

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS CONSTRUÍDAS POR ALUNOS DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL

GUIMARÃES, Célia Maria – FCT-UNESP – celiamguimaraes@terra.com.br

Área Temática: Profissionalização Docente e Formação.
Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

Resumo

A presente pesquisa organiza-se em torno do objetivo geral que é caracterizar RS - representações sociais de estudantes universitários da Habilitação para o Magistério em Educação Infantil do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente, buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização. Temos como objetivo específico investigar as RS que futuros professores elaboram sobre o trabalho docente com a criança pequena (0 a 6 anos) com a qual irá exercer a docência, considerando o momento em que iniciam seus estudos e o momento em que o concluem. Pretendemos identificar se após o processo de formação no curso superior ocorreu modificação em suas RS preexistentes, além de avaliar quais ações no decorrer da formação inicial teve a capacidade de interferir tanto na constituição das RS sobre trabalho docente quanto em sua modificação. Como fundamentação teórica temos utilizado a Teoria das Representações Sociais criada por Moscovici na década de 60. Este estudo iniciou em 2007 com previsão de conclusão em 2011. Foi realizada a 1ª. etapa em fevereiro e novembro de 2007 com a aplicação do questionário e a 2ª. Etapa ocorreu em julho de 2008 com a realização de entrevistas. Temos utilizado metodologia própria para estudo de representações sociais. Para fazer análise de dados utilizamos a análise de conteúdo (BARDIN, 1979) para compreender a constituição e organização das RS. Neste texto apresentamos parte de uma pesquisa maior que investiga outros aspectos relacionados a formação docente e vincula-se à linha de pesquisa “práticas educativas e formação de professores” e, também, à linha de pesquisa do Departamento de Educação: “Formação do Professor” e ao Grupo de Pesquisa: “Profissão docente: trabalho docente, trajetória profissional, identidade profissional e representações sociais”, da FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente.

Palavras-chave: Representações Sociais; Formação Inicial; Professor; Educação Infantil.

Introdução

A LDBEN 9394/96 trouxe a exigência da formação específica do professor da educação infantil, além de afirmar que o trabalho docente na educação infantil parte do entendimento da necessidade de articular a educação da criança aos seus cuidados, em superação a histórica tendência de conferir maior atenção aos cuidados físicos em detrimento da intencionalidade pedagógica às ações desenvolvidas com crianças pequenas.

Assim, é reforçado o imperativo de que a formação e as ações desenvolvidas no curso superior se voltem para a elaboração da especificidade da identidade profissional capaz de considerar a singularidade do primeiro nível da educação básica. As características do trabalho docente com crianças entre 0 e os 6 anos de idade impõem que a formação inicial do professor atenda determinadas exigências em relação aos saberes e atitudes necessários ao fazer pedagógico que associe cuidados e educação em ambientes coletivos com identidade própria. Não é mais possível continuar a formar o professor habilitado para organizar, sistematizar e hierarquizar idéias, mas, sem dúvida, incapaz de compreender a explicação e interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir da origem real (BRZEZINSKI, 1998).

Nos últimos anos vem se fortalecendo a visão do trabalho docente como um trabalho relacional, com e sobre o outro, se distinguindo em muito de outras atividades laborais, de modo particular o trabalho sobre a matéria inerte (TARDIF e LESSARD, 2007). A chamada pedagogia das interações ou dos relacionamentos (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; MACHADO, 2000) integra um conjunto de aspectos que a diferenciam de formas mecânicas e autoritárias, entre eles a visão e o papel do professor. Numa pedagogia em que as interações entre adultos e crianças tem valor especial, o professor adquire o *status* de organizador de ambientes culturalmente ricos e facilitador de relações/ interações educativas e pessoais potencializadoras de resultados de aprendizagem significativos antes de tudo para as crianças.

Neste sentido, a formação para a tarefa docente de articular as funções de cuidar e educar precisa ser consubstanciada numa concepção de Educação Infantil suficientemente explicitada, fundamentada num corpo teórico/prático. Uma concepção capaz de subsidiar práticas propiciadoras do desenvolvimento infantil, da emancipação dos conhecimentos prévios da criança, da construção de novos conhecimentos, da cidadania e da construção de uma educação e de uma sociedade mais democrática.

Estudar as representações sociais que futuros professores de educação infantil elaboraram sobre o trabalho docente é um meio de podermos avaliar como temos realizado a formação inicial na universidade, neste momento em que o desafio é desenvolver ações que articulem cuidados e educação de crianças pequenas. Mas, também, favorece a compreensão da elaboração que o futuro professor faz sobre seu trabalho e a identificação que constrói a respeito do que é/como é ser professor de crianças pequenas; são aspectos-chave que moverão suas escolhas, ações e interações como professor de crianças pequenas.

As representações sociais são elaborações psicológicas e sociais, construídas pelos indivíduos e com os indivíduos e possuem uma dupla função: tornar familiar o que é estranho/ameaçador e perceptível o que é invisível. É o conhecimento habitualmente denominado de espontâneo, ingênuo, vulgar, do senso comum ou pensamento natural por oposição ao pensamento científico (GUIMARÃES, 2005). Moscovici (1978, 1984b) denomina este tipo de conhecimento de conhecimento prático. Explica que ele se constitui a partir de nossas experiências, das informações, conhecimentos e modelos de pensamento recebidos e transmitidos por intermédio da cultura, da educação e da comunicação social. Por isso, em muitos dos seus aspectos é conhecimento socialmente elaborado e compartilhado.

O conceito de representação social, segundo o modelo teórico unitário de Moscovici (1978, 1984a, 1981), designa uma forma de conhecimento específico, o saber do senso-comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos geradores e funcionais socialmente caracterizados.

Num sentido amplo, designa uma forma de pensamento social. As representações sociais constituem modalidade de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do contexto social, material e ideal. Tanto é verdadeiro que apresentam características específicas em relação à organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Cada indivíduo elabora e lança mão de RS de algo que tem relação com o grupo ao qual pertence. Não se trata de opiniões sobre o objeto de representação ou imagens. As RS explicitam como um grupo se relaciona com um dado objeto social, servem de guia de ação, orientam a comunicação e a relação com o mundo e os outros. Também, oferecem referências para interpretação da realidade e favorecem a construção de valores, necessidades, interesses de um mesmo grupo. Diferentes grupos representam um mesmo objeto segundo uma forma própria. O conhecimento apreendido do objeto passa a fazer parte das conversas e aparece na

forma de frases, visões, jargões, ditados, preconceitos, estereótipos, soluções, etc., tendo um efeito de realidade para o indivíduo (GUIMARÃES, 2000).

Jodelet (1986) organizou cinco características fundamentais na representação:

- sempre é a representação de um objeto;
- tem um caráter de imagem e a propriedade de poder modificar o sensível e a idéia, a percepção e o conceito;
- tem um caráter simbólico e significante;
- tem um caráter construtivo;
- tem um caráter autônomo e criativo;

As representações sociais se definem, por um lado, pela existência de um conteúdo: informações, imagens, opiniões, atitudes, valorações etc.. Este conteúdo se relaciona com um objeto, ou seja, um trabalho a realizar, um acontecimento, uma pessoa, etc.. Por outro lado, são as representações sociais de um sujeito em relação com outro sujeito.

Sendo assim, a representação social é tributária da posição que os sujeitos ocupam na sociedade, na economia, na cultura. Por isso, Moscovici (1978, 1981) enfatiza que toda representação social é representação de algo e de alguém. Não é uma duplicação do real ou do ideal, nem a parte subjetiva do objeto ou a parte objetiva do sujeito. É o processo que estabelece a relação do sujeito com o mundo e com as coisas – o objeto.

Sendo as representações sociais produzidas, conforme alerta Moscovici (1978; 1981; 1984b), as relações estabelecidas pelo sujeito com o meio ambiente, as trocas interpessoais, a fala, a linguagem propiciam sua construção. Quando o sujeito se defronta com uma realidade difícil de compreendê-la como um todo, passa a construir representações que permitam compreendê-la e interpretá-la, restituindo ao sujeito equilíbrio.

Sendo assim, ao considerarmos as questões relativas à formação do futuro professor da educação infantil, exige que se admita a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos, visando não reduzir a compreensão, a explicação que se busca. Se é verdadeiro que quem ensina é portador de códigos específicos cuja apropriação é necessária a quem aprende, do mesmo modo, o aluno detém um saber sobre si e sobre o mundo e por meio deste interage e se situa. Este conhecimento precisa ser conhecido e reconhecido pelos formadores como condição para o estabelecimento efetivo de trocas com os pares e com a criança futuramente e mesmo nas situações de estágio curricular obrigatório.

Segundo Moscovici (1969), o universo interno e o universo externo do indivíduo ou do grupo não são separados. O objeto pertence a contexto ativo, que por sua vez, é concebido pela pessoa ou grupo enquanto prolongamento de seu comportamento, atitudes e normas às quais ele se refere.

Abric (1998) afirma que a realidade é reapropriada e reestruturada – representada – pelo sujeito ou pelo grupo. É reconstruída no seu sistema cognitivo, integrada no seu sistema de valores e é dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca. Por este motivo, propõe não existir uma realidade objetiva “a priori”. A realidade que o indivíduo ou grupo reapropria e reestrutura é a realidade mesma. Assim, a representação é uma forma de

[...] visão global e unitária de um objeto, mas também de um sujeito. Esta representação reestrutura a realidade para permitir a integração das características objetivas do objeto, das experiências anteriores do sujeito e do seu sistema de atitudes e normas. Isto permite definir a representação como uma visão funcional do mundo, que, por sua vez, permite ao indivíduo ou grupo dar um sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências; permitindo assim ao indivíduo de se adaptar e de encontrar um lugar nesta realidade.” (ABRIC, 1998. p. 27-8).

A atividade de conhecer não é mera cópia ou reprodução; as representações determinam comportamentos e práticas, orientam para a ação e para as relações sociais.

As RS são uma modalidade de conhecimento cuja função é elaborar comportamentos e a comunicação entre indivíduos no cotidiano. Funciona como um pré-decodificador da realidade, permitindo fazer antecipações e levantar expectativas.

Se concordarmos com Moscovici (1961) que uma representação social é uma “preparação para a ação”, ela o é, sobretudo na medida em que remodela e reconstitui os elementos de meio ambiente em que o comportamento deve ter lugar.

Oliveira (2006) complementa o raciocínio ao argumentar que

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc. (OLIVEIRA et al. 2006, p.548)

Podemos depreender que investigar as RS que os futuros professores de crianças pequenas têm do trabalho docente pode contribuir para a construção de um outro paradigma de formação do professor para educação infantil e de compreensão das motivações docentes; formação que parte de uma outra maneira de compreender a criança pequena e a função do professor, como também a função da instituição de educação perante a sociedade brasileira.

Os estudos sobre formação do professor de creche e pré-escola aos poucos têm se voltado para os saberes necessários ao trabalho docente e para a formação da identidade do professor da educação infantil. Pesquisas deste tipo são particularmente importantes por ser a educação infantil um campo de trabalho que, pelas condições históricas de sua constituição, muitas vezes, é assumido por leigos, movidos pela visão de atendimento à criança pequena que prioriza os cuidados físicos em detrimento da articulação entre cuidados e educação.

Um novo papel vem sendo construído para a educação de crianças pequenas no Brasil e esta construção traz uma nova concepção de trabalho docente e de professor. Será que estamos formando professores capazes de superar o paradigma que concebe o professor de crianças pequenas como mãe de segunda mão ou uma cópia do professor escolar? Esta é uma questão que nos tem instigado a buscar respostas. Por isso, este estudo! A transformação das práticas educativas consideradas inadequadas às necessidades da criança dos tempos atuais carece iniciar pela transformação da forma de proceder a formação inicial dos profissionais responsáveis pelo trabalho docente no cotidiano das Instituições de Educação Infantil.

As representações sociais de trabalho docente dos alunos do curso de Pedagogia

Os participantes da pesquisa são alunos regularmente matriculados na HMEI - Habilitação para o Magistério em Educação Infantil do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente-FCT/UNESP nos anos de 2007 até 2010. Os resultados que apresentaremos se referem a turma de 2007. Esta é uma habilitação oferecida apenas no período noturno e tem o período de conclusão possível em até 2 anos. É oferecida à comunidade por meio de processo seletivo para o reingresso do aluno após a conclusão do curso de Pedagogia e é aberta a Pedagogos formados em outras instituições. Contudo, vivemos desde o início do ano letivo de 2007 a transição para o currículo novo do curso em atendimento as novas diretrizes (MEC/CNE – Resol. nº 1 de 15 de maio de 2006) que prevê que não haverá mais habilitações nos cursos de Pedagogia.

Para atender os fins propostos, ora apresentaremos resultados em relação às representações dos alunos sobre o trabalho docente ao iniciar a HMEI em fevereiro de 2007 e após concluí-la em final de novembro de 2007 e, depois, em julho de 2008. O total de alunos participantes da turma de 2007 foi de 25 (total da turma) nas etapas de aplicação do questionário e de 8 na etapa da realização das entrevistas.

A metodologia da pesquisa observa os procedimentos e as técnicas apropriadas ao estudo das representações sociais sem perde de vista o objetivo geral que é caracterizar RS - representações sociais de estudantes universitários da HMEI buscando identificar seus elementos constituintes e compreender a dinâmica da sua organização, assim como o objetivo específico de investigar suas RS sobre o trabalho docente com a criança pequena (0 a 6 anos), considerando o momentos em que iniciam e concluem seus estudos. Além disso, pretendemos identificar se após o processo de formação no curso superior ocorreu modificação em suas RS preexistentes, e avaliar quais ações no decorrer da formação inicial teve a capacidade de interferir tanto na constituição das RS sobre trabalho docente quanto em sua modificação.

Para atender os objetivos, aplicamos logo no primeiro dia de aula do ano letivo (fevereiro/2007), no conjunto da classe (25 alunos), um questionário dividido em duas partes, uma parte contendo questões de caracterização dos participantes, outra com questões de associação livre com palavras e uma terceira parte com questões abertas. O mesmo instrumento foi aplicado no ultimo dia de aula da turma investigada. Os alunos foram consultados sobre o consentimento e foram deixados livres para participar ou não. Contudo, a classe toda respondeu nas duas ocasiões. No mês de julho de 2008 realizamos entrevista semi-estruturada com os ex-alunos (8) que voluntariamente se dispuseram a oferecer informações. Os dados obtidos nos permitiram analisar as ações formativas que, do ponto de vista dos ex-alunos, mais influenciaram na elaboração do que hoje eles sabem e na visão que tem sobre o trabalho docente na educação infantil.

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979) permitiu-nos trabalhar com os dados obtidos. Os resultados que apresentaremos tomam como referencia a parte do questionário que contem as questões de associação livre com palavras e questões abertas e as entrevistas.

A análise dos dados obtidos por meio do questionário demonstrou que o grupo iniciou seus estudos específicos para exercer o magistério na educação infantil organizando suas representações sociais em torno da idéia de que o trabalho docente com crianças pequenas (0-

6anos de idade) se volta prioritariamente para o desenvolvimento infantil; que a atitude do adulto se caracteriza pela postura afetiva e paciente para com a criança. Naquela ocasião denominava o adulto que trabalha com a criança de educador.

A análise demonstrou que no início do ano letivo o grupo participante aproximava o trabalho docente à figura da mãe com a justificativa de que esta “*cuida e educa com amor*”, “[...] *é ser mãe.*”, “*pois lembro do binômio cuidar e educar, e isto é praticamente o papel de mãe; “ama incondicionalmente e quer o melhor”* . Numa proporção muito próxima, encontramos a RS de trabalho docente ancorada na profissão e nas características do trabalho do psicólogo.

A prioridade atribuída aos estágios do desenvolvimento infantil tem sido recorrente nos currículos dos cursos de pedagogia e o termo “desenvolvimento infantil” é enfatizado pelos documentos oficiais como A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sancionada em dezembro de 1996 que estabelece, na Seção II, referente à educação infantil, artigo 31 que: “... a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Não ignoramos que a criança pequena encontra-se em desenvolvimento e em crescimento (MACHADO, 1999), mas, as RS dos alunos se aproximam da idéia de desenvolvimento infantil como etapa de preparação da criança para posteriormente vir a aprender nos anos subseqüentes da escolaridade obrigatória.

O termo educador (a) em substituição ao termo professor no contexto em que foi encontrado na pesquisa traz a tona a antiga idéia da educadora nata, paciente e amorosa que não tem a função de ensinar (MACHADO, 2000).

No final do ano letivo as idéias se organizavam de um modo diferenciado.

O termo professor aparece relacionado aos adjetivos planejador/mediador. Os alunos entendem como sendo professor aquele que possui conhecimento, cuja ação se caracteriza como trabalho, que tem como parte de sua atuação a educação e a atitude de estudo/formação –comprometimento/responsabilidade.

A afetividade não comparece como característica primordial da ação docente, mas necessária na interação com crianças pequenas. A representação se organiza em torno da definição da profissão do professor-educador, afirmam que é constituída de certas particularidades, que não permitem compará-la a outra profissão.

A argumentação encontrada para a pergunta sobre qual seria a profissão que mais se aproxima do trabalho docente corrobora o que afirmamos antes: *“professor é uma profissão com particularidades[..].”*; *“[..] .o papel do professor é único...”*; *“...é uma profissão[..].”* *“professor de criança pequena.”*

O trabalho docente com crianças pequenas exige uma variedade de conhecimentos e cultura geral que interage com outras profissões e suas áreas de conhecimento. Contudo, um número razoável de alunos ainda elabora suas representações sobre idéias que se distanciam da profissão docente e de suas particularidades. A proximidade com a profissão de psicólogo merece ser mencionada como sendo a que ainda é considerada mais próxima do trabalho de professor de criança pequena porque é *“aquele que avalia e muda sua atuação”*; *“o professor precisa conhecer sobre o desenvolvimento psicológico das crianças para realizar um trabalho propicio para o seu grau de desenvolvimento, agindo com um psicólogo em diversas vezes.”* Interessante lembrar que a psicologia do desenvolvimento por muito tempo foi o carro-chefe da formação inicial nos cursos de Pedagogia.

A análise dos dados obtidos por meio do questionário demonstrou que ocorreu alteração na forma de os alunos organizarem suas RS na entrada e na saída do curso, embora permaneçam contradições que não nos causam estranhamento, pois as representações sociais são construções sociais e, também, subjetivas. O papel das representações sociais é tornar familiar o que é estranho, resistir ao que é ameaçador. Por isso, ancorar o trabalho docente na profissão do psicólogo explica como os alunos estão trabalhando com as novas informações sobre o papel e a função do professor de crianças pequenas compreendidas como agentes inteligentes.

O tempo de um ano é um período curto para ocorrerem transformações de RS; estas são difíceis de ocorrer. Contudo, as vivências no decorrer da formação estão promovendo um movimento favorável à mudança. A formação do professor de educação infantil está mobilizando no aluno novas elaborações que poderão condicionar escolhas diferentes daquelas possíveis no início do ano letivo, momento em que sua representação de trabalho docente com crianças pequenas não poderia orientar ações diferentes daquelas que se voltam aos cuidados físicos e a ociosidade no cotidiano.

Por outro lado, ao analisarmos os dados obtidos durante as entrevistas, encontramos a figura do professor, da mãe e do psicólogo coexistindo nas representações sociais dos alunos. Quando perguntados a respeito, percebemos que os alunos estão elaborando as RS ancorando

sua representação do trabalho docente nestas três figuras. Contudo, não demonstram acreditar que o professor de criança pequena é a segunda mãe ou que ele deve agir como psicólogo. O que encontramos, na verdade, são explicações que atribuem ao professor características relacionais maternas como o cuidado amoroso – *“a mãe cuida com amor e precisa ter amor pela profissão”*; a atenção sensível as necessidades infantis – *“a criança tem sono, apresenta febre e a gente precisa cuidar dela”*, a preocupação com o bem-estar da criança, etc., embora saibamos que nem toda mãe possa ser assim caracterizada e que muitos pais atendem a estas mesmas características. Em relação à profissão de psicólogo, as justificativas dadas apontam para a necessidade de o professor de crianças pequenas conhecerem o desenvolvimento infantil, ser capaz de compreender necessidades e interesses infantis. Nas palavras dos entrevistados: saber *“lidar com crianças pequenas”*; *saber como elas são*; *“...precisa ter conhecimentos de psicologia, mas não vai trabalhar como psicólogo da criança...”*.

Podemos afirmar que as representações sociais elaboradas durante e após a formação inicial vem sendo elaboradas ancoradas na profissão de psicólogo, mais especificamente nos conhecimentos científicos sobre desenvolvimento infantil originários da psicologia, assim como em qualidades relacionais cuja referência mais próxima para os ex-alunos ainda é a figura materna. Estes resultados indicam que a representação de trabalho docente sofreu alterações significativas em relação ao início de 2007.

Ao serem perguntados sobre o que mais influenciou a elaboração de seus conhecimentos teóricos e práticos sobre o que é o trabalho docente com crianças pequenas foi unânime a indicação dos estudos das teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem infantil e o estágio curricular obrigatório, sobretudo a relação intrínseca entre o que foi tratado em sala de aula na universidade e o que realizaram no contexto da instituição de educação infantil.

Estas indicações nos levam a considerar que foram mais significativas para professores em formação as oportunidades que tiveram na HMEI de compreender melhor a criança e articular esta compreensão as ações concretas com crianças no tempo e no espaço das creches e pré-escolas.

Considerações

Entendemos que processos formativos precisam privilegiar a interação entre idéias existentes nos alunos e outras tantas advindas, por exemplo, do conhecimento científico e da

interação com outras pessoas em processo de formação e no exercício da docência. Percebemos a tendência dos alunos pesquisados em direção da organização do trabalho docente como profissão.

A visão que o futuro professor tem de seu trabalho como docente de crianças pequenas é apenas uma das condições para revermos o modelo transmissivo de educação de criança pequena que está impregnado em nossas creches e pré-escolas, como também para elaborarmos a identidade do professor de educação infantil como um profissional da educação.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução por Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. 229p.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. Q. et al. (Org.). **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p.161-74.

GUIMARAES, CÉLIA. M. **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: JM Editores, 2005.

_____. **Representações Sociais e Formação do Professor Pré-escolar**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

JODELET, D. La representacion social: fenómenos, concepto y teoria. In: MOSCOVICI, S. **Psicologia Social: pensamiento y vida social**. Barcelona: Paidós, 1986. p. 469-94.

KRAMER, Sonia. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira de Est. Pedagógicos**. Brasília, n.70, p. 189-207, maio/ago. 1989.

MACHADO, M. L. de A.. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 110, p. 191-202, julho/ 2000, p. 191-202

MACHADO, M. L. de A. Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, 1999, p. 85 – 98, jul/dez.

MOSCOVICI, S. Préface. In: C. Herzlich. **Santé et maladie**. Paris: Mouton, 1969.

_____. **A representação social da psicanálise.** Tradução por Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

_____. On social representations. In: FORGAS, J. P. (Ed.). **Social cognition: perspectives on everyday understanding.** London: Academic Press. 1981. p. 181-209.

MOSCOVICI, S., HEWSTONE, M. De la science au sens commun. In: S. MOSCOVICI (Ed.). **Psychologie Sociale.** Paris: PUF, 1984a. p. 539-566.

MOSCOVICI, S. The phenomenon of social representations. In: FARR, R. & MOSCOVICI, S. (Eds.). **Social Representations.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984b. p. 3-70.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Modelos curriculares para a educação de infância -** construindo uma práxis de participação. 3ª. Ed. Porto: Porto Editora Ltda. 2007

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de et al. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 547-571, set./dez. 2006

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Formação de professores –** saberes da docência e identidade do professor. Revista de Educação AEC, ano 26, nº 104, p. 45-61, 1997.

RAYS, O. A. **A relação teoria –** prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996. p. 33-52.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O trabalho docente-**elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. A. ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2007.

WAJSKOP, Gisela. Desafios da formação profissional do docente de educação infantil. **Revista Pátio Educação Infantil.** Ano I, no. 2. ago/nov. 2003. p.14-17.