo *software* EVOC, identificou-se um aproveitamento de 59% das palavras que foram organizadas e sistematizadas no *quadro de quatro casas*.

O Quadro 11 apresenta a sistematização dos resultados da análise comparativa entre os elementos organizados pela OME e pela OMI acerca do indutor “pré-escola”.

Quadro 11 - Distribuição dos elementos centrais e periféricos da representação social de pré-escola organizados pelas OME e OMI



OME – “pré-escola”		OMI – “pré-escola”	
alfabetização alunos aprendizagem criança desenvolvimento educação ensino professor	brincar cuidar	alfabetização alunos aprendizagem criança desenvolvimento educação ensino professor	brincar cuidar
Amigos conhecimento interação* leitura	afetividade amor atividades carinho escrever lúdico preparação	amor conhecimento lúdico	afetividade amigos atividades carinho leitura preparação

Fonte: A autora, 2013.

É possível perceber no Quadro 11 que as palavras caracterizadas como os possíveis elementos do possível núcleo central e da primeira periferia permaneceram com o mesmo destaque ao comparar a disposição desses elementos tanto na ordem média de evocação (OME) quanto na ordem média de importância (OMI), reforçando a representação de pré-escola como um espaço preparatório para a “alfabetização”, o “desenvolvimento” e a “educação” da criança de quatro a cinco anos.

Verifica-se ainda, que a presença da palavra “aluno” permanece com frequência e valor simbólico menor do que “criança” na organização dos elementos estruturais pela OMI da representação social de pré-escola. Isto pode indicar que, mesmo na tentativa de os participantes diferenciarem nessa representação social o quesito aprendizagem, a representação da pré-escola permanece ancorada como um espaço direcionado para crianças.

A ausência do vocábulo “interação” na zona de contraste, organizada pela OMI parece denotar que a centralidade da pré-escola vincula-se à figura do “professor”, nas situações de “ensino” e “aprendizagem”. Provavelmente, esse fato seja explicado pelo foco da intencionalidade educativa da pré-escola como uma fase preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A permanência dos termos “brincar” e “cuidar” na primeira periferia reforçam as características do cotidiano de Educação Infantil, no qual a criança é auxiliada em seu desenvolvimento integral por meio da ludicidade nas atividades e dos cuidados de cunho social, físico e emocional, os quais permitem a construção de conhecimentos sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor. Essa ideia parece ser reforçada pela transferência dos vocábulos “amor” e “lúdico” para zona de contraste da ordem média de importância (OMI).

A passagem dos vocábulos “amigos” e “leitura” da zona de contraste pela OME para a segunda periferia pela OMI pode demonstrar a perda de importância das questões interpessoais entre as crianças, além de uma supervalorização da escrita em detrimento da leitura, como processo integrado da alfabetização.

A permanência das palavras “afetividade” e “carinho”, além de “preparação” e “atividades” na segunda periferia pela OMI acentuam os aspectos afetivos e funcionais presentes nos demais quadrantes.

A partir da confirmação e da modificação na organização dos elementos estruturais da representação social sistematizados espontaneamente pela ordem média de evocação (OME) e hierarquicamente pela ordem média de importância (OMI), pode-se concluir que a representação social dos participantes sobre a pré-escola parece estar ancorada na imagem de uma educação compensatória e antecipatória, cujo objetivo principal é o de preparar as crianças, como meio de atenuar os problemas relativos ao fracasso escolar nas etapas seguintes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo percorrido neste trabalho para identificar as representações sociais dos futuros egressos do curso de Pedagogia acerca de creche e pré-escola orientou-se pela relevância de se estudar como esses estudantes concebem essas instituições. Após as conquistas e o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica engloba um tema fundamental na compreensão desse contexto no sistema educacional brasileiro.

O problema de pesquisa, que determinou a realização deste trabalho foi investigar quais são as representações sociais de 222 estudantes do curso de Pedagogia sobre “creche” e “pré-escola” e como os sentidos de seu conteúdo são tratados no âmbito das políticas educacionais. Para responder a esse questionamento, analisou-se como o conteúdo dessas representações é reconhecido e tratado no âmbito das políticas educacionais direcionadas ao contexto da Educação Infantil pós LDB 9.394/96.

Com o intuito de averiguar a centralidade dos elementos estruturais das representações sociais organizados pela ordem média de evocação (OME), buscou-se comparar as possíveis permanências ou transferências desses elementos quando organizados pela ordem média de importância (OMI).

Para a caracterização da população, utilizou-se um questionário sociodemográfico com questões relativas ao perfil pessoal e profissional dos participantes. A forte presença do sexo feminino entre os estudantes do curso de Pedagogia corrobora com a naturalização da escolha feminina com o magistério, historicamente associado à maternagem. Em relação ao custeio para a frequência no curso, identifica-se que 38% dos respondentes se sustentam com seu próprio trabalho, 27% com bolsa social de incentivo educativo e 35% são mantidos pelas próprias famílias, apesar de 59% desses estudantes pertencerem ao caráter estratos médios da população.

O fato de 65% dos participantes já atuarem profissionalmente no âmbito escolar possibilita maior familiarização com o contexto profissional após a graduação, diferentemente de outros cursos de nível superior que, muitas vezes, só têm esse contato por meio de estágios probatórios de curto prazo.

Para atuação futura, 189 dos participantes pretendem seguir profissionalmente como professor da Educação Básica ou pedagogo escolar, dos quais 15 justificam suas escolhas para o trabalho em creche pela identificação pessoal com crianças pequenas ou pela exigência de

maior conhecimento pedagógico e de conteúdo (alfabetização e noções matemáticas) para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A maioria dos participantes (83) prefere atuar em ambas as etapas da Educação Infantil, em especial em pré-escola por ser mais valorizada. Grande parte dessa valorização docente deve-se ao modelo dos editais públicos para a contratação desses profissionais. Enquanto esses modelos fizerem distinção na categorização (educador para creche e professor para pré-escola), carga horária e salário, dificilmente a escolha pela docência em creche será valorizada.

Assim sendo, a especificidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Infantil precisa superar essa fragmentação no atendimento de cuidado apenas físico e de guarda em creches e alfabetizador em pré-escola por uma prática educativa que envolva as dimensões cognitiva, emocional e social desses sujeitos tanto em creches como em pré-escolas (SALGUEIRO, 2009).

Ao especificar a função educativa da Educação Infantil, a LDB 9.394/96 propõe que as duas etapas, creche e pré-escola, oportunizem o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Nessa perspectiva, é interessante que as instituições de Educação Infantil construam coletivamente seus currículos respeitando o processo de socialização que supere a polarização entre “cuidar” e “educar” que, conforme Kramer (2011), possa promover a diminuição das desigualdades de acesso à educação responsável e de qualidade, independente das diferenças socioeconômicas, étnico-raciais e regionais.

Assim, faz-se necessário discutir se os currículos para a Educação Infantil devem possuir grade, modelos de aprovação e medição de desempenho da criança ou constituir-se de fase preparatória para evitar possíveis fracassos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As propostas pedagógicas incluídas nesses currículos, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, precisam perpassar pelos princípios éticos, políticos e estéticos, considerando a criança como sujeito histórico, social e de direitos. O direito constitucional da criança à educação de qualidade visa promover o acesso dela [...] “a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, Art.8º, 2009).

Para investigar as representações sociais dos participantes desta pesquisa acerca de “creche” e “pré-escola”, aplicou-se o teste de evocação livre de palavras, complementado com a justificativa da escolha da palavra mais importante e a formulação de uma frase que contivesse a palavra mais importante e o termo indutor. Os dados do teste de evocação livre de palavras foram sistematizados pelo *software* EVOC, que geraram um *quadro de quatro casas* pela ordem média de evocação (OME) para os indutores creche e pré-escola, respectivamente.

A partir desses quadros foi possível apreender os elementos do provável núcleo central e do sistema periférico e tecer algumas considerações relativas às representações sociais dos estudantes de Pedagogia sobre os termos “creche” e “pré-escola” e relacioná-los com as justificativas e frases fornecidas pelos participantes.

Ao termo indutor “creche”, as palavras *amor, criança, cuidado e educação* foram evocadas pelos participantes com frequência maior ou igual a 22 e ordem média de evocação menor que 3,00, ou seja, aquelas que prontamente vinham à mente dos participantes. O fato dessas palavras, segundo Pereira (2005), terem sido prontamente evocados por uma parcela significativa dos participantes revela uma baixa ordem média de evocação que demonstra um alto valor simbólico para o grupo, fato este apontado por Abric (2011, p. 111) como “[...] laço simbólico, primordial, genético que une a representação ao objeto”.

Como as palavras “amor”, “criança”, “cuidado” e “educação” foram as mais prontamente evocadas pelos participantes acerca do indutor “creche”, elas provavelmente estão ancoradas no sentido do cuidado amoroso da criança numa instituição educativa, extradomiciliar. Essa dimensão parece estar diretamente associada à imagem mistificadora do profissional da creche como “[...] educadora, nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom-senso, que é guiada pelo coração, entra em detrimento da formação profissional”. (ARCE, 2011, p.38)

Já no processo de objetivação, as representações do futuro egresso de Pedagogia sobre creche com forte atribuição à dimensão afetiva, parecem afetar o perfil desse profissional que, segundo Kramer (2011), precisa superar a relação entre amor, dedicação e vocação impregnada na concepção da identidade profissional, como se essas características fossem suficientes para a educação e para a formação do ser humano, em suas dimensões físicas, biológicas, cognitivas, emocionais e sociais.

A questão do “cuidado” e da “educação” presentes como elementos do provável núcleo central inferem uma nova reflexão sobre a indissociabilidade dessas duas ações

complementares na prática pedagógica em creche. Isso provavelmente decorre da ampla discussão sobre a necessidade da reflexão sobre o tema nos cursos de formação inicial.

A discussão da creche como espaço educativo para crianças de zero a três anos é reconhecida legalmente a partir da instituição da LDB 9.394/96, fato este que propõe superar a imagem de creche como um local onde a criança ficará por um período para apenas ter os cuidados básicos, como a higiene e a alimentação.

A creche precisa ser compreendida pelos professores, pais, gestores e comunidade como um espaço onde a criança possa ser cuidada, protegida, assistida, mas também como espaço educativo para desenvolver suas habilidades.

Diferentemente das representações sociais acerca da creche, os participantes evocaram como elementos do provável núcleo central para “pré-escola” palavras relacionadas à dimensão funcional: “alfabetização”, “alunos”, “aprendizagem”, “criança”, “desenvolvimento”, “educação”, “ensino” e “professor”.

Devido ao grande número de palavras presentes no quadrante do provável núcleo central, decidiu-se por agrupá-las em pares pelo critério de aproximação em valor simbólico, ou seja, baixa ordem de evocação. No entanto, para o primeiro agrupamento, decidiu-se por analisar paralelamente as palavras com maior frequência de evocação (aprendizagem) e a de maior valor simbólico (criança).

Assim, os elementos “criança” e “aprendizagem” parecem indicar uma representação de pré-escola possivelmente ancorada simultaneamente numa imagem infantil como escolar do sujeito que frequenta a pré-escola. A imagem infantil parece estar objetivada em ações de caráter afetivo e lúdico presentes no cotidiano da pré-escola, enquanto que a imagem escolar é objetivada em ações relacionadas à aprendizagem de conteúdos associados à alfabetização, ou seja, no ensinar à criança a escrever, ler, quantificar, pré-requisito para o ingresso no Ensino Fundamental.

Todavia, para que o processo de “ensino” e de “aprendizagem” ocorra de forma efetiva, o “professor” precisa refletir sobre a importância de se desenvolver uma “educação” permeada em ambiente lúdico que favoreça o “desenvolvimento” da cognição e da criatividade dos “alunos” de forma integral.

Como última etapa da Educação Infantil, a “pré-escola” caracteriza-se muito mais como espaço de educar do que de cuidar ou brincar. Nesse sentido, o destaque ao aspecto educativo na pré-escola parece demonstrar um considerável valor simbólico da pré-escola como espaço institucional.

Isto vem a reforçar, segundo Rosemberg (2003), as sugestões propostas por alguns organismos internacionais em transformar a Educação Infantil numa etapa preparatória importante para a escolarização posterior, como estratégia preventiva aos possíveis problemas posteriores com a escrita, a leitura e a cognição presentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisar como o conteúdo das representações sociais de “creche” e “pré-escola” é tratado no âmbito das políticas educacionais para Educação Infantil pós LDB 9.394/96, identificou-se que, apesar do caráter norteador dessas políticas no cotidiano das instituições de Educação Infantil pública e privada, alguns aspectos precisam ser melhor explicitados e discutidos nos cursos de formação de professores e nas instituições públicas e privadas de Educação Infantil.

Segundo Haddad e Cordeiro (2011, p. 15) as políticas “[...] exercem uma função organizadora das representações sociais sobre o trabalho da professora de Educação Infantil, afetando as imagens que as acadêmicas constroem sobre o trabalho desse profissional”.

Nos Quadros 12 e 13 são apresentadas sínteses da correspondência entre os elementos do provável do núcleo central das representações sociais dos termos (“creche” e “pré-escola”) e as políticas educacionais para a Educação Infantil pós-LDB 9.394/96 selecionadas para esta análise.

Quadro 12 – Síntese da correspondência entre os elementos do possível núcleo central para “creche” e políticas educacionais para a Educação Infantil.

Elementos do possível núcleo central	Políticas educacionais Para Educação Infantil	Correspondência entre elementos e políticas
amor	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2009).	desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.
	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. (BRASIL, 2006).	atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físico, afetivo, cognitivo/linguístico, sociocultural, bem como as dimensões lúdica, artística e imaginária.
	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).	Direito à educação, complementado e aperfeiçoado, ao reconhecer Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica.
	Plano Nacional de Educação PNE (2011-2020).	Atendimento de pelo menos 50% das crianças (0-5 anos) em creches de boa qualidade e perto de suas residências até 2020.
cuidado e educação	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. (BRASIL, 2006).	Construção coletiva de diretrizes para a Educação Infantil pautada pela ação indissociável do cuidado e da educação complementar à ação da família.
	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).	Desenvolvimento de projetos na qualidade dos ambientes escolares com ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança.
	Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura plena (BRASIL, 2006).	Egresso do curso de Pedagogia esteja apto a compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos para seu desenvolvimento nas dimensões, entre

		outras, física, psicológica, intelectual e social.
	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009).	As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devam garantir “a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo”.
	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2009).	Consideram “as dimensões do educar e do cuidar em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para função social desse nível da educação, a sua centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana”.

Fonte: A autora, 2013.

Quadro 13 – Síntese da correspondência entre os elementos do possível núcleo central para “pré-escola” e políticas educacionais para a Educação Infantil.

Elementos do possível núcleo central	Políticas educacionais Para Educação Infantil	Correspondência entre elementos e políticas
alfabetização e alunos	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009).	Sugerem que as propostas pedagógicas permeiem ações caracterizadas pela interação e pela brincadeira, nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão.
aprendizagem e criança	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009).	Propõem o acesso da criança “a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.
	Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).	Assegura como meta, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos com o objetivo imprescindível de assegurar aprendizado efetivo.
	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).	Definem como funções essenciais da Educação Infantil a garantia do bem-estar, além de assegurar o crescimento e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.
	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006).	Reafirma o compromisso da Educação Infantil com “o atendimento integral à criança, considerando seus aspectos físicos, afetivos, cognitivo/linguísticos e socioculturais, bem como as dimensões lúdicas, artísticas e imaginárias”.
educação e ensino	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009).	Explicitam que os conteúdos definidos para o Ensino Fundamental não devem ser antecipados, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.
	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2010).	Reitera a função educativa da pré-escola adicional ao de “educar” e “cuidar”, ao objetivar o desenvolvimento integral da criança.
professor e desenvolvimento	LDB 9.394/96	Prevê formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental.
	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006).	Postula que o processo de seleção e admissão de professores para Educação Infantil para as redes pública e privada de ensino exija formação mínima exigida por lei. A admissão de novos profissionais para a rede pública de ensino é realizada por meio de concurso público e para os que já atuam é previsto sua inclusão nos planos de cargos e salários do magistério e programas de formação inicial (PROINFANTIL).
	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura plena (BRASIL, 2009).	Definem alguns princípios educativos para a habilitação de profissionais da educação, dentre eles os docentes da Educação Infantil.

Fonte: A autora, 2013.

Na comparação entre as políticas educacionais e os elementos do provável núcleo central de creche e pré-escola, observa-se especial enfoque à escolarização de conteúdos alfabetizadores em pré-escola, como fase preparatória para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso contrapõe as determinações das políticas educacionais que definem que se respeitem as especificidades etárias, sem a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental. Em relação à creche, não há uma definição clara sobre que tipo de ação pedagógica deve ser desenvolvida pelo professor, de forma a integrar as dimensões do educar e do cuidar em sua inseparabilidade.

Outra questão levantada na análise dos quadros é a crise identitária do profissional de Educação Infantil, que diferentemente das demais etapas da Educação Básica, não possuem uma clara definição de sua prática pedagógica e reconhecimento profissional por parte dos sistemas de ensino.

Essa reflexão corrobora com os objetivos das propostas pedagógicas dispostos nas diretrizes e documentos que se apresentam vagos e muito amplos, sem uma clara definição sobre as ações concretas do “educar” e “cuidar” como parte essencial no desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma, pode-se inferir que para os participantes dessa pesquisa, creche e pré-escola possuem diferentes funções pedagógicas, diferentemente do sentido oficialmente dado pelas políticas educacionais. Isso pode ser justificado pela concepção tradicionalmente atribuída a cada uma dessas instituições (HADDAD; CORDEIRO, 2011).

Como etapa complementar na análise dos elementos estruturais da representação social, organizados pela ordem média de evocação (OME), averiguou-se as possíveis permanências ou divergências desses elementos nos quadrantes associados ao provável núcleo central e ao sistema periférico.

Para a realização desta análise, utilizou-se o *corpus* do arquivo CREOMI e PREOMI, contendo as palavras evocadas por ordem hierárquica de 1 a 5. Após a sistematização desses arquivos pelo *software* EVOC foi possível construir um quadro comparativo contendo os elementos organizados pela ordem média de evocação (OME) e ordem média de importância (OMI).

Para o indutor “creche”, observa-se a permanência das palavras “amor”, “criança”, “cuidado” e “educação” e a inclusão de “aprendizagem”, “carinho”, “professor” como elementos do provável núcleo central para creche, quando hierarquizadas pelos participantes. Isso demonstra o aspecto complementar entre as dimensões afetivas e funcionais no exercício da docência em creche.

A transferência das palavras “desenvolvimento” e “educador” para a zona de contraste reforça o comprometimento de um pequeno grupo emergente de participantes comprometidos com desenvolvimento integral da criança, apesar de se autodenominar apenas de educador, ao invés de professor, como legalmente reconhecido. No entanto, o posicionamento da palavra “professor” como elemento do provável núcleo central denota uma conscientização da maioria dos participantes pelo reconhecimento e valorização de todos os profissionais que atuam na Educação Infantil, seja em creche ou pré-escola.

Sendo assim, a representação social sobre creche confirma a concepção de atendimento institucional extradomiciliar, acurado por profissionais comprometidos com o desenvolvimento da criança por meio do cuidado físico, emocional e cognitivo por meio atividades lúdicas, como brincadeiras e brinquedos.

Para o termo “pré-escola” as palavras organizadas pela ordem média de evocação (OME), quando hierarquizadas, apresentam-se nos mesmos quadrantes do provável núcleo central e da primeira periferia. Isso reforça a representação pré-escola como uma instituição educativa, para crianças de quatro a cinco anos, com enfoque alfabetizador e preparatório para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A omissão da palavra “interação” na zona de contraste, organizada pela ordem média de importância (OMI), destaca a pouca importância de um pequeno grupo de participantes no processo de interação como meio integrador entre alunos e professor nas situações de ensino e aprendizagem.

A passagem das palavras “amor” e “lúdico” da segunda periferia para a zona de contraste demonstra que apenas um pequeno grupo continua a considerar a questão afetiva e lúdica como parte do cotidiano na pré-escola.

A transferência da zona de contraste para a segunda periferia das palavras “amigos” e “leitura” evidencia a perda de interesse por alguns participantes de questões interpessoais entre as crianças, além de uma supervalorização da escrita em detrimento da leitura, como processo integrado da alfabetização.

Antes de finalizar essas considerações, faz-se necessário elencar o fator limitador encontrado ao longo da pesquisa e indicar futuras proposições para verificação da centralidade dos elementos da representação social.

O reduzido tempo para o retorno ao campo de pesquisa para entrevistar alguns participantes e colher maiores informações sobre os termos evocados pode ser considerado como o principal fator limitador desta pesquisa.

Como proposição para estudos complementares, sugere-se a análise de similitude que possibilita a confirmação da centralidade dos elementos do núcleo central e o grau de coocorrência entre esses elementos, conforme sugestão de Claude Flament (1986). Esse tipo de análise, segundo Sá (1996, p. 123), possibilita a “[...] detecção do grau de conexão dos diversos elementos de uma representação e, dessa forma, possibilita a identificação das conexões existentes entre as palavras centrais e periféricas dos quadrantes, possibilitando eixos de análises sem o retorno a campo.”

Complementando a descrição da análise de similitude, Oliveira et al. (2005, p. 585), apresentam-na como uma forma de classificação dos “termos de uma produção discursiva com base no coeficiente de semelhança” e verificação do grau de ligação entre esses termos. Como produto, pode-se construir uma “árvore máxima” contendo sem seus desdobramentos a ligação entre um elemento ao outro, a partir dos resultados obtidos no teste de evocação livre de palavras.

Para concluir, pode-se inferir que as representações sociais dos estudantes de Pedagogia e prováveis professores de Educação Infantil permanecem ancoradas em diferentes concepções docentes para creche e pré-escola.

Dessa forma, cabe aos cursos de formação inicial de professores, promover, a partir das representações sociais dos estudantes, ampla reflexão e discussão sobre o tema. Para que uma representação seja transformada, não basta apenas a normatização de uma ideia ou a concepção contida em uma política, mas um movimento externo e interno ao grupo social em direção a essa transformação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes Moreira; OLIVEIRA, Denize Cristina (Org.) **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 2000, p.27-38.

ABRIC, Jean-Claude. Las representaciones sociales: aspectos teóricos. In: ABRIC, Jean-Claude (Org.). **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução de José Dacosta Chevrel y Fátima Flores Palacios. México: Ediciones Coyoacán; Ambassade de France- ccc IFAL, 2001. p.11-32.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set./dez. 2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith . O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de pesquisa**. n. 77, p. 53-61, maio, 1991.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, Brasília, v. 1, p.18-43, jan/jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice; SILVA, Edith Magalhães; BRUNA, Vanessa Ribeiro. Nível de formação e representações de professores as séries iniciais do ensino fundamental sobre o seu próprio trabalho. In: SOUSA, Clarilza Prado; PARDAL, Luís Antonio; VILLAS BÔAS, Lucia Pintor Santiso. (Org.) **Representações sociais sobre o trabalho docente**. (Org.). Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. p 143- 158.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; MAIA, Helenice. Formação e trabalho docente: representações de professores de curso normal médio. In: Sousa, Clarilza Prado; VILLAS BÔAS, Lúcia Pintor Santiso; ENS, Romilda Teodora. (Org.) **Representações sociais: políticas educacionais, justiça social e trabalho docente**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012. p. 67-92.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha**: a realidade dos mitos. 1997, 128 f.. Dissertação (Mestrado da Faculdade de Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaskman. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

BANCO MUNDIAL. **Brasil desenvolvimento da primeira infância**: foco sobre o impacto das pré-escolas. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2002. Disponível em: < <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,contentMDK:21436434~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html> >. Acesso em: 20 ago.2011.

BANCO MUNDIAL . **Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil:** próximos passos - Sumário executivo (em português). Washington, D.C.: Banco Mundial, 2010. Disponível em: <
[http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary_Atingindo Educacao nivel Mundial Brasil DEZ2010.pdf](http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1293020543041/ESummary_Atingindo_Educacao_nivel_Mundial_Brasil_DEZ2010.pdf)>.
 Acesso em: 22 ago.2011.

BARBOSA, Ivone Garcia; GARRIDO, Christine Marquez. A educação infantil brasileira e as políticas setoriais de educação do Banco Mundial. In: ENDIPE, 2. 2007, Anápolis. **Anais...** Anápolis: Goiás, 2007. Disponível em:
 <<http://www.ceped.ueg.br/anais/Endipe/pdfs/a_educacao_infantil_bras_.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história:** especialidades e abordagens. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas Educacionais para o atendimento à infância no Brasil:** do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar. 2009. Disponível em:<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/trabalhos.html>
 Acesso em: 26 de fevereiro de 2012.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto : Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto** n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos CLBR, de 1939. Disponível em:
 <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BRASIL. Decreto- Lei n.5452, de 1 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Legislativo, Rio de Janeiro, Guanabara, 09 ago. 1943. p.11937. Disponível em:
 <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEL%205.452-1943?OpenDocument>. Acesso em: 17 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Legislativo, Brasília, DF, 27 dez.1961 e retificado em 28 dez. 1961. Disponível em:
 <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 20 maio 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução CFE** n.09, de 10 de outubro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem destinados à formação pedagógica nos cursos de licenciatura Institui. Brasília, DF. Disponível em: < <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>>. Acesso em 20 de abr 2013.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e base para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em:

<<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 20 mar 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF: Senado Federal, 05 out.1988. p.1 (Anexo). Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 jan. 2013.

BRASIL. Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências– ECA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** . Poder Legislativo, Brasília, DF, 16 de jul.1990.p.13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em 2 abril 2013.

BRASIL, Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** .Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez.1996. p.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> . Acesso em: 10 abr.2013.

BRASIL, Decreto n. 2264 de 27 de junho de 1997. Regulamenta a lei n.9424 de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal e determina outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil** . Legislativo, Brasília, DF, 28 jun.1997. EDIÇÃO EXTRA. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2264.htm>. Acesso em: 13 abr.2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. V.1 Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 25 fev.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 01, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em 5 abril 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006, 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade pra a educação infantil**. v.1. Brasília: MEC, 2006. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 2 abril 2013.

BRASIL. Atos do Congresso Nacional. Emenda Constitucional n. 53/2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, n. 243 de 20 dez. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP** n. 01, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 15 de maio 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> . Acesso em 2 abr. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP** n.01, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília, DF. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria normativa nº 27, de 21 de junho de 2007. Institui o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE- Escola. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2. Disponível em:<http://search.babylon.com/?q=pORTARIA+NORMATIVA+N%C2%BA+27%2C+DE+21+DE+JUNHO+DE+2007&s=web&as=0&rlz=0&babsrc=SP_ss>. Acesso em: 20 abr. 2013.

BRASIL, Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar. Sinopse do professor – 2009** (atualizado em 2010. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.2012. Disponível em: : < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 19 fev.2013.

BRASIL , Decreto n. 6094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2007. p.5. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 22 abr.2013.

BRASIL. Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 de junho de 2007, p.7. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em : 02 abr.2013.

BRASIL. Decreto nº 6253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 nov. 2007. Disponível em: < em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm> . Acesso em: 2 abr. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.05**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, em 17 de dezembro de 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

BRASIL. Decreto- Lei n. 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> . Acesso em: 22 ago. 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. p. 1. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 22 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-2009&option=com_content&view=article> . Acesso em: 18 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 16 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 06, de 20 de outubro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 21 de outubro de 2010, Seção 1, p. 17. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...>. Acesso em: 5 abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei n. 8.035 /2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010. (em tramitação no Congresso Nacional). Disponível em: <

<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5826/www.mec.gov.br> >. Acesso em: 22 ago. 2012.

BRASIL, Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior:2011-resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 10 mar.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. Resolução/CD/FNDE n. 42, de 19 de agosto de 2011. Estabelece os critérios e os procedimentos para a participação das Instituições Federais de Ensino Superior na implementação do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Conferidas pelos art. 14 do Anexo I do Decreto n. 7.481 de 16 de maio de 2011, publicado no Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, de 17 de maio de 2011 e pelos artigos 3º e 6º do Anexo da Resolução CD/FNDE nº 31 de 30 de setembro de 2003, publicada no **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 2 de outubro de 2003 e, considerando o disposto na Lei n. 9.394/96, que determina como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil a oferecida em nível médio na modalidade Normal e a instituição do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, por meio da Portaria SEB/MEC nº 1, de 9 de janeiro de 2007. Disponível em: <www.fnde.gov.br/fnde/.../3466-resolucao-cd-fnde-n-42-de-19-de-a...>. Acesso em: 5 abril 2013.

BRASIL. **Decreto** n.7.790, de 15 de agosto de 2012. Dispõe sobre financiamento do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7790.htm>. Acesso em: 5 de abril 2013.

BRASIL. Lei n.12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 de abril de 2013, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 02 abril 2013.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-34.

CHAVES, Antonio Marcos; SILVA, Priscila de Lima. Representações sociais. IN: TORRES, Ana Raquel Rosas. et al. (Org.) **Psicologia social: temas e teorias**. Brasília: Technopolitik, 2011. p. 299- 354.

CORDEIRO, Maria Helena; CORDEIRO, Júlia Elena. Ser professor de crianças: algumas contribuições para o estudo das representações sociais sobre o trabalho do professor. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Maria Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna. (Org.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009. p.141-162.

CORSINO, Patricia. (Org.). **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.351- 360, maio/ago. 2005.

DOTTA, Leanete Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: editora Alínea, 2006.

ENS, Romilda Teodora. **Significados da pesquisa segundo alunos e professores de um curso de pedagogia**. 2006. 138 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)-pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. 2. ed. Campinas: Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil nascente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos.(Org.) **Educação na infância**: historia e política. Niterói: UFF, 2011. p.43-60.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. (Org.) **Neoliberalismo y sectores dominante**: tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p.179-206.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 173-186.

FLAMENT, Claude. Aspects périphériques des représentations sociales. In: GUIMELLI, C.(ed) **Structures et transformations des représentations sociales**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1986, p.85-118.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasse e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação do Brasil**. 3. Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.321-342.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA JUNIOR, Luiz. **Eterno começo**. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, 1982.

GUSTAVSSON, Anders; SELANDER, Staffan; Transformations and changes in social knowledge: towards the dynamics of meaning making. In: CHAIB, Mohamed; DANEMARK, Berth; SELANDER, Staffan. (Org.). **Education, Professionalization and Social Representations**. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2011. p. 17-32

HADDAD, Lenira. Professora de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, ano XV, v.16, n.17, p.85-104, jan./dez. 2009.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena. Representações sociais de ingressantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro estados brasileiro. **Revista Diálogo Educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba: Champagnat, v.11, n.32, p.15-36, jan./abr. 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.p.17-44.

JODELET, Denise. Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: PARDAL, Luís et al. (Org.). **Educação e trabalho**: representações, competências e trajetórias. Avieiro: Universidade de Avieiro, 2007, p.11-26.

KRAMER, Sonia; CORSINO, Patricia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas municipais de Educação Infantil: um balanço da década. IN: EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL, 34., reunião anual ANPED. , 2011, Natal. **Anais ...**, Natal: RN, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT07/GT07-998%20int.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. Educação Infantil: segmento que deve ser valorizado. **Difusão de Ideias**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, p.1-5, out. , 2007. Entrevista concedida a Ana Paula Novaes. <http://www.fcc.org.br/conteudos/especiais/difusaoideias/pdf/entrevista_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 19 mar.2012.

LANTER-LOBO, Ana Paula. A política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia et al. (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2010. p.131-158.

LANTER-LOBO, Ana Paula. Políticas públicas para a educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Educação da infância**: história e política. Niterói: Editora da UFF, 2011. p.133-164 .
LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança se desenvolve**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2006

LUCAS, Maria Angélica. Reflexões sobre concepções de professores acerca das finalidades da Educação Infantil. **Revista Histerdbr on-line**. Campinas, n.38, p.237-247, jun. 2010,. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38/art18_38.pdf>. Acesso em : 15 ago.2012.

MAÉVI, Anabel Nono. Entrevista com Maévi Anabel Nono. *UNIVESPTV*. São Paulo: Univesp, 23 dez. 2011. Entrevista concedida ao interlocutor da Univesptv. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Dm5GIAk1bH4>>. Acesso em 14 maio de 2012.

MARKOVÁ, Ivana. Ideias e seu desenvolvimento- um diálogo entre Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.305-388.

MARQUEZ, Christine Garrido; BARBOSA, Ivone Garcia. A educação infantil brasileira e as políticas setoriais de educação do Banco Mundial. II ENDIPE, Anápolis. *Anais...*, Goiás, 2007. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/IIedipe/pdfs/a_educacao_infantil_bras_.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis:Vozes, 2012.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

OLIVEIRA, Denize Cristina et al. Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005, p.573-603.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p.17-32.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 15 dez. 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Estágio curricular no processo de tornar-se professor. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010. p.127-128.

PARDAL, Maria Vitória de Carvalho. O cuidado com as crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Educação da infância: história e política**. Niterói: Editora da UFF, 2011. p.61-84.

PEREIRA, Francisco José Costa. Análise de dados qualitativos aplicados às representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Parede et al. (Org.) **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: UFPB Editora Universitária, 2005. p.25- 60.

PORTO, Yeda da Silva. Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente. In: MARIN, Alda Junqueira. (Org.) **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p.11-38.

PRYJMA, Leila Cleuri. **Leitura: representações sociais de professores de uma rede municipal de ensino**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Londrina, 2011.

REIS, Andrea Cardoso. A institucionalização da infância no Brasil republicano. In: VASCONCELLOS, Vera Maria. Ramos. (Org.) **Educação da Infância: história e política**. Niterói: UFF, 2011. p.85-106.

RIBEIRO, Marinalva Lopes; JUTRAS, France. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.23, n.1, p.39- 45, jan./mar. 2006.

ROCHA, E. A. C. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 19-26, jan./abr. 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p.25-63, mar. 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Programa da Educação Infantil brasileira contemporânea. In: Simpósio educação infantil: construindo o presente, Brasília. **Anais...**, Brasília: UNESCO Brasil, 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf> >. Acesso em: 15 ago.2010.

SÁ, Celso Pereira. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane P. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 19-45.

SÁ, Celso Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis:Vozes, 1996.

SÁ, Celso Pereira. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso Pereira. As representações sociais na história recente e na atualidade da Psicologia Social. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; FERREIRA, Arthur Arruda Leal; PORTUGAL, Francisco Teixeira. (Org.). **História da Psicologia: Rumos e percursos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. p. 587-602.

SALGUEIRO, Maria da Penha. Amor e dedicação na formação do professor. IN: BERNADINI, Cristina Helena. (Org.) **Docência: desafios teóricos e práticos da profissão**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p.139-161.

SILVA, Camilla Croso, AZZI, Diego; BOCK, Renato;. A concepção do Banco Mundial sobre desenvolvimento e educação. In: HADDAD, Sergio (Org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 8-19.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.1, p. 341-377, 2008.

VIEIRA, Livia Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele. (Org.). **Educar na infância**. São Paulo: Contexto, 2010. p.141-154.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação da criança de zero a seis anos no sistema educacional brasileiro: redefinições e tensões. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p.261-285.

WACHELKE, João Fernando Rech. Índice de centralidade de representações sociais a partir de evocações (INCEV): exemplo de aplicação no estudo da representação social sobre envelhecimento. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, v. 22, n. 1. p.102- 110, 2009.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.27, n.4, p. 521-526, out./dez. 2011.

APÊNDICE A – TESTE DE EVOCACÃO LIVRE DE PALAVRAS

Primeiramente, obrigada por participar desta pesquisa. Favor responder as perguntas disponibilizadas nesse instrumento de pesquisa, com reflexões e respostas francas, pois estas serão de grande auxílio para alcançar os objetivos propostos em minha pesquisa. Os dados coletados neste instrumento serão apreciados e analisados exclusivamente para fins da presente pesquisa, preservando o anonimato.

1) Escreva cinco palavras que lhe vem imediatamente à lembrança em relação à **creche e depois enumere da mais importante (1) para a menos importante (5):**

[] _____ [] _____ [] _____ [] _____ [] _____

1.1) Justifique a escolha da palavra mais importante (1)?

1.2) Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante relacionando-a com o termo indutor ditado anteriormente (CRECHE**).**

2) Escreva cinco palavras que lhe vem imediatamente à lembrança em relação à pré-escola e depois enumere da mais importante (1) para a menos importante (5):

[] _____ [] _____ [] _____ [] _____ [] _____

2.1) Justifique a escolha da palavra mais importante?

2.2) Agora, por favor, escreva uma frase utilizando a palavra que você considerou mais importante relacionando-a com o termo indutor ditado anteriormente (PRÉ-ESCOLA).

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL	
1- Sexo: <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino	2- Idade:
3- Você se considera: <input type="checkbox"/> branco. <input type="checkbox"/> pardo. <input type="checkbox"/> negro. <input type="checkbox"/> amarelo. <input type="checkbox"/> indígena.	
4- Estado civil:	<input type="checkbox"/> solteiro (a). <input type="checkbox"/> viúvo (a). <input type="checkbox"/> casado (a) ou união estável. <input type="checkbox"/> separado(a). <input type="checkbox"/> outro. Qual?
5- Filhos:	<input type="checkbox"/> sim. Quantos? <input type="checkbox"/> não
6- Renda mensal da família, incluindo você: *Salário mínimo nacional como referência (2012)– R\$ 622,00.	<input type="checkbox"/> Até 3 salários mínimos. <input type="checkbox"/> De 3 a 10 salários mínimos. <input type="checkbox"/> De 11 a 20 salários mínimos. <input type="checkbox"/> De 21 a 30 salários mínimos. <input type="checkbox"/> Mais de 30 salários mínimos. <input type="checkbox"/> Não sei.
7- Fonte de renda para contribuição financeira para manutenção no curso:	<input type="checkbox"/> família. <input type="checkbox"/> próprio trabalho. <input type="checkbox"/> bolsa. Qual tipo?
8- Escolaridade de familiares:	Mãe: Pai:
9- Formação anterior ao curso de Pedagogia:	Educação Básica <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental completo. <input type="checkbox"/> Curso Normal / Magistério. <input type="checkbox"/> Ensino Médio, modalidade normal. <input type="checkbox"/> Ensino Médio Regular.
	Ensino Superior <input type="checkbox"/> Normal Superior. <input type="checkbox"/> Outro curso superior. Qual? <input type="checkbox"/> Pós graduação. Qual?
10 - Ocupação profissional atual:	<input type="checkbox"/> Estudante. <input type="checkbox"/> Professor regente. <input type="checkbox"/> Estagiário. <input type="checkbox"/> outra. Qual?
11- Depois de formado (a), você pretende atuar como professor no (a):	Educação Infantil: <input type="checkbox"/> 0-3 anos. <input type="checkbox"/> 4-5 anos.. <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental 1° ao 5° ano. <input type="checkbox"/> Ensino Médio, modalidade Normal. <input type="checkbox"/> Pedagogo. <input type="checkbox"/> Outra. Qual?
12- Explique sua escolha anterior:	

No caso de você já atuar em uma instituição escolar, favor responder as seguintes perguntas:

13- Instituição que atua:	[] pública.	Educação Infantil [] _____ 0- 3 anos. [] _____ 4 – 5 anos.	[] Centro Municipal de Educação Infantil. (CMEI) [] Centro de Educação Infantil Conveniado (CEI) [] outra. Qual? _____.	
		[] Ensino Fundamental(1° ao 5° ano). [] Ensino Fundamental (6° ao 9° ano). [] outra. Qual?		
	[] privada.	Educação Infantil [] _____ 0- 3 anos. [] _____ 4 – 5 anos.	[] parcial. [] integral.	[] particular. [] comunitária. [] confessional. [] filantrópica.
		[] Ensino Fundamental (1° ao 5° ano)		
[] Ensino Fundamental (6° ao 9° ano)				
		[] outra. Qual?		
14- Qual é a sua função?				

Muito obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE C - TRATAMENTO DOS TERMOS EVOCADOS PARA CRECHE

TRATAMENTO DOS TERMOS EVOCADOS PARA CRECHE		
Palavras evocadas inicialmente	Vocábulo “agrupadores”	N.º de agrupamentos
acolhimento-escolar	acolhimento	1
afetivo	afetividade	1
afeto		10
alegre	alegria	1
alimentação-higiene	alimentação	1
alimentar		1
alimentos		1
amar	amor	2
ambiente colorido	ambiente	2
Amiguinhos	amigos	5
amizade		4
aprender	aprendizagem	14
Aprendizado		10
assistencialismo	assistência	3
assistencialista		2
atividade	atividades	2
auxilio	auxiliar	1
bebes	bebê	3
berço	berçário	1
Brincadeira	brincar	12
Brincadeiras		29
choros	choro	1
colorido	cores	1
criança pequena	criança	1
crianças		39
criar	criatividade	1
cuidados	cuidado	4
cuidar		43
cuidar-educar		1
deposito-crianças	depósito	1
Desenvolver	desenvolvimento	1
diretor	diretora	1
Cmei	educação	1
educa		1
1-etapa eb		1
educação infantil		2
educar		30
educadora	educador	3
Educadoras		6
Educadores		3
ensino	ensinar	7
ensino-aprendizagem		1
equipe-pedagógica	equipe	1
espaco-fisico	espaço	2
Estimulação	estímulo	1
estimular		1
estudo	estudar	1
famílias	família	1
fraldas	fralda	3
horário-pedagógico	horário	1
dia-todo	integral	1

tempo-integral		1
lápis-cor	lápis	1
lanchinho	lanche	1
merenda		5
limites	limitar	1
lotadas	lotacao	1
Ludicidade	lúdico	1
Mamadeiras	mamadeira	1
necessidades	necessidade	1
parquinho	parque	1
Parquinhos		1
pedagogia	pedagógico	1
pedagogo		1
Prefeito	prefeitura	1
Professora	professor	13
professoras		5
Professores		3
professores-dedicados		1
Publico	publica	1
refeição-cuidar	refeição	
Responsável	responsabilidade	1
sala-aula	sala	2
Salas		1
sociabilidade	socialização	1
Social		1
Socializar		1
Soneca	sono	1
Soninho		1
Tias	Tia	5
Trabalhar	trabalho	3
81 palavras	55 palavras	325 palavras

APÊNDICE D - TRATAMENTO DOS TERMOS EVOCADOS PARA PRÉ-ESCOLA

TRATAMENTO DOS TERMOS EVOCADOS PARA PRE-ESCOLA		
Palavras evocadas inicialmente	Vocábulos “agrupadores”	N.º de agrupamentos
acolhimento	acolher	1
afeto	afetividade	5
alfabetizar	alfabetização	5
alfabetizar-letas		1
alfabeto		6
aluno	alunos	5
amar	amor	1
amigo	amigos	1
amizade		7
amizades		1
aprender	aprendizagem	26
aprendizado		21
assistencialista	assistência	1
atividade	atividades	4
brincadeira	brincar	13
brincadeiras		14
brinquedos	brinquedo	2
cadernos	caderno	1
cantinhos	cantinho	1
carteiras	carteira	1
cognitivo-motor	cognitivo	1
conhecimento-mundo	conhecimento	1
conhecimentos		1
contação-história	história	1
conversas	conversar	1
coordenação-motora	coordenação	1
crescer	crescimento	1
crianças	criança	23
criar	criatividade	1
cuidado	cuidar	15
descoberta	descobertas	1
descobrir		1
desenhar	desenho	2
desenhos		
desenvolver	desenvolvimento	2
diretora	diretor	1
divertimento	diversão	1
educa	educação	1
educação-infantil		2
educar		21
educadoras	educador	1
eixos-tematicos	eixos	1
ensinamento	ensino	1
ensinamentos		2
ensinar		17
ensino-aprendizagem		1
ensino-infantil		1
escrita		5
estimulação	estimulo	1
estimular		1
estudar	estudo	2
estudos		1
giz-cera	giz	1

grupos	grupo	1
interações	interação	1
jogar	jogos	1
jogos lúdicos		1
lápiz-cor	lápiz	2
ler	leitura	6
livre-expressao	livre	1
livros	livro	2
ludicidade	lúdico	3
materiais-pedagógicos	material	1
material-didático		1
Mediação	mediar	1
nova-fase	novidade	1
novos-conhecimentos		1
Pintura	pintar	1
praticas-pedagógicas	práticas	1
pre-alfabetizacao	pré	1
Preparar	preparação	1
Preparo		1
primeiros-passos		1
Professora		professor
Professoras	5	
Professores	3	
professores-dedicados	1	
projetos-letramento	projetos	
quadro-negro	quadro	1
Quadros		1
Relação	relacionamento	1
relação professor-aluno		1
Saberes	saber	1
sala de aula	sala	2
sala-aula		5
Significado	significativo	1
Sociabilidade	socialização	1
Social		1
Socializar		1
Uniformes		uniforme
Valor	valores	1
91 palavras	60 palavras	308 palavras

APÊNDICE E – CORPUS FINAL DO ARQUIVO CREOME

8N 001	crianca	docente	cuidado	ensinar	amor
8N 002	professor	crianca	espaco	cuidado	afetividade
8N 003	afetividade	cuidado	educacao	desenvolvimento	acolhimento
8N 004	crianca	cuidado	dedicacao	brincar	fragil
8N 005	crianca	afetividade	carinho	cuidado	educacao
8N 006	crianca	responsabilidade	cuidado	educacao	familia
8N 007	socializacao	ludico	aprendizagem	estimulo	paixao
8N 008	educacao	crianca	professor	dedicacao	cuidado
8N 009	educacao	cuidado	espaco	desenvolvimento	publica
8N 010	seguranca	cuidado	atencao	carinho	dedicacao
8N 011	crianca	seguranca	dedicacao	responsabilidade	carinho
8N 012	crianca	atencao	carinho	afetividade	amigos
8N 013	professor	educacao	crianca	amor	carinho
8N 014	cuidado	brincar	educacao		
8N 015	crianca	professor	bercario	fralda	brincar
8N 016	cuidado	educacao	brincar	responsabilidade	atencao
8N 017	crianca	cuidado	professor	educacao	brincar
8N 018	brincar	diversao	cuidado	familia	crianca
8N 019	responsabilidade	cuidado	carinho	educacao	respeito
8N 020	familia	crianca	infancia	brincar	areia
8N 021	afetividade	crianca	ludico	professor	pedagogico
8N 022	crianca	familia	cuidado	prefeitura	bairro
8N 023	massinha	lanche	professor	amigos	bicicleta
8N 024	brincar	cuidado	carinho	amor	amigos
8N 025	crianca	professor	fralda	choro	familia
2M 026	vida	educacao	comprometimento	futuro	desenvolvimento
2M 027	educacao	cuidado	amor	dedicacao	respeito
2M 028	educacao	ensinar	crianca	lazer	criatividade
2M 029	brincar	brinquedo	crianca	choro	educador
2M 030	base	experiencia	tia	brincar	alegria
2M 031	desenvolvimento	exploracao	atividades	pratica	brincar
2M 032	crianca	professor	ambiente	brincar	choro
2M 033	crianca	lapis	brinquedo	historia	papel
2M 034	lanche	bercario	agenda	professor	parque
2M 035	crianca	professor	sala	parque	mamadeira
2M 036	familia	comunicar	maes	educacao	crianca
2M 037	tia	tinta	choro	pintar	brincar
2M 038	crianca	bagunca	brinquedo	choro	fralda
2M 039	crianca	brinquedo	bercario	mamadeira	fralda
2M 040	crianca	educacao	choro	ludico	ensinar
2M 041	crianca	educador	parque	educacao	interacao
2M 042	alunos	professor	estrutura	planejamento	ludico

2M 043	aprendizagem	desenvolvimento	tia	amigos	alegria
2M 044	crianca	tia	fralda	brincar	choro
2M 045	tia	brincar	lanche	aprendizagem	amigos
2M 046	crianca	filhos	sala	tia	responsabilidade
2M 047	ensinar	professor	aprendizagem	crianca	bebe
2M 048	cuidado	sono	tia	alimentacao	atividades
2M 049	responsabilidade	desenvolvimento	aprendizagem	inicio	crianca
2M 050	crianca	educacao	aprendizagem	dedicacao	amor
2M 051	crianca	professor	organizacao	socializacao	espaco
2M 052	cuidado	trabalho	responsabilidade	educacao	crianca
2M 053	tia	brincar	crianca	aprendizagem	precario
2M 054	infancia	crianca	professor	brinquedo	imaginacao
2M 055	brinquedo	alegria	ensinar	brincar	educacao
2M 056	crianca	brinquedo	alegria	aprendizagem	desenvolvimento
2M 057	cuidado	crianca	amor	capacidade	alimentacao
2M 058	crianca	amor	vocacao	brincar	dormir
2M 059	educacao	prefeitura	curso	educacao	base
2M 060	escola	educacao	espaco	desenvolvimento	aprendizagem
2M 061	crianca	educador	brincar	comer	educacao
2N 062	apego	trabalho	bagunca	problema	dom
2N 063	versao	equipe	pais	estrutura	trabalho
2N 064	crianca	pequenas	auxiliar	cuidado	filhos
2N 065	carinho	improvisacao	amigos	diversao	abandono
2N 066	crianca	educador	alimentacao	brinquedo	atividades
2N 067	crianca	professor	faxineira	diretora	brinquedo
2N 068	crianca	aprendizagem	aprendizagem	crescer	brincar
2N 069	educacao	cuidado	afetividade	brincar	experiencia
2N 070	professor	ensinar	preparar	paciencia	amor
2N 071	educador	responsabilidade	educacao	cuidado	observacao
2N 072	cuidado	respeito	formacao	familia	investimento
2N 073	educacao	professor	crianca	rotina	cuidado
2N 074	cuidado	aprendizagem	aconchego	seguranca	educacao
2N 075	crianca	educacao	atividades	relacao	aprendizagem
2N 076	crianca	cuidado	carinho	atencao	amor
2N 077	ensinar	amor	respeito	atencao	dedicacao
2N 078	brincar	aprendizagem	amigos	crescer	falar
2N 079	cuidado	educacao	profissional	higiene	bercario
2N 080	cuidado	brincar	aprendizagem	crianca	educacao
2N 081	organizacao	professor	alunos	disciplina	carinho
2N 082	crianca	choro	brincar	refeicao	sono
2N 083	parceria	cuidado	educacao	crianca	adaptacao
2N 084	crianca	educador	pedagogico	espaco	ambiente
2N 085	choro	brincar	criatividade	aprendizagem	crianca
2N 086	educacao	acolhimento	cuidado	integral	estrutura
2N 087	crianca	coordenacao	bagunca	brinquedo	respeito

2N 088	crianca	educacao	brincar	professor	peessoas
2N 089	crianca	brincar	alegria	responsabilidade	educacao
2N 090	educacao	cuidado	brincar	rotina	trabalho
2N 091	crianca	educacao	familia	valores	bagunca
2N 092	brincar	educacao	cuidado	carinho	liberdade
2N 093	brincar	educacao	familia	aprendizagem	respeito
2N 094	carinho	aprendizagem	professor	crianca	disciplina
8M 095	lotacao	parceria	alimentacao	brincar	acolhimento
8M 096	cuidado	educacao	brincar	afetividade	carinho
8M 097	organizacao	afetividade	criatividade	desenvolvimento	planejamento
8M 098	crianca	ensinar	aprendizagem	pobreza	professor
8M 099	crianca	brincar	professor	interacao	afetividade
8M 100	crianca	infancia	brincar	cuidado	trabalho
8M 101	crianca	espaco	bebe	professor	babas
8M 102	cuidado	tia	brincar	alimentacao	educacao
8M 103	carinho	afetividade	amor	bebe	cuidado
8M 104	crianca	educacao	educacao	cuidado	brincar
8M 105	cuidado	paciencia	amigos	comprometimento	protecao
8M 106	crianca	pais	educacao	assistencia	cuidado
8M 107	cuidado	brincar	aprendizagem	desenvolvimento	prazer
4M 108	crianca	educacao	ambiente	brincar	cuidado
4M 109	cuidado	crianca	brincar	ensinar	desenvolvimento
4M 110	cuidado	brincar	educacao	integral	assistencia
4M 111	cuidado	crianca	pobreza	professor	bairro
4M 112	bebe	cuidado	carinho	atencao	descobertas
4M 113	educacao	crianca	professor	qualidade	ensinar
4M 114	escola	professor	brincar	estudar	aprendizagem
4M 115	crianca	professor	cuidado	trabalho	publica
4M 116	bebe	cuidado	ludico	professor	coordenacao
4M 117	cuidado	aprendizagem	materiais	ensinar	estimulo
4M 118	cuidado	educacao	brincar	amor	ensinar
4M 119	crianca	cuidado	deposito	brincar	professor
4M 120	cuidado	amor	socializacao	estimulo	desenvolvimento
4M 121	educacao	infancia	aprendizagem	início	desenvolvimento
4M 122	educacao	cuidado	amor	formacao	professor
4M 123	educacao	cuidado	oportunizar	liberdade	estimulo
4M 124	crianca	educador	parque	lanche	cuidado
4M 125	crianca	cuidado	brincar	educacao	limitar
4M 126	organizacao	crianca	cuidado	higiene	socializacao
4M 127	cuidado	brincar	trabalho	crianca	professor
4M 128	crianca	bagunca	brincar	afetividade	interacao
4M 129	organizacao	cuidado	ensinar	aprendizagem	gostar
4M 130	tecnica	afetividade	desenvolvimento	professor	crianca
4M 131	crianca	professor	brincar	descobertas	cuidado
4M 132	cuidado	educacao	brincar	jogos	ludico

4M 133	educacao	crianca	professor	comeco	desenvolvimento
4M 134	estimulo	vida	relacao	cultura	convivio
4M 135	crianca	brincar	aprendizagem	cuidado	movimento
4M 136	cuidado	brincar	educacao	professor	intencionalidade
4M 137	assistencia	alimentacao	cuidado	bebe	professor
6M 138	desenvolvimento	cuidado	aprendizagem	brincar	crianca
6M 139	cuidado	brincar	necessidade	exigencias	autonomia
6M 140	crianca	cores	educacao	cuidado	brincar
6M 141	assistencia	cuidado	brincar	necessidade	autonomia
6M 142	cuidado	higiene	alimentacao	banho	fralda
6M 143	crianca	professor	brinquedo	lanche	choro
6M 144	cuidado	educacao	individualidade	grupo	organizacao
6M 145	tia	choro	brinquedo	lanche	amigos
6M 146	brincar	cuidado	educacao	aprendizagem	socializacao
6M 147	assistencia	brincar	crianca	horario	ludico
6M 148	ludico	professor	brincar	espaco	refeicao
6M 149	educacao	educacao	principios	construcao	socializacao
6M 150	afetividade	educacao	cuidado	brincar	crianca
6M 151	crianca	brincar	aprendizagem	professor	sala
6M 152	cuidado	crianca	professor	lugar	educacao
6M 153	crianca	barulho	brinquedo	professor	sala
6M 154	crianca	professor	pais	integral	cansativo
6M 155	crianca	envolvimento	dedicacao	responsabilidade	desenvolvimento
6M 156	cuidado	crianca	lugar	educador	educacao
6M 157	aprendizagem	cuidado	ensinar	brincar	atividades
6M 158	amor	dedicacao	conhecimento	aprendizagem	afetividade
4N 159	cuidado	crianca	educador	miseria	brincar
4N 160	brincar	professor	ambiente	amigos	diretora
4N 161	cuidado	educacao	brincar	respeito	afetividade
4N 162	crianca	educador	brincar	sala	familia
4N 163	educacao	cuidado	brincar	saude	alegria
4N 164	amor	confianca	dignidade	afetividade	carinho
4N 165	crianca	educacao	aprendizagem	cuidado	carinho
4N 166	lanche	brinquedo	lapis	musica	cores
4N 167	amor	responsabilidade	crianca	brinquedo	espaco
4N 168	educacao	afetividade	carinho	dedicacao	cuidado
4N 169	carinho	respeito	igualdade	amor	educacao
4N 170	crianca	ludico	professor	brinquedo	lanche
4N 171	crianca	educacao	desenvolvimento	relacao	afetividade
4N 172	cuidado	educacao	crianca	banheiro	atividades
4N 173	brincar	parque	atividades	lanche	pais
4N 174	amor	carinho	estudar	melhoria	atencao
4N 175	brinquedo	choro	sono	gripe	crianca
4N 176	crianca	espaco	desenvolvimento	aprendizagem	educador
4N 177	crianca	diretora	carinho	brincar	professor

4N 178	crianca	professor	gestao	espaco	afetividade
4N 179	crianca	trabalho	comunidade	alimentacao	educador
4N 180	vaga	crianca	brinquedo	professor	aprendizagem
4N 181	bebe	fralda	choro	disciplina	crianca
4N 182	casa	acolhimento	crianca	lar	aprendizagem
4N 183	cuidado	atencao	carinho	motivacao	autonomia
4N 184	crianca	brincar	cuidado	paciencia	atencao
4N 185	amor	responsabilidade	paciencia	seriedade	cuidado
6N 186	crianca	aprendizagem	brincar	afetividade	amor
6N 187	desenvolvimento	ludico	deposito	aprendizagem	dedicacao
6N 188	amor	dedicacao	educacao	cultura	inocencia
6N 189	ludico	cores	alegria	exaustivo	cooperacao
6N 190	amor	cuidado	aprendizagem	crianca	brincar
6N 191	cuidado	alimentacao	ensinar	convivio	necessidade
6N 192	responsabilidade	crianca	afetividade	desenvolvimento	brincar
6N 193	crianca	brinquedo	cuidado	alimentacao	carinho
6N 194	crianca	conversa	choro	trabalho	rotina
6N 195	assistencia	deposito	cuidado	brincar	integral
6N 196	cuidado	brincar	assistencia	educacao	alimentacao
6N 197	cuidado	ensinar	brincar	trabalho	professor
6N 198	ensinar	cuidado	brincar	amigos	crianca
6N 199	deposito	assistencia	rotina	tia	educacao
6N 200	cuidado	ensinar	limitar	autonomia	aprendizagem
6N 201	cuidado	carinho	amor	pedagogico	estimulo
6N 202	educacao	felicidade	trabalho	amor	deposito
6N 203	desenvolvimento	cuidado	atencao	brincar	interacao
6N 204	cuidado	crianca	educacao	trabalho	educador
6N 205	cuidado	educacao	assistencia	crianca	educador
6N 206	crianca	carinho	alegria	professor	brinquedo
6N 207	lanche	crianca	ausencia	tia	brincas
6N 208	publica	lotacao	cuidado	educacao	amor
6N 209	horario	crianca	educador	estrutura	lanche
6N 210	professor	crianca	brincar	aprendizagem	apostila
6N 211	importante	desvalorizado	acomodacao	aprendizagem	competencia
6N 212	cuidado	educacao	crianca	pais	trabalho
6N 213	educacao	crianca	cuidado	educacao	pais
6N 214	ensinar	educacao	educador	cuidado	auxiliar
6N 215	crianca	professor	brinquedo	alimentacao	cuidado
6N 216	cuidado	crianca	crescer	afetividade	professor
6N 217	crianca	alegria	brinquedo	fralda	educador
6N 218	educacao	educacao	crianca	professor	educador
6N 219	crianca	educador	brincar	pedagogico	ludico
6N 220	crianca	educacao	carinho	responsabilidade	cuidado
6N 221	lotacao	amor	abandono	crianca	brincar
6N 222	crianca	prefeitura	lotação	educador	assistencia

APÊNDICE F – CORPUS FINAL DO ARQUIVO CREOMI

8N 001	crianca	amor	docente	cuidado	ensinar
8N 002	professor	cuidado	afetividade	espaco	crianca
8N 003	acolhimento	educacao	desenvolvimento	cuidado	afetividade
8N 004	crianca	fragil	dedicação	cuidado	brincar
8N 005	crianca	afetividade	educação	cuidado	carinho
8N 006	crianca	responsabilidade	cuidado	educacao	familia
8N 007	ludico	paixao	estimulo	aprendizagem	socializacao
8N 008	educacao	crianca	professor	cuidado	dedicacao
8N 009					
8N 010	seguranca	carinho	cuidado	dedicacao	atencao
8N 011	responsabilidade	crianca	seguranca	dedicacao	carinho
8N 012	crianca	amigos	atencao	carinho	afetividade
8N 013	crianca	educacao	carinho	amor	professor
8N 014	cuidado	brincar	educacao		
8N 015	crianca	professor	brincar	fralda	bercario
8N 016	responsabilidade				
8N 017	crianca	professor	cuidado	educacao	brincar
8N 018	diversao	brincar	crianca	familia	cuidado
8N 019	responsabilidade	cuidado	carinho	educacao	respeito
8N 020	familia	crianca	infancia	brincar	areia
8N 021	ensinar	crianca	ludico	professor	pedagogico
8N 022	cuidado	familia	crianca	prefeitura	bairro
8N 023	massinha	lanche	professor	amigos	bicicleta
8N 024	brincar	cuidado	carinho	amor	amigos
8N 025	crianca	professor	familia	fralda	choro
2M 026	vida	educacao	comprometimento	futuro	desenvolvimento
2M 027	dedicacao	respeito	amor	cuidado	educacao
2M 028	crianca	educacao	ensinar	criatividade	lazer
2M 029	crianca	choro	brinquedo	brincar	educador
2M 030	base	tia	alegria	experiencia	brincar
2M 031	exploracao	desenvolvimento	atividades	brincar	pratica
2M 032	crianca	professor	ambiente	brincar	choro
2M 033	brinquedo	crianca	historia	lapis	papel
2M 034	lanche	professor	parque	agenda	bercario
2M 035	crianca	professor	sala	parque	mamadeira
2M 036	educacao	crianca	maes	familia	comunicar
2M 037	tia	tinta	pintar	brincar	choro
2M 038	crianca	brinquedo	fralda	choro	bagunca
2M 039	crianca	brinquedo	bercario	fralda	mamadeira
2M 040	ensinar	educacao	ludico	crianca	choro
2M 041	educacao	interacao	crianca	educador	parque
2M 042	estrutura	planejamento	professor	alunos	ludico

2M 043	aprendizagem	alegria	desenvolvimento	amigos	tia
2M 044	crianca	brincar	tia	choro	fralda
2M 045	brincar	aprendizagem	tia	amigos	lanche
2M 046	crianca	tia	sala	responsabilidade	filhos
2M 047	ensinar	professor	aprendizagem	crianca	bebe
2M 048	cuidado	atividades	tia	alimentacao	sono
2M 049	aprendizagem	desenvolvimento	responsabilidade	inicio	crianca
2M 050	aprendizagem	crianca	dedicacao	educacao	amor
2M 051	crianca	professor	organizacao	socializacao	espaco
2M 052	cuidado	trabalho	responsabilidade	educacao	crianca
2M 053	aprendizagem	tia	crianca	brincar	precario
2M 054	professor	crianca	infancia	brinquedo	imaginacao
2M 055	educacao	professor	crianca	ensinar	brincar
2M 056	aprendizagem	desenvolvimento	crianca	brinquedo	alegria
2M 057	cuidado	crianca	amor	capacidade	alimentacao
2M 058	vocacao	crianca	amor	brincar	dormir
2M 059	educacao	prefeitura	concurso	educacao	base
2M 060	escola	educacao	espaco	desenvolvimento	aprendizagem
2M 061		educador	educacao	brincar	comer
2N 062	dom	apego	trabalho	bagunca	problema
2N 063	crianca	equipe	pais	trabalho	estrutura
2N 064	filhos	crianca	pequenas	cuidado	auxiliar
2N 065	carinho	diversao	amigos	improvisacao	abandono
2N 066	crianca	educador	alimentacao	atividades	brinquedo
2N 067	crianca	brinquedo	professor	diretora	faxineira
2N 068	aprendizagem	crianca	brincar	aprendizagem	crescer
2N 069	educacao	brincar	afetividade	cuidado	experiências
2N 070	professor	amor	paciencia	ensinar	preparar
2N 071	educacao	educador	responsabilidade	cuidado	observacao
2N 072	familia	respeito	cuidado	formacao	investimento
2N 073	educacao	crianca	professor	cuidado	rotina
2N 074	educacao	aprendizagem	cuidado	seguranca	aconchego
2N 075	crianca	aprendizagem	educacao	atividades	relacao
2N 076	amor	crianca	cuidado	carinho	atencao
2N 077	amor	ensinar	respeito	atencao	dedicacao
2N 078	crescer	aprendizagem	falar	amigos	brincar
2N 079	cuidado	educacao	profissional	higiene	bercario
2N 080	educacao	crianca	cuidado	brincar	aprendizagem
2N 081	organizacao	carinho	disciplina	professor	alunos
2N 082	crianca	brincar	refeicao	sono	choro
2N 083	parceria	cuidado	educacao	crianca	adaptacao
2N 084	crianca	educador	pedagogico	espaco	ambiente
2N 085	crianca	aprendizagem	brincar	criatividade	choro
2N 086	educacao	acolhimento	cuidado	integral	estrutura
2N 087	respeito	coordenacao	crianca	bagunca	brinquedo

2N 088	educacao	crianca	brincar	professor	peessoas
2N 089	responsabilidade	crianca	educacao	alegria	brincar
2N 090	educacao	cuidado	brincar	rotina	trabalho
2N 091	família	educacao	crianca	valores	bagunca
2N 092	educacao	cuidado	carinho	liberdade	brincar
2N 093	brincar	educacao	familia	aprendizagem	respeito
2N 094	disciplina	crianca	professor	aprendizagem	carinho
8M 095	parceria	acolhimento	alimentacao	brincar	lotacao
8M 096	cuidado	brincar	educacao	carinho	afetividade
8M 097	organizacao	afetividade	planejamento	desenvolvimento	criatividade
8M 098	crianca	pobreza	ensinar	aprendizagem	professor
8M 099	afetividade	crianca	brincar	professor	interacao
8M 100	crianca	infancia	brincar	cuidado	trabalho
8M 101	crianca	bebe	professor	babas	espaco
8M 102	educacao	cuidado	brincar	tia	alimentacao
8M 103	amor	carinho	cuidado	afetividade	bebe
8M 104	crianca	educacao	cuidado	brincar	educacao
8M 105	cuidado	paciencia	amigos	comprometimento	protecao
8M 106	educacao	crianca	pais	cuidado	assistencia
8M 107	aprendizagem	desenvolvimento	brincar	prazer	cuidado
4M 108	educacao	cuidado	brincar	crianca	ambiente
4M 109	cuidado	ensinar	desenvolvimento	brincar	crianca
4M 110	cuidado	educacao	brincar	assistencia	integral
4M 111	cuidado	pobreza			
4M 112	carinho	cuidado	bebe	atencao	descobertas
4M 113	ensinar	qualidade	educacao	crianca	professor
4M 114	aprendizagem	estudar	professor	brincar	escola
4M 115	crianca	professor	cuidado	trabalho	publica
4M 116	lúdico	cuidado	bebe	professor	coordenacao
4M 117	aprendizagem	materiais	estimulo	cuidado	ensinar
4M 118	educacao	brincar	cuidado	amor	ensinar
4M 119	crianca	cuidado	professor	brincar	deposito
4M 120	estimulo	cuidado	amor	socializacao	desenvolvimento
4M 121	desenvolvimento	educacao	aprendizagem	inicio	infancia
4M 122	professor	educacao	cuidado	formacao	amor
4M 123	oportunizar	educacao	estimulo	liberdade	cuidado
4M 124	crianca	cuidado	educacao	lanche	parque
4M 125	crianca	educacao	brincar	cuidado	limitar
4M 126	socializacao	organizacao	cuidado	higiene	crianca
4M 127	crianca	brincar	cuidado	professor	trabalho
4M 128	crianca	afetividade	interacao	brincar	bagunca
4M 129	ensinar	aprendizagem	cuidado	gostar	brincar
4M 130	crianca	desenvolvimento	afetividade	professor	tecnica
4M 131	crianca	professor	brincar	descobertas	cuidado
4M 132	educacao	cuidado	brincar	jogos	ludico

4M 133	educacao	professor	comeco	desenvolvimento	crianca
4M 134	estimulo	relacao	vida	cultura	convivio
4M 135	crianca	aprendizagem	cuidado	brincar	movimento
4M 136	intencionalidade	professor	educacao	cuidado	brincar
4M 137	assistencia	cuidado	alimentacao	bebe	professor
6M 138	desenvolvimento	cuidado	aprendizagem	crianca	brincar
6M 139	necessidade	brincar	cuidado	exigencias	autonomia
6M 140	crianca	brincar	cuidado	educacao	cores
6M 141	necessidade	cuidado	assistencia	brincar	autonomia
6M 142	cuidado	alimentacao	fralda	higiene	banho
6M 143	crianca	professor	lanche	choro	brinquedo
6M 144	organizacao	educacao	cuidado	individualidade	grupo
6M 145	tia	amigos	brinquedo	lanche	choro
6M 146	brincar	educacao	cuidado	aprendizagem	socializacao
6M 147	assistencia	brincar	crianca	horario	ludico
6M 148	professor	refeicao	espaco	ludico	brincar
6M 149	cuidado	educacao	socializacao	principios	construcao
6M 150	afetividade	crianca	brincar	educacao	cuidado
6M 151	aprendizagem	professor	crianca	brincar	sala
6M 152	professor	cuidado	crianca	educacao	lugar
6M 153	crianca				
6M 154	integral	pais	professor	crianca	cansativo
6M 155	dedicacao	envolvimento	crianca	desenvolvimento	responsabilidade
6M 156	educador	educacao	crianca	cuidado	lugar
6M 157	aprendizagem	ensinar	brincar	cuidado	atividades
6M 158	amor	aprendizagem	dedicacao	conhecimnto	afetividade
4N 159	crianca	cuidado	brincar	educador	miseria
4N 160	professor	brincar	ambiente	amigos	diretora
4N 161	educacao	cuidado	brincar	respeito	afetividade
4N 162	crianca	educador	brincar	sala	familia
4N 163	cuidado	educacao	saude	brincar	alegria
4N 164	confianca	amor	carinho	dignidade	afetividade
4N 165	crianca	educacao	carinho	cuidado	aprendizagem
4N 166	cores	brinquedo	musica	lapis	lanche
4N 167	amor	responsabilidade	crianca	brinquedo	espaco
4N 168	educacao	afetividade	carinho	dedicacao	cuidado
4N 169	respeito	educacao	carinho	amor	igualdade
4N 170	crianca	professor	ludico	brinquedo	lanche
4N 171	educacao	desenvolvimento	afetividade	relacao	crianca
4N 172	cuidado	educacao	crianca	atividades	banheiro
4N 173	brincar	pais	parque	lanche	atividades
4N 174	amor	carinho	estudar	melhoria	atencao
4N 175	brinquedo	crianca	sono	gripe	choro
4N 176	crianca	educador	aprendizagem	desenvolvimento	espaco
4N 177	crianca	brincar	carinho	professor	diretora

4N 178	crianca	professor	gestao	espaco	afetividade
4N 179	crianca	alimentacao	trabalho	comunidade	educador
4N 180	professor				
4N 181	bebe	fralda	choro	disciplina	crianca
4N 182	acolhimento	aprendizagem	lar	casa	crianca
4N 183	atenção	carinho	cuidado	autonomia	motivacao
4N 184	crianca	cuidado	brincar	paciencia	atencao
4N 185	amor	paciencia	responsabilidade	seriedade	cuidado
6N 186	amor	crianca	afetividade	brincar	aprendizagem
6N 187	desenvolvimento	ludico	aprendizagem	dedicacao	deposito
6N 188	amor				
6N 189	colorido	ludico	alegria	cooperacao	exaustivo
6N 190	crianca	amor	aprendizagem	cuidado	brincar
6N 191	cuidado	ensinar	convivio	necessidade	alimentacao
6N 192	desenvolvimento	responsabilidade	crianca	afetividade	brincar
6N 193	carinho	crianca	cuidado	alimentacao	brinquedo
6N 194	crianca	rotina	trabalho	choro	conversa
6N 195	cuidado	brincar	integral	assistencia	deposito
6N 196	educação	cuidado	brincar	alimentacao	assistencia
6N 197	ensinar	cuidado	trabalho	professor	brincar
6N 198	crianca	ensinar	brincar	cuidado	amigos
6N 199	deposito	tia	assistencialista	educacao	rotina
6N 200	autonomia	aprendizagem	limitar	ensinar	cuidado
6N 201	amor	cuidado	carinho	pedagogico	estimulo
6N 202	amor	educacao	felicidade	trabalho	deposito
6N 203	desenvolvimento	interacao	atencao	cuidado	brincar
6N 204	cuidado				educacao
6N 205	cuidado	assistencia	educacao	crianca	educador
6N 206	crianca	professor	carinho	alegria	brinquedo
6N 207	crianca	ausencia	brincas	tia	lanche
6N 208	publica	lotacao	cuidado	educacao	amor
6N 209	educador	crianca	horario	lanche	estrutura
6N 210	professor	crianca	brincar	aprendizagem	apostila
6N 211	competência	aprendizagem	importante	desvalorizado	acomodacao
6N 212	educação	cuidado	crianca	pais	trabalho
6N 213	crianca	educacao	educacao	cuidado	pais
6N 214	ensinar	educacao	educador	cuidado	auxiliar
6N 215	professor	crianca	cuidado	alimentacao	brinquedo
6N 216	crianca	professor	crescer	cuidado	afetividade
6N 217	educador	crianca	alegria	brinquedo	fralda
6N 218	crianca	professor	educador	educacao	educacao
6N 219	pedagógico	ludico	crianca	educador	brincar
6N 220	educação	responsabilidade	carinho	crianca	cuidado
6N 221	amor	abandono	lotacao	crianca	brincar
6N 222	assistência	crianca	lotacao	prefeitura	educador

APÊNDICE G – CORPUS FINAL DO ARQUIVO PREOMI

8N 001	crianca	professor	ensino	cuidar	preparação
8N 002	professor	crianca	conhecimento	paciencia	afetividade
8N 003	interação	educacao	ensino	inicio	conhecimento
8N 004	crianca	brincar	lapis	parquinho	brinquedo
8N 005	criatividade	amor	inicio	brincar	atividades
8N 006	crianca	educacao	cuidar	familia	responsabilidade
8N 007	aprendizagem	descobertas	novidade	amor	carinho
8N 008	aprendizagem	crescimento	dedicacao	educacao	preparação
8N 009	brincar	conhecimento	aprendizagem	interacao	socialização
8N 010	segurança	dedicacao	cuidar	amor	atenção
8N 011	amigos	aprendizagem	respeito	individualidade	professor
8N 012	desenvolvimento	brincar	seguranca	aprendizagem	responsabilidade
8N 013	alegria	crianca	carinho	professor	educação
8N 014	aprendizagem	brincar	educacao		
8N 015	crianca	brinquedo	professor	cadeiras	giz
8N 016	educação	cuidar	aprendizagem	criatividade	coordenação
8N 017	aprendizagem	inicio	desenvolvimento	educacao	crianca
8N 018	brincar	jogos	pre	alegria	aprendizagem
8N 019	educacao	conhecimento	carinho	aprendizagem	brincar
8N 020	desenho	lapis	alfabetizacao	flores	arvores
8N 021	brincar	ensino	aprendizagem	crianca	auxiliar
8N 022	saber	educacao	cuidar	ensino	amigos
8N 023	desenho	chuva	todinho	apostila	parquinho
8N 024	aprendizagem	cuidar	aprendizagem	amigos	brincar
8N 025	alunos	professor	sala	caderno	quadro
2M 026	educacao	convivio	escola	familia	sociedade
2M 027	respeito	disciplina	educacao	superacao	carinho
2M 028	crianca	educacao	aprendizagem	leitura	escrever
2M 029	lição	alunos	estudo	professor	aula
2M 030	conhecimento	professor	atividades	responsabilidade	amor
2M 031	manipulacao	atividades	preparacao	ludico	conhecimento
2M 032	maternal	bebe	bercario	fralda	musicas
2M 033	alfabetizacao	historia	numeros	brincar	caderno
2M 034	amigos	professor	informatica	familia	lazer
2M 035	leitura	escrever	alunos	sala	professor
2M 036	crianca	educacao	sociedade	familia	cultura
2M 037	leitura	teatro	uniforme	brincar	musicas
2M 038	crianca	saber	professor	lapis	bagunça
2M 039	livro	caderno	professor	aprendizagem	alfabetização
2M 040	brincar	educacao	ensino	professor	desenho
2M 041	alfabetizacao	carteira	professor	alunos	quadro
2M 042	alunos	professor	ensino	aprendizagem	significativo

2M 043	amigos	desenvolvimento	professor	grupo	brincar
2M 044	caderno	professor	alunos	letras	números
2M 045	leitura	disciplina	professor	escrever	cores
2M 046	professor	leitura	escrever	lapis	cores
2M 047	professor	ludico	aprendizagem	escrever	leitura
2M 048	ensino	cuidar	professor	atividades	grupo
2M 049	amigos	desenvolvimento	aprendizagem	sabedoria	construção
2M 050	conhecimento	amigos	aprendizagem	crianca	amor
2M 051	aprendizagem	paciencia	explicacao	carinho	dedicação
2M 052	educacao	crianca	professor	escola	rotina
2M 053	professor	letras	numeros	alunos	aprendizagem
2M 054	amigos	conhecimento	crianca	interesse	brincar
2M 055	professor	jogos	danca	alfabetizacao	livro
2M 056	espaço	jogos	desenvolvimento	aprendizagem	carinho
2M 057	privada	ensino	amor	cuidar	alimentação
2M 058	crianca	alfabetizacao	brincar	cores	professor
2M 059	alfabetizacao	leitura	escrever	regras	independente
2M 060	aprendizagem	experiência	conhecimento	desenvolvimento	crescimento
2M 061	crianca	aprendizagem	professor	brincar	desenvolvimento
2N 062	diversão	comprometimento	razao	amor	ensino
2N 063	trabalho	autonomia	professor	atividades	imaginação
2N 064	filha	educacao	preparacao	conhecimento	diversão
2N 065	teatro	alegria	amigos	desinteresse	carinho
2N 066	crianca	professor	educacao	atividades	ensino
2N 067	professor	alunos	educacao	atividades	parquinho
2N 068	professor	educacao	ensino	conhecimento	aprendizagem
2N 069	leitura	conhecimento	brincar	identidade	autonomia
2N 070	diretor	professor	brasil	alunos	comunidade
2N 071	brincar	professor	valores	adaptacao	educação
2N 072	família	professor	respeito	formacao	lazer
2N 073	gestão	crianca	educacao	professor	dinheiro
2N 074	brinquedo	início	desenvolvimento	aprendizagem	carinho
2N 075					
2N 076	ensino	conhecimento	amor	educacao	carinho
2N 077	brincar	ensino	cuidar	amor	educação
2N 078	brincar	aprendizagem	amigos	consciencia	responsabilidade
2N 079	professor	livro	educacao	estudo	apostila
2N 080	aprendizagem	autoconhecimento	brincar	fazer	participa
2N 081					
2N 082	aprendizagem	brincar	pais	carinho	atenção
2N 083	brincar	disciplina	organizacao	aprendizagem	carinho
2N 084	atividades	professor	cantinho	brinquedo	imaginação
2N 085	alfabetizacao	brincar	descobertas	atencao	relacionamento
2N 086	educacao	formacao	estrutura	professor	financeiro
2N 087	grupo	crianca	educador	alfabetizacao	brincar

2N 088	crianca	amor	educacao	cuidar	ensino
2N 089	crianca	educacao	diversao	disciplina	responsabilidade
2N 090	rotina	sistema	formal	programado	estrutura
2N 091	crianca	letras	numeros	bagunca	educador
2N 092	bagunça	alegria	carinho	aprendizagem	conhecimento
2N 093	educacao	ensino	aprendizagem	respeito	conhecimento
2N 094	organizacao	respeito	educacao	amor	carinho
8M 095	aprendizagem	seguranca	acolher	parceria	brincar
8M 096	aprendizagem	atencao	carinho	afetividade	cuidar
8M 097	planejamento	competencia	amor	criatividade	inovação
8M 098	ensino	crianca	movimento	brincar	aprendizagem
8M 099	brincar	aprendizagem	interacao	crianca	livre
8M 100	brincar	crianca	movimento	cuidar	espaço
8M 101	brincar	desenvolvimento	ludico	crescimento	aprendizagem
8M 102	educação	brincar	cuidar	caderno	brincar
8M 103	crianca	brincar	amor	alfabetizacao	cuidar
8M 104	brinquedo	aprendizagem	ludico	desenvolvimento	socialização
8M 105	brincar	aprendizagem	diversao	formacao	paciência
8M 106	crianca	pequenos	educacao	alfabetizacao	base
8M 107	aprendizagem	ensino	conteudo	desenvolvimento	prazer
4M 108	crianca	aprendizagem	professor	brincar	convivência
4M 109	aprendizagem	escrever	desenvolvimento	aprendizagem	leitura
4M 110	alfabetizacao	brincar	leitura	escrever	historia
4M 111	conteudo	educacao	cuidar	professor	alegria
4M 112	brincar	crianca	interacao	conhecimento	descobertas
4M 113	alunos	profesor	educacao	ensino	sala
4M 114	estudo	alfabetizacao	professor	aprendizagem	alunos
4M 115	aprendizagem	alunos	professor	cuidar	desenvolvimento
4M 116	crianca	professor	cuidar	ensino	amigos
4M 117	conhecimento	educacao	aprendizagem	informacao	material
4M 118	autonomia	liberdade	aprendizagem	ensino	acolher
4M 119	crianca	atividades	brincar	cuidar	estimulo
4M 120	desenvolvimento	aprendizagem	cuidar	estimulo	alfabetização
4M 121	ensino	preparacao	aprendizagem	crianca	desenvolvimento
4M 122	educacao	bercario	material	educador	pré
4M 123	interacao	educacao	autonomia	criatividade	condições
4M 124	educacao	professor	ensino	aprendizagem	alunos
4M 125	letras	leitura	dificuldade	bagunca	surpresa
4M 126	crianca	educacao	aprendizagem	cuidar	conversar
4M 127	aprendizagem	desenvolvimento	crianca	cuidar	brincar
4M 128	aprendizagem	amigos	vinculo	alfabetizacao	cultura
4M 129	ensino	aprendizagem	educacao	mostrar	entender
4M 130	curriculo	aprendizagem	ludico	professor	crianca
4M 131	crianca	professor	sala	brincar	jogos
4M 132	inicio	alfabetizacao	bagunca	informacao	jogos

4M 133	alfabetizacao	formacao	aprendizagem	alunos	sala
4M 134	valores	vida	estimulo	relacionamento	aprendizagem
4M 135	crianca	preparacao	aprendizagem	sistematizar	brincar
4M 136	alfabetizacao	numeros	linguagem	desenho	historia
4M 137	brincar	desenho	socializacao	escrever	pintar
6M 138	aprendizagem	criatividade	desenvolvimento	brincar	ensino
6M 139	autonomia	educacao	cuidar	valores	alfabetização
6M 140	aprendizagem	conhecimento	brincar	cores	particular
6M 141	brincar	autonomia	aprendizagem	descobertas	desenvolvimento
6M 142	ensino	leitura	educacao	brincar	aprendizagem
6M 143	professor	lanche	caderno	alfabetizacao	livro
6M 144	individualidade	educacao	cuidar	professor	equipe
6M 145	novidade	caderno	professor	lanche	alfabetização
6M 146	educacao	ensino	brincar	cuidar	afetividade
6M 147	alfabetizacao	interacao	letramento	literatura	brincar
6M 148	professor	espaco	ludico	refeicao	brincar
6M 149	ensino	cuidar	socializacao	interacao	aprendizagem
6M 150	ensino	atividades	ludico	preparacao	crianca
6M 151	alunos	professor	caderno	sala	recreação
6M 152	alunos	pais	trabalho	amor	aprendizagem
6M 153	sala	quadro	crianca	material	conversar
6M 154	educacao	alfabetizacao	crianca	professor	escola
6M 155	relacionamento	preparacao	trabalho	compartilhamento	contato
6M 156	educacao	professor	alunos	pais	trabalho
6M 157	ensino	aprendizagem	atividades	interacao	preparação
6M 158	amor	dedicacao	conhecimento	aprendizagem	afetividade
4N 159	alfabetizacao	organizacao	planejamento	escrever	autonomia
4N 160	leitura	novidade	professor	amigos	brincar
4N 161	cuidar	educacao	brincar	respeito	afetividade
4N 162	alunos	carteira	alfabetizacao	professor	brincar
4N 163	educacao	escrever	leitura	jogos	brincar
4N 164	amor	cuidar	confianca	ensino	ouvir
4N 165	aprendizagem	educacao	comprometimento	papel	material
4N 166	folha	crepom	desenho	escrever	colagem
4N 167	ensino	crianca	desenho	pintar	professor
4N 168	educacao	ensino	professor	afetividade	respeito
4N 169	atencao	carinho	ludico	educacao	respeito
4N 170	crianca	sala	professor	afetividade	social
4N 171	inicio	alfabetizacao	aprendizagem	estrategias	metodologia
4N 172	atividades	respeito	sociedade	educacao	afetividade
4N 173	preparacao	novidade	brincar	letras	alfabetização
4N 174	afetividade	atencao	educacao	amor	carisma
4N 175	leitura	escrever	professor	mochila	caderno
4N 176	aprendizagem	desenvolvimento	crianca	estudo	educador
4N 177	alunos	crianca	estudo	professor	pais

4N 178	crianca	professor	afetividade	ambiente	lúdico
4N 179	crianca	professor	ensino	ludico	aprendizagem
4N 180	aprendizagem	estrutura	alunos	diretor	alegria
4N 181	professor	disciplina	crianca	correria	
4N 182	conhecimento	palavras	aprendizagem	estudo	pesquisar
4N 183	carinho	atencao	interacao	autoestima	alegria
4N 184	desenvolvimento	aprendizagem	preparacao	brincar	amigos
4N 185	desenvolvimento	interacao	educacao	cuidar	mediar
6N 186	decorar	comportamento	disciplina	professor	amigos
6N 187	desenvolvimento	ludico	aprendizagem	qualidade	dedicação
6N 188					
6N 189	estimulo	movimento	motor	cognitivo	emocional
6N 190	amor	aprendizagem	jogos	brincar	crianca
6N 191	aprendizagem	convivencia	ensino	brincar	assistência
6N 192	ensino	crianca	ludico	amor	paciência
6N 193	aprendizagem	brincar	professor	amigos	atividades
6N 194	responsabilidade	trabalho	crianca	formacao	rotina
6N 195	alfabetizacao	praticas	letramento	brincar	historia
6N 196	cuidar	aprendizagem	brincar	ludico	significativo
6N 197	ensino	aprendizagem	alfabetizacao	cuidar	
6N 198	crianca	aprendizagem	cuidar	brincar	desenvolvimento
6N 199	alfabetizacao	deposito	assistencia	reprodutor	tia
6N 200	educacao	limites	autonomia	aprendizagem	mediar
6N 201	pedagogico	aprendizagem	estimulo	carinho	amor
6N 202	crianca	aprendizagem	carinho	afetividade	sensibilidade
6N 203	aprendizagem	habilidades	interacao	descobertas	criatividade
6N 204	educacao	cuidar	autonomia	cidadao	professor
6N 205	ensino	brincar	professor	convenio	particular
6N 206	crianca	amigos	ensinamento	amor	diversidade
6N 207	caderno	bexigas	professor	uniforme	integral
6N 208	particular	atencao	cuidar	aprendizagem	educação
6N 209	alfabetizacao	desenvolvimento	ludico	crianca	fases
6N 210	pais	alunos	professor	aprendizagem	material
6N 211	organizacao	regras	alfabetizacao	sociedade	realidade
6N 212	aprendizagem	brincar	educacao	pais	família
6N 213	educacao	familia	alfabetizacao	crianca	preparação
6N 214	ensino	educacao	autonomia	limites	professor
6N 215	professor	alunos	aprendizagem	desenvolvimento	preparação
6N 216	crianca	aprendizagem	desenvolvimento	cognitivo	professor
6N 217	sala	crianca	eixos	projetos	cantinho
6N 218	professor	alunos	educacao	brincar	conhecimento
6N 219	alfabetizacao	pedagogico	professor	alunos	metas
6N 220	ensino	afetividade	seguranca	aprendizagem	crianca
6N 221	crianca	bagunca	gritos	carencia	professor
6N 222	dedicacao	alegria	paciencia	letras	realização

APÊNDICE H – CORPUS FINAL DO ARQUIVO PREOMI

8N 001	crianca	professor	cuidar	preparacao	ensino
8N 002	professor	conhecimento	paciencia	afetividade	crianca
8N 003	inicio	conhecimento	ensino	educacao	interacao
8N 004	crianca	brincar	parquinho	brinquedo	lapis
8N 005	inicio	amor	criatividade	brincar	atividades
8N 006	crianca	responsabilidade	cuidar	educacao	familia
8N 007	descobertas	aprendizagem	novidade	amor	carinho
8N 008	aprendizagem	crescimento	dedicacao	educacao	preparacao
8N 009	brincar				
8N 010	dedicacao	seguranca	cuidar	amor	atencao
8N 011	aprendizagem	professor	amigos	respeito	individualidade
8N 012	desenvolvimento	brincar	responsabilidade	aprendizagem	seguranca
8N 013	educacao	crianca	alegria	carinho	professor
8N 014	aprendizagem	brincar	educacao		
8N 015	crianca	professor	brinquedo	cadeiras	giz-cera
8N 016	aprendizagem				
8N 017	aprendizagem	crianca	desenvolvimento	educacao	inicio
8N 018	pré	aprendizagem	brincar	alegria	jogos
8N 019	brincar	educacao	conhecimento	carinho	aprendizagem
8N 020	arvores	lápiz	desenho	alfabeto	flores
8N 021	ensino	crianca	brincar	aprendizagem	auxiliar
8N 022	educacao	cuidar	saber	ensino	amigos
8N 023	apostila	parquinho	chuva	desenho	todinho
8N 024	aprendizagem	cuidar	aprendizagem	amigos	brincar
8N 025	alunos	professor	sala	quadro	caderno
2M 026	educacao	escola	familia	convivio	sociedade
2M 027	educacao				
2M 028	crianca	educacao	aprendizagem	leitura	escrever
2M 029	alunos	professor	aula	estudo	licaio
2M 030	conhecimento	amor	responsabilidade	professor	atividades
2M 031	lúdico	manipulacao	conhecimento	preparacao	atividades
2M 032	musicas				fralda
2M 033	alfabeto	numeros	brincar	historia	caderno
2M 034	familia	professor	amigos	lazer	informatica
2M 035	professor	sala	escrever	leitura	alunos
2M 036	educacao	crianca	sociedade	familia	cultura
2M 037	leitura	brincar	teatro	musicas	uniforme
2M 038	crianca	professor	saber	bagunca	lapis
2M 039	professor	alfabetizacao	livro	aprendizagem	caderno
2M 040	educacao	ensino	brincar	professor	desenho
2M 041	professor	alunos	alfabetizacao	carteira	quadro
2M 042	significativo	professor	ensino	alunos	aprendizagem

2M 043	professor	amigos	desenvolvimento	grupo	brincar
2M 044	caderno	professor	alunos	letras	numeros
2M 045	disciplina	professor	leitura	escrever	cores
2M 046	professor	cores	escrever	leitura	lapis
2M 047	aprendizagem	professor	escrever	leitura	ludico
2M 048	ensino	professor	cuidar	atividades	grupo
2M 049	desenvolvimento	aprendizagem	amigos	construcao	sabedoria
2M 050	conhecimnto	aprendizagem	amigos	amor	crianca
2M 051	aprendizagem	carinho	paciencia	explicacao	dedicacao
2M 052	educacao	crianca	professor	escola	rotina
2M 053	aprendizagem	professor	alunos	letras	numeros
2M 054	conhecimento	interesse	crianca	amigos	brincar
2M 055	alfabetizacao	professor	jogos	livro	danca
2M 056	desenvolvimento	aprendizagem	jogos	espaco	carinho
2M 057	ensino	amor	alimentacao	cuidar	privada
2M 058	professor	crianca	cores	alfabeto	brincar
2M 059	alfabetizacao	leitura	escever	regras	independente
2M 060	aprendizagem				
2M 061	aprendizagem	crianca	professor	desenvolvimento	brincar
2N 062	ensino	diversao	amor	comprometimento	razao
2N 063	autonomia	professor	atividades	trabalho	imaginacao
2N 064	preparacao	filha	educacao	conhecimento	diversao
2N 065	amigos	carinho	teatro	alegria	desinteresse
2N 066	crianca	professor	ensino	educacao	atividades
2N 067	professor	educacao	parquinho	alunos	atividades
2N 068	professor	educacao	conhecimento	aprendizagem	ensino
2N 069	conhecimento	identidade	autonomia	brincar	leitura
2N 070	brasil	professor	diretor	alunos	comunidade
2N 071	professor	educacao	brincar	valores	adaptacao
2N 072	professor	familia	respeito	formacao	lazer
2N 073	educacao	gestao	dinheiro	crianca	professor
2N 074	educacao	desenvolvimento	aprendizagem	carinho	conforto
2N 075					
2N 076	ensino	conhecimento	amor	educacao	carinho
2N 077	ensino	cuidar	amor	educacao	brincar
2N 078	aprendizagem	responsabilidade	consciencia	amigos	brincar
2N 079	professor	livro	educacao	estudo	apostila
2N 080	aprendizagem	autoconhecimento	brincar	fazer	participa
2N 081					
2N 082	aprendizagem	atencao	pais	brincar	carinho
2N 083	aprendizagem	carinho	brincar	organizacao	disciplina
2N 084	atividades	professor	imaginacao	brinquedo	cantinho
2N 085	relacionamento	alfabetizacao	atencao	brincar	descobertas
2N 086	educacao	formacao	estrutura	professor	financeiro
2N 087	educador	alfabetizacao	crianca	grupo	brincar

2N 088	cuidar	educacao	crianca	amor	ensino
2N 089	responsabilidade	crianca	educacao	disciplina	diversao
2N 090	rotina	estrutura	sistema	formal	programado
2N 091	educador	crianca	letars	numeros	bagunca
2N 092	conhecimento	aprendizagem	carinho	açegria	bagunca
2N 093	conhecimnto	ensino	aprendizagem	educacao	respeito
2N 094	organizacao	educacao	respeito	amor	carinho
8M 095	aprendizagem	acolher	seguranca	parceria	brincar
8M 096	aprendizagem	cuidar	afetividade	atencao	carinho
8M 097	inovacao	planejamento	competencia	amor	criatividade
8M 098	aprendizagem	crianca	ensino	brincar	movimento
8M 099	brincar	crianca	interacao	aprendizagem	livre
8M 100	brincar	crianca	cuidar	movimento	espaco
8M 101	desenvolvimento	brincar	estimulo	crescimento	aprendizagem
8M 102	educacao	brincar	cuidar	caderno	brincar
8M 103	brincar	amor	crianca	alfabetizacao	cuidar
8M 104	desenvolvimento	aprendizagem	ludico	socilaizacao	brinquedo
8M 105	aprendizagem	formacao	brincar	paciencia	diversao
8M 106	base	alfabetizacao	educacao	crianca	pequenos
8M 107	ensino	aprendizagem	conteudo	desenvolvimento	prazer
4M 108	aprendizagem	professor	convivencia	brincar	crianca
4M 109	educacao	aprendizagem	alfabetizacao	desenvolvimento	leitura
4M 110	leitura	alfabetizacao	brincar	escrever	historia
4M 111	professor				
4M 112	descobertas	interacao	brincar	conhecimento	crianca
4M 113	educacao	ensino	alunos	professor	sala
4M 114	professor	aprendizagem	estudo	alunos	alfabeto
4M 115	aprendizagem	cuidar	desenvolvimento	alunos	professor
4M 116	ensino	cuidar	crianca	professor	amigos
4M 117	informacao	material	aprendizagem	educacao	conhecimento
4M 118	autonomia	liberdade	ensino	aprendizagem	acolher
4M 119	crianca	estimulo	cuidar	atividades	brincar
4M 120	desenvolvimento	aprendizagem	cuidar	estimulo	alfabetizacao
4M 121	aprendizagem	ensino	crianca	desenvolvimento	preparacao
4M 122	educacao	educador	bercario	maternal	pre
4M 123	autonomia	condicoes	interacao	criatividade	educacao
4M 124	alunos	educacao	aprendizagem	ensino	professor
4M 125	letras	leitura	surpresa	dificuldade	bagunca
4M 126	crianca	educacao	aprendizagem	conversar	cuidar
4M 127	crianca	desenvolvimento	aprendizagem	brincar	cuidar
4M 128	vinculo	aprendizagem	alfabetizacao	cultura	amigos
4M 129	ensino	aprendizagem	educacao	entender	mostrar
4M 130	lúdico	crianca	professor	aprendizagem	curriculo
4M 131	crianca	professor	brincar	jogos	sala
4M 132	inicio	alfabetizacao	informacao	jogos	bagunca

4M 133	formacao	alfabetizacao	alunos	aprendizagem	sala
4M 134	valores	estimulo	vida	relacionamento	aprendizagem
4M 135	preparacao	crianca	aprendizagem	brincar	sistematizar
4M 136	alfabetizacao	numeros	linguagem	historia	desenho
4M 137	brincar	socializacao	desenho	escrever	pintar
6M 138	ensino	desenvolvimento	aprendizagem	criar	brincar
6M 139	educacao	valores	cuidar	alfabetizacao	autonomia
6M 140	aprendizagem	conhecimento	brincar	cores	particular
6M 141	autonomia	desenvolvimento	descobertas	brincar	aprendizagem
6M 142	educacao	ensino	aprendizagem	brincar	leitura
6M 143	professor	alfabeto	livro	caderno	lanche
6M 144	educacao	professor	cuidar	equipe	individualidade
6M 145	professor	alfabeto	caderno	novidade	lanche
6M 146	afetividade	brincar	educacao	cuidar	ensino
6M 147	alfabetização				
6M 148	professor	refeicao	espaco	ludico	brincar
6M 149	ensino	aprendizagem	cuidar	socializacao	interacao
6M 150	ensino	preparacao	atividades	ludico	crianca
6M 151	alunos	professor	recreacao	sala	caderno
6M 152	amor	alunos	trabalho	aprendizagem	pais
6M 153	conversar				
6M 154	educacao	crianca	professor	alfabetizacao	escola
6M 155	preparacao	contato	compartilhamento	relacionamento	trabalho
6M 156	professor	educacao	alunos	pais	trabalho
6M 157	aprendizagem	ensino	interacao	atividdaes	preparacao
6M 158	amor	aprendizagem	dedicacao	conhecimento	afetividade
4N 159	escrever	alfabetizacao	organizacao	autonomia	planejamento
4N 160	professor	brincar	amigos	novidades	leitura
4N 161	educacao	cuidar	brincar	respeito	afetividade
4N 162	alfabetizacao	alunos	carteira	professor	brincar
4N 163	educacao	escrever	leitura	jogos	brincar
4N 164	confianca	amor	ouvir	cuidar	ensino
4N 165	educacao	aprendizagem	comprometimento	papel	material
4N 166	crepom	colagem	desenho	escrever	folha
4N 167	ensino	crianca	desenho	pintar	professor
4N 168	educacao	ensino	professor	afetividade	respeito
4N 169	lúdico	atencao	educacao	carinho	respeito
4N 170	crianca	professor	afetividade	social	sala
4N 171	aprendizagem	alfabatizaca	metodologia	estrategias	inicio
4N 172	respeito	educacao	sociedade	afetividade	atividades
4N 173	novidade	preparacao	letras	alfabetizacao	brincar
4N 174	afetividade	atencao	amor	carisma	educacao
4N 175	leitura				
4N 176	crianca	educador	aprendizagem	desenvolvimento	estudos
4N 177	professor	alunos	estudo	pais	crianca

4N 178	crianca	professor	afetividade	ambiente	ludico
4N 179	crianca	professor	ensino	ludico	aprendizagem
4N 180	alunos				
4N 181	crianca				
4N 182	conhecimento	aprendizagem	pesquisar	estudo	palavras
4N 183	carinho	atencao	interacao	alegria	autoestima
4N 184	aprendizagem	desenvolvimento	brincar	preparacao	amigos
4N 185	desenvolvimento	intercao	cuidar	educacao	mediar
6N 186	professor	amigos	disciplina	comportamento	decorar
6N 187	aprendizagem	desenvolvimento	ludico	qualidade	dedicacao
6N 188					
6N 189	estimulo	movimento	motor	cognitivo	emocional
6N 190	crianca	amor	aprendizagem	jogos	brincar
6N 191	aprendizagem	convivencia	ensino	assistencia	brincar
6N 192	ensino	lúdico	crianca	amor	paciencia
6N 193	aprendizagem	professor	atividades	amigos	brincar
6N 194	responsabilidade	formacao	crianca	trabalho	rotina
6N 195	praticas	brincar	letramento	historia	alfabetizacao
6N 196	aprendizagem	lúdico	significativo	brincar	cuidar
6N 197	ensino	alfabetizacao	aprendizagem	cuidar	
6N 198	crianca	desenvolvimento	aprendizagem	cuidar	brincar
6N 199	assistencia	deposito	alfabetizacao	reprodutor	tia
6N 200	mediar	autonomia	aprendizagem	limites	educacao
6N 201	amor	carinho	aprendizagem	pedagogico	estimulo
6N 202	aprendizagem	crianca	afetividade	carinho	sensibilidade
6N 203	aprendizagem	habilidades	interacao	descobertas	criatividade
6N 204	educacao				
6N 205	ensino	professor	convenio	particular	brincar
6N 206	amor	crianca	amigos	ensinamento	diversidade
6N 207	professor	uniforme	integral	bexigas	caderno
6N 208	particular	atencao	cuidar	aprendizagem	educacao
6N 209	alfabetizacao	lúdico	crianca	desenvolvimento	fases
6N 210	pais	professor	alunos	aprendizagem	material
6N 211	organizacao	alfabetizacao	regras	sociedade	realidade
6N 212	família	pais	educacao	brincar	aprendizagem
6N 213	preparacao	educacao	crianca	familia	alfabetizacao
6N 214	educacao	ensino	autonomia	limites	professor
6N 215	professor	alunos	desenvolvimento	aprendizagem	preparacao
6N 216	crianca	professor	desenvolvimento	cognitivo	aprendizagem
6N 217	projetos	cantinho	crianca	sala	eixos
6N 218	alunos	professor	educacao	conhecimento	brincar
6N 219	alunos	professor	pedagogico	alfabetizacao	metas
6N 220	seguranca	ensino	afetividade	aprendizagem	crianca
6N 221	carencia				
6N 222	realizacao	dedicacao	alegria	paciencia	letras

APÊNDICE I – QUADRO COMPARATIVO ENTRE OME E OMI PARA CRECHE

Elementos do provável núcleo central Frequência média ≥ 22 com média $< 3,00$				Elementos da primeira periferia Frequência média ≥ 22 com média $\geq 3,00$			
Evocações	<i>f</i>	OME	OMI	Evocações	<i>f</i>	OME	OMI
amor	27	2,963	2,333	afetividade	22	3,318	3,476
criança	126	1,889	2,048	aprendizagem	40	3,350	2,538
cuidado	103	2,272	2,794	brincar	79	3,051	3,380
educação	83	2,566	2,238	brinquedo	22	3,000	3,474
				carinho	26	3,192	2,923
				desenvolvimento	22	3,455	2,667
				professor	54	3,037	2,566
Elementos de contraste Frequência média < 22 com média $< 3,00$				Elementos da segunda periferia Frequência média < 22 com média $\geq 3,00$			
Evocações	<i>f</i>	OME	OMI	Evocações	<i>f</i>	OME	OMI
ensinar	19	2,789	2,500	alimentação	12	3,583	3,667
responsabilidade	14	2,786	2,357	amigos	11	4,091	3,636
tia	12	2,417	2,677	choro	14	3,286	4,357
				dedicação	12	3,667	3,364
				educador	20	3,350	2,944
				lanche	11	3,091	3,818
				lúdico	12	3,167	3,000
				trabalho	13	3,692	3,833

**APÊNDICE J – QUADRO COMPARATIVO ENTRE OME E OMI
PARA PRÉ-ESCOLA**

Elementos do provável núcleo central Frequência média ≥ 22 com média $< 3,00$				Elementos da primeira periferia Frequência média ≥ 22 com média $\geq 3,00$			
Evocações	<i>F</i>	OME	OMI	Evocações	<i>f</i>	OME	OMI
alfabetização	34	2,559	2,607	brincar	64	3,031	3,556
alunos	24	2,542	2,500	cuidar	33	3,152	3,133
aprendizagem	90	2,633	2,402				
criança	59	2,085	2,298				
desenvolvimento	26	2,923	2,400				
educação	60	2,350	2,300				
ensino	39	2,385	2,256				
professor	74	2,784	2,169				
Elementos de contraste Frequência média < 22 com média $< 3,00$				Elementos da segunda periferia Frequência média < 22 com média $\geq 3,00$			
Evocações	<i>F</i>	OME	OMI	Evocações	<i>f</i>	OME	OMI
amigos	17	2,882		afetividade	12	3,917	3,273
conhecimento	21	2,952	2,529	amor	21	3,333	2,667
interação	11	2,727	-	atividades	13	3,077	4,00
leitura	15	2,267	3,267	carinho	18	3,889	3,647
				escrever	13	3,308	-
				lúdico	14	3,214	2,846
				preparação	13	3,462	3,077

