



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**

LUCIANA OLIVEIRA FREITAS MONTEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE
PRÉ-ESCOLA**

Recife, PE

2025

LUCIANA OLIVEIRA FREITAS MONTEIRO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM ESTUDO COM PROFESSORAS DE PRÉ-ESCOLA**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado.

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Monteiro, Luciana Oliveira Freitas.

Representações sociais e prática docente na Educação Infantil: um estudo com professoras de Pré-Escola / Luciana Oliveira Freitas Monteiro. - Recife, 2025.

210f.: il.

Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação -PPGEdu, 2025.

Orientação: Laêda Bezerra Machado.

1. Prática docente; 2. Educação Infantil; 3. Representações sociais. I. Machado, Laêda Bezerra. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

Dedico às minhas filhas Louisie, Laís e
Lílian, que o meu teto seja o vosso chão!

AGRADECIMENTOS

Início essas páginas com o coração transbordando de gratidão a Deus por todos os seus feitos em minha vida. Por ter sido o meu refúgio e consolo em dias difíceis, por me permitir viver sonhos muito além do que pedi e sonhei! Pai, obrigada por tanto amor!

Agradeço a meu amado esposo Paulo Ricardo, pelo seu amor e cuidado nas horas que mais precisei. E, principalmente, por ser um incentivador dos meus planos e projetos, estando sempre ao meu lado, me mostrando minhas qualidades quando eu só enxergava defeitos.

Às minhas filhas, Louisie, Laís e Lilian, as três meninas mais inteligentes, gentis, lindas e amorosas do meu mundo. Com vocês aprendi a amar incondicionalmente, a valorizar ainda mais a vida e a querer ser sempre melhor! Obrigada pela paciência nas ausências, pela compreensão das minhas muitas faltas...mamãe as ama muito!

Aos meus pais, José Maria e Maria Luzinete, por me amarem tanto e fazerem questão de demonstrar isso todos os dias, em atos, palavras e oração! Agradeço a Deus por ter o privilégio de ter nascido de vocês, pessoas honestas, trabalhadoras, que valorizam mais pessoas do que coisas!

Agradeço aos meus irmãos, José Augusto, Ana Lúcia, Elisângela e Poliana, pelo carinho, companheirismo, cumplicidade e por sermos a unidade na diversidade, complementando uns aos outros na alegria, na tristeza e em todo o tempo!

À minha eterna professora e orientadora Laêda, falta-me palavras para expressar a minha gratidão a senhora, por mais que eu tente, parece que nada é suficiente para dizer o quanto lhe admiro, lhe quero bem, e o quanto eu fui privilegiada de ter vivenciado a minha formação inicial e continuada tendo a senhora como minha orientadora. Seu legado de amor à Educação e a profissão nos ensina e nos alcança! A senhora sempre estará no meu coração e nas minhas orações!

À minha amiga conselheira Enivalda, mulher virtuosa. Você é muito especial para mim! Seu coração generoso me constrange, Valda! Como são preciosos os seus conselhos e ensinamentos para mim! Obrigada por sua ajuda nesse projeto,

por ter me encorajado em todo tempo e ter me incentivado a viver esse sonho, sendo você parte dele!

A Adilson e Patrícia, meus amigos de longa data, que sempre apoiaram, torceram e vibraram por mim desde do início da minha trajetória profissional. Hoje, mesmo distantes, continuam se alegrando com as minhas conquistas!

À minha amiga Midian, por estar sempre ao meu lado mesmo distante. Obrigada Mid, por sua intercessão e cuidado por minha vida, você tem cadeira cativa em meu coração!

Às minhas amigas Leidiana e Amanda, em dias de tempestades fortes em minha vida, céu cinzento, vocês foram a primavera, trazendo o cheiro e o colorido das flores. Em muitos momentos as palavras de vocês vieram em minha direção como uma brisa suave em dias ensolarados! Gratidão, amigas, por tudo!

À Henriqueta, pelas suas palavras de encorajamento e amizade que construímos ao longo da caminhada profissional ainda na escola Carochinha.

Ao grupo de correção, composto pela minha filha Louisie e suas amigas *letradas* Andrezza, Joanna e Renata! Meninas, muito obrigada por terem assumido esse desafio de última hora, com um prazo tão curto. Vocês são as melhores!

Às minhas amigas, Cecília, Lucivania, vocês são aquelas gratas surpresas que a vida nos apresenta, muito obrigada por tanto carinho, ajuda, orações, vocês são especiais para mim!

Ao grupo de estudos em Representações Sociais, Ivis, Thaiz, Alanna, Mayara, Patrícia, Isabel, entre outras que já seguiram seus caminhos, gratidão por toda partilha que tivemos por tantos anos!

Aos funcionários do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGE, sempre solícitos às nossas demandas!

Aos meus colegas da Turma 20, em especial a nossa colega Amanda, que precocemente partiu para outro plano.

À FACEPE pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

O estudo teve como objetivo geral identificar as representações sociais de prática docente na Educação Infantil, construídas por professoras, explicitando suas relações com as ações que essas profissionais desenvolvem em instituições públicas municipais do Recife. A prática docente na Educação Infantil se caracteriza como uma ação complexa que não se limita às ações de sala de aula, mas que é composta por elementos que abrangem várias áreas do conhecimento, além de se relacionar com outras variáveis como vínculo institucional, normatizações do currículo, formação inicial e continuada, saberes da experiência, crenças, valores individuais e coletivos, e deve ser compreendida como uma ação intencional e formativa. A abordagem estrutural, também conhecida como Teoria do Núcleo Central (TNC), fundamenta-se na hipótese de que a representação social está organizada em torno de um núcleo central, o qual compõe os elementos mais estáveis e que representa a memória coletiva, e um sistema periférico, constituído pelos elementos mais flexíveis e a expressão individualizada da representação social. Trata-se de um estudo de campo, de abordagem qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas. Na primeira, com o objetivo de identificar a estrutura da representação social de prática docente na Educação Infantil, utilizamos como instrumento de coleta o Teste de Associação Livre de Palavras-TALP, respondido online e presencialmente por 63 professoras vinculadas às instituições públicas de Educação Infantil da rede Municipal do Recife. Na segunda etapa, para explicitar os principais elementos nucleares da RS das práticas, utilizamos um procedimento associativo que consistiu na realização das triagens hierárquicas, inspirados no teste do núcleo central, cuja finalidade foi complementar a análise das produções obtidas através das associações livres. Participaram dessa etapa 27 professoras, oriundas da primeira etapa. Na terceira etapa, da qual participaram 6 professoras, também voluntárias da etapa anterior, utilizamos a instrução ao sócio, uma técnica que se caracteriza como um método indireto e de autoconfrontação, a qual é capaz de revelar as intenções, os dilemas, as decisões internas, os sentimentos ou o conhecimento tácito que guiam a ação da pessoa no que diz respeito ao seu trabalho. Os resultados revelaram que a estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil, se inter-relaciona e se ressignifica a partir de elementos comuns à literatura especializada na área e elementos normativos da legislação vigente sobre a educação da criança nessa faixa etária. O possível núcleo central das RS de prática docente na Educação Infantil emergiu a partir de dados com forte relação entre aspectos subjetivos como amor e afeto, ao mesmo tempo que apontou aspectos técnicos como a importância do planejamento relacionado às práticas. Em relação à explicitação dos elementos centrais ou nucleares das representações sociais, é importante destacar que o resultado derivado das triagens referente ao possível núcleo central expressa e valida os elementos anteriores. Contudo, a testagem apresentou maior centralidade aos aspectos técnicos dessa prática. Em relação à caracterização das práticas, podemos dizer que elas estão pautadas em objetivos ligados à interação/ socialização das crianças, são desenvolvidas a partir de estratégias didáticas e têm conteúdos gerais e específicos condizentes ao que está proposto na literatura especializada e nas normatizações curriculares. Sobre a relação das RS com as práticas, afirmamos que a prática docente na Educação Infantil é influenciada pelos conhecimentos compartilhados entre as docentes, sendo influenciada pelas regras e normatizações ligadas a essa prática diante do objeto de conhecimento e ao público que ela é direcionada.

Palavras-chave: prática docente; educação infantil; professoras; representações sociais.

ABSTRACT

This research's general objective is to identify the social representations of teaching practices in Early Childhood Education, constructed by teachers, highlighting their relationship with the practices these professionals develop in municipal public institutions in Recife-PE. We understand teaching practices in Early Childhood Education as intentional and systematic actions employed by teachers within Early Childhood Education institutions. These actions encompass multiple dimensions: institutional, curricular, experiential, beliefs, values, and the relationships built with children. We adopted the Social Representations Theory (SRT) as our theoretical framework, particularly the structural approach or Central Core Theory (CCT). This approach argues that social representations (SR) are organized around a central system — comprising more stable elements that are normative within a group's collective memory — and a peripheral system, made up of more flexible elements, reflecting a more subjective aspect of these representations. We conducted a qualitative field study developed in three stages. In the first stage, in order to identify the structure of the social representation of teaching practice in Early Childhood Education, we used a questionnaire and a Free Word Association Test (FWAT) as data collection instruments, answered either online or in person by 63 female teachers from public municipal Early Childhood Education institutions in Recife. In the second stage, to clarify the main core elements of this structure, we used an associative procedure that consisted of successive hierarchical sorting. This stage involved 27 teachers who had participated in the initial phase of the research. Finally, with a subgroup of six teachers who had been involved in the study, we developed the third stage. For this, we used the "Instruction to the Double" (IttD) technique — a method derived from activity-centered clinical intervention that aims to reveal the subjects' intentions, dilemmas, decisions, feelings, and knowledge about their work. The results revealed that the structure of the Social Representations of teaching practices in Early Childhood Education among these teachers is interrelated with elements commonly found in the specialized literature of the field, legal frameworks on early childhood education, and the experiences of these professionals. The possible central core of the SR of teaching practice in Early Childhood Education indicated that subjective aspects such as (love and affection), and technical/systematic aspects such as (planning and commitment) are interconnected. Regarding the clarification of the central elements of the teachers' social representations, the results validated the most central elements identified in the initial phase of the research. However, technical aspects of the practice — especially the planning of activities — gained greater relevance. These professionals' teaching practices are based on: promoting children's interaction/socialization, adopting didactic strategies and content (both general and specific) that are aligned with the Early Childhood Education guidelines of the municipal network, specialized literature, and national curricular regulations. Regarding the relationship between SR and teaching practice in Early Childhood Education, we identified a correspondence between symbolic elements and the teachers' actions. In light of the above, we confirm that the social representations of teaching practices held by the teachers guide and direct their actions within Early Childhood Education institutions.

Keywords: teaching practices; early childhood education; teachers; social representations.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectif général d'identifier les représentations sociales de la pratique enseignante en éducation de la petite enfance, construites par des enseignantes, en explicitant leurs relations avec les pratiques qu'elles développent dans des institutions publiques municipales de Recife (PE). Nous comprenons la pratique enseignante en éducation de la petite enfance comme une action intentionnelle et systématique des enseignantes dans les institutions d'éducation de la petite enfance. Il s'agit d'actions qui comportent plusieurs dimensions : institutionnelles, curriculaires, expérientielles, croyances, valeurs et relations avec les enfants. Nous avons adopté comme cadre théorique la théorie des représentations sociales (TRS), en particulier l'approche structurale ou théorie du noyau central (TNC). Cette approche soutient que les représentations sociales (RS) s'organisent autour d'un système central — des éléments plus stables, normatifs de la mémoire collective d'un groupe — et un système périphérique, composé d'éléments plus flexibles, représentant une facette plus subjective de ces représentations. Nous avons mené une étude qualitative de terrain, développée en trois étapes. Dans la première, afin d'identifier la structure de la représentation sociale de la pratique enseignante en éducation de la petite enfance, nous avons utilisé comme instruments de collecte un questionnaire et un test d'association libre de mots (TALP), remplis en ligne ou en présentiel par 63 enseignantes d'institutions publiques municipales de la ville de Recife. Dans la deuxième étape, pour expliciter les principaux éléments centraux de cette structure, nous avons utilisé une procédure associative consistant en des tris hiérarchiques successifs. Cette étape a impliqué 27 enseignantes ayant participé à la première phase de la recherche. Enfin, avec un sous-groupe de six enseignantes ayant participé à l'étude, nous avons développé la troisième étape. Pour cela, nous avons utilisé l'instruction au sosie (laS), une technique dérivée de la clinique de l'activité, qui cherche à révéler les intentions, dilemmes, décisions, sentiments et connaissances des sujets à propos de leur travail. Les résultats ont révélé que la structure des représentations sociales de la pratique enseignante en éducation de la petite enfance chez les enseignantes est liée à des éléments communs dans la littérature spécialisée du domaine, aux cadres juridiques sur l'éducation de la petite enfance, ainsi qu'aux expériences de ces professionnelles. Le noyau central possible des RS de la pratique enseignante en éducation de la petite enfance a indiqué que des aspects subjectifs tels que l'amour et l'affectivité et des aspects techniques et systématiques tels que la planification et l'engagement sont interconnectés. Concernant l'explicitation des éléments centraux des représentations sociales des enseignantes, les résultats valident les éléments les plus centraux identifiés lors de la phase initiale de la recherche. Cependant, les aspects techniques de la pratique — notamment la planification des activités — ont gagné en importance. La pratique enseignante de ces professionnelles est fondée sur : la promotion de l'interaction/la socialisation des enfants, l'adoption de stratégies didactiques et de contenus (généraux et spécifiques) compatibles avec la proposition pédagogique de l'éducation de la petite enfance du réseau municipal, la littérature spécialisée et les réglementations curriculaires nationales. Concernant la relation entre les RS et la pratique enseignante en éducation de la petite enfance, nous avons identifié une correspondance entre les éléments symboliques et les actions des enseignantes. Ainsi, nous confirmons que les représentations sociales de la pratique enseignante des enseignantes orientent et guident leurs actions dans les institutions d'éducation de la petite enfance.

Mots-clés: pratique enseignante; éducation de la petite enfance; enseignantes; représentations sociales.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADI	Assistente de Desenvolvimento Infantil
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular - Educação Infantil
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centros de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IaS	Instrução ao Sósia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RS	Representações Sociais
TRS	Teoria das Representações Sociais

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADROS

Quadro 1 – Síntese do conceito/definição de Prática Docente dos autores conforme os mesmos consultados.....	55
Quadro 2 – Distribuição da produção científica por categoria.....	59
Quadro 4 – Estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil de professores da Rede Municipal do Recife.....	110
Quadro 5 – Palavras consideradas mais importantes pelas professoras quando pensam em prática docente na Educação Infantil.....	133
Quadro 6 – Palavras consideradas indispensáveis pelas professoras quando pensam em prática docente na Educação Infantil.....	134
Quadro 7 – Caracterização da Prática docente das professoras.....	148
Quadro 8 – Categorias referentes à prática docente das professoras com as crianças nas instituições.....	151

TABELA

Tabela 1 – Tempo de atuação na docência.....	98
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, CURRICULARES..	17
1.1 Políticas Curriculares de Educação Infantil: breve incursão	26
1.1.1 Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI/1998)	27
1.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009)	29
1.1.3 Base Nacional Comum Curricular- Educação Infantil (BNCC-EI/2017)	32
2. PRÁTICA DOCENTE: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL	40
2.3 Prática Docente na Educação Infantil: indicativos da produção científica	57
3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ORIGENS, DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÕES AO ESTUDO	78
3.1 Teoria do Núcleo Central: relação entre representações sociais e práticas sociais	85
4. PERCURSO METODOLÓGICO	90
4.1 Campo empírico investigado	91
4.2 Procedimentos de coleta de dados	92
4.2.1 Questionário e Teste de Associação Livre de Palavras	92
4.3.2 Teste do Núcleo Central	95
4.3.3 Instrução ao Sósia (IaS)	95
4.4 Participantes da pesquisa	101
4.4.1 Participantes da primeira etapa	101
4.4.2 Participantes da segunda etapa	103
4.6 Procedimentos de análise dos dados	105
4.7 Procedimentos éticos	107
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO	109
5.1 Primeira Etapa	109
5.1.1 Possível Núcleo Central das Representações sociais de Prática Docente na Educação Infantil	112
5.1.2 Periferia Próxima das Representações Sociais de Prática Docente na Educação Infantil	122
5.1.3 Representações Sociais de Prática Docente na Educação Infantil: elementos de contraste	125
5.1.4 Prática docente na Educação Infantil: elementos da periferia mais distante..	130
5.2 Elementos Centrais das Representações Sociais de Prática Docente na Educação Infantil	133
5.3 Terceira etapa	148
5.3.1 Panorama geral da Prática docente na Educação Infantil	148
5.3.2 A rotina da prática docente das professoras	152
5.3.3 Desafios da prática docente na Educação Infantil	171
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	179

REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICE 01.....	201
APÊNDICE 02.....	205
APÊNDICE 03.....	208
APÊNDICE 04.....	209

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a prática docente na Educação Infantil com enfoque nas Representações Sociais (RS). Buscou identificar as RS de prática docente construídas por professoras¹ da Educação Infantil, na interlocução com o trabalho que desenvolvem em instituições públicas.

O que nos mobilizou a estudar este assunto foi a nossa experiência pessoal desde a graduação em Pedagogia e atuação profissional como professora de Educação Infantil. O discurso vigente no contexto das políticas públicas e amparos legais sobre essa etapa da educação, propiciou a consolidação do direito à Educação Infantil às crianças de zero a cinco anos no Brasil.

Nosso interesse pela Educação Infantil, particularmente no que tange às práticas pedagógicas, surgiu na formação inicial do curso de Pedagogia, que nos habilitou para lecionar nessa etapa educacional. Estudos desenvolvidos sobre conteúdos teóricos e práticos relacionados à Educação Infantil propiciaram algumas observações e experiências no âmbito institucional com crianças pequenas, e tais experiências contribuíram à geração de questões a respeito de diferentes aspectos relacionados a essa etapa da educação básica, notadamente à prática pedagógica.

Em momento posterior a nossa formação inicial, ao cursar o Mestrado em Educação junto à Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, nos anos de 2012 e 2014, algumas questões sobre a Educação Infantil que nos inquietavam na graduação foram em parte estudadas. Contudo, algumas ainda despertam o nosso interesse em pesquisá-las como, por exemplo, as Representações Sociais de Prática Docente de professores dessa etapa educacional. Os resultados do nosso estudo sobre a Educação Infantil nas Representações Sociais de Pais e Mães de Crianças Pequenas, apontaram o valor atribuído pelas famílias à educação das crianças, que foi representada por esse grupo familiar como base, fundamento, o espaço capaz de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Para os pais e mães de crianças de instituições públicas, a criança frequentar a Educação Infantil significa a possibilidade de ser um adulto com futuro promissor, possivelmente bem melhor do que o de seus próprios pais, que, em geral, têm baixo nível de instrução e assumem funções subalternas na sociedade. Por outro lado,

¹ Nessa pesquisa optamos por nos dirigir aos sujeitos no feminino, devido à participação majoritária de professoras.

para os pais e mães de crianças de instituições privadas, a ênfase na Educação Infantil é vista como oportunidade de desenvolvimento da criança em ambiente propício a interações com outras crianças.

Os resultados de uma pesquisa como esta, que ouviu pais e mães de crianças, traz algumas implicações às práticas nas instituições e às políticas públicas educacionais. No âmbito das práticas, chamamos atenção ao trabalho desenvolvido, especialmente, nas instituições públicas para a importância do estabelecimento de relações compartilhadas com as famílias. Esses dados ressaltaram a necessidade de criação de mecanismos de esclarecimentos aos pais e mães, com a finalidade de estimular a família a compartilhar com o trabalho desenvolvido nas instituições educativas.

Ao concluir o curso de Mestrado, nosso envolvimento com a temática da Educação Infantil nos impulsionou a assumir a função de professora de Educação Infantil em uma instituição privada. Essa experiência nos permitiu vivenciar práticas no cotidiano institucional como professora por mais de quatro anos, de início como auxiliar e, logo em seguida, como professora regente. Essa vivência, além de propiciar a convivência com as crianças e suas famílias, possibilitou-nos o contato direto e frequente com colegas de trabalho.

Assim, pudemos perceber diferentes concepções de práticas docentes reveladas por elas em seu fazer cotidiano. Essa foi uma rica oportunidade através da qual pudemos confrontar os conhecimentos teóricos adquiridos em nossa formação, a respeito de prática docente, e o conhecimento exigido no dia a dia da nossa prática. Foi possível observar algumas diferenças entre as nossas práticas e a de nossas colegas, sendo as nossas mais voltadas às questões teóricas do ensino e aprendizagem das crianças, enquanto as práticas das colegas eram voltadas para a preparação das crianças e antecipação do ensino, frente às demandas e exigências da instituição. Assim, suas práticas, muitas vezes, revelavam desconhecimento ou incompreensão de teorias sobre Educação Infantil, isto porque era comum a execução de atividades repetitivas, desprovidas de reflexões acerca dos aspectos didático-pedagógicos; desconsideração dos distintos níveis de desenvolvimento das crianças existentes nas turmas; ênfase em práticas de alfabetização; desvalorização de brincadeiras e atividades lúdicas para aprendizagem das crianças; além de outros desafios relativos aos professores da Educação Infantil.

Nossa atuação como professoras dos cursos de licenciaturas diversas e Pedagogia, na UFPE², em disciplinas que colocam em debate a legislação, políticas públicas de gestão e organização da educação no Brasil, as discussões em torno da efetivação do direito da criança à educação têm acentuado ainda mais nosso interesse de estudo acerca da prática docente na Educação Infantil.

Reconhecemos que, na atualidade, dispomos de um aparato legal que preconiza a Educação Infantil como um direito da criança e essa garantia legal tem propiciado a diversificação e expansão de espaços e instituições direcionadas ao atendimento das crianças, como os Centros de Educação Infantil (CMEI), pré-escolas e creches, etc. Temos observado um novo movimento em torno das instituições, como espaços diferenciados da educação para atender a essa demanda.

Considerando o que Souza (2009) expõe sobre a prática pedagógica, sua abrangência e dimensões para a formação humana do sujeito, tomaremos como foco uma de suas dimensões: a prática docente. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da formação das crianças pequenas, isto é, o alicerce de sua formação, identificar e compreender as representações sociais e a prática docente nesse segmento inicial da educação básica poderá contribuir para entendermos como tem sido efetivado o direito à educação das crianças pequenas preconizado pela legislação, assim como a estrutura necessária a sua formação.

Em face do exposto, e considerando que o direito proclamado torna-se efetivo mediante a prática pedagógica desenvolvida pelas instituições que oferecem Educação Infantil, formulamos as seguintes questões: a) Quais as representações de prática docente na Educação Infantil, construídas por professores que atuam nessa etapa da educação básica? b) Como se caracteriza a prática docente de professores de Educação Infantil que atuam na Rede Municipal do Recife? c) Como as representações sociais de prática docente desses profissionais se relacionam ou se articulam com o trabalho que desenvolvem nas instituições municipais de Educação Infantil? Com base nas questões propostas temos como **objetivo geral** identificar as representações sociais de prática docente na educação infantil, construídas por professores, explicitando suas relações com as práticas que esses profissionais desenvolvem em instituições públicas municipais do Recife. Como

² Vinculada ao Departamento de Política e Gestão Educacional-DPGE/UFPE como professora colaboradora de janeiro de 2019 a janeiro de 2021 e, atualmente, desde 2023.

objetivos específicos, procuramos: investigar a estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil de professores que atuam no primeiro segmento da educação básica; explicitar os elementos nucleares (ou centrais) das representações de prática docente na Educação Infantil; caracterizar a prática docente de professores que atuam em instituições públicas municipais de Educação Infantil do Recife e relacionar os elementos centrais das representações sociais de prática docente na Educação Infantil ao trabalho desenvolvido por professores em instituições públicas municipais do Recife.

O presente texto é composto por uma introdução e cinco capítulos, seguidos das considerações finais, referências e apêndices.

A introdução apresenta os interesses de pesquisa, questionamentos que orientam o estudo, objetivos, escolha teórica e as decisões metodológicas para a realização do estudo.

No segundo capítulo, tratamos sobre o objeto da pesquisa, considerando as perspectivas histórica e legal da Educação Infantil seguido de uma breve incursão nas políticas curriculares para essa etapa da Educação Básica.

A discussão conceitual sobre prática docente é objeto do terceiro capítulo, no qual buscamos explicitar os diferentes enfoques e abordagens sobre essa categoria teórica seguida de uma apresentação da produção científica sobre prática docente na Educação Infantil.

No quarto capítulo, tratamos sobre a Teoria das Representações Sociais, seus fundamentos, desdobramentos e, particularmente, sobre a Teoria do Núcleo Central com ênfase no debate sobre as relações entre representações e práticas sociais.

O percurso metodológico da pesquisa é descrito no quinto capítulo, no qual tratamos sobre a abordagem adotada, o campo de investigação, as etapas de desenvolvimento do estudo, caracterização dos sujeitos e os procedimentos de coleta e análise de dados.

O sexto capítulo está dividido em quatro seções nas quais expomos os resultados da investigação: a estrutura das representações sociais de prática docente; o núcleo central dessa prática, sua caracterização e as relações que estabelecem com as representações sociais das professoras.

Por último, nas Considerações Finais, apresentamos uma síntese das respostas às questões propostas à pesquisa, declaramos a tese defendida e sugerimos indicações para futuros estudos.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS, CURRICULARES

A literatura no campo da educação mostra que a Educação Infantil assume historicamente concepções diversas em relação a sua finalidade e função social. No decurso do tempo, em diversos contextos sócio-históricos, essa educação se mostrou pautada nas concepções de criança, infância e desenvolvimento infantil presentes na sociedade. E, nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições também refletem as mudanças ocorridas no cenário social e educacional. Dessa maneira, admitimos que a prática docente na Educação Infantil é influenciada por representações sociais, historicamente construídas por professores, as quais orientam a formação das crianças. Ao deixarem de ser vistas exclusivamente como seres frágeis, inocentes, dependentes, incapazes e serem sujeitos ativos, capazes de interagir com o meio, construtores de conhecimento e cultura, essa mudança de concepção repercute no atendimento educacional às crianças pequenas.

Desse modo, para iniciar esta discussão sobre Educação Infantil, destacamos a estreita relação entre a concepção de infância, as práticas educativas e as ideias pedagógicas que as norteiam. Arce (2010), em sua obra *A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas – rastros e traços de uma construção social do ser criança*, traça um panorama da história da infância e da educação no Brasil desde o período imperial até a contemporaneidade, enfatizando os marcos históricos e sociais da Educação de crianças.

A autora parte de uma perspectiva da infância como período de vulnerabilidade que necessita de educação disciplinadora, modeladora, seguida por um período longo da organização tradicional da educação e transição para o paradigma da Escola Nova que culmina em uma organização e estruturação da Educação Infantil fundamentada no construtivismo. Comenta que essa educação é multideterminada. Tendo em vista o contexto histórico social, em termos pedagógicos, a educação da infância brasileira é marcada por uma "síntese das múltiplas determinações sociais de sua época histórica, fato que nos possibilitará apreender, em movimento, as práticas, bem como os ideais e ideias que permearam o ser criança, e seu impacto na educação infantil" (Arce, 2010, p. 12). Arce (2010) define as ideias pedagógicas na Educação Infantil com base em Saviani (2007), que

explicita essas ideias pedagógicas ao longo da história como orientadoras da prática educativa ao longo da história.

Segundo a referida autora, durante séculos, a educação da criança esteve sob a responsabilidade exclusiva da família. Era no convívio com os adultos e outras crianças que ela participava das tradições, assimilava e aprendia as normas e regras da sua cultura (Paschoal e Machado, 2009). Contudo, foi a partir das transformações macroestruturais que impactaram a própria organização familiar, que a criança passou a frequentar um ambiente externo de socialização, conviver e aprender sobre sua cultura nas diferentes interações com seus pares fora do ambiente familiar.

Desse modo, a partir do final do século XVIII, através das mudanças que ocorreram, principalmente na Europa, em relação à passagem do feudalismo para o capitalismo, organização do Estado burguês e do contexto revolucionário da época (Revolução Francesa, Revolução Industrial), que a Educação passou a fazer parte da esfera pública, transformando-se em instrumento de regeneração social. Estava assim desvinculada da dimensão individualista predominante no movimento iluminista e do âmbito do privado (Araújo, 2011).

Antes da conjuntura revolucionária, afirma Arce (2010), operava-se uma distinção forte entre o que pertencia à esfera do público e o que pertencia à esfera do privado na vida das pessoas, essa distinção redefiniu papéis sociais e promoveu uma diferenciação sexual que colocou em oposição homens (públicos) e mulheres (domésticas/privadas). Tal divisão foi baseada em concepções deterministas fundadas em aspectos ligados à medicina e à política vigente. As mulheres estariam limitadas à esfera privada, ao doméstico, e, por sua vez, as crianças eram colocadas como o centro da vida da mulher e familiar. Contudo, o contexto de transformação social provocado pela revolução industrial possibilitou a entrada em massa da mulher no mercado de trabalho alterando a forma da família cuidar e educar os filhos. Essa nova configuração do Estado capitalista alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias.

De acordo com Paschoal e Machado (2009), com a saída das famílias e principalmente das mulheres (da esfera doméstica/privada) para o trabalho nas fábricas, outros formatos e arranjos de serviços formais foram surgindo, sobretudo, para absorver a demanda do cuidado às crianças, ou seja, esses novos serviços

ficavam sob a responsabilidade das “mães mercenárias” que ao optarem por não trabalhar nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres. Vale frisar que essas mulheres em sua maioria não possuíam formação para educar essas crianças. Além disso, diante da própria conjuntura de pobreza que viviam os pais operários, muitos abandonavam as crianças. Assim, surge a demanda por espaços e/ou instituições de acolhimento e cuidado às crianças, uma vez que as novas configurações familiares não tinham mais a exclusividade sobre a educação dos filhos.

As primeiras instituições na Europa e Estados Unidos tinham como objetivos cuidar e proteger as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Desta maneira, sua origem e expansão como instituição de cuidados à criança estão associadas à transformação da família, de extensa para nuclear. [...] o objetivo inicial dessas instituições era de assistência, de guarda, higiene, alimentação e os cuidados físicos das crianças. Mas era também pedagógica (Paschoal; Machado, 2009, p.80)

Inicialmente essas instituições infantis assumiram um caráter assistencial e filantrópico, a cargo de ordens religiosas ou de sociedades de caridade. A partir, principalmente, do final do século XIX e início do XX passaram por um processo de laicização sob a tutela do poder público e da sociedade civil. Concomitante com essa mudança na vinculação, há uma gradativa preocupação com a formação e profissionalização dos recursos humanos que atuavam nessas instituições, envolvidos diretamente com as crianças ou com a administração.

Bastos (2017), tomando por base a obra de Cairoli (2014), situa a organização das instituições de acolhimento da infância nos séculos XVIII e XIX e demonstra que em paralelo à estrutura assistencial que envolvia o cuidado com as crianças nesse período, também circulava um discurso científico sobre a infância centrado em puericultura e as questões higienistas. Esses discursos contribuíram para sua institucionalização como um instrumento da política de higiene social e demográfica na maioria dos países europeus.

Gradativamente, o cuidado com as crianças nos espaços formais deixou de ser exclusivamente assistencial para agregarem a função educativa. Esse atendimento tinha respaldo nas ideias de pensadores tais como Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Maria Montessori. Da mesma forma, o desenvolvimento da psicopedagogia, da

psicologia da linguagem e da psicologia do jogo contribuíram para a garantia de mudanças do enfoque da educação de criança (Bastos, 2017).

Segundo Marcílio (2011), as primeiras instituições organizadas com a finalidade de atender a pequena infância no Brasil surgiram ainda no século XIX e, ao contrário da Europa, há destaque para as creches, posteriormente os jardins de infância e, principalmente, a Roda dos Expostos ou dos Excluídos nas Santas Casas de Misericórdia que antecederam as creches. Essas rodas tinham como objetivo oferecer assistência às crianças abandonadas que lá eram depositadas, em geral, com vários tipos de enfermidades. As circunstâncias variavam, mas os motivos eram quase sempre os mesmos, isto é, abandono e orfandade vinculados à pobreza, à escravidão ou aos códigos morais que não admitiam mães solteiras.

De acordo com Kuhlmann (2000), o país importou modelos pedagógicos e concepções de infância europeias adaptando-os à realidade local, marcada por desigualdades estruturais e ausência de políticas públicas de atendimento ao público infantil. Segundo o autor, as primeiras instituições voltadas à infância, como creches e jardins de infância, foram estabelecidas com um caráter fortemente assistencialista e higienista, dirigidas principalmente às crianças pobres e filhas de trabalhadoras. Nessas instituições predominava uma lógica de cuidado e disciplinamento dos corpos.

Nesse contexto, as concepções de criança e as práticas educativas são influenciadas por um conjunto de discursos médicos, religiosos, morais e disciplinadores. As tendências que acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, segundo Paschoal e Machado (2009), foram a jurídico-policia, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, todas com a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tão comum naquele período. Assim, a infância passou a ser vista como uma fase de formação que exige proteção, vigilância e intervenção, especialmente nos grandes centros urbanos, marcados por desigualdades sociais e crises sanitárias.

Arce (2010) complementa essa análise ao destacar que a infância popular foi historicamente tratada como um objeto de controle social, enquanto a infância das elites era vista como espaço de cultivo moral e cultural. Na visão da autora, há uma dupla concepção de infância: uma voltada à proteção e à estimulação para os filhos

das elites, e outra voltada ao controle e à vigilância para os filhos das camadas menos abastadas. Essas práticas refletem uma estrutura educacional dual profundamente enraizada na sociedade brasileira.

Entendemos que compreender a origem desse atendimento à infância na nossa sociedade é fundamental para entender suas funções e os seus desafios no contexto atual. Segundo Rosemberg (2005), a Educação Infantil revela um forte caráter classista. A separação entre o que é oferecido às crianças das elites e às crianças pobres se evidencia nas diferentes vinculações e propostas educativas.

Podemos dizer que no Brasil, a educação das crianças surge de forma precária nos moldes assistencialistas. As pré-escolas ou os chamados “jardins de infância”, voltadas às crianças de três a seis anos, assumiam uma orientação que divergia das creches, pois aquelas instituições estavam mais preocupadas com questões educacionais, principalmente das crianças de classes mais abastadas da sociedade e com uma proposta em geral vinculada à orientação froebeliana.

Embora tenha havido referências isoladas sobre a implantação de jardins de infância para atender a pobreza, eles não se expandiram. Os jardins de infância se vincularam desde o início aos órgãos ou sistemas educacionais. No entanto, o fato de creches se vincularem a órgãos assistenciais e os jardins de infância à educação não implica dizer que um era assistencial e outro educativo. Kuhlmann (2011) afirma que pelas suas vinculações, tanto a pré-escola quanto a creche possuíam um projeto educacional, o que diferia era o atendimento. Aos mais pobres era garantida uma educação à submissão e aos ricos e abastados, uma formação educacional para emancipação.

Assim, podemos afirmar que as instituições de atendimento às crianças “estão em estreita relação com as questões que dizem respeito a história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, e das relações de produção, etc. e é claro com a história das demais instituições de educacionais” (Kuhlmann, 2011, p. 16).

No início do século XX, por iniciativa de grandes indústrias, as instituições vão surgindo para assistência aos filhos dos seus operários. Contudo, foi a partir da segunda metade desse mesmo século que os movimentos sociais que passaram a protestar por leis e uma organização que promovessem a sustentabilidade da educação de um modo geral, às autoridades e ao Estado. Nesse sentido, iniciativas foram gradualmente implementadas, como as creches ligadas à assistência médica,

de higiene e nutricional, uma vez que a mortalidade era um fenômeno constante entre as crianças pobres.

Durante os anos 1970 e 1980, de acordo com Adrião (2002), passam a ser bastante utilizadas no país a teoria da privação cultural e as propostas de educação compensatória que muito influenciaram a demanda pela Educação Infantil. A Teoria da Privação Cultural incorpora explicações fundamentadas no predeterminismo biológico e fatalismo social, para justificar o fracasso escolar dos filhos das camadas populares. Essa perspectiva teórica explica o fracasso pela desproporcional distância entre o que a escola exige e a capacidade real da criança proveniente de ambientes que pouco contribuem para o seu desenvolvimento.

Para Lemos (2024), trata-se de uma visão que considera o fracasso escolar como da própria criança, da sua família e cultura e que propõe como solução para o problema a educação infantil, além de ocultar as relações de classe e os processos de exploração mantenedores dessas relações.

Principalmente nos anos de 1970 e tendo como pano de fundo a Teoria da Carência Cultural e educação compensatória, as creches e escolas maternas apresentaram significativa expansão a partir da premissa de que a educação infantil seria a solução para o fracasso da escola brasileira (Lemos, 2024).

Para Kramer (1982), as origens da educação compensatória coincidem com o surgimento da própria Educação Infantil, que foi sempre encarada como um antídoto à privação cultural e como forma de promover a mudança social. Os fatores que teriam determinado o reconhecimento e a ampliação da educação pré-escolar com enfoque compensatório, especialmente em países da Europa e nos EUA, estão alicerçados, segundo a literatura, em aspectos de ordem sanitária e alimentar; assistência social; influência da teoria psicanalítica e das teorias do desenvolvimento infantil. Muitas críticas e discussões no meio acadêmico foram direcionadas a esse modelo compensatório de educação, bem como ao assistencialismo para com as camadas populares.

Pesquisadores das mais diversas áreas que tratam sobre a Educação Infantil, tais como Kramer, Campos, Kuhlmann, Rosemberg, Corrêa, Arce e dentre outros, defendem o caráter educacional e pedagógico das instituições públicas. Fazem críticas aos pressupostos deterministas que partem de princípios cientificistas, alheios às reais condições de vida e subsistência das crianças e de suas famílias

diante das desigualdades sociais imputando à Educação Infantil uma responsabilidade que é do próprio Estado.

Admitimos que o fosso entre os aspectos que buscam vincular ações assistencialistas ao cuidar, e ações pedagógicas ao educar, remontam aos antecedentes históricos do atendimento à criança. Portanto, a dissociação entre essas duas dimensões estaria na raiz da dualidade entre o cuidar e o educar presente na Educação Infantil até hoje.

A respeito da persistência desse dilema, Oliveira, Donelli e Charczuk (2023), em um estudo sobre o papel do educador, reiteram que a Educação Infantil é um espaço onde o educar vem ao lado do cuidar para que se possa considerar as crianças como sujeitos de desejo e não somente como sujeitos de direito da educação. Acrescentam que as crianças não devem ser submetidas a um saber vertical, que está proposto a ensinar e que o cuidado e a educação das crianças venham permear a relação entre sujeitos.

Podemos afirmar que a transição de funções que creches e pré-escolas foram assumindo dos anos 1980 para cá resultam das lutas pela democratização do país e das novas perspectivas para a Educação Infantil que buscavam e buscam até hoje perseguir uma proposta indissociável (em relação ao cuidar e educar), que proporcione o pleno desenvolvimento das crianças. Mesmo que historicamente tenha havido uma distinção entre o tipo de Educação oferecido a ricos e pobres, algumas quebras de paradigmas foram responsáveis pelas mudanças sobre a concepção de criança e seus direitos políticos e sociais na atualidade.

Para Simões (2015), a década de 80 foi um período de ampla participação da sociedade civil em defesa dos direitos sociais e luta pela cidadania, de reordenamento político e conquistas legais para a Educação. A esse respeito destacamos o reconhecimento do direito das crianças à educação, firmado inicialmente pela Constituição de 1988 e seguido por uma legislação complementar, a saber: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394 (1996); Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2009), Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (2028). Essas normativas regulamentaram Educação Infantil em creches e pré-escolas, como dever do Estado e um direito da criança.

A despeito do direito, as políticas de atendimento à infância na contemporaneidade coexistem e têm enfrentado desafios, sobretudo, devido a duas

concepções que têm influenciado tanto o campo acadêmico quanto os documentos oficiais. Essas duas concepções são, de acordo com Simões (2015), a evolucionista e a do direito à infância.

Para a autora, a concepção evolucionista tem como fundamento a ideia de que a infância é uma fase preparatória para um desenvolvimento posterior, isto é, presume a criança como um ser incapaz, “alguém que virá a ser”, e que o seu desenvolvimento depende dos dispositivos que lhes são oferecidos como meios e instrumentos de aprendizagem que direcionem as fases posteriores do seu desenvolvimento. A primeira infância é tida como precursora das próximas fases, o que imputa a necessidade de um investimento na criança hoje para que ela tenha sucesso no futuro. A concepção de criança fundamentada no evolucionismo a concebe como um ser passivo, que requer cuidados e investimentos para o futuro.

Para Simões (2015), a perspectiva crítica, baseada no direito da criança, concebe a infância como um sujeito cultural, social e histórico. O foco dessa concepção de infância está no seu papel ativo e direito individual da criança.

Sobre essas duas concepções, evolucionista e do direito, Simões (2015) afirma que elas provocam tensões na definição de políticas públicas e formas de atendimento na Educação Infantil, pois acabam por consagrar propostas assistencialistas e compensatórias para as crianças das classes menos abastadas nas instituições públicas.

Além do que coloca Simões (2015) sobre concepções de infância, podemos falar de outros conceitos de infância como categoria histórica e social, com especificidades e particularidades próprias.

Estudos desenvolvidos pela Psicologia, Sociologia e Educação com foco na infância foram decisivos para firmar a concepção de criança como um sujeito social completo, desvinculando-a da ideia de um “vir a ser” e reconhecendo a sua participação ativa no presente. Nessa direção, destacamos estudos que perspectivam a partir do direito da criança à educação institucionalizada, de qualidade e emancipatória. Tais pesquisas, além de tecer discussões teóricas e conceituais, também focalizam as bases legais que regulamentam a educação destinada à infância brasileira dos anos 1980 até a atualidade, além dos estudos científicos que abordam suas especificidades.

A Educação Infantil, segundo Mathias e Paula (2009), estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional e da socialização das

crianças. Para as autoras, as ciências que se debruçaram sobre a área da infância na atualidade, investigam como se processa o seu desenvolvimento e tem oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação desde os primeiros anos de vida das crianças.

Nessa direção, Carvalho e Moraes (2023) afirmam que a concepção que se tem de criança, infância e Educação Infantil, na perspectiva social e histórica, articula-se à própria epistemologia das instituições de Educação Infantil na contemporaneidade. Esses espaços precisam estar preparados para atender às necessidades das crianças, os processos de desenvolvimento e aprendizagem com vistas a garantir a efetivação de práticas emancipatórias cujas estratégias didáticas (como o planejamento e organização da rotina) favoreçam um ambiente interativo e significativo.

Em análise da produção científica (teses, dissertações e periódicos), Cunha, Cunha e Ferreira (2020), que têm discutido o conceito de formação humana na Educação Infantil, indicam que a perspectiva teórica crítica é predominante para a conceituação de infância e de criança. Além disso, acrescentam que prevalece nessa produção duas vertentes em disputa, uma de infância como construção social, histórica e cultural, e a outra como natural, definida ou determinada por condições biológicas. Contudo, mais do que a defesa de uma ou de outra matriz epistemológica, a predominância do viés crítico revela a necessidade de compreensão de criança na perspectiva da formação humana e da Educação Infantil em sua complexidade, dinâmica e contradições.

O estudo de Souza e Cruz (2021), ancorado na perspectiva histórico-cultural em psicologia, discute a legitimação da Educação Infantil como direito de cidadania. Os autores defendem que o objetivo central da Educação Infantil deve ser o desenvolvimento integral das crianças, sendo as instituições organizadas e preparadas para atendê-las (em creches e pré-escolas), o *lócus* que propicie uma educação de qualidade, por meio de práticas que favoreçam a produção humana, socialização, interação social, relações de afetividade e a autonomia. Nesse sentido, a Educação Infantil é o espaço de introdução da criança no mundo do saber historicamente acumulado pelos seres humanos. De modo sistematizado, o trabalho pedagógico, sem abdicar da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, deve garantir às crianças sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Mais do que o

acesso às instituições, Souza e Cruz (2021) destacam a importância de não abrir mão da qualidade.

Interessante notar, como bem colocaram Cunha, Cunha e Ferreira (2020), que os estudos que abordam a Educação Infantil como categoria específica e reconhecem a criança como sujeito de direito, em geral, tomam como referência a epistemologia sócio-histórica ou histórico-cultural. Tal perspectiva busca dar uma resposta a toda uma trajetória marcada pela desvalorização e desrespeito às crianças, pautada em determinismos cientificistas que desconsideram as crianças das camadas menos abastadas, submetendo-as a uma cultura de invisibilidade e limitação.

Outro ponto importante e comum nos estudos mais recentes sobre a temática tem sido a validação do direito das crianças a uma Educação Infantil que considere as peculiaridades da infância e do seu desenvolvimento. No entanto, ainda que tenhamos avançado no que concerne às leis e à literatura científica, ainda temos um longo caminho a prosseguir para que as crianças possam efetivamente ter acesso a uma educação de qualidade social.

Nesse contexto de marchas e contramarchas em relação a essa primeira etapa da educação básica, consideramos relevante estudar as Representações Sociais de Prática Docente de professores da Educação Infantil. Como dimensão da Prática Pedagógica, procuraremos entender como essas práticas se caracterizam e como elas se articulam às Representações Sociais do trabalho que os professores desenvolvem.

Um estudo como este pode revelar os princípios orientadores, a natureza e formas de viabilização do trabalho nas instituições para garantir o desenvolvimento da criança em seus mais diferentes aspectos.

1.1 Políticas Curriculares de Educação Infantil: breve incursão

Para se investigar a prática docente na Educação Infantil, torna-se imperativo explicitar como, para a primeira etapa da educação, essas práticas têm sido regulamentadas. Assim, em termos curriculares os documentos oficiais que têm normatizado a Educação Infantil são os seguintes: Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI/1998); Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). Tais

documentos, segundo Aquino e Menezes (2016), apresentam definições e concepções que direcionam as propostas educacionais e as práticas dos educadores. Eles definem para essa educação os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, os componentes curriculares, conhecimentos, conteúdos e valores, prevendo um projeto educativo amplo de educação de crianças.

Nesta seção, fazemos um breve mapeamento dos documentos RCNEI (1998), DCNEI (2009) e BNCC (2017), indicando suas determinações e influências à educação das crianças nas instituições, bem como suas implicações à prática docente nessa primeira fase da educação básica.

Como afirmam Aquino e Menezes (2016), o debate em torno do direito à Educação Infantil e as questões ligadas às suas dimensões social, política e pedagógica não se limitam apenas a um momento específico ou a um documento, mas se situam em um enredo de diversas tramas históricas e sociais. Assim, ao mapear os documentos que regulam essa etapa da educação, é preciso levar em consideração a complexidade, perspectivas e limites inerentes a esse debate, sobretudo, no que concerne às perspectivas curriculares oficiais.

1.1.1 Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (RCNEI/1998)

O documento RCNEI (1998) foi elaborado no final da década dos anos 1990, por um grupo de pesquisadores e profissionais convidados e contratados pelo MEC. Após sua elaboração, logo foi levado ao conhecimento da sociedade. Uma crítica registrada como comum na literatura é que esses Referenciais não seriam tão democráticos, porque, para sua elaboração, desconsideraram a Política Nacional à Educação Infantil que já vinha sendo construída pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC) entre os anos de 1994 e 1998.

A elaboração do RCNEI (1998) ocorreu em um período de reformas dos sistemas educativos dos países da América Latina, inclusive no Brasil, ocasião em que as organizações internacionais tiveram forte influência sobre os desígnios da educação.

Em termos oficiais, a função do documento é contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões, pesquisas e subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais.

Nesse sentido, o documento apresenta-se como uma proposta flexível, aberta e não obrigatória para subsidiar os sistemas educacionais.

O documento RCNEI foi organizado em três volumes, a saber: Introdução; Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. O primeiro, além de uma fundamentação e contextualização geral da proposta, destaca os componentes curriculares: objetivos gerais, conteúdos (seleção/organização/integração), orientações didáticas, organização do tempo e do espaço, registro e avaliação formativa, projeto educativo, trabalho com as famílias na instituição de Educação Infantil. Os dois outros volumes explicitam a proposta curricular dividida em dois âmbitos: Formação Pessoal e Social (segundo volume) e Conhecimento de Mundo (terceiro volume).

De acordo com Lisboa, Quillici e Prado (2016), o RCNEI reconhece os direitos da infância e da Educação Infantil e revela preocupação em superar os velhos modelos assistencialistas de educação. Como uma proposta curricular, o documento tem como objetivo subsidiar as redes e intuições de Educação Infantil na elaboração de propostas pedagógicas, com vistas à melhoria da qualidade do atendimento educacional oferecido às crianças. Representou uma iniciativa do Ministério da Educação, à época, no sentido de disponibilizar um material orientador da educação, contudo, deixou algumas lacunas.

Cerisara (2002) tece críticas ao documento no que refere a sua flexibilidade e estruturação. Considera que o RCNEI não é tão flexível assim, pois o Programa “Parâmetros em Ação”, instituído pelo MEC no período, praticamente obrigou os municípios a aderirem ao documento. Naquele período, os “Parâmetros em Ação”, um programa do MEC, tinha como objetivo “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI” (Cerisara, 2002, p. 339). A autora acrescenta que o MEC condicionava o financiamento ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) à adoção do documento pelas secretarias.

Ao analisar a estrutura do RCNEI, Cerisara (2002) afirma que o documento constitui um vislumbre, principalmente no volume I, por tomar como referência a criança em seus processos de constituição como ser humano em diferentes contextos sociais, suas culturas, suas capacidades intelectuais, artísticas, criativas, expressivas em vez de articulações institucionais que propõem uma transposição da creche e da pré-escola a uma configuração escolar. Nos demais volumes, segundo a

autora, é perceptível uma concepção de Educação Infantil muito mais próxima do ensino fundamental, mostrando-se contraditório com o que consta na sua introdução (volume 1).

Alves (2011), em análise do RCNEI, salienta que, como currículo, ele traz a marca da educação formal, visando, com prioridade, a aquisição de conteúdos. De modo mais contundente, Reis e Cunha (2010) consideram o documento como um receituário aos profissionais que atuam na Educação Infantil.

Além do RCNEI ter se tornado um currículo nacional para Educação Infantil, outra crítica feita por Aquino e Menezes (2016) foi que para colocar suas orientações em prática exigia-se um profissional qualificado. Infelizmente, tais ocorrências eram raras devido à própria situação em que se encontravam os profissionais da Educação Infantil na época, afinal, boa parte não tinha sequer concluído a educação básica.

2.1.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2009)

Sabemos da dinâmica do contexto da sociedade e que essa dinâmica provoca, com o decorrer do tempo, alterações na legislação. No âmbito da Educação Infantil, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 tornou obrigatória e gratuita a educação básica dos 4 aos 17 anos e, nesse mesmo ano, foram reformuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Infantil (DCNEI)³. Assim, a Resolução CNE/CEB Nº 5, de dezembro de 2009, atualizou as DCNEIs de 1999 e fixou as normas desta etapa da educação básica. Diferentemente do RCNEI, as diretrizes têm força de Lei.

Anjos, Santos e Ferreira (2017), ao se referirem à Emenda Constitucional nº 59, reconhecem que essa Emenda, a despeito de alguns avanços, representa um retrocesso às lutas em torno dos direitos à Educação Infantil como um todo, pois não assegurou ou estendeu esse mesmo direito às crianças de 0 a 3 anos que, tanto quanto as maiores, necessitam de espaços coletivos, públicos e gratuitos para serem atendidas.

As DCNEI constituem um marco legal importante para essa educação, uma vez que apresentam as definições de criança e de infância, instituições de educação

³ Resolução Nº 1 de 07 de abril de 1999 (Conselho Nacional de Educação) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais à Educação Infantil

infantil, proposta pedagógica e currículo. Elas estabelecem princípios e diretrizes a serem cumpridos pelos sistemas e instituições de Educação Infantil nos segmentos públicos e privados.

De modo geral, as DCNEI avançam na definição dos objetivos da Educação Infantil, da concepção de currículo e das condições de funcionamento das instituições educacionais. Como eixos norteadores das práticas pedagógicas na Educação Infantil, o documento estabelece a brincadeira e as interações, levando em consideração a identidade cultural das crianças, o seu meio, as instituições e seus profissionais.

Conforme esse documento legal, a criança é um sujeito histórico e de direitos do processo de educação. Trata-se de uma perspectiva que se distancia da visão passiva de criança. Segundo o texto, a criança se apropria do mundo a sua volta por intermédio das “interações e das brincadeiras”, esses dois eixos sendo fundamentais e orientadores das propostas pedagógicas.

Definitivamente, as DCNEI reconhecem a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, colocando-a no sistema nacional de ensino e incluindo a faixa etária de 0 a 5 anos de idade como sujeitos de direito. Eis como o documento define a educação da criança pequena:

Primeira Etapa da Educação Básica, oferecida em Creches e Pré-escola, as quais se caracterizam como Espaços Institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009, p. 12).

Depreendemos da leitura da referida resolução que, na Educação Infantil, as práticas estão centralizadas na criança, nas relações e experiências diversificadas que vivenciam. Nessa perspectiva, o currículo, conforme as DCNEI, pode ser entendido como um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças como os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de zero a 5 anos de idade (Brasil, 2009, p. 12).

Sobre a elaboração da proposta pedagógica ou projeto político das instituições, as DCNEI atribuem às instituições a tarefa de construir essa proposta de maneira democrática com a participação de fóruns ligados à gestão, professores e comunidade escolar. A proposta deve ser orientada por metas que propiciem o desenvolvimento e aprendizagem valorizando, de maneira integrada, os aspectos referentes à educação e ao cuidado com as crianças.

Para cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica no que concerne aos direitos civis, humanos e sociais das crianças, as instituições devem assumir com as famílias uma relação de responsabilidade e complementaridade. Nessa direção, conforme as DCNEI, a proposta pedagógica da instituição deve:

[...] favorecer a educação e o cuidado das crianças; possibilitar a interação entre adultos e crianças ampliar o conhecimento e os saberes diversos; promover o acesso a bens culturais permitindo igualdade de oportunidades educacionais às crianças; Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p 19).

Conforme preceitua a referida resolução, as ações docentes nas instituições devem se dar de maneira a não haver sobreposição de uma dimensão em relação à outra, ou seja, o educar e o cuidar são processos indissociáveis e promotores da formação. Essas ações devem se pautar em condições que oportunizem o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos afetivo, motor, cognitivo, linguístico, ético, estético e sociocultural.

Três princípios deverão ser respeitados pelas propostas pedagógicas nas instituições, de acordo com as DCNEI: a) *princípios éticos*: procuram valorizar a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diferentes culturas, identidades e singularidades; b) *princípios políticos*: referentes aos direitos de cidadania, exercício da criticidade e respeito à ordem democrática; c) *princípios estéticos*: referem-se à valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

As DCNEI são norteadoras de definições e concepções da infância, criança, currículo e proposta pedagógica, pois orientam as instituições sobre o que é estruturante na organização dessa etapa da educação básica.

1.1.3 Base Nacional Comum Curricular- Educação Infantil (BNCC-EI/2017)

O processo de elaboração e aprovação da BNCC para a Educação Básica foi objeto de vários debates e críticas. Há aprovações e recusas ao documento, assim como grandes desafios e expectativas para com as necessidades da educação da criança brasileira. Decorrendo de um longo processo desde o pré-lançamento seguido de três versões, a BNCC foi aprovada e homologada em dezembro de 2017.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está prevista desde a Constituição de 1988, e é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme a BNCC da Educação Infantil, doravante BNCC-EI, devem ser assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, preconizados pelo atual Plano Nacional de Educação (2014/2024), ainda em vigor.

De acordo com Coutinho e Côco (2022), inicialmente, a BNCC normatizaria apenas o ensino fundamental e médio, mas por solicitação da COEDI/MEC, em 2015, passou a incluir a Educação Infantil. A sugestão era que não a separasse das demais etapas da educação e preservasse suas especificidades. No entanto, na visão das autoras, o que se dispõe como currículo, no que se refere a essa educação na BNCC, são conteúdos a serviço do desenvolvimento de competências.

A respeito da BNCC-EI, demarcamos para este texto alguns pontos importantes como: a concepção de Educação Infantil, a criança, os objetivos, a proposta pedagógica e os elementos estruturadores das práticas dos(as) professores(as) dessa etapa educacional. Consideramos que tais pontos são fundamentais para um estudo da prática docente na Educação Infantil na atualidade, como abordamos nesta pesquisa.

Primeiramente, o documento reafirma para a primeira etapa da educação o que está posto na Constituição de 1988, na LDB nº 9394/96 e demais documentos legais. Prescreve que a Educação Infantil constitui o: “início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola [...] a primeira separação das crianças dos vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada” (Brasil, 2017, p. 34).

Assim como fazem os documentos anteriores que normatizaram e/ou orientaram a Educação Infantil, a BNCC-EI trata sobre o cuidar e o educar como processos indissociáveis. Assim, preconiza-se que, nas propostas pedagógicas das instituições, vivências e conhecimentos construídos pelas crianças na família e na comunidade precisam ser articulados a outros conhecimentos, experiências e habilidades para se garantir novas aprendizagens. No referido documento, a educação das crianças se faz por meio da corresponsabilidade entre instituição e famílias e, nessa relação, a diversidade cultural e pluralidade das famílias e comunidades deverão ser reconhecidas e valorizadas.

Ao abordar a concepção de criança, o documento toma como referência o que está posto nas DCNEI, as quais definem criança como sujeito histórico e de direitos e acrescenta que:

nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa e experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura Brasil, 2009, citado por Brasil, 2017, p. 35)

Do enunciado acima depreendemos uma perspectiva de criança como sujeito ativo que, baseada em fundamentos psicológicos e sociológicos, rompe com uma visão adultocêntrica ancorada na incompletude da criança. Tal concepção segue na mesma direção do que diz Sarmiento (2007, p. 36) sobre infância : “a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo.”

Conforme a BNCC-EI, dois eixos estruturam as propostas pedagógicas na Educação Infantil: *interações e brincadeiras*, os quais devem ser assegurados a partir dos seis direitos “de aprendizagem e desenvolvimento”, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (Brasil, 2017, p. 26).

Os direitos supracitados correspondem diretamente à concepção de criança adotada pelo documento que, como já afirmamos, encontra-se ancorada no sujeito ativo e autônomo. Conforme o texto da BNCC, elenca-se os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. Tais direitos serão viabilizados através da interação entre as crianças e adultos; utilização de diversas linguagens; ampliação e diversificação do acesso às variadas produções culturais dos sujeitos; envolve questões lúdicas,

emocionais, corporais e cognitivas; a brincadeira; elaboração no planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador; além das diversas experiências conduzidas pelas instituições em interação com o contexto familiar, as quais contribuem para a construção da identidade pessoal, social e cultural das crianças (Brasil, 2017).

Na visão de Vituriano *et al.* (2023), os direitos de aprendizagem, propostos pela BNCC-EI, constituem formas de viabilizar o que consta nos marcos legais, principalmente na Constituição Federal e PNE-2014/24 sobre as crianças. Sem dúvidas, o acesso e permanência das crianças em espaços educativos que promovam sua aprendizagem e desenvolvimento constituem deveres do Estado Brasileiro. Para os autores, os direitos de aprendizagem expressam em termos curriculares que as práticas pedagógicas precisam estar organizadas a fim de garantir o pleno desenvolvimento da criança.

Reiteramos que, no âmbito curricular, os campos de experiência “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas das crianças e seus saberes entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38).

Tendo em vista os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e as especificidades de cada faixa etária, a BNCC-EI estrutura a Educação Infantil em três grupos, quais sejam: *bebês* (0 a 1 ano e 6 meses) e *crianças bem pequenas* (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e *crianças pequenas* (4 anos a 5 anos e 11 meses). Apesar da estruturação, o documento rejeita possibilidades de hierarquização do conhecimento e rigidez no que se refere ao ritmo e desenvolvimento das crianças nessas diferentes faixas de idade.

Os campos de experiência são definidos pela BNCC-EI tomando por base o que dispõe as DCNEI sobre saberes e conhecimentos fundamentais que abrangem as experiências das crianças. O documento, a fim de garantir os direitos de aprendizagem, estabelece cinco campos de experiências, com objetivos específicos para cada faixa etária, os quais são denominados: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas, um campo que está muito imbricado nas experiências estéticas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Fochi (2015), ao se referir aos campos de experiências, explicita que eles não devem ser

[...] divisões de áreas ou componentes disciplinares tal qual a escola está acostumada a se estruturar [...] mas compreender que a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa (Fochi, 2015, p. 222).

Esses campos, de maneira mais abrangente, constituem as temáticas orientadoras dos currículos e programas na Educação Infantil. Fochi (2015, p. 221) reitera que “a organização de um currículo por campos de experiência consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças”. Significa valorizar os conhecimentos próprios da criança e a aquisição de outros conhecimentos adquiridos nas situações e interações vivenciadas por elas nas instituições.

Vituriano *et al.* (2023) ponderam que, do ponto de vista pedagógico, entender a aprendizagem experiencial consiste em uma condição complexa, pois é necessário ter uma atuação consistente como professor infantil e estar disposto em se aprofundar nesses conceitos.

Ao adotar uma concepção de criança como sujeito do processo educativo, a BNCC-EI estabelece que as ações e as interações promovidas entre os vários sujeitos e ambientes institucionais “não devem resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo, mas de uma intencionalidade educativa” (Brasil, 2017, p. 36).

Desse modo, os professores devem elaborar suas ações com intencionalidade e orientados por um planejamento que toma como referência os direitos de aprendizagem propostos pela Base, considerando de maneira indissociável os processos de cuidar e educar, mediar as experiências vivenciadas pelas crianças, a fim de proporcionar o seu desenvolvimento pleno. De acordo com Vituriano *et al.* (2023), para garantir à criança um processo efetivo de aprendizagem e desenvolvimento, há que se ter um compromisso com as intencionalidades nessa etapa educacional.

Ainda de acordo com a BNCC-EI, constitui trabalho do professor de Educação Infantil:

acompanhar as práticas e as aprendizagens das crianças realizando a observação de cada criança e de todo o grupo, suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Registrar de várias formas

(fotos, relatórios, desenhos e textos) e em momentos diferentes pelos professores assim como pelas crianças. (Brasil, 2017 p. 37)

Conforme prevê esse documento, ao acompanhar e registrar as experiências infantis, os professores poderão evidenciar a trajetória das crianças, os progressos obtidos durante o ano letivo, ou outro período de tempo, recusando uma avaliação que venha a classificar ou selecionar a criança com base no critério de desempenho. Mesmo que consideremos a BNCC-EI uma proposta curricular ampla e de certa forma inovadora para a Educação Infantil, ela apresenta limites que podem ser associados a aspectos de interesses ideológicos, políticos e financeiros, como apontam muitos estudiosos da área. Rosa (2019), mediante pesquisa que analisou as diferentes versões da BNCC em vigor, constata que há uma rede de interesses que determinam o currículo e a esse respeito afirma: “o currículo brasileiro nas últimas versões da Base foi disputado por grupos neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e uma fração da classe média comprometida com as reformas da educação” (Rosa, 2019, p. 8)

Os limites da BNCC-EI têm sido apresentados com frequência na literatura recente no campo educacional. No âmbito deste texto destacamos: os modos de elaboração, imposição e viabilização desse currículo; a noção de competência; concepção de infância; a efetivação dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e a suposta distorção do significado original de campo de experiência.

Como colocam Miguel, Silva e Miguel (2023), até a promulgação da última versão da BNCC foram muitos embates e discussões prevalecendo uma proposta curricular neoliberal, que visa interesses e segue padrões internacionais.

Ao enfocarem as contradições que envolvem a BNCC, Barbosa, Silveira e Soares (2019) destacam que um documento como a Base tem o caráter orientador do currículo e não deve, portanto, constituir o próprio currículo como tem sido na prática. Os autores informam que, em 2018, o MEC criou o Programa de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pró-BNCC) com o objetivo de apoiar nos estados e municípios a elaboração e implementação dos seus currículos alinhados à Base. Assim, o que era para ser uma referência, uma “base”, tem sido uma prescrição curricular.

Em estudo da BNCC-EI, Teles e Rocha (2023) criticam o direcionamento dado à Educação Infantil por meio de competências. De acordo com as autoras, esse direcionamento compromete a garantia de uma educação que valoriza a criança como sujeito histórico e de direito.

Também é destacada, por Barbosa, Silveira e Soares (2019), a noção de competência que, segundo os autores, constitui uma visão instrumental ao determinar não só o que a criança vai aprender, mas como ela aprenderá. Os autores acrescentam que a BNCC-EI controla e influencia o trabalho e a formação do professor, inclusive no que se refere à avaliação da criança e do docente, dando ênfase ao que se aprendeu de forma individual e se deu conta do que teria que ensinar. Ademais, os objetivos direcionados à pré-escola são muito semelhantes aos objetivos da primeira etapa do ensino fundamental. Na visão desses autores, outras lacunas da BNCC-EI são suas limitações no que diz respeito aos direitos sociais, às ações de inclusão e à questão de gênero.

Sobre a concepção de infância e de criança no documento, Telles e Rocha (2023) admitem que não houve maiores mudanças no decorrer do processo de construção da BNCC, e não foi apresentada nenhuma novidade em relação ao pensar sobre a infância, apenas a definição de criança, tal qual está presente nas DCNEI. Essa concepção de criança como sujeito histórico e de direito permaneceu nas três versões da BNCC (2015; 2016; e 2017). As duas últimas versões evidenciaram o protagonismo da criança, sendo que a penúltima adotava uma perspectiva mais abrangente acerca do protagonismo infantil. No entanto, a última versão que foi promulgada suprimiu do texto questões relativas à educação e aos direitos humanos, transferindo a responsabilidade educacional a cada sujeito.

Viturião *et al.* (2023) desenvolvem um ensaio sobre as implicações para a prática pedagógica do professor de Educação Infantil da organização da BNCC-EI por direito de aprendizagem e desenvolvimento e campos de experiência. Segundo os autores, trata-se de um processo complexo que implica na centralidade entre os direitos da criança e o processo de aprendizagem. Tal processo reafirma e reconhece a criança como protagonista de suas aprendizagens. Em relação à prática dos professores, que devem garantir processos de aprendizagem centrados nas experiências, necessidades e possibilidades da criança, os autores falam de uma generalização que desconsidera os limites e condições das instituições para sua efetivação.

De acordo com Miguel, Silva e Miguel (2023), a concepção de campo de experiência tem origem no currículo de educação infantil italiana. Segundo informam os autores, tal modelo implica uma pedagogia que valoriza o processo e não os resultados, levando as instituições a construírem projetos que prezam pelas experiências da infância. Os autores comentam que, no documento, a questão do campo de experiência pode ter sido apenas uma transposição do termo, sem levar em consideração as realidades e necessidades da infância brasileira.

Os autores completam que na BNCC-EI não está clara a definição de currículo como fazem as DCNEI (2009), assim como a função social da Educação Infantil e o papel do professor. O documento define os direitos de aprendizagem, mas não estabelece como o professor deve mediar as relações dentro da escola para garanti-los. Também, para Coutinho e Côco (2022), a noção de campo de experiência foi distorcida na versão final do documento.

Explicitamos que a proposição de campos de experiência da BNCC-EI⁴ inspira-se, como fizeram outros países desde os anos 1990, em uma proposta curricular pioneira e de sucesso, desenvolvida na cidade italiana Reggio Emilia. Nessa proposta, a criança é o centro de toda a sua educação, tratando-se de um currículo que valoriza todas as formas de expressão infantil. Na visão de Pereira (2020), quando comparada à proposta original italiana, há uma certa distorção dos campos de experiências indicados pela BNCC-EI, que, segundo o autor, constituem muito mais uma lista de saberes a serem ensinados a bebês e crianças.

No contexto das avaliações externas no âmbito da Educação Infantil, Louzada (2023) expõe que a BNCC estabelece uma relação direta entre a Educação Infantil e a alfabetização na pré-escola e, conforme a autora, essa relação descaracteriza o trabalho pedagógico na Educação Infantil, pois antecipa o processo de escolarização a partir de uma perspectiva mecanicista que contraria não só os estudos de infância comprometidos em conhecer a criança, mas o próprio eixo, ludicidade que estrutura as práticas na BNCC-EI e vincula aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Uma pesquisa realizada por Santos, Melo e Moraes (2021) teve como objetivo identificar a representação social de professores(as) sobre a BNCC. As autoras, utilizando a Técnica de Associação Livre de Palavra (TALP) e o indutor BNCC

⁴ De acordo com Pereira (2020), esta noção de campo de experiência, também, estava presente nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998).

pediram que os professores evocassem as três primeiras palavras que lhe viessem à mente quando pensassem na Base. Os resultados indicaram três campos de sentido: “*normativo*”; “*orientação da prática*” e “*crítico*”. O campo mais expressivo foi o teor normativo da BNCC. Esses professores que, em sua maioria, não tinham participado de nenhuma formação referente à Base, demonstraram ter uma concepção acrítica do documento e uma aceitação quase incontestável da BNCC como um manual aos professores de todo o país. Segundo eles, se seguirem as orientações propostas, terão êxito e avanços na aprendizagem dos alunos. A pesquisa indica que não houve reflexão em torno da BNCC como um documento construído a partir de contradições e, principalmente, em um contexto de diversidade cultural e social como é o brasileiro. Conforme o grupo estudado, a BNCC está objetivada na normatização das práticas pedagógicas, o que sugere a não autonomia docente e anomia no processo de aprendizagem dos alunos. Mesmo em se tratando de uma pesquisa que tem como objeto a BNCC, direcionada a toda educação básica, consideramos pertinente registrá-la neste projeto, tendo em vista o referencial teórico adotado, semelhante ao nosso, bem como um resultado que revela a força normativa desse documento aos professores.

Em face do que aqui expomos sobre os documentos orientadores das políticas curriculares para a Educação Infantil, é possível percebermos avanços e retrocessos no que se refere ao direito e orientações curriculares para essa etapa da educação. A incursão nessa literatura indicou um cenário de desconforto e desconfiança frente ao que está posto às crianças, em relação ao currículo, que se propõe muito mais como regulação do que como uma orientação à elaboração das propostas pedagógicas pelas instituições. Sem dúvidas, tal cenário tem implicações para a construção das representações sociais e prática docente de professoras que atuam com crianças em idade pré-escolar, objeto de investigação desta tese.

No próximo capítulo, trazemos uma discussão sobre a Prática Docente de forma conceitual, além de uma revisão bibliográfica sobre a prática docente na Educação Infantil no âmbito da produção científica da área.

2. PRÁTICA DOCENTE: UMA DISCUSSÃO CONCEITUAL

No âmbito desta pesquisa, impõe-se como uma necessidade tratar conceitualmente a prática docente. Nessa perspectiva, tomando Souza (2009) como referência, adotamos o conceito de prática docente como uma dimensão da prática pedagógica. Souza (2009, p. 37), que constrói uma teorização sobre a temática, refere-se à *práxis* pedagógica como:

[...] condensação/síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas por relações de afeto entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica ou gnosiológica que garantiria a construção de conhecimentos ou dos conteúdos pedagógicos [...]

Com base na proposição do referido autor, assumimos que a *práxis* pedagógica se concretiza através da viabilização de um currículo que valorize as relações e ações que se dão entre os sujeitos: sujeito educador (prática docente); sujeito educando (prática discente); sujeito gestor (prática gestora). Os sujeitos, em suas ações e relações, serão sempre mediados pela construção do conhecimento (prática gnosiológica e/ou epistemológica). Os conhecimentos serão construídos sempre a partir do ou no interior de um determinado contexto cultural e institucional, tendo como finalidade a formação humana. Assim, considerando a abrangência da formação humana do sujeito, o que fica evidenciado na teoria de Souza (2009) é que a prática pedagógica é abrangente, ultrapassa os espaços da sala de aula e da escola.

Em consonância com o autor, concebemos a prática pedagógica na perspectiva de *práxis*, isto é, como uma:

ação coletiva, e por isso argumentada e realizada intencionalmente para garantir a realização de determinados objetivos das educações e a finalidade da educação explicitamente assumida pelos sujeitos que conformam a instituição formadora, institucionalmente, e pelos sujeitos educandos, já que a instituição é mais que a soma dos indivíduos que conformam; é a síntese dos sujeitos e das estruturas que a constituem (Souza, 2009, p. 35).

O estudo da *práxis* pedagógica tem como objeto a identificação e a análise de sua realização no *sentido* de perceber e potencializar a contribuição que os diferentes processos educacionais estão *dando* “à construção da humanidade do ser humano” (Souza, 2009, p. 35). Desse modo, as ações e relações entre educadores e educandos no trabalho de construção de conhecimentos, além de ajudarem na construção da humanidade do ser humano, contribuem na formação de subjetividades dialogantes.

O que depreendemos das construções teóricas de Souza (2009) é que entre prática pedagógica e prática docente não há oposição, mas complementação ou articulação. A prática ou *práxis* pedagógica é um fenômeno coletivo, que não se restringe à ação de um sujeito ou instituição, mas vincula-se às ações e relações coletivas dos sujeitos nos diferentes espaços educativos. Dessa maneira, a prática docente constitui uma das dimensões da prática pedagógica e está inter-relacionada a outras práticas: gestora, discente, gnosiológica e/ou epistemológica.

A prática pedagógica é a ação institucional da agência formadora de qualquer nível educacional, inclusive das agências de formação de professores, e essa definição sugere que a prática pedagógica não se reduz à prática docente, mas a integração do sincretismo da prática pedagógica. Na visão de Souza (2009), a prática docente tem sua importância como parte de uma totalidade que lhe dá sentido e possibilidades de sua viabilização, ou seja, a ação docente se faz nas ações/relações com os discentes e no trato aos conteúdos. A prática docente como uma dimensão da prática pedagógica é a hipótese defendida pelo autor. Segundo ele, confundir ou reduzir a prática, ou *práxis* pedagógica à prática docente seria um equívoco, pois a prática pedagógica é muito mais do que faz o professor em sala de aula.

Portanto, ao teorizar a *práxis* pedagógica, Souza (2009) faz uma crítica a muitos pesquisadores e pensadores da educação que cometem esse equívoco ao se referirem à prática pedagógica. Eis o que afirma o autor:

[...] a maioria dá por suposta ou compreendida a expressão e a vincula à ação docente que, por mais importante que seja, não esgota a extensão da *práxis* pedagógica. A maioria dos textos traz a ideia ou faz a afirmação: prática pedagógica do/da professor(a) e na verdade, a grande maioria fez coincidir as duas expressões, usam-nas como sinônimas (Souza, 2009, p. 25).

Reiteramos que, na leitura de Souza (2009), identificamos um posicionamento contrário ao de outros autores que consideram a prática pedagógica como sinônimo de prática docente. Seu entendimento dessa prática, como já mencionamos, é de *práxis* pedagógica, responsável pela formação humana nas várias instituições formais de educação, bem como nas experiências formativas ao longo da vida nos ambientes culturais. A prática docente, para Souza (2009), é a ação docente situada em um contexto abrangente que envolve a complexidade da sala de aula, a instituição escolar e o contexto cultural.

Apesar de neste trabalho termos feito essa escolha teórica, ou seja, adotamos a perspectiva de Souza (2009) a fim de tratarmos a prática docente na Educação Infantil, abordaremos neste texto o conceito de prática docente presente na literatura educacional indicando possíveis aproximações e distanciamentos com o conceito aqui tratado. Para esse debate trazemos como principais autores: Freire (2009); Franco (2016), Zabala (1998); Tardif (2013) e Libâneo (2013). Escolhemos esses autores para tratar o conceito por serem reconhecidos em suas contribuições à definição e construção do conceito prática ou *práxis* pedagógica, docente, educativa além de colaborarem para divulgação e disseminação de suas ideias no meio acadêmico, científico e educacional.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2009) refere-se à prática educativa como permeada em sua totalidade pelo sentido da ética como natureza intrínseca/inseparável da prática. Na sua visão, a ética afronta à discriminação de raça, gênero e classe independente do público em formação: crianças, jovens e/ou adultos, deve-se vivê-la e disseminá-la nas relações com os educandos. O autor acrescenta a importância da reflexão crítica sobre a prática em articulação com a teoria. Sem a síntese teoria/prática, a primeira é banalizada e a segunda, torna-se ativismo.

Freire (2009) trata sobre alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e, como afirma o autor, tais saberes têm sido conteúdos obrigatórios à formação docente. Um dos pontos mais elucidativos do seu conceito de prática docente é que ensinar não é transferir conhecimentos, mas favorecer, mediar possibilidades para construção e/ou produção do conhecimento.

A crítica contundente de Freire à educação bancária, ou seja, a transmissão de forma passiva do conhecimento é refutada por meio de uma de suas afirmações mais conhecidas: “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao

aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (Freire, 1996, p. 23). Na perspectiva do autor, aprender e ensinar são análogos, pois somos seres históricos e estamos sempre aprendendo e ensinando.

Segundo Freire (1996), a prática exige rigorosidade metódica, isto é, formas de ensinar e aprender que facilitem a aproximação do objeto cognoscível, não na superficialidade da transmissão, mas garantindo a aprendizagem crítica dos educandos, incentivo à criatividade, de modo que sejam sujeitos inquietos curiosos e persistentes em construir o conhecimento. A prática também exige o estabelecimento de uma ligação entre os saberes curriculares fundamentais e os saberes dos alunos, sua experiência social, bem como a discussão de questões políticas e ideológicas relacionadas às desigualdades, à cultura e ao poder dos dominantes nas diferentes esferas da vida social.

Um dos pontos fundamentais da natureza da prática tratado por Freire (1996) é a pesquisa. Na visão do autor, ensino e pesquisa são correlatos, tal como ensinar e aprender. Segundo postula, enquanto se ensina se continua aprendendo e a pesquisa é o meio para se conhecer o que ainda não se conhece. É uma exigência do ciclo gnosiológico que permite a transição da curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica. Pesquisar, de acordo com Freire (1996), não é uma qualidade ou forma de ser, ou atuar do professor, mas faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.

A prática docente crítica exige, de acordo com o autor supracitado, uma forma de pensar diferente, que ele denomina “pensar certo”. Esse pensar é um movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Referindo-se ao professor, Freire (1996) afirma que “o pensar certo” deve ser aprendido desde a formação docente, pois não é algo dado, ou que se encontra pronto em manuais. Na verdade, o pensar certo implica em superar o pensar ingênuo, sugere reflexão sobre a própria prática, superação da ingenuidade para torná-la crítica. Nessa direção, uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar condições para que os educandos, em suas relações com os seus colegas e seus professores(as), tenham a experiência de assumir-se enquanto sujeitos sociais, históricos, que pensam, criam, comunicam, transformam e realizam seus sonhos. Ao referido autor, a experiência educativa não pode ser mero treinamento técnico, pois o treino descaracteriza o que há de humano na prática educativa.

Em geral, Freire (1996) refere-se à prática como prática educativa. Mesmo que em algumas passagens utilize termos que podem ser sinônimos, tais como: prática educativo-progressista, prática educativo-crítica e prática docente crítica, a expressão prática educativa prevalece.

A prática educativa, segundo Freire (1996), envolve a dimensão social e política da formação humana e essa formação não se reduz ao aspecto pedagógico, mas avança numa perspectiva da *práxis*. Nessa perspectiva, há semelhança entre Freire (1996) e Souza (2009), uma vez que ambos referem-se à prática como uma ação que promove a formação humana do sujeito. De acordo com os dois autores, é necessário garantir as condições subjetivas e objetivas para a humanização dos sujeitos, inclusive da profissionalização.

A prática docente, segundo Souza (2009), é uma dimensão, uma faceta da prática ou *práxis* pedagógica e Freire (1996), por seu turno, refere-se à prática docente como prática educativa, fundamentada em saberes diversos constitutivos de uma prática formadora/crítica/progressista.

Na tentativa de definir prática pedagógica, Franco (2016) destaca a dificuldade de sua compreensão como conceito, bem como a complexidade da análise de seus fundamentos como *práxis*. A autora busca apoio nas definições de *poesis* e *práxis* propostas por Carr (1996). A primeira *poesis* define a prática como uma ação baseada em um saber não reflexivo, pautada na técnica pela técnica, orientada por regras pré-determinadas. A segunda *práxis* explicita que a prática é antes de tudo social (ação) é reflexiva, contínua e coletiva. Uma ação consciente e participativa que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. A referida autora, a partir dessa referência, reconhece que há práticas docentes pedagogicamente construídas e há práticas docentes que negam a perspectiva pedagógica, com um agir mecânico que desconsidera a construção do ser humano. Franco (2016) acrescenta que as práticas pedagogicamente construídas valorizam a mediação do humano e não a submissão do humano aos artefatos técnicos previamente construídos. A autora completa que falar de prática pedagógica significa falar de uma concepção de Pedagogia e, de igual modo, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente.

De acordo com Franco (2016), na perspectiva epistemológica a educação é o objeto de estudo da Pedagogia, por sua vez, ela pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar as práticas educativas

realizando um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sob uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, constitui um processo de regulação e, como tal, um processo educativo. A autora comenta que só é possível ajuizar um conceito para prática pedagógica quando for definida *a priori* a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente. A estudiosa confirma que a grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser *práxis* e não treinamento; de ser dialética e não linear.

A prática pedagógica é, de acordo com Franco (2016), algo além da didática, pois envolve as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções de organização do trabalho docente, suas parcerias e expectativas. Na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas as perspectivas e expectativas profissionais, processos de formação, impactos sociais e culturais do espaço docente, entre outros aspectos que conferem complexidade à docência.

Os processos de ensinar e aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas, que são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. Práticas pedagógicas são, conforme a autora, aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São carregadas de intencionalidade, uma vez que o próprio sentido de *práxis* se configura por meio de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

As práticas pedagógicas seriam, na visão de Franco (2016), instâncias críticas das práticas docentes, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. Portanto, só a ação docente como uma prática social, pode produzir saberes, disciplinares, conteúdos e sua abrangência social, saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos e dinâmicas da aprendizagem, valores e projetos de ensino. Nessa perspectiva, os saberes pedagógicos, como aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, oferecem possibilidades para identificar as contradições e, assim, poder melhor articular teoria e prática.

Em síntese, Franco (2016) denomina a ação do professor de prática docente. No entanto, a diferença está em como essa ação é desenvolvida, quando ela

emerge da *práxis*, se converte em prática pedagógica, mas se ele tem sua gênese na *poesi*, ou seja, se é uma ação mecânica que desconsidera a construção do humano reduz-se a prática docente e não pedagógica. Isto significa dizer que para Franco (2016), a prática pedagógica pode ser também a prática do professor, mas, somente se, assumir o sentido da *práxis*. Assim, depreendemos que para esta autora, prática docente e prática pedagógica assumem conotações diferentes a depender de sua intencionalidade.

Assim como Souza (2009) e Freire (1996), a prática pedagógica para Franco (2016) tem origem na *práxis* o que a caracteriza como uma ação participativa e consciente, reflexiva e transformadora. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social. O que podemos indicar como distanciamento entre Franco e Souza (2009), é que segundo a primeira, a prática docente pode simultaneamente ser pedagógica, isto é, a ação docente constitui-se como ação pedagógica quando está fundada na *práxis* e vislumbra uma formação transformadora.

A prática docente na obra de Zabala (1998, p. 16) recebe o nome de prática educativa e é influenciada por inúmeras variáveis. O autor afirma que: “a estrutura da prática obedece múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes”. Ela é fluida, fugidia, difícil de limitar com coordenadas simples, nela também se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos, entre outros.

Os estudos da prática educativa, segundo Zabala (1998), destacam numerosas variáveis e enfocam aspectos que buscam explicar o processo de ensino e aprendizagem. Conforme o autor, para entender a intervenção pedagógica é necessário observar a aula como um microssistema determinado, no qual essa ação não pode ser vista na perspectiva positivista, de maneira fragmentada, parcelando a realidade em aspectos que, por si mesmos e sem relação com os demais, perdem o significado, isto é, o sentido unitário do processo de ensino/aprendizagem. A prática educativa, na perspectiva de Zabala (1998), é dinâmica e ampla e, do ponto de vista docente, é entendida como reflexiva e não se reduz ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula, ou seja, “a intervenção pedagógica, tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional”. (Zabala, 1998, p. 17).

Dessa maneira, o autor apresenta uma visão processual da prática, na qual o planejamento e a avaliação dos processos educacionais são partes inseparáveis da atuação docente. Ele alerta que as intervenções pedagógicas devem ser entendidas com base em análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos seus resultados.

Essa perspectiva processual da prática exige delimitar a unidade de análise que representa esse processo que Zabala (1998), denomina de 'atividade ou tarefa'. De acordo com o referido autor, "se examinarmos uma das unidades mais elementares que constitui o ensino/aprendizagem e que ao mesmo tempo possui em seu conjunto as variáveis que incidem nestes processos veremos que se trata da atividade ou tarefa" (Zabala, 1998 p. 17). Essas atividades podem ser de debate, leitura, pesquisa, ação motivadora, exercício, etc.

Essa definição da atividade ou tarefa como unidade básica do processo de ensino/aprendizagem proporciona uma análise ilustrativa dos diferentes estilos pedagógicos, embora concentre a maioria das variáveis educativas que intervêm na aula, ela por si só não é suficiente, pois algumas atividades se interpõem a outras e dependendo da ordem e das relações que são estabelecidas, elas determinam o tipo e as características do ensino.

Para Zabala (1998), o modo de organizar as sequências de atividades é uma das formas mais perceptíveis que determinam as características distintas da prática educativa. Desde o modelo de práticas tradicionais até outros tipos que envolvem projetos de trabalho mais globais, todas elas são compostas por atividades variadas, que apresentam uma organização diferente nas sequências. Dessa forma, é necessária uma unidade de análise ampliada para identificar como uma nova atividade de análise, sequências de atividades ou sequências didáticas como unidade preferencial de análise da prática. Ela permitirá o estudo e a avaliação sob uma perspectiva processual que inclua todas as fases de análise da prática. O referido autor completa:

Se realizamos uma análise destas sequências buscando os elementos que a compõem, nos daremos conta de que são um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (Zabala, 1998, p.18).

Estas unidades procuram manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática educativa, ao mesmo tempo em que são instrumentos que permitem incluir as três fases de toda a intervenção reflexiva (planejamento, aplicação e avaliação). É possível afirmar que a prática educativa em Zabala (1998), consiste na ação docente em sala de aula, fundamentada em uma ação reflexiva onde o ensino é estabelecido enquanto função social. Para se fazer uma análise da prática nessa perspectiva precisa-se identificar o seu referencial, ou seja, o para quê educar e para que ensinar. Na visão do referido autor a fonte sócio-antropológica determinará a concepção ideológica que condiciona e define o papel e o sentido que terá a fonte epistemológica. A função do saber decorrente da fonte epistemológica estará diretamente relacionada às finalidades da educação e à função social atribuída ao ensino.

Zabala (1998) nomeia a prática docente de prática educativa. Define essa prática como a atuação e trabalho do professor em sala de aula, as ações ligadas à organização, planejamento, avaliação, aos processos que ocorrem antes, durante e depois das suas atividades em sala de aula. Comparado ao que diz Souza, podemos dizer que a prática educativa, na visão de Zabala (1998), fica reduzida a dimensão correspondente ao trabalho do professor em sala de aula. Vale salientar que Souza (2009), faz uma crítica a Zabala por atribuir demasiado peso à ação docente desconsiderando a contribuição da instituição formadora dos gestores, da ação discente e dos conteúdos e conhecimentos que concorrem à formação humana e não somente à prática educativa/docente.

Outro autor que também trata o assunto é Tardif (2013), em sua obra faz referência à prática educativa. Tardif (2013), apresenta um quadro teórico geral para análise dos modelos de ação em que a prática educativa pode ser ou foi representada, estruturada e orientada. O autor entende que os professores e professoras podem utilizar e combinar vários modelos de ação em suas práticas cotidianas. Tardif (2013), considera

a prática educativa uma das categorias fundamentais da atividade humana, categoria tão importante e tão rica em valores, em significados e em realidades quanto ao trabalho, a técnica, a arte ou a política, com os quais foi muito confundida ou identificada. (Tardif, 2013, p. 152)

Segundo o autor, essa sua concepção infelizmente vai em direção oposta a determinadas certezas dominantes relativas à educação. A prática educativa é identificada como trabalho, técnica, arte, atividade profissional, uma ação técnico-científica de maneira isolada e que de certa forma muito da tradição educativa ocidental são procedentes de “ações humanas sobre a matéria” em relação às interações entre os seres humanos (Tardif, 2013).

Visando endossar sua concepção de prática educativa, o autor apresenta três concepções que dominaram, e ainda dominam a nossa cultura. Cada uma dessas concepções se baseia em representações da relação entre os saberes e as ações na Educação, as quais são mutuamente excludentes.

A primeira concepção associa à prática educativa a arte, concepção elaborada pelos gregos, se estendeu ao mundo romano e foi retomada pelo cristianismo em tempos modernos imprimindo transformações importantes, sobretudo à concepção de criança e do ser humano em geral, foi sendo aos poucos deixada de lado por outras concepções, principalmente pela concepção de educação como ciência. Essa concepção de prática educativa fundamentada na arte associa a ação do educador à atividade do artesão. “A ideia é que a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas cientificamente rigorosa e necessária” (Tardif, 2013, p. 160).

Na segunda, a prática educativa é uma técnica guiada por valores, surge na modernidade. Seus princípios têm origem nas práticas dos sofistas e na teoria das paixões em Aristóteles. Essa concepção repousa sobre a oposição entre a esfera da subjetividade e a esfera da objetividade. Tem seu apogeu entre os séculos de XIX e XX, na convivência com antagonismos ideológicos, positivismo e empirismo; cientificismo e tecnocratismo; subjetivismo e relativismo moral. Segundo o autor, tal concepção determinou a maioria das teorias modernas relativas à prática e maioria das teorias modernas relativas à prática no campo educacional. Essas teorias consideram que a atividade humana pode ser reduzida a duas categorias de ação: guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas; ou técnica e instrumental baseada em um conhecimento objetivo e no controle axiológico e neutro dos fenômenos educacionais.

Esses dois modelos de ação exigem do professor dois tipos de saber: um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa e um saber técnico-científico referente ao conhecimento e ao controle dos fenômenos

educacionais. Segundo Tardif (2013), o modelo de professor ideal, proposto pela Escola Nova, é o professor da modernidade: “O professor ideal é, portanto, uma espécie de híbrido de Skinner e Carl Rogers” (Tardif, 2013, p. 164)

A terceira concepção apresentada por Tardif (2013) remete à educação como interação. Trata-se de uma concepção apoiada e defendida por várias teorias da atualidade, porém podem ser encontradas desde a antiguidade, principalmente entre os Sofistas e em Sócrates. A atividade educativa, nessa perspectiva, diz respeito à comunicação e à interação como processo de formação que se dá importância ao discurso dialógico ou retórico. Na origem da nossa cultura educacional, a atividade de interlocução faz parte da nossa própria formação, como uma competência discursiva de interação linguística. Mas, ela não se resume ao *logos* ou à racionalidade, “numa filiação histórica que vai de Marx, Durkheim e Weber aos teóricos contemporâneos, Parsons, Goffman, Schüts, Arendt, Habermans. Podemos definir, esquematicamente, o conceito de interação dizendo que ele se refere a toda forma de atividade na qual os seres humanos agem em função de outros” (Tardif, 2013, p. 166). Portanto, o agir interativo não é orientado em direção ao objeto de manipulação dos objetos ou ao controle dos fenômenos que envolvem o ambiente, mas para um encontro face a face.

Outro ponto importante destacado por Tardif (2013), refere-se ao “campo das atividades chamadas de tradicionais” são ações baseadas em tradições, costumes e maneiras de fazer tradicionais. Essas atividades não possuem relação com a arte, a técnica e a interação. Uma teoria da prática educativa não pode negligenciar as atividades tradicionais, pois elas desempenham um papel deveras importante na educação, principalmente na familiar. Um exemplo desse tipo de atividade no campo da educação é a maneira como as salas de aula são organizadas, geralmente, as cadeiras enfileiradas, como algo natural, normal, mas que é algo histórico e social que data aproximadamente de três séculos. Um modelo tradicional que remonta às tradições pedagógicas modernas e à constituição da ordem moderna escolar da atualidade.

Tardif (2013), evidencia essas três concepções de práticas educativas para refutar a limitação que os seus pressupostos expõem frente à realidade da ação educativa. Para isso, o autor construiu um quadro no qual organiza os tipos de ação baseados em vários autores e concepções teóricas (tradicional, afetiva, instrumental, dramatúrgico, expressivo, comunicacional), as atividades típicas da educação, os

comportamentos ritualizados, os papéis típicos, saberes e competências e os modelos de prática educativas.

O autor tomou por base Max Weber através da tipologia clássica da ação com o fim de analisar a prática educativa, e por meio dela, ele identifica quatro tipos fundamentais de ações sociais relacionadas a objetivos, valores, tradições e afetos. Mais adiante tomou como referência vários outros teóricos para fortalecer sua análise sobre as teorias da ação, tais como Parsons (1978), Goffman (1959), Arendt (1983), Ricoeur (1986), Giddens (1987), entre outros, os quais enriqueceram a concepção sociológica de atividade social.

A análise a partir dessas várias lentes permitiu inferir que existe uma organização teórica do tipo ideal em relação ao ensino e saber docente, porém nas ações concretas eles não se apresentam puros, mas geralmente de forma mista e complexa. O próprio processo de formação do ser humano reflete as muitas possibilidades e variedades de matizes dos seres que somos. Portanto, para Tardif (2013), dizer que a prática educativa é uma “arte”, uma “técnica” ou uma “interação” é subliminar, limitado e unilateral. A heterogeneidade da atividade docente em relação às ações concretas que eles realizam, mostra que a literatura sobre o ensino propõe muitas vezes perspectivas distantes da realidade. Alguns teóricos vão destacar mais o ensino como uma técnica, outros como um componente afetivo, outros privilegiam uma perspectiva ético-política, uma interação social ou, finalmente, como arte cujo objetivo é a transmissão de conhecimentos e valores.

Depreendemos que não é possível considerar essas visões de forma isolada, pois o que torna difícil ao trabalho do professor é justamente a presença simultânea e necessária desses diferentes tipos de ação em função de vários objetivos que não são necessariamente coerentes ou emergentes.

Portanto, aquilo que chamamos de “saber do professor” ou “saber-ensinar” deve ser considerado e analisado em função dos tipos de ação presentes na prática, ou seja, o saber ensinar na ação refere-se a uma pluralidade de saberes e esse pluralismo está ligado à diversidade dos tipos de ação docente, completa o referido autor:

Os objetivos do professor na ação dependem dos tipos de ação presente, ele age a partir de normas que ele defende ou quer fazer respeitar; também age em função de emoções, sentimentos, afetos; age, ainda, de acordo com os papéis sociais dos atores escolares; age por razões ou motivos que

lhes parecem “racionais” ou bem fundados etc (Tardif, 2013, p. 178).

A atividade profissional docente é baseada em vários tipos de juízos práticos. Para atingir os fins pedagógicos o professor se baseia em juízos decorrentes de tradições escolares, pedagógicas e profissionais que assimilou e que, finalmente, ele baseia em sua experiência vivida; esses são critérios a partir dos quais os educadores emitem juízos profissionais.

O saber do professor, no decorrer da ação, apresenta-se em diversas faces, ao mesmo tempo em que é construído e utilizado por meio de diversos tipos de raciocínios. Essas faces expressam a flexibilidade da atividade docente diante de fenômenos como regras, normas, comportamentos, etc. que não pode ser reduzido a uma única racionalidade. O saber mobilizado na prática educativa não possui unidade epistemológica. Nesse sentido, o autor define a prática:

como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação interior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa (Tardif, 2013, p.181).

Tardif (2013), acrescenta que o saber-ensinar possui uma especificidade fundada na cultura profissional e essa cultura seria a capacidade de discernimento para julgar situações de ação contingentes com base nos sistemas de referência de saberes e normas que podem causar tensões e contradições. O ensino ocorre em um contexto de múltiplas interações e elas exercem condicionamentos diversos sobre os professores, assim enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis contribui à formação do profissional. Ressalta que a cultura prática da profissão constitui-se como processo de aprendizagem profissional.

A prática do professor foi qualificada como prática educativa por Tardif, e ele a define como ação constituída por uma pluralidade de saberes que não deve ser reduzida a uma única fonte epistemológica. O autor afirma que o trabalho desenvolvido é fruto de uma heterogeneidade de saberes e ações que nem sempre obedecem a uma mesma lógica e, às vezes, apresentam-se incongruentes. A prática educativa, segundo Tardif, é a própria ação docente, na verdade um enredado conjunto de saberes: da formação, da profissão, da tradição, da cultura

etc. Trata-se de um conceito abrangente e complexo e nessa complexidade identificamos uma aproximação com Souza quando se refere a *práxis* pedagógica como conceito abrangente. Todavia, é possível admitir que Tardif, apesar de se referir a prática do professor como plural, mediada por fontes variadas, ela é caracterizada como objeto próprio ao professor em sua função docente. A *práxis* pedagógica, por sua vez, organiza-se por meio de uma ação inter-relacional e institucional entre educadores, educandos e gestores e na perspectiva da formação humana.

Segundo Libâneo (2013), o “ensino” não se reduz à atividade de sala de aula, o trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa pelo qual os membros da sociedade são preparados à vida em sociedade. Refere-se à prática educativa como uma exigência da vida em sociedade, como processos comunicativos intencionais que visam a formação humana. Esses processos permitem a provisão dos conhecimentos, experiências culturais aos indivíduos que os tornam cidadãos participantes em toda esfera da vida social e contemporânea. De acordo com o autor, a prática educativa ocorre em diferentes instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes e das diferentes formas de convivência humana.

O trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa que é mais ampla, parte integrante do processo educativo global. Nesse caso, o ensino vai além da sala de aula e da educação formal, ele se constitui e é fundamental à formação humana, integra o conjunto das tarefas educativas exigidas pela sociedade. De acordo com o autor, “a educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades” (Libâneo, 2013, p. 15).

A prática educativa no meio social exerce influência sobre os indivíduos, tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, crenças, valores, modos de agir, costumes intergeracionais etc. Essa cultura vai sendo assimilada pelos sujeitos que a recriam. Desse modo, Libâneo (2013), considera as práticas educativas de duas maneiras, a intencional e a não intencional. Essa última, também, é denominada de educação informal e corresponde a processos ligados ao conhecimento, experiências, práticas, ideias, etc. Esse tipo de prática não tem objetivos formais como o relacionamento familiar, com a comunidade, nos grupos de

convivência dentre outros. A educação intencional, por sua vez, tem objetivos definidos de forma consciente. A educação formal, que ocorre na escola, tem intenções e finalidades explícitas. O trabalho docente desenvolve-se de forma intencional sistemática, pois há, por parte do professor, objetivos e tarefas a cumprir.

A educação formal, segundo Libâneo (2013), é todo o processo intencional de formação, ainda que esta não aconteça no contexto escolar, se nelas estão presentes intencionalidade, sistematicidade e condições que caracterizam o trabalho pedagógico. A educação não formal, embora tenha intencionalidade, elas têm baixo grau de estruturação e sistematização, implicando relações pedagógicas, mas não formalizadas como, por exemplo, os movimentos sociais, comunitários, os meios de comunicação social, atividades culturais, etc.

Na visão de Libâneo (2013) as formas que assumem a prática educativa, sejam elas intencionais ou não intencionais, formais ou não formais, escolares ou não escolares se interpenetram e elas sempre serão transpassadas pelo contexto político e social. Afirma o referido autor: “as finalidades e os meios da educação subordinam-se à estrutura e dinâmica das relações entre as classes sociais, ou seja, são socialmente determinadas, [...] o trabalho docente, está determinado por fins e exigências sociais, políticas e ideológicas” (Libâneo, 2013, p. 17).

O que percebemos das considerações de Libâneo (2013), é que a prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações e organização sociais, sua finalidade e processos são determinados por interesses antagônicos de classe. Na prática educativa como trabalho docente estão presentes interesses de todas as ordens, e é importante que o educador tenha consciência disso, pois ele deve reconhecer o seu papel político, que seria, com intencionalidade transformadora, capaz de modificar as relações de poder instituídas. Nos escritos do autor sobre prática educativa, a educação escolar ganha destaque dentre as demais instâncias educacionais, devido a responsabilidade social que a escola e os professores possuem, talvez mais do que em outros espaços educativos, são capazes de escolher quais concepções de vida e de sociedade vão considerar ou querem construir. Os docentes podem definir quais conteúdos e métodos serão mais eficazes para proporcionar o domínio do conhecimento e a capacidade de raciocínio necessária à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política e nos movimentos sociais (Libâneo, 2013).

Como percebemos, Libâneo (2013), refere-se à prática educativa como uma prática ampla, que não se restringe ao trabalho do professor, ela que é constitutiva e transpassada por práticas intencionais formais, não formais e por práticas não intencionais, ou informais de educação. No seu desenvolvimento estão envolvidas várias instituições às quais os sujeitos são vinculados. Para o autor, o trabalho do professor é uma das modalidades específicas da prática educativa que se destaca dentre as demais formas de educação intencional. Ressalta o papel da escolarização básica que proporciona aos indivíduos uma formação crítica. O trabalho docente, como uma prática educativa intencional e política, pode viabilizar projetos concretos voltados à transformação social.

Ao relacionarmos os pensamentos de Libâneo e Souza, fica claro que o primeiro denomina a prática docente de prática educativa intencional. No entanto, em Libâneo há um reconhecimento da abrangência da prática educativa, com a que envolve ações educativas formais, não formais e informais e nessa abrangência sua concepção de prática educativa coincide com a de prática pedagógica sistematizada por Souza (2009). Adicionalmente, identificamos entre ambos os autores um reconhecimento da prática educativa/formal, a escolarização, com uma das faces da prática educativa. No entanto, percebemos no pensamento de Libâneo (2013), uma superposição da prática educativa formal (escolar) em relação às demais práticas no que se refere à formação humana e crítica dos sujeitos e transformação social.

Do estudo que realizamos sobre o conceito de prática docente, foi possível identificar mais confluências do que diferenciações nas abordagens dos autores, quando comparados a Souza (2009). Como demonstramos no quadro 1, diferentes são as denominações utilizadas para se referir à prática docente, no entanto, em todas as obras estudadas de maneira mais ou menos abrangente, contextualizado ou não, o trabalho do professor perpassa por definições muito próximas. Aspectos como saber/fazer, ação/ensino do professor(a), caráter intencional, formativo, transformador marcam as definições dos autores.

Quadro 1 – Síntese do conceito/definição de Prática Docente dos autores conforme os mesmos consultados

Autor	Denominação	Conceito de prática docente
Souza, (2009)	Prática docente – uma dimensão da Práxis Pedagógica	Ação coletiva específica, viabilizada pelo currículo mediada pela construção de conteúdos pedagógicos em determinado contexto cultural e institucional com a finalidade da formação humana dos sujeitos.
Freire (1996)	Prática educativo-crítico-progressiva	Ação que promove a formação humana do sujeito. Está fundamentada em saberes diversos, uma prática formadora/crítica/progressista.
Franco (2016)	Prática docente Prática pedagógica	Quando for uma ação mecânica que desconsidera a construção do humano é prática docente. A prática docente é pedagógica quando é consciente, reflexiva, transformadora, pois assume o sentido da práxis.
Zabala(1998)	Prática Educativa Ação do professor em sala de aula	Atuação e/ou trabalho do professor em sala de aula, destaca os processos que ocorrem antes, durante e depois das atividades cotidianas do professor, tais como: organização, planejamento e avaliação
Tardif (2013)	Prática educativa	Ação docente marcada por variados saberes: da formação, profissão, tradição, cultura, etc.
Libâneo (2013)	Prática educativa	O trabalho do professor é uma das modalidades específicas da prática educativa dentre as demais formas de educação intencional. O autor ressalta o papel da escolarização básica que proporciona aos indivíduos uma formação crítica.

Fonte: Autoria própria, 2024.

Em relação às diferenciações, pudemos perceber que a prática docente pode apresentar-se como uma parcialidade, ou seja, uma face da prática social/práxis pedagógica mais ampla ou articulada, isto é, sem distinção da prática pedagógica. A seguir, na próxima seção trataremos sobre a produção científica sobre prática docente na Educação Infantil buscando explicitar os sentidos que essa prática tem assumido na literatura.

2.3 Prática Docente na Educação Infantil: indicativos da produção científica

Reconhecemos que, na atualidade, dispomos de um aparato legal que preconiza a Educação Infantil como direito da criança e essa garantia legal tem propiciado a diversificação e expansão de espaços e instituições direcionadas ao seu atendimento em pré-escolas, creches, Centros de Educação Infantil (CMEI), etc. Temos observado um novo movimento em torno das instituições, como espaços diferenciados da educação para atender a essa demanda. Principalmente após a Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, a qual em seu art. 4º, inciso I, fala sobre a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica a partir dos 4 anos de idade e no art. 6º destaca o dever dos pais e/ou responsáveis de matricular as crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade.

Do ponto de vista legal é possível dizer que houve uma maior organização à ampliação de instituições que atendem crianças na idade pré-escolar, uma vez que a mesma passou a ser obrigatória para esse público. Frente a essa ampliação, especificidades a literatura voltada a esse universo e o aparato legal que a regula, estudar as práticas dos professores de pré-escola constitui-se como relevante.

Em virtude do que acima colocamos acerca do direito das crianças à pré-escola no Brasil, em consonância com o objeto de estudo desta tese realizamos um levantamento bibliográfico sobre a prática docente de professores de Educação Infantil em pré-escolas. Para realizá-lo, definimos como espaço temporal o período entre os anos de 2014 a 2022, a escolha de tal período está alinhada à promulgação da Lei que preconiza a obrigatoriedade dessa etapa da Educação Infantil. Entendemos que, tendo sido garantida como direito subjetivo das crianças, sua oferta tem se ampliado como também as pesquisas sobre Educação Infantil destinada às crianças de 4 a 5 anos de idade nesse período.

Com o intuito de saber como a “prática docente na Educação Infantil” vem sendo abordada em pesquisas científicas brasileiras, utilizamos como fonte a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a qual, integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil e, também, estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. Para selecionar os trabalhos, utilizamos os descritores “Prática Docente” e “Educação Infantil” presentes nos títulos dos

trabalhos localizados. No percurso das buscas, inicialmente, tivemos acesso a mais de 300 trabalhos, mais especificamente, a 320 pesquisas (dissertações e teses), no entanto considerando o critério estabelecido chegamos a 42 estudos, sendo 31 dissertações e 11 teses. Desse montante, a partir da leitura dos títulos e resumos, retiramos cinco dissertações e uma tese, pois as mesmas não abordavam propriamente a prática de Educação Infantil em pré-escolas. Assim, foram selecionadas 35 pesquisas, sendo 25 dissertações e 10 teses. Desse conjunto, 28 são estudos oriundos de universidades públicas, e os demais foram trabalhos produzidos em instituições privadas.

Em relação a origem das 10 teses, sete estão vinculadas às universidades públicas e três a universidades privadas, mais especificamente faculdades confessionais. Ao fazer esse trabalho percebemos que, embora haja uma expansão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os mais comuns são os cursos de mestrado, no caso desse levantamento, localizamos apenas quatro dissertações oriundas de instituições privadas, uma delas realizada em curso de mestrado profissional. Esse dado confirma que as universidades públicas, ainda, são os maiores e principais espaços de desenvolvimento científico do país.

Importante destacar que as pesquisas sobre prática docente na Educação Infantil apresentaram-se majoritariamente quanto a sua abordagem como de natureza qualitativa. Quanto aos procedimentos se distribuíram da seguinte maneira: 25 são estudos de campo, seis são estudos de caso e três são estudos bibliográficos. Conforme informam os estudos, a maioria utilizou mais de um instrumento para a coleta de dados, porém a entrevista esteve presente em 21 trabalhos, seguida da observação com 15 indicações, 12 utilizaram o questionário, sete indicaram o uso de fotografias e filmagens, quatro fizeram referências ao diário de campo, três utilizaram roda de conversa e quatro trabalhos indicaram respectivamente o uso de narrativa, depoimento, grupo focal e metáfora.

De modo geral, os estudos apresentaram variados enfoques em torno da prática docente na Educação Infantil. São trabalhos que contemplam as práticas no sentido mais geral das teorias pedagógicas e pesquisas que destacam o desenvolvimento do trabalho dos docentes em sala de aula indicando a presença de práticas tradicionais, construtivistas e/ou interacionistas. Os estudos são amplos e apresentam outras perspectivas que nos possibilitam outros olhares sobre a prática docente, não apenas como uma dimensão da prática pedagógica como coloca

Souza (2007). Percebemos que a própria prática docente, também, desdobra-se ou apresenta algumas dimensões. Dessa forma, a partir da leitura e análise das 35 pesquisas identificamos múltiplas faces da prática docente, as quais se revelaram nos trabalhos sob óticas variadas como concepção, percepção, ação, discurso, papel, além de estratégias didáticas, trato a conteúdos específicos e avaliação.

Após a leitura do material organizamos esse conjunto de estudos em quatro categorias, a saber: 1. Saberes, crenças e ações mobilizadoras da prática docente na Educação Infantil; 2. Estratégias didáticas na Educação Infantil; 3. Conteúdos específicos e, 4. Ensino da linguagem na Educação Infantil.

Na primeira, elencamos trabalhos que têm como objetivo estudar a prática a partir dos discursos, crenças, valores e sentidos orientadores do seu desenvolvimento. A segunda categoria que organizamos, “Estratégias didáticas na Educação Infantil”, apresenta a prática docente numa perspectiva reflexiva em relação à organização, socialização e andamento das atividades em sala de aula. “Conteúdos específicos” constitui a terceira categoria, nela agrupamos trabalhos sobre o trato a esses conteúdos junto a crianças na Educação Infantil e, por fim, a quarta categoria, “ensino de linguagem”, abrange estudos sobre a prática da leitura, o ensino do sistema de escrita alfabética, oralidade e letramento na Educação Infantil.

Quadro 2 – Distribuição da produção científica por categoria

<i>Categoria</i>	
1. Saberes, crenças e ações mobilizadoras da prática docente	10
2. Estratégias didáticas	08
3. Conteúdos específicos	12
4. Ensino da linguagem na Educação Infantil	05
Total	35

Fonte: Autoria própria, 2024.

Na categoria **saberes, crenças e ações mobilizadoras da prática docente na Educação Infantil** foram alocados 10 trabalhos sendo sete dissertações: Silva (2014), Costa (2014), Barros (2015); Macenhan (2015), Salgado (2016); Penteado (2018); Silva A. de M. (2020) e três teses dos autores: Leal (2018); Rabelo (2021); Silva M. T. C. (2021)

Os estudos organizados nesse grupo abordam as práticas docentes como ações originadas dos vários saberes dos(as) professores(as). Fruto de estudos empíricos e teóricos, as experiências pessoais e profissionais dos docentes estão enraizadas no seu fazer, são marcadas pela formação inicial e continuada e passam por processos de desenvolvimento e transformação no cotidiano das rotinas de trabalho. Tais práticas são mobilizadas pelos professores no dia a dia, nos processos de ensino-aprendizagem mobilizados e organização geral do trabalho no interior das instituições.

Conforme revelam os trabalhos, a prática docente desdobra-se em diferentes dimensões. As práticas discursivas, por exemplo, são tratadas por Silva (2014) em seu trabalho “As práticas e discurso sobre a diferença na Educação Infantil”. Na referida pesquisa a autora expõe e discute a forma de tratamento dado às crianças em sala de aula. Segundo ela, os enunciados utilizados reforçam estereótipos e/ou permitem experiências mais afirmativas sobre o relacionamento das crianças entre si e com os adultos. Ao analisar os discursos das professoras, a autora faz questionamentos sobre os processos de formação inicial e continuada como elementos a serem considerados, pois na produção de saberes há sempre a emergência de discursos e práticas que silenciam, reforçam estereótipos, mas também deles podem emergir práticas que buscam o encontro com o outro numa perspectiva mais afirmativa.

A pesquisa realizada por Costa (2014), aborda as concepções sobre crianças e suas relações com a prática docente. A autora faz um estudo em um Centro de Educação Infantil (CEI), da rede pública Municipal de São Paulo, no qual observa as práticas de duas professoras. Segundo relata, na maioria das vezes essas professoras desenvolvem suas práticas de maneira intuitiva, não reflexiva e repetitiva, pouco fundamentada em teorias da educação, pois tomam como base experiências vivenciadas no cotidiano. Acrescenta que predomina nas práticas observadas a preocupação com o controle disciplinar e com o cuidado (alimentação, higiene, sono, etc.) das crianças e a dimensão pedagógica ficava comprometida.

Em estudo sobre a natureza dos saberes docentes frente a prática pedagógica na Educação Infantil, Macenhan (2015), investigou a prática de quatro professoras atuantes no município de Ponta Grossa-PR. Eram duas docentes vinculadas a instituições públicas e duas a instituições privadas. Os resultados apontaram que, independente de suas vinculações funcionais, os saberes docentes

mobilizadores de suas práticas originam-se tanto dos cursos de formação quanto de suas vivências pessoais e profissionais. Tais saberes influenciam e interferem nessas ações.

De modo semelhante, Barros (2015), em sua pesquisa sobre os saberes docentes no contexto da Educação Infantil: a prática pedagógica em foco, faz um estudo empírico em duas instituições utilizando entrevistas e observação. Na caracterização da pluralidade dos saberes da docência, de acordo Saviani (2009), eles se constituem dos saberes atitudinal, crítico-contextual, específico, pedagógico e didático-curricular. Porém, neste estudo, elegeu-se, como recorte para análise, o saberes didático-curricular e pedagógico e como resultado, a pesquisa revela esses saberes presentes no contexto das práticas pedagógicas das professoras, nos quais estão inseridos os conceitos de desenvolvimento humano descritos por Vygotsky, ou seja, a experiência social e a experiência histórica. A investigação mostra que elas se apropriam da produção cultural humana no contexto de sua formação inicial e no decorrer de sua trajetória profissional. A pesquisa buscou dar visibilidade aos saberes da docência desenvolvidos ao longo da trajetória de formação inicial e profissional, e que os professores mobilizam na relação com as crianças e com seus pares. Esses saberes são marcados pelo contexto profissional, significados e sentidos presentes na relação que cada professor estabelece com sua própria prática.

No estudo de Salgado (2016), podemos observar as “crenças e práticas docentes quanto à promoção e prevenção em saúde na Educação Infantil na cidade de Santarém-Pará”. A autora partiu do pressuposto que as crenças docentes possuem uma ligação com as práticas realizadas cotidianamente no contexto escolar. Foi uma pesquisa abrangente, abarcando dez instituições de Educação Infantil municipais de Santarém, onde foram realizadas entrevistas com 53 professores com ao menos dois anos de experiência docente. Os resultados das entrevistas deram origem a dois *corpus*: um referente à classe das crenças e outro referente à classe das práticas. Sobre as crenças, o trabalho destaca que elas são relativas aos determinantes do processo saúde-doença, aos papéis da escola, da família e dos profissionais de saúde mediante prevenção e promoção de práticas de higiene. A classe das práticas evidenciou que elas buscam a promoção e prevenção em saúde, práticas de higiene como ações da escola e da família para promover a saúde. Mediante os resultados, a autora infere que as crenças estão relacionadas às

práticas, ao mesmo tempo em que essas crenças interferem nas práticas cotidianas desses professores.

Em sua pesquisa, Penteado (2018) trata sobre a supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil. Segundo afirma, a prática é central nos discursos que constituem a Educação Infantil e a docência em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Pelotas-RS. A pesquisa teve como objetivo compreender a constituição da Educação Infantil como espaço de cuidado e educação e seus efeitos na identidade e prática docente. A investigação foi feita em três EMEIs e dela participaram 22 professoras. O estudo permitiu mostrar as percepções das professoras sobre a sua própria formação em cursos de graduação e de nível médio e a prática profissional. Nas falas das professoras o enunciado da prática é supervalorizado em detrimento da teoria. O estudo constata que, no âmbito da Educação Infantil, os saberes práticos são mais valorizados pelos professores do que os conhecimentos teóricos.

Em sua tese “Narrativas de professoras da Educação Infantil: formação e prática docente e relação com famílias em uma instituição comunitária”, Leal (2018), teve como objetivo apreender o percurso de formação e da prática docente e relação com as famílias por parte de professoras. A pesquisa foi desenvolvida por meio de observação da cultura escolar e entrevista narrativa com três professoras. Sobre a formação e a prática docente, as narrativas apontaram que o saber da experiência e o ser professora dessa instituição são desafios constantes, principalmente, ao lidarem com todas as limitações que as famílias apresentam. Em contrapartida, as ações e reações das professoras denotam resiliência como estratégia de superação às adversidades em prol do desenvolvimento infantil, bem como da relação com as famílias.

Ao pesquisar como os docentes (re)constroem suas práticas a partir da formação continuada em serviço, Silva A. de M. (2020) analisou, com base nos processos formativos ofertados nos últimos sete anos, a forma como os docentes de Educação Infantil se apropriam das temáticas discutidas para melhoria do saber docente. Participaram da pesquisa seis professoras, os dados foram construídos através da utilização do questionário e de entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram um enriquecimento da prática docente após as formações realizadas em serviço. Os relatos das professoras participantes demonstraram expressiva

empolgação com a reflexão realizada a partir da prática docente e os seus efeitos formativos.

A relevância das competências socioemocionais na formação docente, prática pedagógica e na relação com as crianças, a partir do olhar de professoras de Educação Infantil foi estudada por Rabelo (2021) em sua tese. A pesquisa buscou identificar quais saberes e práticas podem ser trilhadas para que a educação socioemocional torne-se norteadora das experiências na Educação Infantil. Enfocou, também, a relevância das competências socioemocionais na formação docente, prática pedagógica e na relação com a criança, a partir do olhar de professoras da Educação Infantil. De acordo com a pesquisadora, os fatores socioemocionais são ignorados na maioria dos trabalhos científicos analisados, especialmente, na Educação Infantil. A investigação constatou que a identificação e regulação das emoções são cruciais ao desenvolvimento da competência socioemocional e que a qualidade das emoções das docentes estava interligada aos fatores ambientais da escola. O estudo realizado favorece a compreensão dos elementos emocionais envolvidos na aprendizagem, na formação e nas práticas educativas na Educação Infantil e, conseqüentemente, na qualidade da aprendizagem integral da criança. Segundo a autora, os saberes e as práticas docentes têm um papel importante na relação entre neurociência – educação – emoção e formação de professores.

Compreender como as professoras de Educação Infantil, de uma comunidade investigativa, da rede pública, expressam os conhecimentos adquiridos por elas próprias, por formações realizadas na escola para traduzir a BNCC foi o objetivo da pesquisa de Silva M. T. C. (2021). O estudo teve como *lôcus* instituições públicas da Zona Oeste de São Paulo e as participantes foram três professoras e uma diretora da instituição. Segundo a autora, para se traduzir a BNCC em práticas pedagógicas alguns fatores são necessários, dentre eles a postura docente, que deve ser investigativa. Uma postura investigativa demonstra que o professor está comprometido com sua profissão, com as crianças da sua sala de aula e a escola a que faz parte. Outro fator importante à tradução da BNCC em práticas é a existência de uma base ampla, forte e flexível de conhecimentos para que partindo dela possa ampliá-los e recriá-los. Conforme a pesquisa, dentre esses conhecimentos, o mais importante para o professor é o conhecimento pedagógico do conteúdo, com base nesse conhecimento ele constrói repertórios de respostas a situações-problemas, cria novas compreensões que permitem novas reflexões.

A análise das pesquisas que compõem esta primeira categoria destaca discursos, concepções, crenças e pluralidade dos saberes docentes como articuladores da prática docente. A esse respeito lançamos mão de Tardif (2002), que define a prática docente como uma atividade que mobiliza diversos saberes. Para o autor o saber docente é plural, oriundo da prática profissional, de saberes disciplinares e saberes experienciais. No que se refere à Educação Infantil, espaço híbrido entre o cuidar e o educar, as pesquisas sobre prática docente enfatizam os saberes experienciais, embora os saberes da formação sejam abordados, eles aparecem de maneira secundária nas investigações alocadas nesse grupo.

Estratégias didáticas constitui a segunda categoria de trabalhos, e nela agrupamos oito trabalhos. São sete dissertações de Ramos (2016); Malta (2017); Carmo (2019); Aracheski (2019); Freitas (2020); Pires (2020); Pires J.O. (2020); e a tese de Gomes (2016). Este conjunto de pesquisas apresenta ações didáticas que marcam o desenvolvimento das práticas e rotinas dos professores de Educação Infantil.

Em seu estudo, Ramos (2016) trata sobre 'planejamento, registro e avaliação como instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil'. A investigação teve como objetivo averiguar se o professor planeja, executa e faz os registros de forma articulada, crítica e utiliza-se desses instrumentos pedagógicos com o fim de analisar, avaliar e redimensionar seu fazer pedagógico. Refere-se a uma pesquisa-ação que, segundo a autora, permitiu várias intervenções. Os instrumentos utilizados nessa pesquisa (planejamento, registro e avaliação) apresentam-se como necessários e colaboram na formação contínua dos professores. Esses instrumentos constituem exatamente na diferença, na especificidade das ações do grupo e/ou de grupos e seus objetivos. Segundo a autora, o relatório feito, diariamente, pelo professor registra outros aspectos que não são abordados no planejamento, comunicando elementos essenciais que redimensionam o planejamento seguinte e provocam a reflexão. Os registros consistem elementos imprescindíveis à ação pedagógica, pois auxiliam o professor na organização, nos encaminhamentos e na avaliação da proposta e de seu fazer pedagógico. Considerar a prática uma totalidade concreta e pensá-la em conexão com outras práticas sociais permitem um trabalho fecundo na Educação Infantil.

O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na Educação Infantil da rede Municipal de Fortaleza foi o estudo desenvolvido por Gomes (2016). A

pesquisa investigou a relação entre a sistemática avaliativa à Educação Infantil proposta pela Secretaria Municipal de Fortaleza e as práticas avaliativas existentes nas unidades de atendimento. O estudo de campo revelou que é preciso incorporar a cultura da avaliação ao trabalho docente, documentar o que é realizado, fazer registros qualitativos das atividades cotidianas e que, para isso é necessário que, na formação inicial e continuada, as professoras possam ter acesso ao conhecimento sobre as várias dimensões do desenvolvimento infantil e sobre os diversos instrumentos de documentação pedagógica no cotidiano escolar.

Malta (2017), focaliza em sua pesquisa a obrigatoriedade da Educação Infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da rede Municipal de Franca-SP. O objetivo do estudo foi verificar se a promulgação da Lei 12.796/2013 interferiu no currículo da pré-escola. A imersão nas instituições de Educação Infantil por meio do contato, através de entrevistas com professoras e coordenadoras e observações em sala de aula, possibilitou um maior conhecimento das práticas desenvolvidas pelas professoras e o modelo de currículo instituído. Os resultados da pesquisa demonstraram que a Lei 12.796/2013 não interferiu no currículo da pré-escola, que persiste com um modelo escolarizante, de transmissão de conteúdos e preparação para prosseguir nos estudos posteriores. Esse trabalho, de acordo com a autora, deu origem a uma proposta de formação continuada direcionada aos profissionais da área como um meio de colaborar com a mudança de práticas já asseguradas às crianças, a fim de lhes garantir o pleno desenvolvimento como visam os dispositivos legais.

A investigação realizada por Carmo (2019), focaliza a ludicidade na prática pedagógica do professor de Educação Infantil. De acordo com a autora, a ludicidade é uma ferramenta que o professor pode utilizar em seu cotidiano, porém ela não se restringe a jogos, brinquedos e brincadeiras, mas a toda atividade livre e prazerosa, seja individual ou em grupos nas relações sociais do sujeito. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição Municipal de Educação Infantil de Campo Grande-MS e dela participaram duas professoras. Foram utilizados como instrumentos de coleta: questionário, entrevista e observação. A pesquisa constatou que as duas professoras possuíam dificuldades em trabalhar com o lúdico. As dificuldades foram atribuídas à ausência de materiais e de cursos de capacitação, cuja oferta é limitada por parte do município.

O conhecimento tecnológico e pedagógico dos conteúdos e sua importância na prática e formação docente da Educação Infantil foram objetos da pesquisa realizada por Aracheski (2019). A pesquisa foi desenvolvida em um curso de mestrado profissional e teve como objetivo principal estruturar um produto de aplicabilidade pedagógica, utilizando aplicativos digitais para a educação infantil, a partir das intersecções nos alicerces TPACK -Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo - e dos campos de experiência fundamentais destacados na BNCC. O estudo, de cunho bibliográfico, foi desenvolvido nas plataformas da CAPES e Scielo utilizando os descritores: “tecnologia, pedagogia-conteúdo”. Os resultados mostraram que o TPACK é aliado à educação e está vinculado à BNCC, porém há necessidade de implementação de maiores recursos tecnológicos e infraestrutura nas escolas, bem como na formação de profissionais além do incentivo à pesquisa.

Freitas (2020), em seu estudo, trata sobre trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na Educação Infantil. A pesquisa teve como participantes sete professoras de uma instituição municipal de Belo Horizonte/MG, que responderam a um questionário, participaram de um grupo focal, além disso duas turmas dessas professoras foram observadas. Foi constatado que trabalhar em grupo na Educação Infantil é uma estratégia pedagógica desafiadora que requer do professor planejamento e gestão das aprendizagens e da classe. Ao considerar o papel da Educação Infantil de resguardar a criança e oferecer situações de interação entre os pares, com o conhecimento e com o mundo social, a prática docente não dissocia cuidar e educar. Nesse processo, o professor desempenha diversas funções tais como mediar; interagir; observar; escutar; intervir; cuidar; resguardar; estimular; educar; motivar; instruir; retomar; demonstrar e corrigir. De acordo com a pesquisa, os trabalhos em grupos permitem desenvolver habilidades sociais e cognitivas, explorar os diversos espaços do ambiente educacional, realizar formas de agrupamento diversificadas. Portanto, trabalhar em grupo é uma estratégia que favorece a concretização dos objetivos de aprendizagem na Educação Infantil.

Os registros imagéticos, fotografias e filmagens como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil foram investigados por Pires (2020). A autora, a partir da sua própria vivência reflexiva com registros imagéticos sobre sua prática pedagógica em contextos escolares e considerando a

condição contemporânea de exacerbação na produção desses registros nas instituições de Educação Infantil, buscou responder de que forma as fotografias e filmagens têm sido usados pelas professoras e como eles têm contribuído à prática docente reflexiva nessa etapa da educação. A pesquisa de campo contou com a colaboração de cinco professoras do município de Campina Grande/PB, que foram entrevistadas. Os resultados evidenciaram que as professoras usam as fotografias e filmagens, principalmente, com o intuito de publicá-las em redes sociais e em aplicativos de mensagens, guardar de recordação, avaliar as crianças e a própria prática e como histórico da instituição. Os achados apontaram em direção a necessidade de se pensar de forma crítica o uso dos registros, principalmente por tratar de imagens de crianças, mas, também, como um meio prático, concreto, contemporâneo e muito potente para se pensar as práticas na Educação Infantil reveladas por essas imagens.

Outro trabalho que enfoca a ludicidade na prática docente na Educação Infantil e os significados atribuídos pelos professores ao conceito lúdico foi o desenvolvido por Pires, J.O. (2020). O estudo parte da premissa que, ao brincar livremente ou mediada por um professor, a criança tem a oportunidade de desenvolver-se nos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais. A pesquisa buscou compreender qual o significado atribuído pelos professores da Educação Infantil, às brincadeiras, aos jogos e aos brinquedos no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil de Ponta Porã/MS e contou com a participação de duas professoras de Educação Infantil. A partir das discussões dos sujeitos de pesquisa os resultados apontam que as professoras possuem uma preocupação com a prática diária, em mostrar e utilizar o lúdico como ferramenta pedagógica importante e necessária para que a criança possa crescer e desenvolver-se completamente, e que o brincar mediado, ou livre faz-se necessário ao crescimento tanto físico, psicológico e motor nessa fase da infância.

Os trabalhos que agrupamos na categoria “estratégias didáticas” dizem respeito à organização de suas práticas de planejamento, avaliação e recursos facilitadores do desenvolvimento e aprendizagem. Os investigadores debruçam-se sobre como os docentes planejam sua rotina de trabalho com as crianças; registram seus avanços e como esse processo avaliativo regula suas práticas; e como tem

sido o uso de recursos como a ludicidade e tecnologias no âmbito da pré-escola. As pesquisas dessa categoria vinculam-se à dimensão didática da prática docente.

Nesta terceira categoria, os estudos tratam a Educação Infantil como área abrangente no que se refere aos **Conteúdos Específicos** abordados nesta primeira etapa da educação básica. As pesquisas organizadas nesse grupo, em número de 12, abordam conteúdos específicos como a música, ensino religioso, educação ambiental, educação física, estudos inclusivos, entre outros. Os trabalhos contidos nessa categoria são oito dissertações dos autores: Mansini (2014); Toledo (2016); Luz (2016); Ferreira (2017); Nogueira Júnior (2018); Oliveira (2018); Silva (2019) e Souza (2020). Além das dissertações, selecionamos quatro teses escritas por: Silva P. L. (2014); Barbosa (2016); Anunciação (2017) e Arantes (2019).

Manzini (2014), investigou as práticas docentes de professoras direcionadas à educação ambiental. A pesquisa, caracterizada como estudo de caso, foi desenvolvida em um CMEI no interior do estado de São Paulo e dela participaram docentes que atuam com crianças de cinco e seis anos. Os resultados revelaram que, em suas práticas, as professoras apresentam muitas dificuldades ao tratar sobre os fundamentos teóricos e estudos específicos de educação ambiental com as crianças.

A análise de como se processa a prática docente à inclusão escolar de uma criança com paralisia cerebral em um CMEI na cidade Natal/RN foi o objeto da pesquisa de Silva (2014). A prática da professora responsável pela turma da criança deficiente foi o foco da investigação. Foi realizado um estudo de caso e os sujeitos foram a professora e essa criança; Os resultados indicaram que a prática da professora não estava direcionada às necessidades específicas dessa criança, pois era semelhante para toda a turma. As limitações à inclusão da criança podem ser resultantes da falta de preparação da professora, tanto em nível da formação inicial e continuada, bem como da carência de orientações à docente a respeito da educação da criança. Essas limitações impossibilitavam o desenvolvimento cognitivo e social da criança.

A investigação desenvolvida por Barbosa (2016), teve como objetivo analisar a prática docente dos professores de Educação Física Infantil, identificando nessa prática sua linguagem simbólica e desvelando seus elementos teóricos por meio da descrição em depoimentos e imagens dos professores participantes. Como metodologia, o autor usa a metáfora para contextualizar o movimento com o qual

representa os diversos caminhos percorridos pelos sujeitos em suas práticas na Educação Infantil. Seis professores participaram da pesquisa, e o estudo identificou que a prática docente do professor de educação física na Educação Infantil se faz por meio do planejamento, planos e rotinas pensadas com e para crianças. A ação se dá com base na ludicidade dos jogos e brincadeiras. Nessas práticas há preocupação com a afetividade, relações humanas, com a criatividade e interdisciplinaridade, no lidar com a criança na plenitude da sua infância.

Os saberes docentes sobre gênero e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de Educação Infantil foram investigados por Luz (2016). O autor partiu da sua experiência, como professor de ensino médio, e das dúvidas dos seus alunos sobre como abordar esse tema no ambiente escolar. A pesquisa se deu em uma instituição Municipal de Educação Infantil em Niterói/RJ e, por meio de observações, foi possível notar que no cotidiano desse espaço há regulações, silenciamentos, exclusões e punições à sexualidade. As falas das professoras mostraram que existem saberes que, para além dos acadêmicos, são constituídos de todo o percurso histórico, cultural dos professores os quais legitimam suas posições e práticas.

Para analisar as características da prática docente em Ciências da Natureza por parte do professor de Educação Infantil, Ferreira (2017), analisou as fontes em que os professores se baseiam no planejamento das atividades referentes às Ciências da Natureza, além da compreensão do docente de Educação Infantil sobre a área. O estudo foi realizado com seis professoras de um CMEI de Curitiba/PR. Os resultados da pesquisa revelaram que as professoras utilizam diferentes estratégias para a elaboração dos seus planejamentos, fazem pesquisas em diversas fontes e, principalmente, buscam dar voz às crianças realizando um trabalho compartilhado.

O ensino itinerante na Educação Infantil foi objeto da *Pesquisa de Anunciação* (2017), que analisou como se dão as práticas docentes com crianças com Síndrome de Down nesse ensino. A pesquisa configurou-se como um estudo de caso, em instituições públicas de Educação Infantil, de uma cidade de médio porte no interior de São Paulo. Participaram da pesquisa cinco professoras da educação especial que atuam no ensino itinerante e cinco alunos com Síndrome de Down. Os dados da pesquisa foram construídos através de entrevistas e observações. Os resultados mostraram que os professores itinerantes atendem de duas a três escolas por semana, apenas uma professora das cinco não apontou pontos negativos quanto ao

trabalho de itinerância, porém todas as outras apontaram que o número de escolas atendidas e a falta de vínculo são dificultadores do trabalho itinerante. Outros limites foram apontados, como a falta de formação adequada dos professores do ensino regular, ausência de atividades conjuntas entre o professor de sala e o itinerante e falta de recursos para a adaptação das atividades. De acordo com a autora, o serviço de itinerância consiste em relacionar/adaptar as práticas pedagógicas com o professor do ensino regular, contato com a família, atuação direta com os alunos e encaminhamento à comunidade.

Nogueira Júnior (2018) estudou as práticas de ensino religioso na Educação Infantil, dessa maneira a partir dos principais desafios presentes entre docentes da Educação Infantil indicando tensões e possibilidades nessas práticas. A pesquisa foi realizada em uma escola católica do Município de Santos/SP e participaram 20 professoras no primeiro momento do estudo e duas no segundo, com o propósito de aprofundar compreensões dos planos de aula elaborados pelas docentes. Os resultados permitiram observar que as práticas do ensino religioso das docentes avançam no uso de diferentes linguagens e estimulam interações e trocas entre crianças, promovendo a formação de valores e educação cidadã. Porém, reflexões sobre a dimensão espiritual e transcendente são pouco abordadas com as crianças. Segundo o autor, esses motivos são referentes à formação inicial e continuada das educadoras e tensões advindas de diferentes visões sobre o ensino religioso por parte dos próprios professores e famílias. O estudo sugere uma maior discussão dos planos de aula entre as equipes pedagógicas, além da garantia de mais orientação e estímulo às docentes para elaborarem suas próprias propostas de trabalho.

Oliveira (2018), desenvolveu um estudo para averiguar como os professores das unidades e escolas municipais de Educação Infantil de Santarém-PA utilizam a música nas suas práticas pedagógicas. Foi um estudo amostral com uso de *survey* que continha questões sociodemográficas e relativas às práticas pedagógicas. Participaram da pesquisa 175 professores que integram 51 espaços escolares de Educação Infantil, entre UMEIS, EMEIS, CEMEIS e escolas que oferecem Pré-escolar I e II. Os resultados da pesquisa revelaram que a maioria dos profissionais que atua na Educação Infantil é do sexo feminino e possui formação em nível superior. Mais da metade desses profissionais não têm formação em música, outro número expressivo não canta, não domina nenhum instrumento musical e não participa de formação continuada em música quando oferecidas pela

Secretaria Municipal de Educação. No entanto, os participantes afirmaram utilizar a música em suas atividades, principalmente, a dança. Os mesmos citaram ainda movimentação, audição e canto. Alguns professores, também, disseram utilizar a música com o objetivo de criar hábitos. Quanto aos espaços destinados às práticas pedagógicas musicais, a pesquisa revelou que eles são diversificados, alguns utilizam a sala de aula, o pátio, sala de vídeo, refeitório ou parque. Os recursos materiais utilizados são aparelho de som, TV e DVD. A maioria dos docentes afirma seguir a proposta do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Quanto às dificuldades enfrentadas pelos professores destacam a falta de formação específica na área, falta de instrumentos e recursos como tempo, estrutura e espaço.

Em sua tese Arantes (2019), relaciona as práticas educativas às artes. Foram investigados dois aspectos indissociáveis à qualidade das práticas educativas: o conhecimento e vivência artística e a formação dos(as) professores(as). Maior destaque foi dado ao papel da formação continuada, em especial, ao curso de formação continuada – Educação Infantil, Infância e Arte – oferecido pelo NEPIEC/FE/UFG. A pesquisa partiu da premissa de que arte, vivência estética, imaginação e criação constituem dimensões significativas na formação das crianças. Esses aspectos favorecem a mediação educativa consciente balizada por referenciais teórico-práticos e metodológicos como acesso, apropriação e ressignificação do patrimônio cultural e artístico. A investigação foi feita utilizando questionários, entrevistas e rodas de conversa com os professores participantes do curso já mencionado. Eram professores de Educação Infantil de diferentes municípios como Jataí, Senador Canedo, Cristalina, Firminópolis e São Luís de Montes Belos dos quais procurou traçar um perfil e delinear o processo de formação continuada: concepções, bases teórico-práticas. Os resultados da pesquisa revelaram rupturas e continuidades, um movimento dialético e contraditório, que abarcava, ao mesmo tempo, práticas estereotipadas e padronizadas e práticas comprometidas com a imaginação, criação e expressão artística das crianças. Nesse sentido, a práxis artística pressupõe a necessidade de poetizar o cotidiano, o envolvimento profundo com a produção cultural e artística da humanidade, com o pensamento simbólico e a experiência criadora, bem como os processos formativos consistentes de professores devem incorporar o conhecimento artístico e estético de modo a articular teoria e prática.

De maneira semelhante à pesquisa desenvolvida por Arantes (2019), o estudo realizado por Silva (2019), problematiza a prática pedagógica na Educação Infantil e as experiências estéticas no cotidiano das crianças. A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Infantil da rede Municipal de Pelotas e contou com a participação de duas professoras. Constatou que essas professoras reconhecem a importância da arte na Educação Infantil, buscam utilizá-la no cotidiano, mas se sentem despreparadas. Tal despreparo é creditado à formação acadêmica deficitária a que tiveram acesso. De acordo com as docentes, houve pouco estudo sobre arte durante a formação acadêmica, por isso a dificuldade de pensar propostas que façam uso da linguagem estética. A pesquisa sugere pensar no desenvolvimento de uma educação estética, capaz de garantir tempos e espaços que possam favorecer experiências estéticas junto às crianças.

A investigação de Souza (2020), analisou concepções das(os) professoras(es) em relação à sexualidade infantil e seus modos de agir diante das situações que envolvem manifestações sexuais das crianças nas escolas de Educação Infantil. O estudo teve a participação de 14 professoras de um CMEI de Natal-RN. Os resultados apontaram concepções docentes em relação à sexualidade infantil, majoritariamente, pautadas em valores religiosos e pessoais, bem como a ideia preconcebida de que crianças não devem apresentar manifestações sexuais. Quando há manifestações na sala de aula, as docentes recorrem a ameaças e punições, tratando a questão no âmbito individual, sem incluir a turma no debate. A relação escola e família para abordagem desse tema é insuficiente, pois a família tem sido inapta a lidar com situações que a escola não consegue resolver. Houve consenso acerca das lacunas formativas existentes à realização de um trabalho pedagógico com a sexualidade das crianças e acerca da ausência de discussões sobre tal temática no próprio CMEI. Os resultados sugerem a necessidade de repensar os currículos dos cursos de formação inicial e a oferta de formação continuada, de modo a colocarem em evidência o tema da sexualidade infantil.

Os estudos que analisamos nessa categoria evidenciam outra dimensão da prática docente, ou seja, o trato aos conhecimentos específicos sendo desenvolvidas a partir da prática de professores na Educação Infantil. Conforme apresentamos, os trabalhos enfocam ensino da música, das artes, da educação física, ensino religioso, inclusão e sexualidade. Em geral, as pesquisas desse grupo identificam dificuldades dos docentes ao abordarem esses conteúdos junto a

crianças e sugerem processos de formação continuada, capazes de favorecer ou lidar com esses conhecimentos e melhoria das suas práticas.

Por fim, apresentamos a última categoria intitulada **Ensino da Linguagem na Educação Infantil**. As pesquisas que compõem esta categoria abordam práticas de linguagem oral, letramento, compreensão de texto, leitura nessa etapa inicial da educação básica. Situamos os trabalhos de Cordeiro (2016); Freire (2018); Oliveira (2019); Barbosa (2021); Bisognin (2022).

A decisão de reunir esses trabalhos em categoria própria, intitulada ensino da linguagem, decorre da linguagem constituir-se como um balizador dos demais conhecimentos e saberes, um sistema de mediação, representação e interpretação da realidade e da cultura das crianças. A seguir, apresentamos as pesquisas incluídas nessa categoria.

O trabalho realizado por Cordeiro (2016), investigou a concepção de leitura e de compreensão de textos que norteava o trabalho docente na Educação Infantil, além de identificar e analisar as atividades, que nessa fase educacional, poderiam contribuir ao desenvolvimento da compreensão dos textos lidos às crianças. O estudo evidenciou que as professoras apresentavam uma concepção de leitura que não se restringia ao domínio de um código linguístico, mas que valorizava as habilidades básicas de leitura e aspectos ligados ao desenvolvimento do gosto e do prazer de ler. A compreensão de textos foi considerada pelas professoras um percurso natural, fruto do contato das crianças com livros e momentos de leitura em sala. As professoras, na verdade, não pareciam identificar a compreensão de leitura como um objeto a ser ensinado. Consequentemente, não conseguiam de maneira consciente estabelecer metas para uma ação pedagógica nessa direção. A atividade mais frequente era a formulação de perguntas sobre os textos lidos e as conversas conduzidas com as crianças se mostraram uma excelente estratégia ao ensino da compreensão, quando a mediação estabelecida tinha um caráter dialógico. Os resultados apontam ainda que tanto as formações (inicial e continuada), quanto os documentos curriculares pouco têm contribuído à ampliação do conhecimento das professoras sobre a compreensão de textos escritos.

As concepções de três professoras de pré-escola acerca do letramento na Educação Infantil e sua relação com as práticas desenvolvidas junto às crianças no contexto de uma instituição pública Municipal de Fortaleza foram analisadas por Freire (2018). O estudo revelou que o letramento permeia as práticas docentes das

professoras e que as crianças são capazes de perceber as funções da escrita. Apesar dos avanços da literatura e da lei, as práticas, segundo a autora, continuam oscilantes, pois em alguns momentos são voltadas ao ensino das letras visando o início da alfabetização e em outros momentos promovem a literatura infantil, a brincadeira e a oralidade.

Oliveira (2019), procurou verificar se as práticas pedagógicas viabilizam o desenvolvimento da linguagem oral das crianças, bem como conhecer a concepção docente acerca do ensino da oralidade na Educação Infantil. A pesquisa tomou como base o RCNEI (1998) e seus reflexos na BNCC (2017). O estudo foi realizado com uma professora de Pré-escolar-2 de uma instituição pública de Educação Infantil em João Pessoa-PB. Os resultados apontaram à necessidade de um aprofundamento teórico com relação ao trabalho sistemático com gêneros orais no ambiente de aprendizagem da Educação Infantil. As análises demonstraram, ainda, que o trabalho com a linguagem oral, apesar de estar contemplado através de atividades, requer do professor um planejamento da ação pedagógica que permita estruturar atividades sistemáticas sobre os gêneros orais que possibilitem às crianças atuar de forma proficiente nas diferentes situações de comunicação.

Em um estudo sobre as práticas de leitura e suas convergências e discrepâncias, Barbosa (2021) analisou como são elaboradas as práticas de leitura na Educação Infantil. Trata-se de um estudo bibliográfico, pautado na abordagem crítico-dialética, com o uso da bibliometria como ferramenta de análise buscou mapear e discutir produções acadêmicas sobre o tema “Práticas de Leitura na Educação Infantil” em produções dos últimos cinco anos da CAPES e *Google Scholar*. As publicações analisadas sobre práticas de leitura, em sua maioria, revelam que nessas práticas a criança é ouvinte. Concepções mais voltadas a alfabetização do que à formação de leitores caracterizam-se por práticas mecanizadas e utilitárias de leitura. Os resultados indicam discrepância com uma didática de leitura intencional com as crianças, de modo que o livro seja um objeto presente na formação do leitor mirim. Importante destacar que os artigos analisados chamam a atenção ao se investir na formação de professores para as práticas de leitura com as crianças.

A apropriação de práticas de ensino da linguagem escrita por professoras dos anos finais da Educação Infantil foi objeto do estudo de Bisognin (2022). A autora em sua tese enfoca as práticas de ensino efetivadas por professoras que lecionam

em turmas de pré-escola e sua relação com as sucessivas reformas curriculares e funções assumidas pela educação infantil a partir de meados da década de 70. Bisognin (2022) faz um estudo da “cultura empírica da escola”, bem como de procedimentos metodológicos a fim de interpretar as práticas docentes como “práticas culturais”. A pesquisa, realizada em instituições públicas municipais de Guarulhos-SP, utilizou como procedimentos: a observação de atividades de rotina de crianças com idades entre quatro e cinco anos de idade e análise de planejamentos, materiais didáticos e documentos postos em circulação pelos órgãos oficiais. O estudo revela que os diferentes significados atribuídos pelas docentes ao que é prescrito, quando lidos sob uma lente que considera a historicidade das práticas de ensino, podem decorrer de uma combinação de fatores que vão desde o acesso a determinados objetos da cultura material escolar, passando por suas trajetórias profissionais, até as realidades pragmáticas que se impõem no interior das escolas onde os professores lecionam.

Como é sabido, a linguagem, em suas diversas faces, faz parte do cotidiano de adultos e crianças e da prática cotidiana dos professores de Educação Infantil. Do conjunto dos trabalhos, inferimos certo desequilíbrio em relação ao “quê e como” ensinar linguagem na Educação Infantil. Várias correntes da área criticam o ensino da escrita alfabética nessa fase, justificando-a como “escolarização” precoce, há também os que defendem que desde cedo as crianças precisam ter acesso aos vários sistemas de representação da realidade (linguagem escrita, linguagem matemática, linguagem plástica, etc). Dessa maneira, parece haver um embate não só histórico, mas teórico e conceitual de como deve ser desenvolvida a prática dos professores de Educação Infantil nesse eixo de conhecimento. De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999), a intercomunicação e a linguagem são maneiras de acessar a mediação entre os indivíduos e o meio, que se converte em objeto de conhecimento de si mesmo e em instrumento da relação eu/outro e compreensão da realidade.

Reiteramos que para os fins deste trabalho, nos apoiamos no conceito de prática pedagógica desenvolvido por Souza (2009). Nessa perspectiva, destacamos sua abrangência e dimensões à formação humana do sujeito. São múltiplas as dimensões que envolvem a prática docente na visão do autor: prática discente, prática gestora e a prática gnosiológica e/ou epistemológica.

Assim, foi considerando a prática docente como uma dimensão de uma prática ampla que realizamos esse estudo bibliográfico. Esse levantamento revelou que a prática docente, mesmo centrada nas ações do professor em sala de aula, possui algumas facetas ou dimensões.

A primeira dimensão, “saberes, crenças e ações mobilizadoras”, refere-se aos saberes mobilizados pelos professores para atuarem na educação infantil. Nessa dimensão fica evidenciado que os saberes da experiência docente se sobressaem aos saberes teóricos acumulados pelos professores em seus processos formativos.

Estratégias didáticas, como segunda dimensão da prática, enfatiza as ferramentas e recursos didáticos dos quais os professores lançam mão a fim de ordenar, organizar, e facilitar o processo de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil de maneira intencional.

A terceira dimensão destaca os conteúdos específicos trabalhados na Educação Infantil, como a música, educação ambiental, questões de gênero e sexualidade, ciências da natureza, entre outros. Ainda como parte desta terceira dimensão, destacamos os conteúdos de linguagem que focalizam o sistema de linguagem oral e escrita, e a relação da criança com a escrita e leitura no âmbito da Educação Infantil.

Fazer esse levantamento da produção acadêmica sobre o objeto de estudo dessa tese “prática docente na Educação Infantil” nos permitiu identificar como essa primeira etapa da educação básica vem sendo desenvolvida e concebida por estudiosos do campo. A leitura e análise dos trabalhos indicaram que a prática docente possui vários desdobramentos ou dimensões. Sem dúvidas, mais do que simplesmente associar ao trabalho do professor em sala de aula, a prática docente é uma categoria complexa que envolve os saberes e crenças mobilizados pelos professores, as ferramentas didáticas que utilizam para mediar a aprendizagem e o trato a conteúdos diversificados.

Diante do exposto, depreendemos que a prática docente na Educação Infantil caracteriza-se por uma ação complexa que não se limita a sala de aula, mas que é composta por várias dimensões, que abrange diversas áreas do conhecimento, além de se relacionar com outras variáveis, como vínculo institucional, normatizações do currículo, formação inicial e continuada, saberes da experiência, crenças, valores individuais e coletivos e deve ser compreendida como uma ação intencional e formativa.

O estudo do conjunto desse material publicado pela BDTD foi importante para imergimos no objeto de estudo “prática docente na Educação Infantil” e insistir na sua relevância. Entendemos que, mesmo compreendendo a partir de Souza (2002), que a prática docente é uma dimensão da prática pedagógica, essa prática possui facetas e, no âmbito da educação infantil, elas procuram favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Em face do que aqui apresentamos, reconhecemos que no contexto da produção científica sobre a temática, a pesquisa que estamos desenvolvendo se constitui como relevante ao campo educacional, uma vez que procuraremos nesta tese enfocar um objeto que, em nossa análise, não tem sido explorado na literatura educacional, qual seja, as representações sociais de prática docente de professores da Educação Infantil e suas relações com o trabalho desses profissionais no interior das instituições.

No próximo capítulo, apresentamos a Teoria das Representações das Representações Sociais, com foco na abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central, desenvolvida por Abric, sendo a vertente que fundamenta esta pesquisa

3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: ORIGENS, DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÕES AO ESTUDO

O aporte para investigar a prática docente na Educação Infantil é a Teoria das Representações Sociais, inaugurada em 1961 pelo psicólogo Serge Moscovici. Ao construir essa teoria, Moscovici buscou amparo no conceito de representações coletivas de Émile Durkheim. As representações na perspectiva de Durkheim foram identificadas como produções mentais sociais, em um estudo da “ideação coletiva”. Moscovici (1961) renovou seu conceito, insistindo na especificidade dos fenômenos representacionais nas sociedades contemporâneas, que se caracterizam pela intensidade e fluidez das trocas e comunicações, pelo desenvolvimento da ciência e mobilidade social.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) valoriza o processo pelo qual os indivíduos, seres históricos e relacionados, atribuem sentido aos objetos. Segundo Moscovici (2012), a representação social é a “preparação para a ação”, não só porque guia os comportamentos, mas sobretudo porque remodela e reconstitui os elementos do ambiente no qual o comportamento deve se manifestar. As representações dão sentido ao comportamento, permitem integrá-lo a uma rede de relações a qual está ligado tornando essas relações possíveis e eficazes. Moscovici (2007) salienta o quanto somos condicionados ou autônomos em cada ambiente natural e social ou em ambos, nenhuma mente está livre dos efeitos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos e organizamos nossos pensamentos e ações orientados por um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais constitui um vasto campo de estudos, é utilizada para investigação de objetos dos mais variados campos científicos. Na área da educação tem sido amplamente utilizada devido a sua versatilidade, as suas atribuições e aos métodos, que tentam superar as dicotomias que possam impedir a aproximação do objeto. A necessidade de o ser humano se manter informado e de estar em sintonia com seu grupo faz com que acontecimentos, situações e objetos sejam explicados, levando assim a construção das representações sociais.

O estudo sobre o conceito de Representação Social na abordagem psicossocial, segundo Spink (1993), define Representação Social a partir de um

conhecimento prático, transversal às várias vertentes de conhecimento, além de colocar em destaque o que é compartilhado, o que faz da TRS um campo transdisciplinar quanto à contribuição específica da Psicologia Social.

Jodelet (1985) apresenta uma definição às representações sociais que já se tornou clássica como formas de conhecimento prático, orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo em que vivemos. As representações são socialmente elaboradas e compartilhadas, contribuindo para a construção de uma realidade comum e possibilitando a comunicação (Jodelet, 1985).

As representações se manifestam e são acessadas a partir do seu conteúdo cognitivo, imagens, conceitos, categorias, teorias, etc. elas não se limitam a esse conteúdo, são essencialmente fenômenos sociais e devem ser entendidas a partir do seu contexto de produção, ou seja, das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação que circulam (Spink, 1993).

Explicitar as múltiplas dimensões do campo de estudos das representações sociais pode ser também uma das formas de melhor entender a transdisciplinaridade. Jodelet (1989), revela uma perspectiva que abandona a divisão de territórios disciplinares e assinala a importância da definição precisa do aspecto a ser abordado no estudo das representações sociais. A autora apresenta um esquema de estudo do campo das representações sociais organizados em dois eixos principais: no primeiro eixo, as representações constituem formas de conhecimento prático orientadas à compreensão do mundo e à comunicação; no segundo, as representações emergem como elaborações (construções do caráter expressivo) de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados. Os dois eixos apresentam pressupostos de natureza epistemológica sobre o conhecimento.

Desse modo, deparamo-nos com duas maneiras muito distintas de adentrar esse campo de estudos. Na primeira vertente, é o estatuto do conhecimento que está em pauta: sua natureza e seus pressupostos epistemológicos; na segunda vertente, a ênfase é na funcionalidade. O conhecimento estudado via TRS é sempre um “conhecimento prático”; é sempre uma forma comprometida e/ou negociada de interpretar a realidade. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais apresenta uma nova postura na relação indivíduo sociedade, pois ela traz um

posicionamento mais integrador que rompe com o determinismo social e sua liberdade irrestrita e o situa no processo histórico e subjetivo.

A Psicologia Social procura superar essa dicotomia visualizando o indivíduo e suas produções mentais como produtos de sua socialização em um determinado segmento social. A individualidade, nesta perspectiva, emerge como uma estrutura organizada que tem potencial estruturante. A representação é uma construção do sujeito, enquanto sujeito social. O Sujeito não é apenas produto de determinações sociais, nem produtor independente, desse modo, as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e as circulam. As formas de pensamento prático são, ao mesmo tempo, campos socialmente estruturados que só podem ser compreendidos quando referidos às condições de sua produção e aos núcleos estruturantes da realidade social, tendo em vista seu papel na criação dessa realidade.

As representações sociais, sendo produzidas e apreendidas no contexto das comunicações sociais, são necessariamente estruturas dinâmicas. É essa característica de flexibilidade e permeabilidade que as distingue das representações coletivas de Durkheim (Moscovici, 1989). Essas construções simbólicas revelam ao mesmo tempo, conteúdos mais estáveis e conteúdos mais dinâmicos, sujeitos às mudanças. Dessa maneira, podemos por assim dizer que representações sociais são expressões de permanências culturais, mas também podem expressar diversidade, multiplicidade, contradição.

O imaginário social seria, assim, o conjunto cumulativo das produções culturais que circulam numa determinada sociedade sob formas as mais variadas: iconografia, literatura, canções, provérbios, mitos. Entretanto, as representações sociais não são meras (re)combinações de conteúdos arcaicos sob pressão das forças do grupo. Elas são também alimentadas pelos produtos da ciência, que circulam publicamente através da mídia e das inúmeras versões populares destes produtos (Spink, 1993, p. 305).

A coexistência de dimensões estáveis e fluidas no campo socialmente estruturado das Representações Sociais permite entender melhor a questão da diversidade, ao mesmo tempo que se enxerga o consenso, nos permite compreender que há algo que sempre sustenta uma determinada ordem social que deriva dos múltiplos saberes localizados no imaginário social, junto às normas, valores, crenças, etc.

Desse modo, a Teoria das Representações Sociais apresenta-se como uma teoria aberta que, ao longo de mais de 60 (sessenta) anos, desde sua origem, vem dialogando com outras teorias e vem crescendo de forma constante e tem se apresentado bastante fecunda nos estudos de diversas áreas, inclusive na área educacional.

Na atualidade, são identificadas quatro abordagens, que estão sistematizadas e têm pesquisas próprias: a abordagem original ou culturalista, que tem como principais autores Moscovici e Jodelet; a perspectiva societal, liderada por W. Doise, em Genebra; a dialógica, que entende as representações sociais como uma forma de comunicação e diálogo, desenvolvida por Ivana Marková; e a abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central, que tem em Jean-Claude Abric seu principal protagonista. Nessa pesquisa, utilizamos a Teoria do Núcleo Central por considerar o interesse de Abric (1998), por ser a vertente que discute de modo mais sistemático as práticas e seu papel na transformação das representações sociais. Ressaltamos que essa abordagem oferece valiosas contribuições aos estudos devido ao seu refinamento conceitual e metodológico das representações sociais.

Desse modo, Abric (1994) destaca que o sucesso desta teoria assenta sobre o renascimento do interesse pelos fenômenos coletivos, por parte dos psicólogos sociais e, mais precisamente, sobre as regras que regem o pensamento social. O estudo do “pensamento natural”, do “senso comum”, ou mais precisamente da visão de mundo que os indivíduos e os grupos constroem e utilizam para agir e para tomar decisões, é reconhecido como indispensável para compreender a dinâmica das interações sociais e, ainda, para encontrar os determinantes das práticas sociais,

Segundo Abric (2016), a análise de qualquer prática social pressupõe que sejam levados em consideração pelo menos dois fatores: as condições sociais, históricas e materiais em que está inscrita, seu modo de apropriação pelo indivíduo ou grupo em questão, ou seja, um modo de apropriação em que fatores cognitivos, simbólicos e representacionais, também, desempenham um papel determinante.

O delineamento formal da Teoria do Núcleo Central surgiu, em 1976, através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na Université de Provence, sob a forma de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações sociais, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna.

De acordo com Parreira *et al.* (2018), o estudo das RS pela escola de Aix-em-Provence (Abric, Flament, Guimelli e Molinari), conhecida também como Teoria do Núcleo Central (TNC), desenvolveu uma metodologia própria a qual sustenta a hipótese de que a representação social está organizada em torno de um núcleo central e um sistema periférico. A perspectiva de Abric sobre a concepção normativa das representações sociais considera que a RS é formada por duas dimensões: o conjunto de informações, atitudes, opiniões é organizado e cada elemento adquire significação em função de seu lugar na estrutura e da relação que estabelece com os outros elementos. A estrutura organiza-se, então, em dois sistemas: o sistema ou núcleo central e o sistema periférico (Menin, 2007).

A noção de núcleo central de uma representação foi proposta por Abric (1994), sob a inspiração de proposições anteriores de F. Heider e de S. Asch, no âmbito da Psicologia Social norte-americana, mas principalmente, por meio do próprio ‘núcleo figurativo’ tratado na proposta original de Moscovici (2012). A esse respeito, segundo Lima e Campos (2020, p. 7), em 1987, Abric em seu livro “*Coopération, compétition et représentations sociales*” retoma sua tese de 1976, acerca da determinação das práticas pelas representações com base no estudo do jogo e apoiado na noção de núcleo figurativo. Os autores destacam que Abric reitera:

o sujeito constrói um *sistema* com um conjunto de representações, alguns elementos têm papel organizador, central na interpretação da situação, [...] na avaliação de elementos simbólicos que são imprescindíveis à visão de mundo formulada pelos sujeitos. Assim, introduz o conceito de “núcleo central”, como um conjunto de elementos simbólicos que têm papel preponderante na visão de mundo formulada pelos sujeitos.

Na visão de Lima e Campos (2020), Abric discute a gênese das representações sociais e construção das representações de quatro fases, a saber: a) “*do objeto ao modelo figurativo*” - quando uma imagem é produzida com base nos processos reconfigurando-se e formando um “modelo figurativo ou núcleo imagístico”; b) “*do modelo figurativo ao instrumento de categorização*” - toma valor de senso comum, o núcleo imagístico vai fornecer um quadro geral de interpretação e guiará a categorização; c) “*do instrumento de categorização ao modelo ativo*” seja, o sistema de categorização e o núcleo imagístico estabelecidos e estabilizados,

organizam a visão do mundo social em relação ao objeto assegurando um significado às informações e aos eventos do ambiente, além de orientar as condutas; e, d) os três componentes essenciais para assegurar a funcionalidade são constituídos e finalizados e “a representação” se define, isto é, um sistema de interpretação e categorização é uma linguagem específica se estabelece. Para dar sustentação a essas “funções” complexas, a representação torna-se um sistema complexo cujo núcleo não poderia ser apenas um “*simples núcleo imagístico*” (Lima e Campos, 2020).

Mediante essa exposição acerca da incursão de Abric na obra de Moscovici fica melhor compreendido, porque as representações sociais possuem um núcleo organizador que centraliza os fenômenos de atribuição e de formação de sentidos. Em síntese, na perspectiva de Abric (1998), a representação social é uma estrutura composta por dois sistemas – o central e o periférico –, que funcionam exatamente como uma entidade, em que cada um tem papel específico.

Ao sistema central são atribuídas as seguintes características: 1. Memória coletiva, reflete as condições sócio-históricas e os valores do grupo; 2. Constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, define a homogeneidade do grupo social; 3. É estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4. É pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos (Sá, 1996).

O sistema periférico, constituído pelos demais elementos que promovem a "interface entre a realidade concreta e o sistema central (Sá, 1996). Este sistema atualiza e contextualiza as determinações normativas e consensuais, daí resultando a mobilidade, a flexibilidade e a expressão individualizada das representações sociais. O sistema periférico possui as seguintes características: 1. Permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. Suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. É evolutivo e sensível ao contexto imediato. Em síntese, suas funções consistem em adaptar a RS à realidade concreta; diferenciar o conteúdo da representação e proteger o sistema central.

De acordo com Pereira *et al.* (2021), na TNC a análise de uma RS e a compreensão do seu funcionamento exigem uma dupla identificação, ou seja, o seu conteúdo e a sua estrutura. Os autores reforçam que o problema principal na

identificação das representações sociais refere-se às suas características, “as representações são ao mesmo tempo estáveis e móveis, rígidas e flexíveis; [...] consensuais, mas também marcadas por fortes diferenças interindividuais” (p. 78).

Na visão de Campos (2021), mesmo que tenha se convencionado dizer que a Teoria do Núcleo Central dedica-se ao estudo da objetivação porque procura conhecer a estrutura interna das RS e que a abordagem societal atém-se ao estudo da ancoragem, trata-se de convenção equivocada. A esse respeito Campos (2021, p. 122) afirma: “esse mal-entendido é decorrente de uma visão parcial acerca de um conjunto de estudos da *escola de Aix* ao estudo dos processos cognitivos inerentes ao funcionamento da estrutura.”

Desde o final dos anos 1980, os pesquisadores da abordagem estrutural não se limitam em conhecer o núcleo central, pois ao entenderem a RS como uma estrutura constituída por elementos centrais e periféricos, têm buscado os elementos dinâmicos e fluidos presentes nas dinâmicas, interações, nos papéis e práticas sociais. De acordo com a abordagem estrutural, o processo de ancoragem assegura o funcionamento quase instantâneo das RS, embora normalmente pouco perceptível na maioria das situações. A ancoragem tem a finalidade de filtrar (guiar a leitura da realidade) em relação aos esquemas normativos ou não, (do que é familiar, do não familiar) e, nessa abordagem, o processo de ancoragem opera com maior incidência no sistema periférico, porque é nele que se encontram os esquemas de ação, as dinâmicas do mundo que mobilizam as representações.

Campos (2021), inspirado em Abric (1994), afirma que o sistema periférico tem três funções essenciais e realça a importância desse sistema ao processo de ancoragem. Essas funções são: *concretização*, os elementos do processo de ancoragem permite o entendimento da representação de forma concreta; *regulação*, permite a adaptação dos conteúdos às mudanças do contexto externo; e defesa, esses elementos criam um esquema de segurança de modo a evitar mudanças bruscas, são uma espécie de “para-choque” do sistema central.

É importante frisar as relações do processo de ancoragem com o sistema periférico, porque uma representação social em sua gênese não está reduzida ao Núcleo Central, seu funcionamento se dá na interdependência dos dois sistemas cada um desempenhando seu papel, além disso a abordagem estrutural tem estudado o processo de ancoragem das RS na situação através das práticas.

Segundo Campos (2021), os primeiros trabalhos que se debruçaram sobre a dinâmica das representações sociais estabilizadas se voltaram para: o ‘papel das práticas’ na evolução e transformação das RS e das RS em relação às práticas sociais e ao contexto social. O autor acrescenta que, na atualidade, uma das questões abertas da Teoria é a “das relações entre práticas sociais desenvolvidas por um determinado grupo social e seus pensamentos coletivos” (Campos, 2021, p. 124). Embora os estudos das práticas sociais utilizando a TRS não sejam algo novo, esse tipo de estudo tem sido desafiador e, constantemente, revisitado por pesquisadores de várias áreas.

3.1 Teoria do Núcleo Central: relação entre representações sociais e práticas sociais

Entendendo que a TRS tem as práticas sociais como um dos seus focos de estudo e como nesta pesquisa abordaremos as representações sociais de prática docente professores de Educação Infantil, a seguir, tratamos sobre as relações entre representações e práticas sociais.

Em artigo intitulado, Representações e Práticas Sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas, Almeida, Santos e Trindade (2000), analisaram a TRS priorizando a relação entre práticas e representações e os desafios metodológicos à apreensão dessas práticas. As autoras abordam a importância da teoria explicitando a expressiva produção sobre esse referencial na área da Psicologia Social, na América Latina, consagrando o seu valor heurístico ao estudo de problemas sociais que até então não tinham relevância no contexto científico. Mesmo com essa vasta produção, as autoras acreditam que muito, ainda, há que se fazer para explicitar conceitos, clarear definições e estabelecer articulações com outras áreas do conhecimento, particularmente com aquelas que pertencem ao domínio das ciências humanas e sociais.

Muitas pesquisas que utilizam a TRS, segundo Almeida, Santos e Trindade (2000), evidenciam como o saber científico tem sido identificado nas formas de pensar e agir na realidade das pessoas. No que se refere às relações entre RS e práticas sociais, as autoras apresentam uma reflexão sobre o relativismo e as indeterminações que conduzem muitos pesquisadores a resultados aquém do esperado, sem profundidade, haja vista que a TRS tem nas práticas sociais seu

principal foco de estudo e pesquisa. As estudiosas salientam a relevância do estudo das práticas e de suas relações com as representações como fundamentais às construções teóricas e para o estatuto da TRS. Elas ressaltam que, embora pareça de suma importância a relação prática-representação, na avaliação do próprio Moscovici e de D. Jodelet, o estudo das práticas tem ficado aquém do desejado pela Psicologia Social.

Mediante análises de estudos que utilizam a TRS focalizando as práticas sociais, Trindade (1998), afirma que é possível encontrar pelo menos três questões problemáticas: a) a indefinição do conceito; b) a natureza das relações e práticas, e c) as dificuldades metodológicas para a sua apreensão. A indefinição do conceito de práticas sociais, como salienta Sá (1994), deve-se a sua ambiguidade e seu uso indiscriminado entre os pesquisadores que utilizam a TRS. Trindade (1998), ao fazer o mapeamento do uso do conceito de “práticas sociais”, “práticas socioculturais” e “práticas cotidianas” no periódico *Papers on Social Representations*, localizou apenas quatro pesquisadores que definiram em suas pesquisas o conceito de práticas sociais. Naquele período, segundo a autora, houve um consenso explícito de que a maioria dos pesquisadores não busca defini-lo, inclusive, admitem ser uma redundância buscar essa definição.

Nas definições encontradas, a autora concluiu existir ao menos, dois pontos comuns entre esses autores: as práticas sociais são um conjunto de ações e que essas ações são organizadas, encadeadas e padronizadas. Apesar dos pontos comuns das definições, os autores ora enfatizam os aspectos mais subjetivos por se considerar que as práticas sociais são atividades significativas aos sujeitos, ora as práticas são remetidas à noção de papel social.

As reflexões desenvolvidas por Abric (1994), Almeida, Santos e Trindade (2000) mostram que a indefinição do conceito de práticas pode ser compreendida a partir de três diferentes direções. Na primeira, as representações determinam as práticas sociais e são identificados estudos experimentais logo após a publicação da obra inaugural de Moscovici (1961). Esses estudos evidenciaram que os comportamentos dos indivíduos ou grupos não eram determinados pelas características das situações, mas pelas RS dessas situações, um exemplo é o estudo clássico de Jodelet (1989), *Representações Sociais da Loucura*, o qual revelou como as RS da doença mental determinavam as práticas.

Na segunda versão, as práticas sociais determinam as representações. No âmbito da TRS, essa seria uma concepção radical, que tem suas origens nas teses marxistas⁵. Mesmo sem Abric (1994), contestar as condições materiais e suas influências para a elaboração, evolução e transformação das RS, o autor faz uma advertência para que os estudos dessa natureza observem três outros fatores que determinam as representações: (1) os fatores culturais atuam como "matrizes culturais de interpretação" das práticas; (2) os fatores ligados aos sistemas de normas e de valores intervêm como elementos de negociação entre as práticas e as representações; e, (3) os fatores ligados à atividade dos sujeitos, tais como as atividades de decodificação, os sistemas de expectativas, antecipações, categorizações estão associados às representações das práticas.

A terceira versão, considera as práticas e as representações como pólos interdependentes. A mesma literatura que reconhece e valida que as RS determinam as práticas, através de argumentos teóricos e evidências empíricas, também reconhece que as RS constituídas tem suas raízes nas práticas coletivas arcaicas, as quais possivelmente estabeleceram as relações entre indivíduos e grupos e foram assegurados pela tradição e comunicação oral. Nessa vertente, admite-se uma relação de reciprocidade entre RS e práticas sociais onde cada polo constitui sua totalidade, os quais atuam como um sistema que gera, justifica e legitima o outro.

Fazendo as devidas ressalvas, Abric (1994) propõe três hipóteses explicativas para a relação representações e práticas sociais quando afirma:

(1) As representações determinam as práticas sociais em situações nas quais a carga afetiva é forte e nas quais a referência - explícita ou não - à memória coletiva é necessária para manter ou justificar a identidade, a existência ou as práticas do grupo'. (p. 231).

(2): As representações assumem, igualmente, um papel determinante sobre as práticas em situações nas quais o ator dispõe de uma autonomia - mesmo que relativa - em relação às restrições da situação ou daquelas resultantes das relações de poder" (p. 231)

(3): Em situações com forte restrição social ou material – as práticas sociais e as representações são interativas. Nessas situações, a implementação de certas práticas é suscetível de engendrar transformações completas nas representações (p. 234).

⁵ Pressupõe-se que apenas as condições materiais e objetivas de existências podem determinar as ideologias ou as representações.

No contexto atual Campos (2021), revisitando a obra de Abric (1994), ressalta a complexidade dessa relação e indica sua importância. Segundo o autor, as relações de influência, como já dito pelo próprio Abric, são complexas e há necessidade de demarcar sob quais condições são as representações que determinam as práticas e sobre quais condições o contrário acontece. De acordo com Campos (2021), com base no estado atual da teoria, é possível identificar três condições que afetam a relação entre as práticas e as representações, a saber:

a) a percepção que os sujeitos têm da situação como sendo reversível ou irreversível; b) o grau de autonomia dos sujeitos diante de cada situação específica; c) o grau de ativação das cargas afetivas mobilizadas, tendo como referência a memória coletiva (Campos, 2021, p.125)

Nas situações em que as circunstâncias externas se modificam radicalmente a nova realidade é percebida como reversível, os indivíduos desenvolverão esquemas de raciocínio que evitam desenvolver novas práticas (transformação resistente); porém quando a nova realidade é percebida como irreversível e as modificações exigem novas práticas que estão em completo desacordo com a representação do objeto social, as novas práticas vão determinar uma transformação brutal da representação.

Para Campos (2021), em situações comuns, ou seja, quando não ocorrerem transformações radicais da realidade objetiva, as representações funcionarão como guia de orientação das práticas nas situações. A determinação das práticas pelas representações estará diretamente relacionada ao grau de autonomia dos sujeitos na situação, bem como a intensidade das cargas afetivas dos sujeitos em relação às práticas.

Campos (2021), salienta que nas situações reais, os sujeitos não se deparam com um objeto isolado, mas um objeto sob o qual eles lançam mão de uma equação complexa que inclui várias representações que envolvem avaliar, reagir, vivenciar uma situação com esse objeto. Segundo o autor, “nas situações sociais entre dois agentes em que ocorre interação concreta ou simbólica. Afirma: [...] os sujeitos constroem ‘sistemas representacionais’ para fazer frente às situações mais complexas, como a das práticas profissionais” [...] (Campos, 2021, p. 126). Nesses sistemas, as práticas reais, efetivas, são incorporadas como formas cognitivas pré e

pós ato, tanto no sentido da orientação das ações futuras como do julgamento (avaliação) dos atos desenvolvidos.

A partir de Abric (1994) e Moliner (2001), Campos (2017) define prática social e adverte que ao estudar as situações sociais reais, é necessário estabelecer uma fórmula, qual seja, concebê-las como “sistema de ação-representação”, assim “a noção de prática teria como referência básica a ação, o agir dos grupos; e a ação comporta três componentes: o comportamental, o afetivo e o cognitivo” (Campos 2017, p.44). De acordo com o autor, no contexto real, dificilmente os indivíduos se põem diante de um objeto isolado e raramente eles se ancoram em uma única representação para identificar um contexto, analisar comportamentos e agir frente a situações. Dessa forma, Campos (2017) segue dizendo que ações e comportamentos não podem ser estudados isolados. As práticas são construções dos grupos que têm um caráter instituído, sejam elas em suas normas formais ou informais. O autor, ainda, destaca a relação entre os papéis sociais (determinados pelas instituições ou grupos) e as práticas sociais.

Tendo em vista a complexidade da relação representações e práticas sociais, na visão do referido de Campos (2021), um estudo que adote a TRS, precisa além de identificar as RS como conjunto organizado de significados que um grupo atribui a um objeto, mostrar a dinâmica do contexto, no qual essas RS emergem, têm sua funcionalidade, e marcam a identidade dos grupos regulando suas práticas.

Ao nos depararmos na abordagem estrutural com a sistematização das relações entre RS e práticas sociais, reconhecemos sua complexidade e admitimos a contribuição desse aporte conceitual para desenvolvimento desta pesquisa. A partir do que postulam Abric (1994) e Campos (2021) sobre as articulações de influência entre RS e Práticas, bem como as condições que lhes afetam e tomando como objeto investigativo a “prática docente na Educação Infantil” inferimos que as representações exercem domínio sobre as práticas. Isso ocorre devido a própria constituição desse objeto, pois forte é a carga afetiva dos professores que atuam nessa etapa da educação, além da memória coletiva que permeia a infância. Assim, adotando essa perspectiva teórica, a presente pesquisa procura identificar as representações sociais de prática docente na Educação Infantil, construídas por professores explicitando suas relações com as práticas que esses profissionais desenvolvem em instituições públicas municipais do Recife.

A seguir, trazemos o percurso de desenvolvimento da pesquisa.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo apresentamos a abordagem, o tipo de estudo desenvolvido e todo o percurso metodológico da pesquisa. Em seguida, também explicitamos o campo empírico, os participantes e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Para responder aos objetivos da pesquisa, adotamos procedimentos metodológicos qualitativos que são os que mais se adequam aos estudos de RS. Sá (1996) considera que somente uma pesquisa de caráter qualitativo com coleta, tratamento e interpretação das expressões verbais das representações, extraídas por meio de entrevistas e questionários ou presentes em documentos e veículos de comunicação de massa, bem como observação sistemática das práticas pode revelar como se caracterizam, se expressam e se originam as representações dos fenômenos.

A opção pela abordagem qualitativa ainda se justifica porque, conforme Minayo (1994, p. 21-22), essa abordagem trabalha: “[...] o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.”

Não se trata de uma opção pessoal, pois sobre esse aspecto Minayo (1994, p. 36), afirma: “[...] a questão a nosso ver, aponta ao próprio caráter específico do objeto de conhecimento: o ser humano e a sociedade”. Assim, lançaremos mão da abordagem qualitativa para identificar as representações sociais de prática docente na Educação Infantil, construídas por professores explicitando suas relações com as práticas que esses profissionais desenvolvem em instituições públicas municipais do Recife.

O estudo é delineado como pesquisa de campo, que possibilita maior familiaridade do pesquisador com o ambiente que se pretende pesquisar, que nesse caso serão as instituições públicas de Educação Infantil: CEMEIs e escolas municipais.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o interesse da pesquisa de campo está voltado ao estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando a compreensão de vários aspectos da sociedade. Esse tipo de estudo

permite o acúmulo de informações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes.

A pesquisa de campo é, conforme Gonçalves (2001), o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas. A pesquisa, conforme demonstramos no quadro 3 a seguir, foi desenvolvida em três etapas inter-relacionadas.

Quadro 3 – Desenho Metodológico da Pesquisa.

ETAPAS	OBJETIVO	Instrumento de coleta	Procedimento de análise	Participantes
Primeira Etapa	Identificar a estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil de professores que atuam no primeiro segmento da educação básica	TALP	Análise lexical com apoio do <i>Software Iramuteq</i>	63 Professores
Segunda Etapa	Explicitar os profissionais os elementos nucleares (ou centrais) das representações de prática docente na Educação Infantil.	Teste do Núcleo Central	Análise de Conteúdo	27 Professoras
Terceira Etapa	Caracterizar a prática docente de professores de educação infantil que atuam em instituições públicas municipais do Recife Relacionar os elementos nucleares das representações sociais de prática docente na educação infantil ao trabalho desenvolvido por professores em instituições públicas municipais do Recife	Instrução ao Sósia	Análise de Conteúdo	06 Professoras

Fonte: Autoria própria, 2024.

4.1 Campo empírico investigado

Em consonância aos objetivos da pesquisa, tomamos como campo empírico as instituições públicas municipais de Educação Infantil no município do Recife, por ser um município que nos últimos dez anos tem ampliado a oferta de vagas para

essa etapa da educação básica com a construção de novos CEMEIs, conforme dados do censo escolar (Recife/2015).

A escolha das instituições teve como critério ser instituições que atendessem os Grupos 04 e 05 em funcionamento, podendo ser os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e escolas municipais vinculadas à Secretaria de Educação do Recife, como campo de investigação dar-se-á por serem equipamentos que integram o Programa Primeira Escola conforme preconiza o Plano Municipal de Educação da Cidade de Recife – PME, Lei Nº18.147/2015. De acordo com esse documento legal, os CMEIs e similares têm por objetivo a melhoria da qualidade da Educação Infantil, ampliando o número de vagas oferecidas. Respeitam a especificidade de atendimento com qualidade às crianças pequenas de 0 a 5 anos.

Para termos acesso ao campo empírico, entramos em contato com a Divisão de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Recife, para obter documento de anuência à realização da pesquisa, acesso às unidades educacionais e aos professores. Buscamos contemplar instituições situadas nas 06 (seis) Regiões Político Administrativa (RPA) do Recife.

4.2 Procedimentos de coleta de dados

4.2.1 Questionário e Teste de Associação Livre de Palavras

Coerente com o objetivo proposto para a primeira etapa, ou seja, identificar a estrutura da Representação Social de Educação Infantil, construídas por professoras e professores que atuam nessa primeira etapa da educação básica, iniciamos o estudo de campo organizando o instrumento de coleta de dados, o Teste de Associação Livre de Palavras-TALP.

Sobre essa técnica Wachelke e Wolter (2011), os autores salientam que ela foi desenvolvida por Vergés (1992), para caracterizar a estrutura de uma representação com base em evocações de palavras ou expressões. A análise prototípica baseia-se no cálculo de frequência e ordens de importância das palavras hierarquizadas.

O teste que utilizamos foi organizado no formato de Formulário Google (Google Forms), o documento (apêndice A) continha uma apresentação institucional e autoral da pesquisa, instruções a responder; um conjunto de perguntas para caracterização

dos participantes e, por fim, o teste de associação livre de palavras. Com o TALP, solicitamos ao participante que escrevesse as 5 (cinco) primeiras palavras que lhe viesse à mente, ao pensar em “prática docente na Educação Infantil” e, logo em seguida, hierarquizasse as palavras que havia escrito, da mais importante para a menos importante e, para finalizar, justificasse a palavra indicada como a mais importante.

Na ocasião do planejamento do trabalho de campo, adotamos o questionário *online* por acreditarmos ser um meio mais acessível e prático para atingir o maior número de participantes e facilitar o acesso de docentes de todas as Regiões Político Administrativas (RPAs)⁶ do Recife com maior agilidade e praticidade. Admitimos que diante da experiência contínua dos professores com os recursos online durante o ensino remoto no período da pandemia de COVID-19, isso facilitaria o trabalho de coleta.

Dessa maneira, ao preparamos o material, entramos em contato com o maior número de pessoas que atendiam aos critérios de participação do estudo, ou seja, professores(as) de Educação Infantil (grupos 4 e 5 - turmas de pré-escolar) da Rede municipal do Recife e enviamos o material. Além disso, fizemos contato com outras pessoas que poderiam mediar nosso acesso a profissionais que poderiam participar. O documento foi enviado a 12 professores, três gestores e colocado em vários grupos de WhatsApp compostos por docentes. Aguardamos um período de duas semanas para a obtenção de respostas. Nesse ínterim, passamos a pedir um retorno aos professores, o que não ocorria. Tal situação de expectativa e não resposta confirmam Gonçalves (2008), quando diz que a maior desvantagem do questionário é a baixa taxa de retorno, principalmente no caso do retorno online.

Como não houve o retorno de respostas como se esperava, foi preciso redimensionar o modo de prosseguir com a pesquisa, ou seja, ir diretamente às escolas a fim de aplicar diretamente o questionário aos professores.

Com o intuito de obter o acesso às instituições, entramos em contato com a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica do Recife - Gerência de Alfabetização e Letramento, Educação Infantil e Anos Iniciais - Divisão de Educação Infantil, que

⁶ No município do Recife as escolas estão geograficamente distribuídas em Região Político-Administrativa – RPA. São seis regiões que agregam diferentes escolas situadas em bairros e logradouros próximos. Elas estão assim denominadas: RPA-1 Centro; RPA 2- Norte (área do Arruda); RPA-3 Noroeste (área de casa Amarela); RPA 4 - Oeste (área Caxangá); RPA 5 - Sudoeste (área de Afogados); RPA 6 - Sul (área de Boa viagem) .

diante de nossa solicitação de autorização para acesso aos professores nessas escolas, nos orientou sobre os procedimentos *online* que emitiriam a liberação de uma carta de anuência com este fim e, mediante essa orientação, fizemos o pedido. O processo de liberação demandou um tempo de espera, pois exigiu uma vasta busca por instituições de Educação Infantil que oferecessem turmas dos grupos 4 e 5 e, conforme a orientação dada, deveríamos escolher, no máximo, três instituições por RPA.

Após liberação da carta de anuência, que durou em torno de 14 dias de espera, partimos em direção às instituições, acreditando que nosso acesso seria concedido sem maiores problemas, mas infelizmente, esse não foi o caso. . Nas escolas, nem sempre há abertura ao desenvolvimento de pesquisas. Em muitas das instituições, para a adesão à pesquisa, foi necessário irmos mais de três vezes e, mesmo assim, sem muito sucesso. Por outro lado, quando a equipe gestora parecia mais acessível, era facilitado o acesso às professoras que, em geral, recebiam os questionários para responder e posteriormente nos devolver.

Nesse percurso, percebemos que o número de profissionais que atuam nos grupos 3 e 4 de Educação Infantil nas instituições é pequeno, pois geralmente quando possuem mais de uma dessas turmas, elas funcionam em turnos diferentes e, por vezes, são assumidas pelos mesmos profissionais nos dois turnos. Essa dificuldade nos fez tornar a pedir à Secretaria de Educação novas autorizações para o acesso a outras escolas, o que demandou mais tempo para desenvolver o trabalho de campo e implicou um número final de sujeitos, que para essa primeira etapa da pesquisa, foi bem inferior ao planejado.

Ao todo fomos a 27 instituições localizadas em diferentes RPAs. As instituições em que localizamos professores ficam situadas nos seguintes bairros: Bairro do Recife e Santo Amaro (RPA-1); Encruzilhada, Alto Santa Terezinha e Dois Unidos (RPA-2); Casa Amarela, Casa Forte, Macaxeira e Vasco da Gama(RPA-3); Iputinga, Cordeiro, Madalena, Torre, Engenho do Meio, Cidade Universitária e Várzea (RPA-4); Estância e Jiquiá (RPA-5); Brasília Teimosa, Pina e Cohab (RPA-6).

Nessa primeira etapa, chegamos a um total de 66 questionários respondidos. Desse conjunto, 15 foram respondidos *online* e 51 questionários entregues aos professores ou gestores e, posteriormente, recebidos pela pesquisadora. Dos 66 questionários, três foram excluídos da análise por possuírem respostas incompletas.

4.3.2 Teste do Núcleo Central

Na segunda etapa do estudo, para que os elementos nucleares ou centrais das representações de prática docente na Educação Infantil fossem explicitados, utilizamos outro procedimento associativo que consiste na realização de triagens hierarquizadas sucessivas (Abric, 1994). Inspiradas no teste do núcleo central, sua finalidade foi corroborar os elementos que efetivamente estruturam o núcleo central das representações, utilizando as cognições correspondentes ao possível núcleo central das representações sociais dos sujeitos (identificadas na fase inicial da pesquisa).

As Triagens consistem em uma técnica elaborada e validada experimentalmente por Abric (1994), com o objetivo de complementar a análise das produções obtidas através de associações livres. O autor indica que, através de uma atividade de hierarquização de itens executada individualmente com os sujeitos, é possível revelar os elementos centrais e inegociáveis de uma representação social.

4.3.3 Instrução ao Sósia (IaS)

Na última etapa da pesquisa, buscamos caracterizar e relacionar os elementos nucleares das representações sociais de prática docente das professoras às suas próprias práticas na Educação Infantil.

Nesta etapa utilizamos a Instrução ao Sósia (IaS). Esta técnica possibilita conhecer a realidade dos trabalhadores e do seu trabalho e permite que o pesquisador entenda como o trabalhador realmente desenvolve suas atividades laborais.

A Instrução ao Sósia (IaS) integra a metodologia da Clínica da Atividade proposta por Yves Clot (2010), e trata-se de técnica vinculada a Ergonomia e Psicopatologia do Trabalho.

Para Clot (2010), a Clínica da Atividade surge de estudos da Psicologia do Trabalho que, segundo o autor, representam três gerações, as quais contribuíram para a evolução de métodos que possibilitam criar situações em que os trabalhadores são reconhecidos como sujeitos da situação. Desse modo, o trabalhador torna-se protagonista ao caracterizar suas próprias falas e ações, ao invés do especialista ou pesquisador.

As origens da Clínica da Atividade estão, ainda, relacionadas aos estudos de Psicotécnica de meados do século XX, como os de Suzanne Pacaud e Lahy, os quais defendem que para compreender o trabalho do outro era necessário fazê-lo. Esses autores utilizavam o método de “auto-observação confrontada à observação de outros” e em seus estudos, eles ocupavam o posto de trabalho de algum trabalhador e pediam que os próprios trabalhadores criticassem sua atividade em execução. Porém, mais adiante, no período da Segunda Guerra, a Psicotécnica, que havia começado pela análise do trabalho, toma outro rumo e passa a ser utilizada com maior frequência para avaliar aptidões e requisitos exigidos dos trabalhadores para os postos de trabalho.

Clot (2010) também faz referências às relações da Clínica da Atividade com a Psicologia Cognitiva e a Ergonomia, área científica que mais se destaca. Afirma, também, sua vinculação à Psicologia, Psiquiatria e Medicina do Trabalho, e considera que é preciso reconhecer esse legado. Para isso, diferencia e compara a Ergonomia e a Psicopatologia. Segundo o autor, a ‘Ergonomia’ tem como objeto a atividade e como método a observação. É a invenção da observação do trabalho como método primordial para análise do próprio trabalho. Derivada da Psicopatologia do trabalho, a Psicodinâmica, pela via da fala coletiva, atém-se à subjetividade (Pinheiro *et al.* 2016).

Em síntese, para Clot (2010), na Ergonomia, a “atividade” é definida como objeto e a “observação” é considerada o método adequado para o seu estudo, pois é a operação do trabalho em situação real que interessa e não a “palavra”. Por sua vez, a “subjetividade” é o objeto da Psicopatologia, que centra sua atenção na “palavra” proferida pelos trabalhadores. As duas ciências têm focos distintos: a Ergonomia focaliza a atividade e a observação da situação; a Psicopatologia, por sua vez, tem como focos a subjetividade e a palavra. Clot (2010), com a Clínica da Atividade, propõe uma solução dialética que supere a separação entre a observação e a subjetividade, de modo a construir uma unidade de análise em que ambas estejam intrinsecamente relacionadas.

Podemos dizer que a Clínica da Atividade constitui um conjunto de abordagens e estudos sobre o trabalho que enfatiza a importância dos sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos nas situações concretas de trabalho, bem como as possibilidades de agência nessas situações. E, no intuito de envolver o sujeito nas atividades de observação e de interpretação da sua própria situação de trabalho,

adota várias técnicas. Dentre elas, destacamos a Instrução ao Sósia (laS) proposta por Clot (2006).

Em termos históricos, conforme Silva *et al.* (2016), a (laS) faz parte do legado deixado por um conjunto de pesquisadores, profissionais da saúde e militantes sindicais associados ao chamado Movimento Operário Italiano (MOI), que tinha como líder Ivar Odonne. A técnica foi desenvolvida por Odonne e sua equipe com trabalhadores da FIAT nos anos 1970, e esse movimento possibilitou uma instauração de discussões acerca da produção de conhecimento no domínio da Psicologia do trabalho e no campo da saúde do trabalhador. Partindo deste contexto, Odonne e sua equipe elaboraram a Instrução ao Sósia (laS), uma perspectiva de ação-investigação, na qual a experiência é o elemento central. A laS cria um ambiente propício à descoberta pelo próprio sujeito para que ele, ao descrever, possa perceber e analisar como realiza suas atividades. As possibilidades de ação na atividade do trabalho são ampliadas, porque é o trabalhador que dá instruções a um “eu auxiliar”, um sósia. Assim, a análise procede da seguinte forma:

Se houvesse outra pessoa perfeitamente igual a você fisicamente, como você diria a ele para comportar-se na fábrica em relação ao trabalho, aos colegas de trabalho, à hierarquia da empresa, a organização sindical (ou outras organizações de trabalhadores), de modo que não fosse possível perceber que não é você? (Odonne; Re; Briante, 2008, p. 96)⁷

Ressaltamos que a técnica foi idealizada com a intenção proporcionar ao trabalhador mais conhecimento sobre si mesmo e sobre a sua atividade, para que ele pudesse intervir *no* e *sobre* o seu meio de trabalho, em busca de melhorias. Ao utilizarem a laS junto aos trabalhadores, os autores partem do princípio de que, ao instruir quem vai lhe substituir, o sujeito faz uma avaliação crítica das escolhas feitas em cada situação, reflexão que levaria a transformação da realidade da situação de trabalho.

Como a Clínica da Atividade se concentra em criar métodos capazes de reconstruir as experiências do sujeito, Yves Clot, seguindo a mesma preocupação de Odonne, reestruturou e passou a utilizar a Instrução ao Sósia posteriormente. Desse modo, Clot (2006) reinventou a laS a fim de que o sujeito pudesse se expressar sobre sua situação laboral pois, ao falar do seu próprio trabalho, o sujeito faz,

⁷ Tradução nossa

simultaneamente, reflexões sobre ele. No contexto da obra de Clot, a laS é entendida como o desenvolvimento reflexivo da ação, e assim, a técnica procura fazer com que os profissionais falem/instruam o pesquisador de forma sequenciada sobre as ações habituais que desenvolvem no seu dia a dia do seu trabalho.

Clot (2006) ressalta que ao instruir, o trabalhador deve considerar a sequência das atividades realizadas no seu trabalho e, ao receber a instrução, é fundamental que o pesquisador fique atento para compreender as situações, a rotina de trabalho e as soluções de que ele dispõe para ultrapassar os obstáculos do seu dia a dia. Outro cuidado que o pesquisador precisa ter é evitar para que o trabalhador apenas descreva o que faz. Para isto, deve sempre “desequilibrar o profissional, colocando questões inesperadas, muitas vezes ingênuas, expressando dúvidas, antecipando e imaginando outras situações” (Silva *et al.*, 2016, p. 449).

No âmbito desta pesquisa a decisão pelo uso da laS se deu, principalmente, porque ela é capaz de revelar intenções, dilemas, decisões internas, sentimentos e os saberes tácitos que guiam a ação da pessoa no que diz respeito ao seu trabalho. Segundo Silva *et al.* (2016), o uso da laS permite identificar o que foi efetivamente feito e quais as possibilidades que não conseguiram se manifestar na atividade. Ao instruir, o sujeito (trabalhador) revela como ele realiza a sua atividade profissional, como age nas diferentes situações encontradas e quais caminhos ele encontra para ultrapassar os diferentes obstáculos que surgem.

No caso desta pesquisa, consideramos pertinente o uso da laS por entendermos que deixando a professora livre para nos instruir sobre como desenvolve sua prática cotidiana junto às crianças (em escolas e CMEIS), estaríamos permitindo, além da descrição minuciosa de sua prática docente, as indicações de supostas representações sociais envolvidas nessa prática.

Admitimos também que a laS possui a vantagem de proporcionar às professoras a autonomia de elaborarem e descreverem por si mesmas suas ações. A técnica evita a parcialidade do olhar externo do observador que, ao descrever práticas, poderá ser parcial e seletivo. Adotamos a laS com a intenção de proporcionar às professoras oportunidades para que, além de descreverem as atividades que realizam, façam reflexões e pensem em alternativas de melhorias das suas ações.

Lembramos que, ao instruir sobre como "o sócia" deve agir ou substituí-lo, o sujeito (trabalhador) é “forçado” a verbalizar o que não é verbalizado, ou seja, algo

que faz parte de um repertório de ações automáticas ou tão internalizadas que não costuma pensar sobre elas.

Ao se colocar como instrutor, o sujeito (no caso, a professora) deve detalhar cada passo da sua rotina, nomear as etapas e decisões, revelar dilemas e escolhas, situações ambíguas ou problemáticas, expor suas estratégias de resolução de problemas, seus valores e o que o faz hesitar. O sujeito trabalhador não apenas descreve o que faz, mas também o *porquê* faz, os riscos, os sucessos esperados e as emoções envolvidas no seu trabalho. Por exemplo, a professora é instruída a não apenas dizer "faça uma atividade em grupo", mas a explicar como ela faz essa atividade com as crianças.

Em síntese, a instrução é dada para um "sósia" e não para um observador avaliador e, sendo assim, supomos que ao utilizá-la, a professora poderá se sentir mais à vontade para compartilhar suas dificuldades, medos e desafios de sua prática docente.

Na visão de Silva *et al.* (2016), a laS vem sendo utilizada em diversos campos de estudo e várias atividades profissionais, sendo sua utilização mais recorrente em estudos com *motoboys*, profissionais de saúde, cozinheiros, trabalhadores da educação (especialmente professores), pesquisadores, dentre tantas outras categorias

De acordo com Goularte e Gatto (2013), a aplicação da técnica laS para análise do trabalho de professores ocorreu tardiamente e, em estudo de publicações que fizeram uso da técnica, mostra seu potencial para captar as ações desses profissionais em situações reais de trabalho.

Dentre as pesquisas que utilizaram a laS, destacamos as de: Tognato (2008), Pinto (2009), Sales (2017), Lousada e Fazion (2018) e Pinheiro *et al.* (2023). Esses trabalhos investigaram: o trabalho do professor de língua inglesa (Tognato, 2008); a prática do professor de matemática (Pinto, 2009); o trabalho docente na educação superior (Sales, 2017) o papel reflexivo da laS para professores (Lousada; Fazion, 2018) e a intensificação e o gênero do trabalho na educação infantil (Pinheiro *et al.*, 2023).

A leitura desses estudos e seus resultados fortaleceram a escolha da técnica de laS para esta pesquisa porque confirmam sua pertinência para acessarmos a atividade docente representada, sem perder de vista que a prática é situada não

somente em um dado espaço e tempo, mas vincula-se à história pessoal e social do sujeito professor.

Lembramos que mesmo reconhecendo o valor interventivo da IaS, não foi objetivo deste estudo intervir para modificar as práticas das professoras. Nos ativermos apenas a caracterizá-las e provocar reflexões sobre elas.

Salientamos que, com os enredos criados pelas professoras por meio das instruções, não as colocamos à prova, uma vez que temos a devida clareza de que “a realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas construída por diferentes atores” (Flick, 2004, p. 43). Nesta pesquisa, as professoras se comunicaram e criaram enredos articulados às suas representações e práticas docentes.

4.3.3.2 A utilização da Instrução ao sócia (IaS) nesta pesquisa

Primeiramente, entramos em contato com as professoras e marcamos o dia e o melhor horário para que elas pudessem nos receber. Todas nos receberam bem, mas sua disponibilidade era bastante limitada devido às múltiplas demandas em seu *lôcus* de trabalho. Assim, para um encontro exclusivo para aplicação da técnica de IaS, nos adequamos à realidade de trabalho das mesmas, ou seja, elas nos instruíram sobre sua prática docente em suas próprias salas de aula, no horário em que realizavam atividades com as crianças que, enquanto nos atendiam, ficavam sob a responsabilidade de estagiárias e ADIs.

Convém dizer que, inicialmente orientamos as participantes sobre a técnica, o que significava, sua finalidade, caracterização e como elas deveriam proceder, isto é, explicamos individualmente que teriam o papel de nos instruir no desenvolvimento de sua prática como se fôssemos lhe substituir na sua sala de aula.

Desse modo, procedemos separadamente com cada uma, dando a seguinte orientação: *“Digamos que eu vou ficar no seu lugar, e eu serei sua sócia amanhã ou no dia que você determinar. Vou lhe substituir em sua sala de aula fazendo exatamente tudo que você faz. Então, você deve me instruir detalhadamente como você faz e de tal maneira que ninguém possa estranhar a substituição”*. Após essa orientação, as professoras se colocavam na posição de instrutoras e falavam em segunda pessoa do singular, como se a sócia (pesquisadora) já estivesse no seu lugar.

Vale salientar que, ao serem orientadas a como darem a instrução, as professoras não demonstraram dificuldade e se disponibilizaram a fazê-lo. No entanto, foi comum em alguns casos descreverem as práticas ao invés de instruírem, o que demandou algumas reconduções da nossa parte para que a elas atentassem que deveriam instruir à sósia, e não apenas descrever o que faziam em sua prática diária.

As instruções dadas pelas participantes foram gravadas e, posteriormente, transcritas e enviadas pelo WhatsApp de cada uma em formato de PDF, por ser o meio de comunicação que elas disponibilizaram. Ao enviarmos esse material, pedíamos a gentileza de fazerem a leitura e escreverem um comentário sobre o que a experiência de nos instruir havia lhes provocado.

Após aguardarmos o retorno por mais de 30 dias sem haver devolutiva por parte das docentes, agendamos um novo encontro com cada uma das seis participantes⁸. Posteriormente a esse novo contato, os encontros individuais consistiram em fazermos uma leitura completa da transcrição (da instrução dada por cada uma) e, em seguida, perguntávamos o que esse exercício de nos instruir sobre sua prática havia provocado.

Esse material também foi gravado, transcrito e analisado. De acordo com Batista e Rabelo (2013), essa fase permite que o trabalhador compartilhe algumas de suas reflexões, assim como possíveis elaborações suscitadas pela análise posterior da instrução dada.

4.4 Participantes da pesquisa

Tomamos como sujeitos dessa pesquisa, professoras que atuam nos Grupos 4 e 5 em instituições da Rede Municipal do Recife.

4.4.1 Participantes da primeira etapa

As participantes da primeira etapa do estudo, como já foi colocado anteriormente, foram professoras da Rede Municipal do Recife.

⁸ Um dos encontros, atendendo às necessidades de uma professora, ocorreu de forma virtual por chamada no *google meet* e os demais foram presenciais.

Tínhamos a pretensão de envolver 180 docentes que compõem o quadro de profissionais que trabalham nos Grupos 4 e 5 de Educação Infantil, pois conforme dados do censo escolar (2021), a Rede Municipal do Recife contava, em 2021, com 1.767 professores de pré-escola. No entanto, dadas as dificuldades de acesso a esses profissionais, contamos com a adesão do equivalente a 63 participantes, ou seja, um terço do que esperávamos contar nessa primeira etapa do estudo.

Mesmo com essa redução do número planejado de sujeitos, nos apoiamos em Wachelke e Wolter (2011) quando afirmam que não há critérios exclusivos para se definir uma amostra adequada, porque ela está vinculada diretamente ao objeto da pesquisa. Na visão de autores como Wolter, Gurrieri e Sorribas (2009), é mais comum em estudos que incluem associação livre apresentarem grandes amostras, mas isto não é regra visto que há relatos de pesquisas que usam essa técnica com 25 participantes.

Conforme as respostas obtidas com o questionário, quanto ao gênero, os participantes são majoritariamente do gênero feminino⁹. A partir dessa variável, o grupo está assim distribuído: 61 são professoras e dois são professores. Esse dado confirma a Educação Infantil como uma etapa da educação básica em que o universo profissional é predominantemente composto por mulheres, que nessa investigação, equivalem a mais de 96% desses profissionais.

Em relação à formação inicial, constatamos que 48 participantes (mais de 70%) possuem graduação em Pedagogia e 15 (24%) têm formação em licenciaturas diversas. Adicionalmente, as respostas demonstram que a maioria das participantes busca uma formação complementar à inicial, pois constatamos pelas respostas que 50 professoras (quase 80%) concluíram alguma especialização *lato sensu*, 4 (6,3%) terminaram um curso de mestrado e apenas 9 participantes cursaram somente a graduação. Do conjunto geral das pesquisadas, 27 concluíram a graduação em instituições públicas e 36 em instituições privadas.

Como a oferta de pré-escola ocorre predominantemente em escolas que oferecem os anos iniciais do ensino fundamental, as respostas confirmaram essa realidade, pois das 63 participantes, 47 atuam em escolas e 16 em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), que são instituições destinadas a atender crianças muito pequenas (0 a 3 anos) e pequenas (4 a 5 anos).

⁹ Devido a maioria dos sujeitos da pesquisa se declararem do gênero feminino, optamos por nos referir ao grupo por essa variável.

Conforme apresentamos na tabela 1, o tempo de experiência profissional das participantes da pesquisa é variado e indica que se trata de um grupo maduro no exercício profissional. Conforme as respostas, notamos que possuem elevado tempo de atuação na docência, com mais da metade das professoras (33) possuindo mais de 10 anos de atuação docente e 21 participantes possuindo experiência profissional superior a 15 anos.

Tabela 1 – Tempo de atuação na docência

Tempo de atuação	f	%
1 a 5 anos	06	9,5%
5 a 10 anos	22	35%
10 a 15 anos	12	19%
Mais de 15 anos	21	33,3%

Fonte: Autoria própria, 2024.

4.4.2 Participantes da segunda etapa

Como havíamos previamente definido, na segunda etapa desta pesquisa contamos com a participação de sujeitos que participaram da primeira etapa e manifestaram interesse em continuar participando das demais etapas investigativas.

Lembramos que do grupo composto por 63 participantes da primeira etapa, 40 revelaram interesse em prosseguir participando da pesquisa. Assim, após o exame de qualificação, retomamos os contatos com as professoras interessadas (por e-mail, telefone ou Whatsapp) a fim de procedermos aos agendamentos para aplicação do teste do núcleo central.

Não conseguimos nos comunicar com todas as 40 docentes que deixaram seus contatos porque elas não responderam a ligações ou e-mail e/ou porque desistiram de participar. As desistentes justificaram que não estavam mais lotadas em turmas de Educação Infantil este ano¹⁰, assumiram outros concursos ou simplesmente não queriam mais continuar participando da pesquisa. O que resultou na participação de um total de 27 participantes nessa segunda etapa da investigação.

¹⁰ Lembramos que a primeira etapa da pesquisa foi realizada em 2023

Esse grupo foi composto por 27 participantes. Em relação à formação inicial deste grupo, constatamos que 24 participantes possuem graduação em pedagogia, e destas 24, três têm formação em ciências biológicas, outros três têm formação em história e uma possui formação em psicologia. Desse grupo, oito cursaram o magistério (de nível médio). Sobre a formação em pós-graduação, apenas uma única professora não a possui. Das 26 restantes, três possuem pós-graduação *stricto sensu*, sendo uma em curso de mestrado, e duas em doutorado. As demais têm formação *lato sensu* em várias áreas ligadas à educação, tais como: psicopedagogia, gestão escolar, neurociência, alfabetização e letramento, educação especial e inclusiva, educação infantil e anos iniciais, recursos humanos para a educação, informática educacional, ensino de literatura, tecnologias digitais e ABA.

A idade das participantes variou bastante, visto que a professora mais jovem tinha 25 anos e a de maior idade, 70 anos. A primeira estava iniciando na profissão e a segunda é aposentada e continua exercendo a docência. A média de idade do grupo é de 42 anos, o que indica tratar-se de um grupo de docentes mais maduras e com mais tempo de experiência na Educação Infantil.

Quanto ao tempo de atuação docente, solicitamos que as professoras respondessem tanto o tempo total de experiência, como o tempo de atuação na docência em Educação Infantil e, assim como ocorreu em relação à idade, houve uma grande variação. Sobre o tempo de atuação total, tivemos participantes que estão iniciando à docência e docentes com 40 anos de experiência. O tempo médio de atuação das participantes na profissão importou em 20 anos. Em relação ao tempo de atuação na Educação Infantil identificamos uma média de 12 anos de atuação. Lembramos que algumas professoras responderam que sempre atuaram na Educação Infantil, mas essa não foi a realidade da maioria, por exemplo, uma participante tinha 34 anos de atuação docente e, desse tempo, 15 anos foram de atuação na Educação Infantil.

4.4.3 Participantes da terceira etapa

Nesta etapa contamos com a adesão de seis (6) docentes oriundas do grupo de participantes das primeiras etapas da pesquisa, todas do gênero feminino. Para preservar a identidade das participantes da pesquisa, pedimos que cada uma das professoras escolhessem um nome fictício para si. Os nomes dados por elas e que

adotamos neste relatório de pesquisa foram: Lene, Fernanda, Leide, Any, Diana e Luísa.

Essas professoras atuam em instituições situadas nas RPAs 1, 3, 4 e 6. Desse conjunto, quatro docentes trabalhavam com crianças do grupo 4 e duas com crianças do grupo 5. Em relação à vinculação institucional, três trabalham em escolas e três em CEMEIs. As participantes estavam em diferentes estágios de desenvolvimento da carreira docente, entre 1 e 40 anos de atuação, enquanto a média de idade do grupo era de 41 anos.

4.6 Procedimentos de análise dos dados

O tratamento das informações do Teste de Associação Livre de Palavras foi feito inicialmente com o auxílio do *software* Iramuteq. Lembramos que, segundo Camargo e Justo (2013, p. 1) o Iramuteq é um *software* gratuito de fonte aberta desenvolvido por Pierre Ratinaud, que permite fazer análises estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas indivíduos/palavras, se ancorando no *software* R e na linguagem Python. Neste contexto, o *software* serviu como instrumento facilitador para análise da estrutura e organização da representação social, e assim foi feita a análise lexical e semântica.

Na análise lexical, procuramos agrupar as palavras que tiveram o mesmo prefixo e, conseqüentemente, a mesma derivação. Na análise semântica, por outro lado, procuramos os sentidos e significados das palavras, tendo em mente que as palavras podem ser polissêmicas, ou seja, podem ter muitos sentidos e podem trazer vários significados para o contexto pesquisado. Cabe destacar que o Iramuteq auxiliou na organização da saliência, frequência e hierarquização das evocações, a partir do cruzamento dos elementos quantitativos e qualitativos através do processamento de dados do TALP aplicado aos professores.

Os dados coletados do teste do núcleo central, da Instrução ao Sósia e das justificativas da Associação Livre de Palavras foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Entendida como um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestados pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão, a análise de conteúdo tem-se apresentado como um dos métodos mais empregados nos estudos no âmbito educacional (Vale e Ferreira, 2025).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016), é uma técnica de tratamento e interpretação dos dados qualitativos ou não, que permite inferências a partir de uma comunicação, seja ela verbal, escrita ou simbólica. Dentre os tipos de análise propostos pela autora, a análise categorial temática se destaca por sua flexibilidade e profundidade na identificação de sentidos em discursos diversos. Neste trabalho, optamos pela análise categorial temática, que consiste na decomposição do conteúdo em unidades de significado, organizadas em categorias temáticas previamente definidas ou emergentes do próprio material analisado. Essa forma de análise permite organizar os dados em categorias ou subcategorias que corroboram ir além do que está *a priori* no texto, permitindo inferência com base nas condições contextuais e de sua produção, dando sentido a sua comunicação.

A análise de conteúdo para tratar os dados da pesquisa, segundo critérios estabelecidos por Bardin (2016), consiste na pré-análise, a qual consiste no momento inicial da análise, através de leitura flutuante dos dados para uma familiarização inicial com os conteúdos coletados. Nessa fase, foi importante manter uma postura atenta e consistente para captar tanto os temas recorrentes, quanto as nuances menos explícitas. Seguida pela exploração do material, foram codificadas palavras, expressões ou trechos que expressavam sentidos relevantes para os objetivos da pesquisa. A partir dessa codificação, foram construídas as categorias temáticas, que agruparam os conteúdos de maneira lógica e coerente. Por fim, na etapa de tratamento dos resultados e interpretação, as categorias foram analisadas em profundidade, buscando relações entre elas e articulando os achados com o referencial teórico adotado. Essa etapa caracteriza-se pela interpretação, inferências e síntese dos resultados.

Na segunda etapa da pesquisa, fizemos uma análise lexical (manual) dos dados, pois organizamos e tabulamos as palavras (contamos a frequência), apresentamos um quadro com as palavras hierarquizadas e a frequência desses termos reconhecidos como indispensáveis à prática docente pelas professoras.

Em seguida, exploramos os conteúdos das justificativas para esses termos escolhidos pelas participantes. Para isto, observamos as regularidades e diferenças nesses pequenos textos, localizamos o que havia sido justificado de duas ou mais maneiras em diferentes trechos, e buscamos identificar possíveis ambiguidades a fim de explicitar o que se caracterizava como o núcleo central dessas representações das professoras.

O *corpus* decorrente da Instrução ao Sósia (IaS) aplicada às professoras na terceira etapa foi analisado utilizando-se a técnica de análise de conteúdo categorial. Para aplicá-la, inicialmente realizamos uma leitura flutuante desse material, observando as unidades de registro, seguida de uma leitura exaustiva desses textos identificando os temas recorrentes, codificando trechos que podiam estar vinculados a esses temas e que atendiam ao objetivo dessa etapa da pesquisa. De posse desse esquema inicial, organizamos e agrupamos esse *corpus* em cinco categorias temáticas que expressam a rotina das práticas docentes na Educação Infantil.

Por fim, em coerência com a técnica de análise de conteúdo, fomos por meio dessa categorização, em diálogo com a literatura da área e perseguindo os objetivos propostos, fazendo as inferências e articulando os dados que produzimos à Teoria das Representações Sociais.

Nesse contexto, a utilização da análise de conteúdo apresenta-se como uma modalidade que permite trabalhar os dados a partir de interpretação, e inferências relativas às condições de produção/recepção das informações. E sob o foco de diferentes teorias, dentre elas a Teoria das Representações Sociais, é uma técnica que se destaca por ser um procedimento frequentemente utilizado em pesquisas da área.

4.7 Procedimentos éticos

Esta pesquisa respeitou os procedimentos éticos necessários, uma vez que todas as professoras, embora tenham sido convidadas e participado de forma voluntária, foram devidamente informadas sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Antes da coleta de dados, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹¹, no qual foram detalhadas todas as informações pertinentes à participação no estudo. O termo também assegurou às participantes o direito ao anonimato, à confidencialidade dos dados e à liberdade de recusar ou desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

A assinatura do TCLE por parte das participantes foi condição indispensável para a participação na pesquisa, garantindo que o envolvimento fosse totalmente voluntário e consciente. O estudo também respeitou os princípios da dignidade

¹¹ Apêndice 4

humana, da autonomia e da privacidade, conforme previsto nas normas éticas vigentes.

Tendo apresentado o percurso metodológico, os procedimentos e decisões tomadas, nos deteremos na análise das representações sociais de prática docente do grupo pesquisado no capítulo a seguir.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados que abordam a estrutura das representações, os elementos nucleares e prática docente na Educação Infantil.

5.1 Primeira Etapa

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados da primeira etapa do estudo, que buscou identificar a estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil de professoras que atuam nesse primeiro segmento da educação básica.

Como já dissemos, ao desenvolvê-la, lançamos mão do Teste de Associação Livre de Palavras - TALP. De acordo com Wachelke e Wolter (2011, p. 522), trata-se de “uma técnica própria para estudos exploratórios, porque oferece indicações de possíveis centralidades válidas.” A análise prototípica indica possíveis elementos dos sistemas central e periférico de representações sociais. Essa análise foi aplicada ao *corpus* textual das palavras associadas pelos participantes ao indutor: “prática docente na Educação Infantil”.

As palavras associadas pelos participantes ao termo indutor têm duas das suas coordenadas calculadas, a frequência no *corpus* do grupo e a ordem média de importância, essa última equivalente à ordem ou lugar em que as palavras aparecem. Segundo Wachelke e Wolter (2011), a essas evocações são atribuídos valores, por exemplo: valor 1 às palavras colocadas em primeiro lugar; valor 2 para as palavras que ocuparam o segundo lugar e assim sucessivamente. Neste estudo, pedimos que os sujeitos hierarquizassem as cinco palavras que escreveram no formulário, da mais importante até a menos importante.

Os resultados do TALP importaram em um total de 315 palavras, desse material 144 (45,7%) eram palavras diferentes e 89 (26,5) foram escritas apenas uma vez. No conjunto, as palavras mais associadas pelos participantes à prática docente na Educação Infantil foram **ludicidade** e **amor** que obtiveram, respectivamente, frequências iguais a 19 e 16.

O conjunto das palavras foi organizado a partir do princípio de lematização (redução ao radical). Com o propósito de definir os pontos de corte para as duas

coordenadas de frequência e ordem de importância, seguimos a orientação de Wachelke e Wolter (2011), que mesmo admitindo não existir um critério único a essa definição, sugerem que para um máximo de três palavras, dois pode ser o ponto de corte, e para cinco palavras, esse ponto seria três. Assim, estabelecemos como ponto de corte frequência igual a 4 (quatro).

Procedida a organização do material, realizamos o processamento das palavras no *software* Iramuteq, que gerou um produto de análise prototípica, isto é, um diagrama de quatro quadrantes, onde cada um expressa o tipo de elemento da estrutura de uma representação social. De acordo com Soares e Machado (2017), no primeiro quadrante superior esquerdo desse diagrama, localizam-se as palavras que têm alta frequência e baixa ordem de importância (hierarquizadas nas primeiras posições), essas seriam indicadoras do possível núcleo central de uma representação. O segundo quadrante, superior direito, é denominado de primeira periferia e contém palavras que obtiveram frequência e ordem média de importância alta, mas são palavras que não foram prontamente lembradas e evocadas pelos sujeitos. O terceiro quadrante, inferior esquerdo, constitui a zona de contraste, ele contém elementos que foram prontamente hierarquizados como importantes, porém, com frequência abaixo da média. Por fim, no quadrante inferior direito, denominado de segunda periferia, localizam-se as palavras que obtiveram baixa frequência e maior ordem de importância. No quadro 4, logo abaixo, apresentamos a estrutura das representações sociais de *prática docente na Educação Infantil* aos docentes investigados.

Quadro 4 – Estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil de professores da Rede Municipal do Recife

F>=6.52<2.73			F>=6.52<2.73		
	f	OMI		f	OMI
Ludicidade	19	2.6	Dedicação	12	3.4
Amor	16	1.2	Aprendizagem	8	3.6
Planejamento	11	1.8	Socialização	8	2.8
Afetividade	8	1.6	Brincadeira	7	3.1
Compromisso	8	2.1			
Responsabilidade	7	2.4			
F>=6.52<2.73			F>=6.52<2.73		
	f	OMI		f	OMI
Musicalização	6	2.7	Criatividade	6	4
Cuidado	6	2.7	Respeito	6	2.8
Paciência	5	2.4	Conhecimento	5	3.8
Inclusão	4	2.5	Jogos	4	4.2
Formação	4	2	Comprometimento	4	3.5
Acolhimento	4	2	Desenvolvimento	3	4
Metodologia	3	2	Oralidade	3	4
			Disponibilidade	3	4.7
			Pesquisa	3	3.3
			Interação	3	4.7

Fonte: Autoria própria, 2024.

Conforme apresentamos, no quadrante superior esquerdo do quadro 4, estão as palavras: **ludicidade** (f=19 e OMI=2,6), **amor**, **planejamento**, **afetividade**, **compromisso** e **responsabilidade**. De acordo com Vergés (1992), estas palavras são estruturadoras do possível núcleo central da representação social investigada. No quadrante superior direito, localizam-se as palavras: **dedicação**, **aprendizagem**, **socialização** e **brincadeira**. Tais termos são os elementos periféricos mais importantes, que já fizeram parte ou irão compor futuramente o núcleo central dessa representação. As palavras **musicalização**, **cuidado**, **paciência**, **inclusão**, **formação**, **acolhimento** e **metodologia** fazem parte do quadrante inferior esquerdo. Esse quadrante, denominado de zona de contraste, inclui palavras que confrontam ou fortalecem o possível núcleo de centralidade de uma representação social. No quadrante inferior direito estão as palavras: **criatividade**, **respeito**, **conhecimento**, **jogos**, **comprometimento**, **desenvolvimento**, **oralidade**, **disponibilidade**, **pesquisa**, **interação**. Estas foram as palavras menos associadas e não indicadas como importantes pelos sujeitos, por isto embora elas façam parte da estrutura, são termos que flexibilizam sua estrutura.

5.1.1 Possível Núcleo Central das Representações sociais de *Prática Docente na Educação Infantil*

$F \geq 6.52 < 2.73$		
	<i>F</i>	OMI
Ludicidade	19	2.6
Amor	16	1.2
Planejamento	11	1.8
Afetividade	8	1.6
Compromisso	8	2.1
Responsabilidade	7	2.4

A análise do quadrante inferior esquerdo do quadro 4 mostra **ludicidade** com uma frequência de 19 associações, e **amor** com um total de 16 associações. A ordem média de importância (OMI) da palavra ludicidade é igual a 2.6 e a de amor é 1.2. Este resultado indica que a palavra **amor** foi a mais prontamente escolhida como importante pelas professoras, quando eles se reportaram à prática docente na Educação Infantil. Isto quer dizer que o amor é o elemento de grande relevância nessa representação, uma vez que quanto mais baixa for a OMI, mais importante a palavra foi considerada pelos que a associaram.

Nas justificativas apresentadas para a escolha da palavra amor, os participantes da pesquisa enfatizam a necessidade de se ter amor em tudo o que se faz, o amor como um caminho em direção à realização e conquista profissional. Segundo as respostas, uma prática fundada no amor é requisito para o crescimento e aprendizagem das crianças. Desse modo, é possível perceber que o amor é assumido pelas professoras participantes desta pesquisa como uma condição para o desenvolvimento do seu trabalho e o bom desempenho das crianças.

Ao justificarem o amor como palavra mais importante, elas afirmaram: “[...] sem amor à profissão ou a qualquer outra coisa que se faça na vida, não tem sentido¹²” (Profa. 34-G5-EM)¹³; “[...] escolhi amor, porque se não houver amor naquilo que você faz nada flui... amo o que faço!” (Profa.23-G4-EM); “[...] trabalhar com crianças nesta faixa etária; o afeto, o amor, a conquista é fundamental para que haja crescimento e aprendizagem” (Profa. 41-G4-EM); “[...] ainda que haja conhecimento, dedicação,

¹² As justificativas foram transpostas para este texto do modo como foram escritas pelos participantes.

¹³ Os participantes foram codificados utilizando-se a abreviatura da palavra Professora (Profa.) seguida do número de ordem do questionário respondido; grupo (G4/G5) e instituição em que atua na Educação Infantil (Escola Municipal/CEMEI).

formação, pesquisa...Mas se não houver amor todo o processo de ensino e aprendizagem fica a desejar”. (Profa. 46-G04-CEMEI); “o cultivo do amor sempre é um caminho para a realização e conquistas” (Profa. 31-G4-EM).

As justificativas evidenciam o peso simbólico do amor quando se referem à prática docente na Educação Infantil. Segundo as participantes, o amor subsidia o trabalho que realizam, garantindo a satisfação no estar junto às crianças. O amor supera a competência técnica e é determinante no trabalho, pois lidar com o público infantil exige, segundo as respostas, *a priori*, que se tenha amor.

Na mesma direção dos dados que indicam o amor como requisito à prática docente na Educação Infantil, as pesquisas de Monteiro (2007) e Haddad (2006), que utilizando a abordagem estrutural da TRS, estudaram as representações sociais do professor de Educação Infantil sobre seu próprio trabalho, indicam resultados semelhantes tanto com professores de pré-escola como com docentes de creche.

No estudo de Monteiro (2007), por exemplo, a palavra “amor” foi um elemento presente no núcleo central como um termo normativo (tem que ter) que está presente na constituição da profissão, principalmente de professores de crianças menores (0 a 3 anos). O trabalho de Haddad (2006), teve algumas diferenças na apresentação dos termos indutores aos professores como creche, pré-escola, professor, criança. Mas quando se trata do último termo, constata uma estrutura representacional com expressiva presença de elementos de cunho afetivo. Palavras como carinho, alegria, amor, atenção, felicidade não aparecem quando o estímulo indutor é apenas a creche ou a pré-escola.

Partindo da constatação de Haddad (2006) em relação aos termos sobre afetividade associado à “criança”, podemos presumir que o fato desta pesquisa ter apresentado um termo indutor abrangente para professores dos grupos 4 e 5 - “prática docente na Educação Infantil” – ao fazerem suas associações – esses professores pensaram nas crianças e isso fez com que elementos como amor e afetividade viessem à tona como parte do possível núcleo central das representações de prática docente desse grupo.

Lembramos que em seu trabalho Haddad (2006), faz um paralelo desse resultado com a própria condução histórica e legal da Educação Infantil, do assistencialismo que marca a trajetória do atendimento à criança. Na visão da autora, a falta de clareza histórica para com a finalidade da Educação Infantil como

um campo profissional influencia diretamente as práticas e representações de professores.

Um estudo desenvolvido por Alves (2006) sobre significados de profissionalização da docência na Educação Infantil entre professoras de Goiás, revela contradições nesses significados que apelam simultaneamente para consciência da necessidade de formação, ao mesmo tempo em que reduzem a docência em Educação Infantil ao seguinte trecho: *“amor à profissão e dedicação e o resto se aprende”*.

De forma parecida ao que apresentamos sobre o amor como possível elemento do núcleo central de prática docente na Educação Infantil, artigo desenvolvido por Silva e Machado (2016), acerca do “ser professora dessa etapa da educação básica” revela, além do compromisso, a ênfase dada por professoras de Jabotão dos Guararapes ao amor à criança e à profissão, como requisitos para ser professora de Educação Infantil.

Ao tratar sobre a afetividade na docência (que envolve o amor e outros sentimentos) no cenário pedagógico contemporâneo, Abramowski (2010), indica sua forte ligação com velhos estereótipos emocionais condensados em frases, tais como: “o bom professor é doce, terno, carinhoso”; “para ser professor de criança é preciso gostar de crianças, é preciso amá-las” (Abramowski, 2010, p. 1). A autora faz uma discussão sobre a *“afetivização do ensino”* e afirma que, nas relações de ensino e aprendizagem, esse aspecto tem recebido novos contornos, pois questões ligadas aos alunos, anteriormente tratadas como dificuldades cognitivas ou de outra ordem, passaram a ser tratadas a partir de déficits emocionais. Nesse contexto, o trabalho do professor, ou seja, a mediação pedagógica, seria insuficiente, sendo exigido do docente uma personalidade expressiva, motivadora, dócil e sensível. O conhecimento e a cultura intelectual como fundamentos da prática docente ficam em segundo plano, e uma educação terapêutica, reparadora, na qual o amor e os demais sentimentos passam a ser orientadores das práticas.

O estudo desenvolvido por Carvalho (2014), “imperativo do afeto na educação infantil” teve como foco a problematização dos discursos presentes em relatórios de práticas de estágio, realizadas em turmas de Educação Infantil por 30 acadêmicas concluintes de Pedagogia. A pesquisa revelou que nesse material, questões afetivas apresentaram proeminência e se constituíram como os imperativos que regulam os modos de exercício profissional das futuras pedagogas. Os discursos sobre o afeto

docente enunciados nesses relatórios relacionam-se a uma ampla rede discursiva histórica e cultural, que posiciona as acadêmicas em um regime no qual amar as crianças e ser afetiva com elas são condições que antecedem a aprendizagem da docência, requisitos ao reconhecimento e realização profissional.

Os estudos de Abramowski (2010) e Carvalho (2014), estão de algum modo relacionados aos resultados apresentados que enfatizam o amor e a afetividade como requisitos para a prática docente na Educação Infantil.

Dando continuidade à apresentação e discussão do quadrante superior esquerdo do quadro 4, é possível articular **amor** ao termo **afetividade**, também presente no possível núcleo central e com ($f=8$ OMI=1.6). Assim, de igual modo ao amor, a afetividade é reconhecida como fundamental à prática docente na Educação Infantil. São dois elementos de ordem subjetiva que aparecem interligados nos discursos dos sujeitos, assim como nos estudos que enfatizam a docência na Educação Infantil, são legitimadores da prática. As justificativas à palavra afetividade complementam e reforçam o que foi justificado pelos professores quando se referiram ao amor às crianças como fundamental ao exercício na Educação Infantil. Eles responderam:

A afetividade tem relevância fundamental no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil no que diz respeito à motivação para a prática pedagógica. (Profa. 29-G4-CEMEI)

A afetividade é algo que faz parte do desenvolvimento da criança. Sendo que através do afeto, a criança desenvolve a capacidade de socializar melhor e criar uma relação saudável com o outro e com o meio. Trazendo a ela segurança e respeito. (Profa. 35-G4-EM)

Acredito que todas as palavras acima citadas são de igual importância, mas a afetividade se destaca porque nos leva a desempenhar melhor nossa atividade e o retorno disso não se paga. (Profa. 19-G5-CEMEI)

Uma aprendizagem pautada na afetividade proporciona à criança a facilidade para lidar com situações de conflitos e frustrações. Além desses aprendizados emocionais e sociais que vão ser levados para toda a vida, a educação com afeto também é mais eficiente. As crianças que são ensinadas dessa forma aprendem melhor, não só com relação ao desenvolvimento afetivo, mas também cognitivo. (Profa. 11-G4-EM)

Nas justificativas, a afetividade é relacionada ao próprio desenvolvimento das crianças, favorecendo a motivação, proporcionando interações significativas com o outro e com o meio, minimizando conflitos, e, enfim, se tornando um requisito à

prática docente na Educação Infantil. De maneira geral, as justificativas convergem para uma visão compartilhada de afetividade como um alicerce dessa prática e se manifesta nas relações estabelecidas.

A respeito da afetividade e sua importância à educação formal, Almeida (2005), a partir dos estudos de Henry Wallon, salienta que a escola não pode se limitar apenas à instrução, mas ela deve educar e dirigir a pessoa inteira, e convertê-la em um instrumento ao seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, fica evidente que para o desenvolvimento infantil é necessário a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora.

Sobre afetividade, Dantas (1992) confirma que ela é anterior ao desenvolvimento, e reitera que as emoções têm papel predominante no desenvolvimento da pessoa; é por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e suas vontades. Assim, o autor confirma que a afetividade é o ponto de partida para o desenvolvimento do indivíduo.

Uma análise de como a afetividade pode contribuir à adaptação e o desenvolvimento da autonomia das crianças em uma turma de Educação Infantil, no município de Fortaleza/CE, foi realizada por Lima e Vale (2023). As autoras utilizaram estratégias de acolhimento de crianças desde a chegada à instituição, integrando-as em toda rotina (banho, alimentação, sono). Cada um desses momentos foram vivenciados com uma ação específica: seja na utilização de música, brincadeiras e prática do abraço. As autoras concluíram que a afetividade tem um valor essencial à Educação Infantil, especialmente no processo de adaptação da criança, desde sua chegada à escola. O afeto contribui para a criança compreender melhor o significado de sua presença no mundo, seus anseios, seus medos e inseguranças. Além disso, a afetividade pode, de acordo com Lima e Vale (2023), despertar o que há de melhor na criança, desenvolver o cognitivo, a criatividade e as relações com o outro.

Martins e Santos (2020), fundamentadas em estudos de Wallon, destacam que a afetividade é um dos conjuntos funcionais da pessoa e atua, junto a cognição e a motricidade, no processo de desenvolvimento e construção do conhecimento. Segundo as autoras, a afetividade não deve ser considerada como sinônimo de carinho e amor, mas vincula-se a estímulos e aprendizagem. Dessa forma, admitem que a afetividade exerce papel fundamental nas relações, influenciando o interesse

na aprendizagem, a autoestima, a memória, a percepção, a vontade e as ações, favorecendo a construção da personalidade humana.

A estabelecermos dos resultados do quadrante superior esquerdo do quadro 4 com o que está posto na BNCC-EI, principalmente o eixo estruturante do currículo da Educação Infantil denominado “interação e brincadeira”, inferimos que essa possível centralização da prática docente em afetividade tem forte ligação com o eixo interações e os 6 direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pelo referido documento. Conforme a BNCC-EI, “ao observar as interações e a brincadeira entre crianças e delas com os adultos, é possível identificar, [...] a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções” (Brasil, 2017, p. 35).

Como sabemos, a TRS possibilita entender de forma abrangente como se produzem os saberes sociais em determinados grupos, e como esses saberes se manifestam cotidianamente nas relações desses grupos. No âmbito desta pesquisa, a centralização em palavras como **amor** e **afetividade** sugere que a influência dos discursos, práticas formativas, no contato com os grupos de pares e técnicos em educação, e normativas legais constituem o lastro que favorece a construção e sedimentação de representações sociais da prática docente na Educação Infantil.

A terceira palavra que compõe o possível núcleo central é **planejamento**. O termo obteve ($f=11$ e $OMI=1.8$). O que depreendemos da presença desta palavra no quadrante superior esquerdo com baixa OMI é que, a despeito dos aspectos subjetivos terem forte expressão, essa arena simbólica sinaliza à sistematização da prática docente na Educação Infantil. As justificativas convergem nessa direção e destacam o aspecto técnico, o planejamento como estratégia para promover o desenvolvimento integral das crianças. Adicionalmente, indicam que a ausência do planejamento leva a uma prática espontaneísta e desprovida de objetivos a alcançar com o trabalho que realiza com as crianças. Eis o que justificam quando se referem ao planejamento:

Considero que a prática docente na educação infantil deve ser primeiramente norteadas por um planejamento estruturado, com intencionalidade pedagógica, visando o desenvolvimento integral da criança, apoiado nas brincadeiras e interações, respeitando os espaços e tempos, partir de um currículo que promova a vivência de experiências significativas para as crianças. (Profa. 4-G5-EM)

O planejamento é um instrumento que possibilita ao professor prever ações de ensino voltados para a realidade dos estudantes, tornando a ação de ensinar mais prazerosa e o aprendizado eficaz. (Profa. 48-G4-CEMEI)

Planejar, se eu não planejo, o que vou fazer, não vou conseguir organizar a minha aula para que meu aluno se desenvolva na educação e se estimule no dia a dia. (Profa. 43-G5-EM)

Convém dizer que todas as professoras que frisaram a importância do planejamento associando-o à prática docente na Educação Infantil, têm mais de 10 anos de experiência na profissão e todas possuem especialização.

Na direção do que tratam as justificativas, Zabala (1998) define prática como a atuação e trabalho do professor em sala de aula. Corresponde às ações ligadas à organização, planejamento, avaliação e aos processos que ocorrem antes, durante e depois das suas atividades em sala de aula.

Ramos (2016) trata sobre o planejamento, registro e avaliação como instrumentos que ressignificam a prática docente na Educação Infantil. Segundo a autora, esses instrumentos são imprescindíveis à ação docente, pois auxiliam o professor na organização, nos encaminhamentos e na avaliação e reflexão da proposta de seu fazer pedagógico.

Ao articularmos o termo **planejamento**, também constituinte do possível núcleo central das RS da prática docente na Educação Infantil, novamente identificamos um alinhamento ao uso desse termo e de suas justificativas com o que está posto na BNCC-EI. As participantes apresentam justificativas que indicam a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, por meio de organização e proposição de atividades que possam garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ficou evidenciado que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças não resultam de um processo natural ou espontâneo. Tal resultado corrobora o que consta no documento BNCC-EI, que afirma: “parte do trabalho do professor é refletir, selecionar, organizar, planejar [...] o conjunto de práticas para garantir o desenvolvimento integral da criança.” (Brasil, 2017, p. 37).

Na mesma direção das justificativas que se referem ao planejamento, Santos (2021) reitera sua importância e acrescenta que a intencionalidade pedagógica somente se viabiliza com o acompanhamento da aprendizagem das crianças, por meio da observação sistemática de suas conquistas individuais e de grupo. Para o

acompanhamento, a autora orienta a utilização de registros diversos realizados pelas crianças e pelos professores, retratando as trajetórias de desenvolvimento sem o objetivo de selecionar, promover ou classificar as crianças.

Outras palavras como **compromisso** (f=12 e OMI=2.6) e **responsabilidade** (f= 7 e OMI 2.4) fazem parte do possível núcleo central das representações sociais de prática docente na Educação Infantil. Quando se referem a palavra **compromisso**, respondem ser algo inerente a um projeto maior que não se limita à sala de aula, mas com a educação e a sociedade; e não apenas com a prática docente, mas como elemento propulsor do profissionalismo e da dedicação à formação dos alunos. Afirmam: “[...] compromisso, pois com ele todas as outras palavras seguem dentro do compromisso em fazer o melhor no dia a dia” (Profa. 22-G5-CMEI); “compromisso é fundamental sempre e principalmente tratando-se da educação. Esse compromisso é de todos, desde os órgãos governamentais, até o profissional da educação” (Profa. 45-G4-CMEI); “Compromisso, pois quando você assume uma turma, tem o compromisso com aquelas crianças de estar fazendo seu papel profissional” (Profa. 18-G05-CMEI).

Conforme mostramos acima, as justificativas à palavra **compromisso** alinham-se a uma perspectiva ética com a educação e com a profissão que exercem. De modo semelhante, os participantes justificam a escolha da palavra **responsabilidade** associando à dedicação, ao amor, ao trabalho, no âmbito da Educação Infantil. Uma professora justifica: “[...] sou muito responsável por tudo que faço e gosto muito de ensinar e me dedico muito aos meus alunos, porque amo ser professora” (Profa. 14-G5-EM).

Novamente, podemos citar o artigo de Silva e Machado (2016), que também ressalta, como resultado da pesquisa, a palavra compromisso em maior destaque entre os elementos núcleo central das representações do ser professora de educação infantil. Nas representações sociais das docentes investigadas, **compromisso**, **amor** e **respeito** são os elementos que possibilitam a qualidade da Educação Infantil.

Ludicidade é a palavra com maior frequência de evocação contida no quadrante superior esquerdo, com (f=19 e OMI=2.6). Conforme a alta frequência observada, esta palavra permeia o universo representacional de prática docente Educação Infantil. Trata-se de uma discussão presente na literatura e incorporada pela legislação educacional. A frequência à referida palavra indica que os

professores compartilham a prática de Educação Infantil com caráter lúdico, no entanto, não é um consenso de que esse é o requisito mais importante dessa prática. Eis algumas das justificativas das participantes da pesquisa: “[...] ludicidade é a principal forma de comunicação das crianças” (Profa. 32-G5-EM); “[...] através de atividades lúdicas que a criança desenvolve habilidades para o seu desenvolvimento motor, psicossocial e de aprendizagem” (Profa. 27-G5-EM)

A Educação Infantil é um conjunto de práticas que despertam nas crianças o “prazer”, o encantamento pela educação (escola). Acredito que a Educação Infantil é a base de todo processo educacional, que gera diversos problemas quando se trabalha de forma mecânica, sem a ludicidade e o foco na educação da criança. (Profa. 21-G4-EM)

Os trechos das justificativas destacam a ludicidade como forma de comunicação com as crianças, algo que favorece e desperta o prazer de aprender essencial ao desenvolvimento infantil. De modo geral, as professoras partilham que o lúdico é um pilar para o desenvolvimento da criança. As justificativas revelam-se alinhadas à literatura especializada da área, principalmente aos teóricos do desenvolvimento infantil tais como Wallon, Vygotsky e Piaget.

Apoiada nos autores Wallon, Vygotsky e Piaget, Carmo (2019) afirma que a ludicidade é uma ferramenta que o professor pode utilizar em seu cotidiano com as crianças. O lúdico, como escreve a autora, desperta o imaginário, a memória, auxilia o indivíduo a significar a realidade e contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Essa relevância que os participantes da pesquisa dão ao lúdico como elemento central da prática docente na Educação Infantil chama-nos a atenção, pois se articula diretamente ao que está proposto na BNCC-EI. Nesse currículo, a brincadeira é um eixo estruturante do trabalho e juntamente a interação que compõe os fundamentos das propostas pedagógicas para essa etapa da educação básica. A justificativa da Profa. 27, inclusive, encontra-se bastante alinhada ao documento quando escreve que as atividades lúdicas desenvolvem habilidades promotoras do desenvolvimento integral da criança.

Ainda sobre a importância da ludicidade na Educação Infantil, Oliveira (2023) assinala que a ludicidade permite à criança elaborar e simular situações reais do cotidiano, como uma maneira natural que usa para passar pelas várias fases da

vida. Acrescenta que, através de atividades lúdicas, se estimula o raciocínio, a coordenação motora, a cognição, dentre outros aspectos do desenvolvimento. Completa dizendo que, no contexto da Educação Infantil, o lúdico é o eixo e deve estar em função do ensino e da aprendizagem, de modo a contribuir de forma plena com todo processo desenvolvimento das crianças.

Com a análise dos elementos presentes no possível núcleo central das representações sociais da *prática docente*, das 63 professoras, constatamos que essa prática é fortemente influenciada por fatores de ordem emocional, como **amor** e **afetividade**, mas esses elementos estão alinhados a aspectos técnico-pedagógicos como **planejamento**, **ludicidade**, **compromisso** e **responsabilidade** que, também, são compartilhados pelos docentes quando se referem ao trabalho que desenvolvem com as crianças. Tais elementos em seu conjunto fazem jus a uma perspectiva de prática docente na Educação Infantil, que se alinha ao discurso oficial referente ao currículo para essa etapa da educação.

O resultado desse primeiro quadrante pode se relacionar ao que dizem Batista e Rocha (2018), quando se referem ao magistério na Educação Infantil como marcado por ambiguidades. Segundo os autores, ele é compreendido como uma profissão feminina, cujas práticas articulam maternagem, socialização, cuidado e educação.

Em sintonia com Haddad (2006), podemos inferir que as representações da prática na Educação Infantil compreendem aspectos do cuidar e do educar. Nota-se que os dois pólos coexistem e apresentam-se proporcionalmente importantes ao grupo estudado, o que estaria em acordo com o discurso oficial preconizado para essa etapa da educação básica. Portanto, na visão da autora, a Educação Infantil legítima funciona como um elo que une cuidado e educação.

Os desafios da formação e atuação docente na Educação Infantil frente os avanços legais na área são destacados por Santos e Ferro (2021). As autoras assinalam as dificuldades de viabilização da oferta obrigatória nessa etapa, o reordenamento legal do currículo e o quanto esses aspectos têm implicações ao perfil profissional de quem atua nessa etapa. Mesmo com propostas avançadas para a Educação Infantil, ainda não está resolvida a integração entre o cuidado e a educação no trabalho com as crianças pequenas, uma vez que o *cuidar* continua predominante nas creches e nas práticas escolarizantes da pré-escola. É importante refletir sobre as especificidades desse campo de trabalho e enfatizar a importância

da formação docente no papel de superar o caráter assistencialista e o viés compensatório que marcaram a história do atendimento às crianças pequenas.

Barbosa, Silveira e Soares (2019), enfatizam a necessidade de um projeto de educação às crianças de 0 até 6 anos de idade com professores formados em nível da educação superior, que trabalhem de forma integrada, sem cindir a creche e a pré-escola; oferta em centros integrados e em tempo integral, a fim de garantir o direito a uma condição de convivência e baseada em direitos plenos da infância cidadã, conforme determina Constituição Federal de 1988. Ao mesmo tempo, as autoras lançam fortes críticas à BNCC-EI e suas imposições ao cenário educacional atual, especialmente direcionadas às suas implicações à formação docente, a organização das propostas pedagógicas e, conseqüentemente, a educação das crianças. Afirmam: “o que era para ser uma referência, passou a ser uma prescrição curricular – tendente à homogeneização de conteúdos e organização da educação infantil no Brasil” (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 82).

A partir dos elementos que constituem a saliência do possível núcleo central das representações sociais dos participantes sobre a prática docente na Educação Infantil, podemos depreender que essas possíveis representações recebem muitas influências. Notadamente, há um alinhamento às concepções e definições propostas nos documentos reguladores dessa educação, particularmente a BNCC-EI, documento que nos últimos anos normatiza a educação das crianças de 0 a 5 anos.

5.1.2 Periferia Próxima das Representações Sociais de *Prática Docente na Educação Infantil*

<i>F ></i>		
	<i>F</i>	<i>OMI</i>
Dedicação	12	3.4
Aprendizagem	8	3.6
Socialização	8	2.8
Brincadeira	7	3.1

No quadrante superior direito do quadro 4, caracterizado como primeira periferia de uma representação social, situam-se quatro palavras, a saber: **dedicação, aprendizagem, socialização e brincadeira**. Conforme afirmamos

antes, são palavras que obtiveram alta frequência, mas que não foram muito escolhidas como importantes. Portanto, seriam considerados elementos auxiliares e coadjuvantes do núcleo central da representação.

A palavra **dedicação** foi a mais evocada ($f=12$ e $OMI= 3.4$). **Dedicação** pode ser articulada aos termos **responsabilidade** e **compromisso**, ambos presentes no quadrante do possível núcleo central. A referida palavra foi relacionada ao trabalho em sala de aula, com a turma, com a formação dos alunos e a própria atuação como docente. Embora essa palavra não tenha sido justificada isoladamente, ela aparece como forma de fortalecer essas palavras. Portanto, o termo **dedicação** confirma a segunda periferia como um quadrante que pode reforçar ou já ter sido núcleo central.

A palavra **aprendizagem** com ($f=8$ e $OMI=3.5$) faz parte do conjunto de evocações. A presença da palavra **aprendizagem** sugere que a Educação Infantil é reconhecida como educação formal e a prática docente nesse contexto deve garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. A justificativa, a seguir, reitera a importância prática na Educação Infantil à aprendizagem. Afirmou uma participante:

A aprendizagem da criança é de total importância para o pleno desenvolvimento na vida escolar, portanto é notório que os mesmo desenvolva no decorrer das aulas trabalhadas do professor e no cotidiano junto com a família tornando eficaz no dia-a-dia (Profa. 1-G4-CEMEI).

No quadrante superior direito do quadro 4 consta, também, a palavra **socialização** ($f=8$ e $OMI= 2,8$). Trata-se de um termo comum nos discursos em torno das funções da educação infantil, e de maneira geral, refere-se à possibilidade de convivência das crianças com outras crianças em um espaço formal. De acordo com a justificativa da Profa. 30:

São muitas as ações que envolvem a prática do professor de Educação Infantil, entretanto, inicialmente, trabalhamos com a 'adaptação e integração' (socialização) dos nossos estudantes, para depois trabalhar os fatores que fazem parte da Educação Infantil. (Profa. 30-G5-CEMEI)

Conforme a justificativa da professora, a socialização refere-se a adaptação da criança a um espaço formal diferente do doméstico, bem como ao seu processo de integração e trocas com os outros nesse ambiente. Segundo a participante, a prática docente na Educação Infantil permite o desenvolvimento de atividades de socialização.

De acordo com Pimentel *et al.* (2021), é na Educação Infantil que a criança deverá se desenvolver e aprender, o que ocorrerá por meio da interação com outros adultos (professores e funcionários da instituição) e com outras crianças. Nessa fase, ela tem o início de sua percepção como parte da sociedade passando a desenvolver de maneira mais sólida seu processo de socialização. Assim, compreendemos que as referências das professoras à palavra **socialização** articulam-se com os processos interativos defendidos na literatura e políticas curriculares dessa etapa inicial da educação.

Brincadeira é a última palavra que compõe o quadrante, a primeira periferia teve (f=6 e OMI 3.1). Segundo as participantes, o sentido atribuído a esta palavra seria a essência do que se constitui como Educação Infantil. Como está explicitado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a brincadeira e a interação são eixos estruturais ao desenvolvimento das habilidades necessárias à aprendizagem significativa. Assim, a participante (Profa. 15-G5-EM) afirma: “Na EI, o brincar é o ponto de partida para aprender com prazer”. A outra participante justifica: “a brincadeira é o meio pelo qual a criança aprende. É fundamentalmente a sua linguagem” (Profa. 44-G4-EM).

A importância do lúdico na prática docente na Educação Infantil, através das brincadeiras (livres ou mediadas) é enfatizada por Pires J. O. (2020). De acordo com o autor, a brincadeira é uma ferramenta pedagógica importante e necessária para que a criança possa crescer e se desenvolver completamente em suas dimensões física, psicológica e motora.

De modo semelhante, Narciso *et al.* (2023) afirmam que o crescimento e amadurecimento intelectual das crianças ocorrem de maneira mais simples e acessível quando se propicia atividades lúdicas. A ludicidade favorece a aprendizagem e o desenvolvimento cultural, social e pessoal da criança, colabora à manutenção da saúde mental, prepara para um enfrentamento digno do despertar de potencialidades hereditárias, facilita a comunicação, a expressão e a socialização. Compreendendo ludicidade a partir de um conceito subjetivo (Luckesi, 2014) intencionalmente prazeroso, o brincar na infância é um dos principais meios que propiciam práticas divertidas e significativas.

Marques *et al.* (2020), assinalam que, através da brincadeira, a criança desenvolve sua personalidade e habilidades, exercita sua imaginação, expressa sua autonomia, exercita emoções e amplia horizontes participando de atividades lúdicas,

descobrimos assim o mundo no espaço escolar. No espaço escolar, os jogos e as brincadeiras são essenciais ao progresso infantil, e é um dos caminhos que possibilitará o desenvolvimento da criança.

Nessa primeira periferia, as palavras **dedicação**, **aprendizagem**, **socialização** e **brincadeira** apresentam-se interligadas e estão devidamente articuladas, portanto, fortalecem o possível núcleo central das representações de prática pedagógica na Educação Infantil. Reiteramos que tais termos estão em estreita relação com o currículo atual da Educação Infantil – com os eixos brincadeira e a interação – os quais devem ser assegurados a fim de garantir os 6 “direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (Brasil, 2017, p. 26).

Como justificaram as participantes, as brincadeiras favorecem o aprendizado de forma mais prazerosa. Favorecer esse aprendizado exige dos professores em suas práticas: dedicação, tempo para organização e ideias criativas que favoreçam a socialização das crianças com o ambiente, com as outras crianças e com os adultos com quem elas convivem nos espaços educativos.

5.1.3 Representações Sociais de *Prática Docente na Educação Infantil*: elementos de contraste

F>=		
	f	OMI
Musicalização	6	2.7
Cuidado	6	2.7
Paciência	5	2.4
Inclusão	4	2,5
Formação	4	2.0
Acolhimento	4	2.0
Metodologia	3	2.0

No terceiro quadrante (inferior esquerdo), chamado de zona de contraste, situam-se as palavras que apresentaram baixa frequência de evocação, mas que foram escolhidas e justificadas como mais importantes pelos sujeitos. Essas respostas minoritárias podem estar fortalecendo o possível núcleo central, ou são variações representacionais que ocorrem devido a subgrupos de participantes da

pesquisa. Conforme o quadro 4, nessa zona constam as palavras: **musicalização, cuidado, paciência, inclusão, formação, acolhimento e metodologia.**

No referido quadrante, a palavra **musicalização** (f=6 e OMI=2.7) é considerada a mais escolhida como importante. Trata-se de um termo que fortalece e faz correspondência com a palavra **ludicidade** presente, com maior frequência no quadrante possível núcleo central. Conforme os sujeitos, a música é uma linguagem essencial ao desenvolvimento infantil e faz parte das práticas que valorizam as diferentes manifestações culturais nessa etapa da educação.

A respeito da presença deste termo no diagrama, nos referimos a Oliveira (2018) em seu estudo sobre como os professores de Educação Infantil utilizam a música em suas práticas na pré-escola. A autora averiguou que a maioria dos professores de Educação Infantil tem formação superior, mas não em música, boa parte não canta, não sabe manusear nenhum instrumento e nem participa de formação continuada em música quando oferecida pela Secretaria de Educação. Apesar dessa realidade, a autora constata que os professores dizem utilizar a música em suas atividades para fixar rotinas, movimentação, audição e canto. Essas atividades com música, conforme a pesquisa, são vivenciadas nos espaços da sala de aula, pátio, refeitório e sala de vídeo. Os resultados da investigação mostram que a maioria dos professores segue proposta de musicalização do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), mas eles têm ciência dos limites formativos e da ausência de recursos para o desenvolvimento de suas práticas.

O terceiro campo de experiência denominado “traços, sons, cores e formas”, destaca “utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante as brincadeiras de faz de conta, criações musicais, festas [...] reconhecer as qualidades do som, intensidade, duração, altura, timbre [...]”(Brasil, 2017, p. 46). Essa referência da BNCC-EI alinha-se ao termo musicalização, tão presente nas ações dos professores quanto a prática docente na Educação Infantil.

A palavra **cuidado** que obteve (f= 6 e OMI=2.4) alude à própria condição de fragilidade física, psíquica e motora da criança pequena que, em sua formação, necessita do cuidado do adulto no que se refere à segurança e bem-estar. Nas justificativas, os professores escrevem: “[...] quando se trabalha com esse público, o cuidado deve ser primordial, por ser um público que requer bastante cuidado” (Profa. 52-G5-EM); “considero o cuidado com o bem-estar e a integridade física da criança

o aspecto mais importante, porque para muitos alunos a creche é o único lugar onde ela encontra apoio, higiene e zelo” (Profa. 24-G4-CEMEI).

A primeira justificativa apresentada à palavra cuidado é da participante nº 52. Ela possui pós-graduação *lato sensu* e trabalha como docente em uma escola municipal. A segunda é da docente do CEMEI (nº 24) que também possui especialização.

Podemos afirmar que no âmbito da Educação Infantil, embora seja objeto de debate, a dualidade entre cuidado/educação prevalece. As justificativas dessas professoras que atuam na pré-escola dão destaque ao cuidado. Lembramos que, de acordo com Becker *et al.* (2013), a ênfase no cuidado é mais comum entre professoras de creche. No geral, a diferenciação entre o que é entendido como cuidado e como pedagógico acaba por privilegiar muito mais o caráter pedagógico. No entanto, a Educação Infantil, destinada a crianças de 0 a 5 anos, tem como função integrar os atos de cuidar e educar, comprometida com o desenvolvimento absoluto das crianças nos aspectos físico, intelectual, afetivo e social.

A palavra **paciência** ($f= 5$ e $OMI= 2.4$), também presente no quadrante inferior esquerdo, foi evocada e justificada como o requisito mais importante para ser professora de crianças pequenas. A participante (Profa. 5-G4-EM) justificou a escolha do termo **cuidado**, dizendo: “[...] para trabalhar com crianças pequenas têm que ter muita paciência”. Certamente a professora se refere à paciência, porque as crianças pequenas e muito pequenas estão vivenciando processos de descobertas, questionamentos, curiosidades e demandam muito mais atenção e paciência por parte dos docentes para lidar com suas peculiaridades.

Não diferem de termos relevantes que localizamos com o TALP nesta pesquisa, como, por exemplo, **amor** e **paciência**, o resultado do estudo desenvolvido por Monteiro (2007), sobre como professores de creche e pré-escola representam seu próprio trabalho. A autora, utilizando o referencial de Abric (1994; 2001), identifica que o núcleo central da representação pelos professores de creche é formado pelo elemento **paciência**, enquanto que entre os professores de pré-escola destacam-se os termos **paciência** e **amor**.

Outra palavra que compõe a zona de contraste no quadrante inferior esquerdo é **inclusão** ($f= 4$ e $OME=2.5$). Inferimos, a partir da presença desta palavra no quadrante, que com a democratização da sociedade, o processo de inclusão das pessoas com deficiência tem se intensificado, principalmente, nos espaços de

Educação Infantil e Superior, antes mais excludentes. Nesse contexto, o acesso e garantia de educação às crianças têm sido mais efetivos. Assim, é possível que a evocação à palavra inclusão por parte das participantes, ao se referirem à prática docente na Educação Infantil, queira expressar os desafios frente à diversidade com que procuram lidar e respeitar. A justificativa da participante (Profa. 36-G5-EM) indica: “[...] a inclusão social é uma questão na construção de uma sociedade, pois trabalha o estabelecimento de regras que promove a igualdade entre todos os grupos”.

De acordo com Santos e Almeida (2017), mesmo que a inclusão educacional seja um direito garantido na legislação, inúmeros fatores têm dificultado esse processo nas instituições públicas, a saber: escolas sem estrutura física que contemple a acessibilidade, ausência de professores qualificados e dificuldade na obtenção de um diagnóstico capaz de indicar perspectivas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças com deficiência.

No quadrante da zona de contraste localizamos, ainda, a palavra **formação** (f= 4 e OMI 4.2), também considerada no exercício da prática docente na Educação Infantil. Associada a termos presentes no possível núcleo central como **planejamento, responsabilidade e compromisso**, a palavra **formação** sugere a necessidade de preparo técnico para o desenvolvimento dessa prática.

Sabemos que por muito tempo, atributos considerados da “natureza” feminina como o cuidado, a paciência e o carinho por crianças eram vistos como suficientes para ser professora de Educação Infantil. Em termos legais, no Brasil, foi somente a atual LDB 9394/96 que preconizou um nível mínimo de formação para ser professor dessa etapa da Educação. Assim, observar o termo **formação** como integrante desse universo simbólico das participantes ao pensarem na prática de Educação Infantil constitui-se como um avanço.

De acordo com a justificativa da participante nº 37, a formação é norteadora da atuação profissional e do acesso a conhecimentos específicos que contribuem para sua prática na Educação Infantil. Justifica: “[...] a formação acadêmica norteia o conhecimento para o exercício da profissão, é bem específico esse cuidado e trabalho com a base do ensino que é a Educação Infantil” (Profa. 37-G4-EM).

Em um estudo bibliográfico sobre identidade e formação docente na educação infantil, Paula, Akamine e Azevedo (2016), reconhecem que a identidade do professor é construída ao longo da vida, mesmo antes do ingresso na formação

inicial. No entanto, é na formação inicial que o professor se profissionaliza e recebe subsídios para melhor compreender sua profissão. As autoras defendem que essa formação profissional deve ocorrer em nível superior.

Também faz parte da zona de contraste o termo **metodologia** ($f=3$ e $OMI=2,0$). Esta palavra, em articulação com **formação** e **planejamento** presente no possível núcleo central, sugere novamente o caráter sistemático da prática docente na Educação Infantil. Tais palavras indicam se tratar de uma ação orientada por objetivos, concretizada por meio de estratégias que possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Ao escolher esta palavra como importante, justificou uma das professoras: “Acho muito importante uma metodologia de fácil aceitação pelas crianças” (Profa. 20-G4-CEMEI).

As palavras que povoam as representações sociais das professoras as quais acabamos de comentar (**formação**, **metodologia** e **planejamento**) e suas justificativas, estão em consonância com Oliveira (2010), quando diz que compete ao professor de Educação Infantil criar oportunidades para garantir experiências e aprendizagens e, mediante olhar atento, acompanhar as diferentes formas pelas quais a criança aprende e se desenvolve. No entanto, adverte que para o professor criar essas possibilidades, é necessário que lhe sejam garantidas condições de trabalho, reconhecimento, formação e valorização profissional.

Por fim, na zona de contraste, situamos a palavra **acolhimento** que alcançou ($f= 4$ e $OMI=2$). Conforme as participantes, o acolhimento favoreceria o senso de pertencimento da criança ao ambiente educacional e ao grupo, e desse modo, propiciaria um ambiente favorável às relações e ao desenvolvimento da criança. Justificou uma professora: “[...] acredito que, sendo a Educação Infantil a porta de entrada da escola, a criança se sentindo acolhida, se sentirá segura e a aprendizagem acontecerá com tranquilidade” (Profa. 15-G5-EM). Pelo exposto, é possível inferir que relações afetivas bem sedimentadas podem favorecer o acolhimento das crianças quando ingressam na Educação Infantil.

Na mesma direção do que diz a professora sobre acolhimento, Stacioli (2013), pondera que **adaptação** e **acolhimento** na Educação Infantil se completam. A adaptação é entendida como o esforço que a criança realiza para ficar bem no espaço coletivo, povoado de pessoas grandes, pequenas e desconhecidas. As relações, regras e limites são diferentes daquele espaço doméstico a que ela está acostumada, o que exige um grande esforço por parte da criança que chega e que

está conhecendo o ambiente da instituição. O acolhimento é fundamental à adaptação, à permanência e ao sucesso da criança que depende da forma como é acolhida nas instituições.

Conforme apresentamos, o quadrante inferior esquerdo apresenta palavras que solidificam o possível núcleo central como, por exemplo: palavras como **formação** e **metodologia** podem ser articuladas aos termos **planejamento**, **compromisso** e **responsabilidade**. Ao passo que **cuidado**, **acolhimento** e **paciência** podem ser aproximados das palavras **afetividade** e **amor**, como elementos subjetivos que expressam sentimentos comuns às relações na Educação Infantil. Por sua vez, a **musicalização** como uma das linguagens a ser trabalhada com as crianças, pode se articular à **ludicidade** que foi o termo com maior frequência de evocação entre as participantes da pesquisa. E, por fim, tendo em vista uma maior abertura das escolas às crianças com deficiência, situamos a palavra **inclusão** como um vocábulo que expressa possíveis desafios à prática docente na Educação Infantil no contexto atual.

Assim, os resultados confirmam a zona de contraste da estrutura representacional como uma arena que, apresentando elementos diversificados, complementa ou confronta o possível núcleo central de uma representação social.

5.1.4 *Prática docente na Educação Infantil: elementos da periferia mais distante*

	f	OME
Criatividade	6	4
Respeito	6	2.8
Conhecimento	5	3.8
Jogos	4	4.2
Desenvolvimento	4	3.4
Oralidade	3	3.4
Disponibilidade	3	4.7
Pesquisa	3	3
Interação	3	4.7

O quadrante inferior direito do quadro 4, denominado de segunda periferia, é ocupado por termos que obtiveram menor frequência e que não são escolhidos como importantes. As palavras que compõem esse quadrante são: **criatividade**,

respeito, conhecimento, jogos, desenvolvimento, oralidade, disponibilidade, pesquisa e interação. Para análise do material contido na segunda periferia, reunimos esses termos de modo a indicar como eles integram o universo representacional investigado.

No primeiro grupo, situamos as palavras **criatividade** (f=6 e OMI=4), **conhecimento** (f=5 e OMI=3.8), **jogos** (f=4 e OMI=4.2) e **oralidade** (f=3 e OMI=3.4) são elementos que se interligam à **ludicidade, musicalização, brincadeira** e explicitam algumas das estratégias e conhecimentos comuns à prática docente na Educação Infantil.

As palavras **respeito** (f=6 e OMI=2.8) e **disponibilidade** (f=3 e OMI=4.7) podem ser associadas aos vocábulos **compromisso, dedicação e responsabilidade**, formando o segundo grupo, e destacando o engajamento dos participantes com o trabalho que desenvolvem junto às crianças. As justificativas de duas professoras à palavra **respeito** são ilustrativas desse empenho: “[...] respeito é a base de tudo em qualquer situação, através dele conseguimos atingir as demais”. (Profa. 54-G4-EM); “respeito em primeiro lugar, sempre! Respeito às dificuldades e ao trabalho com crianças menores, que precisam muito da nossa atenção e cuidado nesta fase” (Profa.7-G5-EM).

No terceiro grupo, incluímos as palavras **conhecimento e pesquisa**, que são termos com baixa frequência e ordem de importância, articulados aos elementos **formação, planejamento, metodologia**, solidificando a representação social de prática docente na Educação Infantil como algo sistemático, que exige saber técnico ao seu exercício.

Interação (f=3 e OMI=4.7) e **desenvolvimento** (f=4 e OMI=3.4) são palavras também presentes no quadrante da segunda periferia. Elas se associam aos demais termos da estrutura, destacando a importância de relações ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim como **acolhimento e afetividade**, são termos indicados como fundamentais à adaptação e permanência das crianças na educação formal.

Entendemos com Abric (1994; 2000) que o sistema periférico é um complemento indispensável do sistema central porque protege, atualiza e contextualiza suas determinações normativas, permitindo aos sujeitos a flexibilidade e adequação de suas representações às mudanças e experiências cotidianas. No âmbito desta pesquisa, fica evidenciado que os elementos periféricos mais distantes

sinalizam para representações de prática docente na Educação Infantil com características mais profissionalizadas e menos naturalizadas, pois aspectos técnicos, metodológicos e das relações dessa prática compuseram esse último quadrante analisado.

Com a análise da estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil, constatamos que ela se apresenta imbricada de elementos comuns à literatura especializada, associados a mecanismos reguladores das políticas curriculares à Educação Infantil. Depreendemos que o conteúdo representacional que identificamos é um todo que articula elementos do possível núcleo central, elementos de contraste e periferias (próxima e distante). A esse respeito, Campos (2021) enfatiza que a representação social é uma estrutura, constituída por elementos centrais (mais rígidos) e periféricos (mais flexíveis), que permitem entender melhor as relações entre consensos e diversidade no que se refere ao objeto investigado.

No âmbito deste estudo exploratório, admitimos ter conseguido capturar essa estrutura e, com a continuidade da pesquisa, pretendemos explicitar melhor essas representações sociais e as complexas relações que elas estabelecem à prática docente na Educação Infantil.

Nesta etapa exploratória da pesquisa procuramos identificar a estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil, construídas por professoras e professores que atuam nessa primeira etapa da educação básica.

Para atingir esse objetivo, utilizamos um questionário organizado em duas partes: a primeira com a caracterização dos sujeitos, a segunda composta pelo Teste de Associação Livre de Palavras – TALP. A investigação permitiu identificar os possíveis elementos centrais e periféricos que circundam a representação de prática docente na Educação Infantil. Os resultados evidenciaram que a estrutura das RS de prática docente na Educação Infantil apresenta-se justaposta a elementos da literatura especializada e normatização curricular.

O possível núcleo central das RS de prática docente emergiu a partir dos dados construídos pelos sujeitos. Observamos uma forte relação entre aspectos subjetivos como amor e afetividade relacionado às práticas, ao mesmo tempo, destacando aspectos técnicos, que como no caso do planejamento, aparece como caracterizador da intencionalidade pedagógica.

Em síntese, identificamos que a estrutura das representações sociais de prática docente na Educação Infantil dos professores investigados inter-relaciona e ressignifica, com maior ou menor intensidade, o discurso circulante da literatura e legislação vigente sobre a educação da criança de zero a cinco anos.

Reiteramos que as análises aqui apresentadas são provisórias, afinal, os resultados dessa primeira etapa exploratória foram aprofundados com a inclusão de outros sujeitos. Com o prosseguimento da pesquisa, buscamos atingir os demais objetivos traçados pelo o estudo.

5.2 Elementos Centrais das Representações Sociais de *Prática Docente na Educação Infantil*

Após concluirmos a primeira etapa deste estudo, prosseguimos com seu desenvolvimento. Assim, o objetivo desta segunda etapa é explicitar os elementos centrais das representações sociais de prática docente na educação infantil. Para concretizá-lo, utilizamos um procedimento associativo que consistiu na realização de triagens hierarquizadas sucessivas (Abric, 1994) inspiradas no teste do núcleo central, cuja finalidade foi confirmar os elementos que efetivamente estruturam o núcleo central das representações, utilizando as cognições correspondentes ao possível núcleo central das representações sociais dos sujeitos (identificadas na fase inicial da pesquisa).

As triagens hierárquicas sucessivas consistem em uma técnica elaborada e validada experimentalmente por Abrie (1994), com o objetivo de complementar a análise das produções obtidas através de associações livres. Assim, tendo identificado um possível núcleo central de prática docente nas palavras (**ludicidade, amor, planejamento, compromisso, dedicação e afetividade**), utilizamos as mesmas para realizar o referido teste de centralidade.

Para preparação do material procedemos da seguinte forma: cada uma das palavras foi digitada em letras grandes e visíveis em cartelas individuais plastificadas (Apêndice 03), e esse conjunto de seis cartelas foi disponibilizado ao participante no momento de aplicação do teste.

Com esse material em mãos, nos dirigimos às escolas em que atuavam as professoras, que antecipadamente haviam confirmado participação e agendado conosco. Ao nos encontrarmos com elas, agradecemos pela adesão ao estudo e

apresentamos o termo de consentimento livre esclarecido. O referido documento anunciava a nossa vinculação institucional, o objetivo da pesquisa e as condições de participação como a preservação da identidade e o sigilo sobre a participação. Após essa exposição, em sessão individual com cada uma, pedíamos que preenchessem seus dados profissionais (em protocolo próprio)¹⁴ e informávamos que realizaríamos um teste rápido, que funcionaria como um “jogo” e essa conversa seria gravada.

Com a anuência da participante, procedemos da seguinte forma: 1º) disponibilizamos as cartelas em alguma superfície de modo que todas elas ficassem bem visíveis; 2º) pedimos que olhasse e lesse com cuidado o conjunto das seis palavras/cartelas apresentadas; 3º) retirasse, dentre as seis palavras, apenas duas palavras que fossem consideradas mais importantes ao pensar na sua prática como docente da Educação Infantil, desprezando as demais; 4º) tendo ficado somente com duas palavras, pedimos que, olhando para elas, retirasse uma e ficasse somente com aquela que na sua percepção, era indispensável quando pensava na sua prática docente como professor/a de Educação Infantil; 5º) por fim, tendo em mãos a cartela com a palavra que foi escolhida e considerada como indispensável a essa prática, solicitávamos que justificasse sua escolha, ou seja, que explicasse porque a palavra era indispensável quando pensava na sua prática docente na Educação Infantil.

Inicialmente, na primeira rodada de escolhas, conferimos que as palavras escolhidas pelas professoras como mais importantes, em ordem de frequência (da maior para menor) como está demonstrado no quadro abaixo, foram: **planejamento, afetividade, ludicidade, compromisso, amor e responsabilidade.**

¹⁴ Apêndice 05

Quadro 5 – Palavras consideradas mais importantes pelas professoras quando pensam em *prática docente na Educação Infantil*

Palavra	f
Planejamento	17
Afetividade	13
Ludicidade	08
Compromisso	07
Amor	06
Responsabilidade	03

Fonte: Autoria própria, 2024.

É importante salientar que, quando apresentamos as cartelas às participantes, muitas diziam ter dificuldade para fazer uma única escolha. De acordo com as professoras, todas as palavras estavam muito imbricadas com a realidade de suas práticas na Educação Infantil. O mesmo ocorreu diante do par de palavras escolhidas como mais importantes; ao pedirmos que escolhessem a palavra indispensável à sua prática docente na Educação infantil, percebemos que a escolha demandava tempo por parte das professoras. Abaixo, o quadro 6 apresenta as palavras indispensáveis à prática docente na Educação Infantil segundo as participantes dessa fase desta pesquisa.

Quadro 6 – Palavras consideradas indispensáveis pelas professoras quando pensam em *prática docente na Educação Infantil*

Palavra	f
Planejamento	14
Amor	04
Afetividade	03
Compromisso	03

Fonte: Autoria própria, 2024.

Em relação a escolha da palavra que, para as professoras, seria indispensável à sua prática na Educação Infantil, a partir das escolhas das 27 participantes obtivemos o seguinte resultado: 14 escolheram **planejamento**, quatro escolheram **amor**; três indicaram **afetividade**; três escolheram **compromisso**; duas **ludicidade** e uma escolheu a palavra **responsabilidade**. Vale ressaltar que, como procedemos na etapa anterior da pesquisa, para a análise dessas palavras, mantivemos três como frequência mínima de escolha.

Conforme apresentamos no quadro 6, a palavra **planejamento** (f=14) foi a mais escolhida como indispensável pelas professoras. Sem dúvidas, essa palavra destaca-se entre as demais, caracterizando-se como uma prioridade entre as docentes investigadas, constitui elemento indispensável à sua prática, foi escolhida por mais de 50% do grupo pesquisado. Planejamento seria, para esse grupo, o elemento referendado como estruturador e norteador da prática docente na Educação Infantil, apresentado como um elemento nuclear, onde todos os outros se organizam e se estabelecem a partir dele. Nessa perspectiva, lembramos Araújo e Perez (2021, p.2), para os quais “atualmente, a pré-escola é considerada por lei como parte da Educação Básica, por essa razão, deve ser vista também como uma etapa que abrange o ensino sistematizado e planejado dos conhecimentos científicos”

Compreendemos que a Educação Infantil, desde a sua gênese até os dias atuais, passou por diversas mudanças, principalmente no que se refere à sua função, que por muito tempo foi designada como espaço de assistência, vocacionada a guardar crianças, distante de uma função pedagógica formativa da criança. Desse modo, constatar que planejamento é o termo reconhecido como indispensável pelas professoras à prática na Educação Infantil, representa um avanço.

Nas justificativas das professoras, o planejamento foi descrito como um elemento indispensável à prática docente na Educação Infantil, e caracterizado de maneira ampla, como um guia orientador e estruturador das práticas, indispensável para organizar o desenvolvimento das atividades cotidianas, a rotina, um meio para concretizar objetivos e metas da Educação Infantil.

De acordo com a Profa. 5¹⁵, “[...] o planejamento está nesse lugar mesmo, organizador na vida do professor e na vida dos estudantes”. Para Francisco (2020), o objetivo do planejamento é facilitar e organizar a ação pedagógica. Esse objetivo aparece nas justificativas das professoras 8, 11 e 17 que destacam o planejamento como norteador de suas práticas: “planejamento que a gente faz, [...] a gente consegue, pelo menos, ter um norte, essa atividade vai caber, ou às vezes, você pensa na atividade naquele dia, aí você vê a turma, aí você diz não, vai dá pra fazer hoje não...” (Profa. 08); “Em primeiro lugar planejamento [...], eu tenho que ter ele pra ser meu norte, o meu norte, senão não rola, as vezes esquece ou não planeja é diferente [...] não flui” (Profa. 11); “O planejamento é a palavra, é...eu acho indispensável, porque sem planejamento você fica assim...sem norte [...]” (Profa. 17).

As professoras acrescentam que o planejamento é indispensável à organização da rotina, condução e realização das atividades no dia a dia, e para previsão das suas ações nos momentos mais oportunos em relação ao tipo de atividade a ser realizada com a turma e aos objetivos pretendidos. Trata-se de um meio que possibilita, ao mesmo tempo, reflexões que antecedem à prática e são posteriores a ela. Ramos (2016), enfatiza que o planejamento corrobora a ação do professor de Educação Infantil auxiliando a organização, encaminhamentos e reflexões acerca do seu fazer pedagógico.

O planejamento foi, ainda, relacionado a aspectos como a faixa etária das crianças e as finalidades da Educação Infantil. As participantes destacaram a necessidade de adequação do conteúdo, atividades e objetivos às singularidades das crianças matriculadas, nessa etapa educacional. Tais considerações aparecem também na literatura, pois como afirma Francisco (2020), no contexto de Educação Infantil, o planejamento tem como maior objetivo promover o desenvolvimento e a aprendizagem, considerando os saberes e cultura das crianças. A justificativa da professora 12 enfatiza a exigência do planejamento para se atuar com crianças da Educação Infantil:

[...] porque assim, você com crianças pequenas pode até se ter a ideia de que não precise de um planejamento, aí eu acho que é

¹⁵ As participantes foram codificadas utilizando-se a abreviatura da palavra Professora (Profa.), seguida do número de ordem da realização do teste.

quando mais se precisa, porque se não tiver esse planejamento é essa organização, aí não vai ter envolvimento das crianças.

Justificativas de outras professoras estão em congruência com o ponto de vista da professora 12, quando abordam que o planejamento é fundamental nessa fase do desenvolvimento humano, bem como as implicações concernentes à educação desse público específico. Afirmam: “[...] porque se não tiver um planejamento adequado, eu não vou poder trazer o que é de acordo com a idade deles, entendeu? Porque se eu idealizar de última hora, uma atividade, pode ser que eu não esteja trazendo algo que vai ser condizente com a idade deles, que é cinco anos [...]” (Profa. 07); “quando a gente faz o planejamento, a gente consegue atender às demandas que a gente pensa pra aquela faixa etária, do que aquela faixa etária precisa naquele nível de desenvolvimento [...]” (Profa. 08); “[...] eu fico pensando que há de se ter um planejamento pra trabalhar com os miudinhos [...]” (Profa. 19).

Jesus e Germano (2013) confirmam a relevância imputada ao planejamento para as práticas na Educação Infantil por parte das participantes. Para esses autores, a tomada de decisões com base no planejamento é indispensável à concretização do trabalho na Educação Infantil, pois é a partir dele que o professor determina o que quer e aonde quer chegar em relação aos seus objetivos.

Outros elementos estão articulados ao planejamento que constitui o núcleo central das representações da prática docente na Educação Infantil, como, por exemplo, a **afetividade** e **ludicidade**. Ao fazerem suas escolhas durante o teste, as professoras confirmam que uma prática assistemática, sem as devidas preocupações com desenvolvimento das crianças, as dimensões lúdica e afetiva não teriam como ser viabilizadas. Eis algumas justificativas nesse sentido:

[...] no planejamento eu vou também poder desenvolver essa questão da afetividade, tá, então chegar somente com afetividade e não tiver um planejamento e não saber o que vou fazer em sala de aula aí fica difícil, (Profa. 12)

[...] a ludicidade, o amor, a afetividade a gente vai conseguindo no decorrer do caminho, mas o planejamento sem ele a gente não consegue fazer nada por isso eu acho que o planejamento é indispensável. (Profa. 18)

[...] porque pra tudo na vida a gente tem que planejar, quando a gente planeja, tudo acontece, [...] mas todas essas palavras têm que

tá envolvidas, afetividade, o amor, o respeito, né, a dedicação, o carinho, o compromisso, tem que ter [...] (Profa. 24)

As justificativas apresentadas pelas professoras 12, 18 e 24 corroboram a noção do planejamento como base estruturadora, um elemento inegociável da prática docente, que expressa as intencionalidades pedagógicas norteadoras da prática. E isso pode ser ratificado na justificativa de uma professora que diz: “[...] eu acho que o planejamento é a base, ele é o corpo da educação, eu venho pra a aula, sei tudo que vou fazer, se eu quiser acrescentar outras coisas lúdicas vai ser maravilhoso” (Profa.11).

Nesse contexto, novamente lançamos mão de Francisco (2020) ao definir o planejamento como instrumento essencial para o desenvolvimento das ações no contexto da Educação Infantil, assim como em qualquer outra instância em que há intencionalidade.

A ausência do planejamento, segundo as professoras, implica negativamente na execução das suas práticas, pois impede de desenvolver bem o trabalho, dificulta o controle das turmas e as crianças sentem a falta de direcionamento e organização. Afirmam: “sem o planejamento o professor não consegue executar nem o que tá no pensamento dele, né, e nem [...] engajar a turma, porque todo mundo fica perdido” (Profa. 05); “quando as crianças percebem que não tem planejamento, a aula perde um pouco seu caminho e fica meio perdida, a gente fica a desejar [...]” (Profa. 7); “se não tiver planejamento, eu não vou controlar, eu não vou me concentrar” (Profa. 8).

As falas das participantes a respeito das consequências da falta de planejamento confirmam o que é dito por Nicolaio, Gruvald e Camargo (2021). Para esses autores, o planejamento oferece direção às ações que pretendemos realizar.

O planejamento, ao ser considerado indispensável, foi associado, ainda, à segurança no desempenho docente. A professora 17, com 10 anos de experiência na docência e com três meses de atuação na Educação Infantil, disse: “eu estou tendo ainda essa experiência inicial na educação infantil, se eu não tiver planejamento eu vou me sentir insegura”. A suposta insegurança gerada pela falta de planejamento de que fala a professora está em concordância com Thomazi e Asinelli (2009), que destacam a importância do planejamento. Segundo esses autores, mesmo que flexível, ele permite autonomia e segurança às professoras. O planejamento é um apoio, uma base, sob a qual podem criar.

A professora 27 justifica que em seu planejamento, sempre procura seguir as exigências oficiais do município para a Educação Infantil. Assim, a mesma destaca que contempla as quatro grandes áreas/eixos do currículo dessa etapa da educação. Afirma:

[...] o meu planejamento, dentro do possível, eu procuro fazer isso, considerando os quatro níveis que a gente tem que trabalhar que são as quatro áreas que a Prefeitura enfoca que é: o eu e o outro e nós, é a parte da matemática, a parte da linguagem, a parte das cores e da música, tudo de forma muito lúdica [...].

O conjunto das justificativas sugere uma coerência com os autores Nicolaio, Gruvald e Camargo (2021), que abordam a importância do planejamento na Educação Infantil e as peculiaridades dessa educação, além da influência de documentos oficiais que regulamentam sua organização e as práticas profissionais desenvolvidas no cotidiano.

Os resultados da hierarquização confirmam o planejamento como elemento central, estruturador da representação. As professoras atribuem a esse elemento um valor simbólico que mantêm uma ligação indispensável com o objeto prática docente na Educação Infantil. Isso quer dizer que nessas representações sociais, o **planejamento**, quando dissociado do objeto da representação, perde o seu significado. Os demais elementos **amor**, **afetividade** e **ludicidade** apenas fortalecem o sentido de planejamento como estruturador das práticas.

Constatamos que as participantes que escolheram o planejamento como indispensável à prática docente na Educação Infantil fazem parte de um grupo heterogêneo no que se refere à faixa etária e ao tempo de atuação docente, ou seja, as justificativas partiram tanto de professoras em início da carreira docente como de docentes com mais de 30 anos de exercício profissional e próximas à aposentadoria. Foram professoras com idades entre 28 e 64 anos que referenciaram o planejamento como essencial às suas práticas. No que diz respeito à formação acadêmica, conferimos que, das 14 que escolheram o planejamento como palavra indispensável, 13 possuem formação inicial no curso de Pedagogia; todas cursaram a pós-graduação, 12 têm pós-graduação *lato sensu*, e duas, *stricto sensu*; sendo uma mestre em antropologia, e a outra, doutora em educação matemática.

Depreendemos que **planejamento** ter sido a palavra indispensável para o grupo participante sinaliza que a prática docente na Educação Infantil, mais

especificamente nos grupos 4 e 5, tem centralidade no aspecto técnico como estratégia para promover o desenvolvimento das crianças. Inferimos, ainda, que a sua ausência implica em uma prática espontaneísta e desprovida de objetivos. Admitimos que a centralidade da representação social em **planejamento** sinaliza avanços para essa primeira etapa da educação básica, tendo em vista as condições históricas que perpetuaram o caráter assistencial da educação de crianças no Brasil.

Conforme consta no quadro 6, das palavras consideradas indispensáveis à prática docente na Educação Infantil, a segunda foi **amor** (f=4). Ela foi escolhida por quatro professoras como indispensável à condução das suas práticas. As justificativas para a escolha do termo aparecem vinculadas a questões subjetivas, ligadas à fé e também como um sentimento que abarca todas as dimensões da prática docente na Educação Infantil como o planejamento, o compromisso, a responsabilidade e a ludicidade. O amor seria, conforme as professoras, uma força motriz para enfrentar as dificuldades e obter realização profissional. A justificativa da professora 6 ressalta o amor como esse elemento fundamental/orientador, de fé que conduz todas as ações e torna possível a sua realização pessoal e profissional:

O amor, ele rege tudo! É tanto que dentro da palavra do Senhor ela diz, que em primeiro lugar o amor a todos, principalmente a Deus, a família tá ... e quando a gente se trata agora da nossa profissão, se não existir o amor, eu acho que nada segue porque o amor mesmo diante de tanta luta. Ele consegue vencer, consegue ser resiliente, ele consegue ser corajoso e enfrentar tantos obstáculos que a gente passa e dentro dessa nossa profissão [...].

Interessante observar que, na justificativa acerca do amor abordado pela professora 6, há uma referência à sua própria fé cristã, remetendo a um dos livros frequentemente lidos no meio cristão. O mesmo está localizado na Carta de Paulo aos Coríntios, conhecido como “capítulo do amor”, onde o autor, o apóstolo Paulo, ensina sobre a importância do amor na vida cristã e como ele deve ser a base de todas as atitudes, a força capaz de superar qualquer desafio e superar qualquer obstáculo: “O amor tudo sofre, tudo crê, tudo espera, tudo suporta” (I cor., 13:7). Ainda nessa mesma direção, trazemos a justificativa da professora 3, que semelhante à professora 6, declara que o amor é indispensável a sua prática por ter um caráter substancial que envolve todas as suas ações: “[...] se não tiver o amor, eu acho que nada disso aí, [...] porque tem que ter muito amor pra você pensar em

tudo, em cada situação, em cada...o que você vai colocar no seu planejamento”. Por fim, nota-se que o amor é o princípio orientador das ações dessas professoras.

Starosky (2015), em um estudo sobre o amor e a educação a partir de aspectos filosóficos, destaca as contribuições ao valor educacional do amor, a formação do caráter e a importância da sabedoria na educação. O autor considera como inquestionável a importância do amor em todos os âmbitos da convivência humana e reafirma a sua essencialidade, sobretudo, para o ato educativo. Dessa forma, concorda que a genuína educação é aquela que, antes de perguntar sobre que tipo de educação considera melhor, busca responder: que tipo de homem quer formar? Afirma Starosky (2015, p. 202): “Ciente de que amar e fazer o bem é o fim de todo agir humano e que os amores humanos sempre serão meras analogias, extensões e prolongamentos do Amor Absoluto, o inventor de todos os amores”.

Em relação a aspectos ligados à espiritualidade que influenciam a prática docente, França *et al.* (2021), ao estudar as representações sociais de professores de um centro universitário, enfatiza que a espiritualidade tem sido um meio para enfrentar problemas e resolver questões existenciais, tendo como fonte a transcendência. De acordo com os resultados da sua pesquisa, a espiritualidade constitui uma prática importante na vida dos docentes.

A palavra amor também foi escolhida como indispensável pela professora 9, que a destacou como a mais importante, porém sem excluir as demais palavras. Segundo ela, o amor é o norteador dos vários elementos que compõem a sua prática na Educação Infantil, o enredo mais abrangente que orienta sua conduta docente, inclusive no planejamento. Justificou a professora:

[...] eu procuro praticar esse amor dentro de todas essas palavras que também têm aqui, com responsabilidade, com compromisso, com a ludicidade, porque a ludicidade vem do prazer, se não tiver o amor, não vai ter o prazer, se você não tem aquele compromisso... Mas também tudo tem que ser bem planejado, claro que nós fazemos um planejamento [...].

A palavra amor também foi associada à condição de carência de várias ordens apresentadas pelas crianças da Educação Infantil pública, principalmente a carência afetiva no convívio familiar, que para essas professoras, têm implicações negativas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. As justificativas das professoras 3, 6 e 10 sugerem esse sentido de amar para compensar as carências

das crianças. Elas afirmam: “[...] às vezes, ela pode não ter uma base familiar, mas quando ela chega numa escola, numa creche que ela encontra aquele amor, aquela afetividade que tem por ela onde ela não encontra em lugar nenhum” (Profa. 3); “[...] a gente tem que mostrar a eles o caminho do amor pra depois do caminho do amor, vir o aprendizado, entendesse?”; (Profa. 6); “[...] são crianças carentes, carentes de amor, de afetividade, carente de família mesmo, então quando a gente vem trabalhar com essas crianças, o amor, quando a gente coloca amor, o trabalho se torna melhor, o aprendizado, então, pra mim, o amor, ele é o fator mais importante” (Profa. 10).

Ao analisarem a atuação docente na Educação Infantil, Souza, Oliveira e Macedo (2022) informam que a convivência amorosa pode favorecer a construção de uma prática cidadã, democrática e solidária, suscitada a partir de vivências e experiências que são construídas no acolhimento e na escuta das reais necessidades das crianças. A própria concepção de Educação Infantil destaca os aspectos subjetivos que envolvem essa etapa educacional, ao frisar o binômio educar e cuidar como elementos fundantes dessa educação, os quais estão amplamente evidenciados em todos os documentos oficiais que fazem referência à Educação Infantil. Convém, no entanto, destacar que, assim como em outras etapas educacionais, a criança seja cuidada e educada como sujeito histórico e de direito, e que as práticas ligadas ao cuidar e ao educar estejam fundamentadas nos aspectos pedagógicos que envolvem as suas necessidades.

Fazendo uma análise sobre a especificidade desse grupo de professoras que escolheram a palavra amor como indispensável à sua prática docente na Educação Infantil, identificamos que se trata de um grupo pequeno e homogêneo, pois as quatro professoras têm formação inicial em Pedagogia e uma delas é, também, graduada em Biologia. Todas possuem pós-graduação *lato sensu*, porém, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de todas elas terem entre 30 e 40 anos de atuação na docência. Ou seja, são professoras notoriamente mais experientes e que se encontram na faixa etária entre 45 e 64 anos de idade. Esse perfil nos permite inferir que o subgrupo possui uma representação da prática docente na Educação Infantil marcada por uma perspectiva mais maternal/subjetiva do trabalho com crianças. Tal resultado nos remete a Marques e Carvalho (2017), quando declaram que a prática educativa (professor/escola) “carrega as marcas do tempo atual, das ações humanas atuais, mas contém também vestígios do passado, tendo em vista

que a existência de nova realidade não significa o desaparecimento da anterior, mas a sua transformação” (p.122). Isto significa dizer que estamos diante de um pequeno grupo de docentes que compartilha significados dessas práticas com caráter compensatório, com forte marca histórica da Educação Infantil.

A palavra **afetividade** foi escolhida como indispensável para a prática docente na Educação Infantil por três professoras. Percebemos que as palavras **amor** e **afetividade** apresentaram justificativas muito próximas pelas participantes. Dessa forma, assim como foi justificado pelo grupo de professoras que o amor era requisito importante ao trabalho com crianças pequenas, o mesmo ocorreu com a palavra afetividade, que foi associada ao acolhimento e envolvimento das crianças. Por exemplo, de acordo com a Profa. 16: “[...] afetividade engloba tudo assim. É a principal coisa, assim principal é... o elemento principal pra gente trabalhar com criança, eu acho, que a afetividade é a mais importante, é fundamental na Educação Infantil”.

As demais justificativas das docentes para a palavra **afetividade** foram associadas ao acolhimento, à carência e à faixa etária que pressupõem essa necessidade de maior aproximação da professora com as crianças.

Sobre a carência das crianças, as professoras destacam essa difícil realidade, relatando que muitas delas estão expostas, em sua convivência familiar, à escassez de atenção e afeto, restando apenas serem valorizadas, acolhidas e cuidadas pela instituição educacional e, principalmente, pela professora. Na visão das docentes, suas práticas afetivas contribuem de forma decisiva para o engajamento das crianças com relação ao interesse em aprender e se desenvolver. Para Ribeiro *et al.* (2021), quando o professor trabalha as relações que favorecem a aproximação professor/aluno por meio do respeito, amor e apoio recebidos, isso contribui para melhorar a confiança da criança, fazendo-a se sentir mais segura e protegida. Como bem coloca a Profa. 4 na sua justificativa:

Fico com a afetividade, porque eu acho assim, que quando você transmite algo de bom, ele realmente... é... o retorno é bem maior, então, às vezes, a gente tem alunos que têm outra realidade em casa, né, outras dificuldades, e aí se eles não são recebidos com essa acolhida, com esse afeto que, às vezes, não... Assim, não é que não aconteça em casa, mas, às vezes, pode não acontecer, eles encontrem, às vezes, esse afeto aqui na escola, então é muito mais fácil a gente conseguir essa acolhida, né, que eles realmente se envolvam é... no que acontece na escola, na aprendizagem, na criatividade, né, na imaginação e é necessário pra essa idade.

Conforme Santos (2017), a tarefa educativa implica a compreensão da pessoa completa, que reconhece quando a presença dos afetos interfere na aprendizagem da criança e busca oferecer espaço para o cognitivo como estruturador do afeto. A compreensão de que a dimensão afetiva é um dos fatores imprescindíveis para o desenvolvimento integral da criança é bastante evidenciada pela psicologia da educação, compondo inclusive o repertório oficial do currículo nessa etapa, além da própria literatura especializada. Almeida (2005), ao escrever sobre as contribuições de Wallon à Psicologia e ao desenvolvimento da educação, afirma que toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras, cognitivas e vice-versa, e todas elas têm um impacto na constituição do indivíduo como um ser integral.

O outro aspecto que justifica a escolha da afetividade como termo indispensável à prática na Educação Infantil refere-se a faixa etária dos alunos que frequentam essa etapa educacional. Visto que são crianças, trata-se de um público específico com características que sugerem essa centralidade do afeto como um pré-requisito às práticas. Justificou uma das entrevistadas:

Então assim, a afetividade para o professor, eu digo pra todos, e principalmente do infantil, porque é um público mais próximo. Não que os outros não sejam. Mas, pela questão da idade mesmo da criança, pela referência da criança, né [...] Então, se a gente não tiver esse... pré-requisito, digamos assim, o trabalho não flui com criança de educação infantil. De uma forma geral, é muito importante, mas, na educação infantil, eu acho fundamental pra o desenvolver da nossa prática. (Profa. 22)

Os resultados do estudo de Ribeiro *et al.* (2021), por exemplo, mostraram que a percepção docente sobre a afetividade na educação infantil possibilita que os laços afetivos constituídos nos primeiros anos escolares contribuam de forma significativa para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Na mesma perspectiva, Martins e Santos (2020), ao tratarem sobre a afetividade, admitem seu papel fundamental nas relações, algo que influencia o interesse da criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para esses autores, os contextos escolares mais amistosos permitem que a criança tenha um desenvolvimento mais estável e adequado para que haja um estabelecimento de

relações interpessoais positivas com aceitação e apoio, possibilitando, assim, o sucesso dos objetivos educativos.

Assim como ocorreu com grupo anterior, das professoras que escolheram a palavra amor como indispensável à prática na Educação Infantil, também ocorreu com esse grupo que escolheu a palavra **afetividade**. É um grupo mais uniforme, composto por três professoras mais maduras, com atuação na docência que varia entre 24 e 41 anos. As três cursaram o magistério e Pedagogia, tendo uma delas 70 anos de idade. Ela é a professora com mais idade de todo o grupo e já é aposentada, mas continua atuando na docência. Todas possuem pós-graduação. Podemos dizer que a perspectiva subjetiva prevalece nas representações sociais de prática docente na Educação Infantil.

Por fim, trazemos a palavra **compromisso** como uma das palavras escolhidas pelas participantes da pesquisa como indispensável à prática docente na Educação Infantil. Essa palavra foi escolhida por três professoras, e as justificativas destacam a responsabilidade e o comprometimento com o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, e com os alunos, sobretudo, como uma forma de superação e enfrentamento das dificuldades. Desse modo, as professoras justificaram sua escolha dizendo:

Eu vou ficar com compromisso porque aquilo vai tá dentro, pra mim compromisso trata da...da responsabilidade que o professor tem de fazer o que é preciso, então eu sou uma pessoa que eu me comprometo sempre, diariamente a fazer o que é necessário, [...] esse comprometimento me leva a aprender a fazer pra...pra eles, né, não é pra mim é pra eles, tem coisas que eles precisam que eu ainda não sei e aí eu tô buscando, aí eu acho que eu fico mais com o compromisso, né! (Profª. 1)

Compromisso porque eu acho que o docente, ele tem que tá com compromisso naquilo que ele faz, pra dar sempre o melhor dele, né, pra conseguir fazer com que as coisas fluam. Então eu acho que isso é a chave porque... vão vir dificuldades, vão vir problemas, mas eu acho que, se você tem compromisso naquilo, se você realmente tá ali compromissado, dedicado a aquilo, as coisas, elas vão conseguir fluir [...] (Profª. 15)

A palavra **compromisso** também foi justificada como uma palavra indispensável, englobando todas as demais que integram o núcleo central das representações sociais de prática docente na Educação Infantil. Justificou outra docente: “O compromisso de realizar as atividades, de fazer... de fazer com que

minha atuação ela seja realmente uma atuação, é... incluindo responsabilidade, planejamento, amor, afeto, e realmente é... dedicação” (Profa. 21).

As professoras reiteraram o compromisso frente às dificuldades que se apresentam no dia a dia, os vários papéis que precisam assumir. Para elas, é o compromisso que as impulsiona a ultrapassar as barreiras que estão impostas no contexto da docência.

Conforme apresentamos acima, as justificativas à palavra **compromisso** aparecem alinhadas ao engajamento com a profissão, com a formação e capacitação, ao mesmo tempo que é tomado como um meio de superação das dificuldades que estão presentes no dia a dia de sua prática, das várias demandas presentes na atuação das professoras. No trabalho de Silva e Machado (2016), desenvolvido com professoras de Educação Infantil sobre a identidade profissional, o **compromisso** é colocado como destaque entre professoras, entendido como um preparo adequado para trabalhar com as crianças. Com base nos resultados, as autoras afirmam que: “Os aspectos relacionados à formação e a profissionalização para o atendimento da primeira infância vem sendo defendidos no cenário educacional” (Silva; Machado, 2016, p. 13).

As três professoras que consideraram **compromisso** como palavra indispensável à prática na Educação Infantil demonstram valorizar os aspectos técnicos da profissão docente. Elas são todas pedagogas, porém, com relação à formação posterior ou pós-graduação, das três, uma concluiu o doutorado, a outra tem quatro pós-graduações e a mais nova do grupo é recém formada e ainda não cursou pós-graduação.

Em relação à análise das palavras, foi possível perceber que, independente do termo escolhido ser o **planejamento**, o **amor**, a **afetividade** ou o **compromisso**, as escolhas em todos os casos tiveram justificativas que enfatizaram a faixa etária dos alunos como um aspecto importante da escolha.

Além disso, também constatamos que as justificativas evidenciam que a palavra escolhida como indispensável articula-se às demais, reforçando que todas as palavras apresentadas compõem o universo representacional da prática na Educação Infantil. É importante destacar que os resultados derivados desse teste do núcleo central expressam e validam os elementos anteriores da primeira fase da pesquisa referente ao possível núcleo central, pois evidenciam aspectos técnicos

alinhados a aspectos subjetivos relacionados ao cuidar e ao educar na Educação Infantil.

Em síntese, podemos dizer que as palavras consideradas indispensáveis correspondem ao Núcleo Central das Representações Sociais de prática docente na Educação Infantil do grupo de professoras investigadas. Tal resultado corrobora com o resultado na primeira etapa. No entanto, a testagem deu maior destaque ao caráter técnico dessa prática, pois os aspectos subjetivos, como **amor** e **afetividade**, que estiveram em proeminência com o TALP, apareceram de forma menos expressiva com a hierarquização.

Conforme a abordagem estrutural, o núcleo central de uma representação social é determinado pelas condições sociais, históricas, sociológicas e ideológicas e está diretamente associado aos valores e normas sociais. Ele é constituído do que é comum a um grupo, consensual, coletivamente partilhado e é resistente a mudanças. O núcleo central tem a função de gerar o significado básico da representação e de determinar a organização global de todos os seus elementos (Sá, 1996).

Em face do resultado da segunda etapa, podemos inferir que as representações sociais de prática docente na Educação Infantil, embora contenham aspectos subjetivos, têm nos aspectos técnicos sua maior centralidade. Os achados confirmam e se alinham aos documentos legais que normatizam a Educação Infantil, bem como a literatura especializada sobre a temática.

5.3 Terceira etapa

Nesta seção, apresentamos um panorama geral da prática docente das seis professoras, seguido de uma descrição detalhada da rotina dessa prática e dos desafios enfrentados pelas participantes no exercício da docência. Após essa descrição e análise interpretativa, estabelecemos algumas relações com a estrutura representacional de prática docente na Educação Infantil revelada na primeira e segunda etapas desta pesquisa.

5.3.1 Panorama geral da Prática docente na Educação Infantil

Conforme as instruções que nos foram dadas pelas seis professoras, foi possível depreender que elas têm clareza sobre a função da Educação Infantil no contexto atual. É com base no entendimento dessa função que organizam e planejam suas práticas na Educação Infantil. A ação sistemática na qual as professoras definem os conteúdos, as estratégias de trabalho e as formas de avaliar as crianças. Orientadas por essa lógica, por meio da IaS, ficou evidenciado que essas práticas privilegiam o desenvolvimento emocional, social e pedagógico das crianças. A fim de melhor descrever a prática das seis docentes, no quadro 7 a seguir, apresentamos de maneira sintética seus elementos.

Quadro 7 – Caracterização da Prática docente das professoras

Elementos que balizam a Prática docente	Manifestações implícitas ou explícitas nas instruções dadas pelas professoras
Objetivos	Favorecer as aprendizagens de diferentes linguagens a partir das vivências diárias; Proporcionar a socialização das crianças através de processos interativos.
Conteúdos gerais e específicos	Linguagem oral, escrita, padrões silábicos; conceito de letras e números; contagem; noção quantidade x número, coordenação motora e regras de convivência.
Estratégias didáticas	Acolhida, roda de conversa, jogos variados e brincadeiras direcionadas ou livres, etc.
Formas de avaliação	Observação e registro de desenvolvimento de competências em diferentes áreas: social, emocional e cognitiva.
Orientações ou Referências nas quais se baseiam	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil DCNEI (2009); Base Nacional Comum Curricular- BNCC (2017); Política de Ensino da RMER (2015/2019); Caderno de Vivências Norteadoras para a Prática Docente na Educação Infantil: O Currículo em Ação.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Conforme demonstramos no quadro acima, identificamos, por meio das instruções oferecidas, que as seis docentes desenvolvem ações planejadas e sistemáticas em suas turmas de Educação Infantil. Mesmo que não sejam práticas idênticas e homogêneas, há uma convergência nas instruções, das quais depreendemos como principais as seguintes finalidades: propiciar a interação e a socialização, e desenvolver os aspectos cognitivos por meio da apropriação dos conhecimentos. Assim, notamos que são objetivos que se coadunam com o que

preconiza a literatura da área que, em geral, adota um enfoque sócio-construtivista (Barbosa, 2000; Gomes; Uchoa, 2009; Evangelista, 2018).

Com base no que apresentam nessas instruções, é possível admitir que a Educação Infantil, como um segmento da Educação Básica e que tem suas especificidades, adota uma prática docente orientada para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social das crianças.

Tendo clareza em relação às finalidades da Educação Infantil e, particularmente, do que privilegiam no trabalho com crianças de quatro e cinco anos, as seis participantes destacaram como principais conteúdos trabalhados em seus grupos: linguagem oral, escrita, padrões silábicos; conceito de letras e números; contagem; noção quantidade x número, coordenação motora e regras de convivência. As professoras declaram que a Educação Infantil é, também, um espaço de ensino e com especificidades próprias.

Seguindo as orientações nacionais e da própria Rede Municipal, elas tomam por base os Campos de Experiência propostos pela BNCC e propõem que as situações concretas da vida cotidiana das crianças de modo que seus saberes sejam articulados aos conhecimentos trabalhados nas diferentes áreas. Foram mais comuns as instruções para o trato aos conteúdos de linguagem, matemática e o desenvolvimento social. Os comandos que nos foram dados revelaram, por parte das professoras, constantes tentativas de alinhamento de sua prática docente às orientações curriculares oficiais.

De acordo com Zabala (1998), as estratégias didáticas consistem em uma série de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas, a fim de alcançar determinados objetivos educacionais propostos. No âmbito desta pesquisa, conforme expressam as instruções dadas pelas professoras sobre a sua prática docente na Educação Infantil, as principais estratégias que utilizam são: acolhida às crianças, roda de conversa, brincadeiras direcionadas ou livres e utilização de jogos diversos (encaixe, empilhamento, Lego, dominó do alfabeto, memória, bloquinhos), etc.

As referências à garantia de um ambiente acolhedor com oportunidades e experiências de interação, jogos e brincadeiras variadas às crianças revelam essa preocupação. Tais estratégias estão em sintonia com Lopes (2005) quando afirma que os jogos e brincadeiras nessa fase contribuem para a incorporação de valores, conceitos e conteúdos. A autora acrescenta que ao utilizar jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos, o professor deve planejar sua aplicação, de forma que

possam desafiar seus alunos e abrir suas mentes para a descoberta, bem como sistematizar o conhecimento construído, permitindo que o ato de jogar não seja apenas “diversão”, mas algo que mobiliza o aprendizado. A partir das instruções das professoras, podemos depreender que essas ações são sistemáticas, e elas demonstravam saber o porquê de adotar suas estratégias didáticas junto às crianças.

Sabemos que a avaliação na Educação Infantil tem suas peculiaridades, como sintetizamos no quadro acima. Das instruções das professoras, foi possível inferir que elas utilizam a observação e o registro dos avanços das crianças em diferentes áreas, havendo maior destaque em suas falas para a socialização e cognição. Referiram-se, principalmente, a observação de como desenvolvem a autonomia, socialização, familiarização com as letras, números, escrita, etc. Podemos inferir que a avaliação é, para essas docentes, um processo de acompanhamento das conquistas, dificuldades e possibilidades das crianças ao longo do ano.

Identificamos como normatização que orienta a ação docente a Base Nacional Comum Curricular-Educação Infantil (BNCC-EI). Este foi o documento mais citado pelas professoras como o eixo norteador da proposta pedagógica do Município do Recife, constituindo o marco regulatório curricular da Educação Infantil e da formação de docentes que atuam nessa etapa da educação básica.

Como afirmou Fernanda - G4E¹⁶, “a minha proposta é trabalhar, focar para cada dia uma das cinco áreas¹⁷ em que nós levantamos a bandeira dentro da proposta da Prefeitura”. A também professora Luísa - G5C, destacou a orientação que precede suas ações pontuando dois dos cinco campos de experiência: corpo, gestos e movimento; escuta, fala, pensamento e imaginação, prescritos pela BNCC, e afirmou: “[...] se amanhã vai ser voltada para uma atividade de corpo e movimento, usando bambolê, usando Pikler, usando outras coisas [...] e quando for imaginação, aí você vai fazer peça ou vai montar peça. Se for corpo e movimento o seu planejamento...”. Este trecho do depoimento de uma das professoras coincide com o que prescreve o documento referente à Política de Ensino da Rede Municipal do Recife para Educação Infantil, que assim estabelece:

¹⁶ A cada um dos nomes das professoras acrescentamos a letra G maiúscula e o número do grupo de crianças com o qual cada professora trabalhava, a letra E maiúscula para indicar o seu vínculo com a Escola e C maiúsculo para indicar o vínculo com o CEMEI.

¹⁷ As cinco áreas referem-se aos cinco Campos de Experiências, que funcionam como eixos para a organização curricular e a definição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

[...] a matriz curricular para Educação Infantil que se apresenta, obteve as adequações necessárias, decorrentes das exigências da BNCC (Brasil, 2017), dando amplitude ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), que concebem o currículo, como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências, e os saberes das crianças, na faixa de 0 a 5 anos de idade, com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o seu desenvolvimento integral (Recife, 2021, p. 27).

Em consonância com o que foi relatado pelas professoras, podemos afirmar que as normas e regulamentos oficiais dão origem a outras formas de orientação que fazem parte de uma estrutura micro ligada à gestão escolar e à própria sala de aula como marcos reguladores do trabalho do professor. No caso, trata-se do planejamento individual de cada uma, que é o orientador. Todas as entrevistadas, de forma explícita ou implícita, se referem ao planejamento como o regulador de suas rotinas diárias.

5.3.2 A rotina da prática docente das professoras

Conforme depreendemos das instruções dadas sobre como deveríamos substituí-las, há certa homogeneidade na forma como fazem seu trabalho. Algumas diferenças estão relacionadas ao tipo de instituição (escola ou CMEI) ou grupo de crianças com o qual elas atuam (G4 ou G5).

O compilado das instruções dadas pelas seis professoras sobre as atividades realizadas foi organizado em cinco categorias, as quais caracterizam as práticas desenvolvidas com as crianças. No entanto, a divisão em categorias ocorre apenas para fins didáticos, pois os elementos que compõem essas práticas estão intimamente ligados. Como demonstramos no quadro 8, essas categorias são: **Acolhimento e Adaptação; Interação e Socialização; Conteúdos e atividades pedagógicas; Alimentação e Higiene; Descanso e Brincadeira.**

Quadro 8 – Categorias referentes à prática docente das professoras com as crianças nas instituições

Categoria
Acolhimento e adaptação
Interação e Socialização
Conteúdos e atividades pedagógicas
Alimentação e Higiene
Descanso e Brincadeira

Fonte: Autoria própria, 2024.

A primeira categoria denominada – **Acolhimento e adaptação** – abarca os procedimentos do início da rotina diária, desde a entrada das crianças na instituição. Essas atividades começam com a chegada e a organização dos materiais individuais das crianças, além de orientação e reflexão espiritual, que podem iniciar no pátio ou terraço da escola/CMEIs, conduzida pela gestão e finalizada na sala de aula com a professora e a turma.

Constatamos que esse momento inicial de acolhimento, mesmo que de forma variada, foi mencionado por todas as professoras como uma prática diária habitual. Declarou a professora Leide - G4E: “antes deles virem para a sala, eles já têm a oração lá no pátio com todos os alunos da escola”. A professora Fernanda - G4E, ao referir-se à chegada das crianças na escola, fala:

[...] as crianças chegam de sete e meia, a gente se reúne aqui no terraço, onde há momento da direção, o momento de orientação, da reflexão e de lá você vai para a sala [...], a direção, a coordenação, mas ela nos dar espaço para a gente fazer alguma observação em cima do que está sendo trabalhado. No final, a gente reza e vai para a sala. Chegando na sala, você precisa fazer uma organização em termos de onde as crianças irão ficar sentadas.

Na turma da professora Diana - G4C, essa acolhida é realizada na sala de aula, seguida da organização das crianças junto aos seus pertences. A professora diz:

Então na chegada aqui na escola, você entra na sala e organiza as cadeiras, organiza as mesas, veja se tem algum material solto [...] receba as crianças, peça que elas guardem seus materiais

individuais, elas já fazem a retirada do material de dentro da bolsa, guardam um lençol perto do colchonete porque elas dormem aqui na escola, tiram o sapato, tiram a sandália, guardam em uma devida gaveta, guardam o material individual [...].

Semelhante à professora Diana, a professora Luísa - G5C também instrui sobre essa prática. Segundo ela, as crianças, ao chegarem, organizam seu material para o início das atividades do dia. Assim nos orienta: “logo quando chegarem, você acolhe os meninos, recebe eles na sala [...], tira o sapato, organiza as bolsas no lugar que eles já sabem fazer [...]”. A professora Any - G5E, assim como as demais, ressaltou a possibilidade de realizar essa prática de maneira diversificada. Disse: “você deve iniciar com a acolhida das crianças, eles entram em sala geralmente, a gente tem vários momentos de acolhida, mas você pode optar por um, eles chegam e vão se organizando” [...].

Sobre o acolhimento às crianças ao chegarem à instituição, Stacioli (2013) comenta sobre a importância do acolhimento e adaptação das crianças em um novo espaço, com pessoas desconhecidas, regras e limites diferentes do espaço doméstico. Então, a forma como a criança é recebida desde a sua entrada na instituição pode favorecer o sucesso da sua adaptação nesse espaço e a interação com os demais colegas e professores. A esse respeito, destacamos que os resultados da primeira etapa da pesquisa indicaram a palavra acolhimento como importante e frequentemente associada à prática docente na Educação Infantil.

Conforme as instruções oferecidas pelas professoras e reunidas nesta categoria, é possível dizer que o momento de chegada e o acolhimento às crianças de Educação Infantil fazem parte da rotina nas instituições. Tal acolhimento pode se iniciar no pátio da escola juntamente com toda a comunidade escolar ou na sala de aula, junto à professora e às crianças. O modo e espaço de acolhê-las dependem em geral das condições de infraestrutura e cultura das instituições. Para Rapoport (2020), o acolhimento na educação infantil vai muito além de uma simples recepção, é um processo fundamentalmente humano e relacional, que estabelece as bases para a segurança emocional da criança, sua adaptação bem-sucedida e a construção de uma relação de confiança e parceria com a família. É um investimento no bem-estar e no desenvolvimento integral das crianças desde o seu primeiro contato com a escola.

Interação e Socialização constituem a segunda categoria e organizam as atividades que são realizadas com as crianças conforme instruções das professoras. Essas atividades são: musicalização, chamada, diferentes jogos, dramatização, uso de massa de modelar e manuseio de livros do cantinho da leitura.

Compreendemos que a interação e a socialização não estão limitadas a um momento específico e perpassam toda a prática, no entanto, tratamos, nesta categoria, algumas dessas situações. Segundo as professoras, muitas são as ações que promovem a interação entre as crianças. As professoras Any - G5E e Luísa - G5C, por exemplo, nos orientaram a realizar atividades que possibilitem a troca e o encontro das crianças, como o uso de jogos, massa de modelar, livros, dramatização e música. A roda de conversa e o “bom-dia”, também, são momentos de socialização/interação dos grupos. Recomendam as docentes:

[...] ofereça livros do cantinho da leitura, outras vezes pode ser jogos livres, como hoje, hoje eles estão com jogos, deixe na prateleira separadamente os joguinhos de alfabetização, até por ser já o finalzinho do ano, eles já estão mais adaptados a esses jogos, eles gostam de brincar em dupla, ou jogos de montar, ou massa de modelar. Então, essa primeira etapa da aula, deixe uns 15 minutos, 20 minutos, eles se encontrando, até para desenvolver a interação, logo após você faz a rodinha. A rodinha é um momento que você senta no chão, pode ser na sala, pode ser no pátio, pode ser no parque, você escolhe o melhor ambiente, é melhor na sala, porque depois você vai para a atividade [...] (Any-G5E).

[...] O bom-dia você faz de forma variada, pode ser com material concreto, pode ser com material... com apresentação de peça, você pode fazer com música, cada dia uma coisa diferente e aí você vai dividindo junto com a professora da outra turma [...] como a gente está no final do ano, a gente está fazendo as apresentações de Natal, então nesse momento de bom-dia e boa-tarde, vai ser o momento que você vai compartilhar o ensaio. Tem a apresentação e a também você pode fazer atividades lúdicas nesse momento [...] (Luísa-G5C).

A professora Leide - G4E, ao nos orientar sobre como fazer a socialização/interação diária de sua turma, relata que é feita em sala de aula começando com o bom-dia, com música, roda de conversa, brinquedos ou massinha. Instruiu a professora:

[...] Você diz: “vamos dar o bom-dia para todos os coleguinhas”, aí você coloca a musiquinha do bom-dia que eles já sabem. Aí depois que canta a musiquinha, todos juntos em pé, aí no final dão um abraço, tá! Porque a música é até assim, [...] vamos fazer o possível para sermos bons amigos

[...] aí tem outras musiquinhas [...] tem a musiquinha *cabeça, ombro, joelho e pé*, que eu sempre coloco, aí você coloca também [...] após o bom dia, após a roda de conversa [...] aí depois disso tudo, você pergunta: vocês hoje querem o quê? Quer *[sic]* massinha, bloquinho ou brinquedos? [...].

O envolvimento das professoras na roda de conversa e nas demais ações interativas entre as crianças confirmam o que é dito por Pinto e Branco (2009). Os autores consideram a Educação Infantil como corresponsável pela promoção de padrões específicos de interação social de caráter cooperativo envolvendo crianças, professores e outros sujeitos.

A professora Lene - G4C explicitou que, após a entrada das crianças em sala, devemos iniciar as atividades com a roda. Todos devem se manter sentados no chão para o bom-dia, realizando-o com músicas e com o “dado das emoções”¹⁸.

Você traz eles para a sala, senta em círculo para fazer o bom-dia. O bom-dia eu faço, né, e gostaria que você fizesse também, com uma roda, com música, bom-dia com alegria, sempre cantando, bom-dia, começa com alegria. Depois que você cantar essa música, você deve trabalhar o dadinho das emoções, que é um dadinho que tem as emoções, para saber como é que eles se encontram hoje, no dia de hoje. Aí, depois que você fizer esse momento, aí eles dizem como tá hoje, como é que eles se encontram [...]

Compreendendo a Educação Infantil como voltada para o desenvolvimento integral das crianças, a preocupação da professora Lene - G4C com a dimensão socioemocional do desenvolvimento corrobora esse objetivo. A atividade mencionada pela professora sobre o trato dos aspectos emocionais e dos sentimentos das crianças permite que elas expressem os seus sentimentos, sensações e emoções. Essas atividades oportunizam às crianças o reconhecimento das suas próprias emoções e as dos outros, a interagirem de forma mais positiva. Para Batista, Pasqualini e Magalhães (2022), trabalhar os processos emocionais em unidade com os valores sociais são fatores decisivos na formação da personalidade da criança.

Diana, professora do G4C, relatou que o dia para o qual estava nos instruindo seria um dia de jogos. Então, de acordo com a professora, após o acolhimento das

¹⁸ É um cubo de seis faces, semelhante a um dado tradicional, porém maior para facilitar a visualização e o manuseio pelas crianças e cada uma das faces contém uma emoção “emojis” como: alegria, medo, tristeza, raiva, surpresa, nojo.

crianças, deveríamos oferecer os jogos, de forma direcionada, delimitando o espaço a ser ocupado por elas e orientando-as sobre como utilizá-los. Disse Diana:

Você oferece o jogo do dia, às vezes é Lego, às vezes é jogo de empilhamento, [...] Nesse dia especificamente, tendo como rotina, você vai oferecer jogos de encaixe. E nesse jogo de encaixe você deve dar direcionamentos. Forre um tecido no chão, esse tecido é chamado de tecido mar, é um tecido azul. O direcionamento é que eles têm que ficar naquele tecido. É uma delimitação de espaço mesmo. E aí o jogo que é oferecido, você diz, vocês podem montar, podem encaixar para criar um espaço, sua casa, a escola. Porque geralmente as crianças se dirigem para construir armas, para construir, sabe... Algumas coisas que podem se machucar ou que sejam uma apologia a alguma coisa violenta.

A instrução dada para trabalhar os jogos com as crianças sugere possibilidades tanto a socialização, quanto o estímulo para a aprendizagem de regras e limites. Mostra, ainda, que há uma sistematização do trabalho, um sentido no que a professora propõe. Ela demonstra preocupação sobre como as crianças jogam, o que produzem e “simbolizam” ao jogar e que devemos ficar atentas a comportamentos que gerem violência entre as crianças.

A respeito do brincar na Educação Infantil, Pires, J.O. (2020) comenta que o brincar livremente ou mediado por um professor, faz-se necessário ao crescimento e desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos, emocionais e sociais nessa fase da infância. Na mesma direção, Kishimoto (2002) afirma que jogos e brincadeiras oferecem às crianças variadas possibilidades de aprendizagem e, além disso, desenvolvem uma função do pensamento por demais importante para a vida na sociedade contemporânea: a função simbólica.

Como já pontuamos, as atividades apresentadas pelas professoras e organizadas nesta categoria são extensões do momento inicial de chegada, acolhida e adaptação diária da criança à instituição. São situações que se articulam e promovem o entrosamento entre as crianças, mediadas pelos adultos e por materiais que endossam práticas de socialização na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, as instruções das professoras no que se refere à **Interação e à Socialização** das crianças, corroboram autores como Pinto e Oliveira (2009, p. 515) quando constata: “sem a vivência concreta de atividades efetivamente estruturadas para promover a cooperação dificilmente haverá, por parte das crianças, a internalização de valores e o aprendizado da cooperação”.

Conteúdos e Atividades Pedagógicas é a terceira categoria decorrente das instruções dadas pelas professoras. Elas nos instruíram em relação aos conteúdos de linguagem e matemática que devem ser trabalhados por meio de leitura, escrita, música, uso do calendário, quantificação de crianças em sala, contação de histórias, jogos, brincadeiras, exibição de vídeos e etc. Conforme suas instruções, o ensino dos conteúdos faz parte da rotina e é entrelaçado por situações lúdicas.

O entendimento das docentes a respeito de suas práticas na Educação Infantil encontra respaldo em Lukesi (2015), quando afirma que a criança aprende ao experimentar ações significativas com tudo que lhe chama a atenção no dia a dia.

As docentes falam de várias vivências simultâneas e diversificadas que realizam com as crianças como a roda, a chamada e identificação do nome, noção de tempo, além de atividades no livro, leitura, jogos, etc. Acerca disso, falou a professora Lene - G4C:

Então, sempre fique no chão, no tapete, com os nomes deles, né, e dentro do nome deles, eu sempre canto a musiquinha, sempre assim um pano azul, que representa o rio, o nome dele é tudo dentro de um peixinho [...], aí cante a musiquinha também da barca, “a barca virou, pois deixou de virar, aí foi por causa de quem?” Aí eles dizem o nome do coleguinha e pega na chamadinha, porque a intenção é eles aprenderem o nome deles e o nome do coleguinha, e aprender a também identificar. [...] eles vêm para a banca, para as mesinhas, então você começa a trabalhar a data e o dia, então pergunte, que dia foi ontem? quinta-feira, no caso hoje, no dia de sexta-feira, e hoje é quando? Aí eles vão dizer, sexta-feira, ontem foi dia 12, e hoje é quanto? Aí eles vão dizendo o dia que é hoje, aí depois faça a conta de quantos meninos e quantas meninas estão na sala, então desenhe um quadro, uma fotozinha de uma menina e de um menino, peça para o aluno, um aluno contar quantos alunos têm, depois peça para uma menina também contar quantas meninas têm, então você está trabalhando matemática com eles, então coloca no quadro, depois faça a soma, desenhe no quadro vários bonequinhos de menina, vários bonequinhos de menino e faça a contagem coletiva com eles, aí esse é o primeiro momento que você deve fazer. Aí você deve depois desse momento, entrar com a leitura do dia, todos os dias tem que ser feita uma leitura, então assim, sempre se prepare com um livro, e organize a questão da atividade que você vai trabalhar naquele dia.

Antecedendo à “atividade do dia”, a professora Lene - G4C destaca a leitura de um livro que será a atividade de referência. Ela nos instrui sobre como é trabalhada a linguagem, ou seja, através do reconhecimento das letras. Também fala de escrita e matemática, refere-se primeiro à chamada e depois quantificação e operações, como soma e divisão, quantidade de crianças por gênero presente em

sala. Ainda, a referida docente acrescenta que a roda de conversa, além de favorecer o autoconhecimento e o conhecimento dos colegas, permite iniciar as atividades do dia, a verificação do calendário, a exploração do quadro de presença diária, além de desenvolver o vocabulário e a expressão das crianças.

A professora Leide - G4E nos instruiu para que, durante nossa intervenção como sua sósia, realizássemos uma atividade de matemática fazendo brincadeiras e registros no livro e no caderno. Assim nos orientou:

[...] você vai fazer o numeral dez, eles vão conhecer, então, faça uma brincadeira [...] chama de dois em dois, ou, ou... você chama de um por um. Vai depender da dificuldade que você viu de cada aluno no conduzir da atividade. Aí uma brincadeira de numeral dez, aí por exemplo, pega uma palma de banana. Já que hoje é banana. Aí você pede lá na cozinha. Tia quer uma banana. Aí eles vão pegar. Tia quer duas. Aí você começa a chamar um dos alunos. Tia agora quer dez. Ah, pega você dez. Aí eles vão. Conta com tia, eu quero no dedinho, aí eles vão, um, dois, até chegar o numeral dez. Vai mostrando e associando na mãozinha, a quantidade que foi pega das bananas.

Fredrich e Lara (2019), ao tratarem sobre linguagens Matemáticas acessíveis às crianças e a linguagem utilizada durante as aulas, revelam que a linguagem matemática e demais linguagens são utilizadas pelos professores na Educação Infantil no cotidiano escolar muitas vezes em momentos específicos da rotina, por exemplo, nas rodas de conversa.

A professora Diana - G4C, assim como a professora Leide - G4E, também nos instruíram sobre a realização de atividades na área da matemática, de como trabalhar os números a partir da sequência de base dez, ou seja, números de zero a dez, ao usar o calendário. Disse-nos: “o calendário é um recurso maravilhoso para fazer com que esses números tenham sentido, então a sequência numérica, a quantidade de dias, os números associados ao dia da semana”. Fredrich e Lara (2019) advertem que, ao trabalhar a linguagem matemática na primeira etapa da educação básica, devemos ajudar as crianças a utilizá-la no seu dia a dia como uma ferramenta para a resolução de problemas, desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da imaginação.

Ainda sobre como trabalhar com as linguagens na Educação Infantil, a professora Diana - G4C, relatou: “[...] o trabalho com linguagem e o trabalho com o mundo da matemática é muito voltado para o que está no entorno da criança”.

Desse modo, não há uma única forma de trabalhar os conteúdos, mas são diversas as formas e estratégias adequadas a cada situação. A professora Diana - G4C detalhou como deveríamos ensinar linguagem na sua ausência:

Então, você começa a partir do nome trabalhando as letras. Então não é só a letra A por si só. É a letra A que tem no nome de Aurora, é a letra A que tem na palavra azul, é a letra A que está no meio do nome de alguma criança, no nome da professora, então você vai descobrindo com eles a letra A em várias palavras. Descobrimos a letra B em várias palavras. E como usar essas letras para criar novas palavras. Então, a partir do nome, você vai para as palavras geradoras. Como? A gente está trabalhando [o] Natal. Como é que se escreve "Natal"? Como é que é o som dessas palavras? Dessas letras, né? Quais sons que as crianças escutam? A partir do nome e das palavras geradoras é que você vai introduzindo essas letras para que elas tenham sentido.

É perceptível na instrução dada, que o ensino do alfabeto e a utilização das letras, segundo a professora, deverão ser ensinados com sentido e dentro de um contexto para as crianças e não como uma atividade mecânica, isolada. Esse ensino envolve, em primeiro lugar, o nome de cada criança, dos seus colegas, de objetos e eventos à sua volta. Sobre isso, Freire (2018), em estudo sobre as práticas na Educação Infantil, revelou que o letramento está presente na vida cotidiana das crianças e elas são capazes de perceber a função da escrita. A linguagem perpassa os momentos de brincadeira, as histórias infantis, o horário do pátio, os momentos de higiene e alimentação, as atividades dirigidas que nas quais usamos o corpo. Segundo Bassedas *et al.* (1999), a linguagem é um elemento mediador das relações.

Ainda em relação ao ensino da Linguagem, a professora Any - G5E, ao nos instruir, explicou sobre a utilização do livro e do caderno como recursos de apoio à sua prática docente. Disse:

A gente faz algo... geralmente quando é palavra que tem que ser trabalhada ou leitura, você deve trazer um texto, colocar no quadro, no texto expositivo, o mesmo texto eu vejo se tem uma música, aí você pode ver também, porque passa a música, depois você aponta a leitura para eles, aí você trabalha muito aquele cartaz (com o texto), peça a eles para pintar a palavra, peça a eles para procurar, colocar a palavra em cima de palavra, e aí depois vai para o livro, você vai trabalhar a atividade do livro, vai pedindo a eles para... dando o comando, pegue o alfabeto móvel, cada um já tem o seu na prateleira, eles vão e montam as palavras, nessa forma.

Barbosa (2021), ao analisar as práticas de leitura na Educação Infantil, enfatiza que existem diferentes abordagens, destaca a importância de criar ambientes que incentivem esse ensino e indica que há diferentes concepções em torno dessa prática.

Sobre o letramento das crianças, ele acontece antes mesmo da alfabetização, os ambientes e as culturas nos quais elas se vivem contribuem para a leitura de mundo. Ao tratar do tema, Soares (2020) constata que as crianças, antes mesmo de saber ler, já convivem com textos e começam a construir seu conceito sobre eles. Ao ouvir essa leitura feita pela professora, compreendem que livros têm contos, aprendem convenções de texto, diferenciam a escrita da ilustração, entre outros aspectos. De acordo com Soares (2020), para uma atuação docente consciente e voltada para leitura e interpretação de textos, deve haver preparação por parte do professor a fim de que possa fazer a escolha criteriosa do texto que vai utilizar e seguir uma lógica global de leitura compreensiva e enriquecedora.

Diante do exposto, podemos dizer que a professora Any - G5E, ao nos instruir, parece alinhada ao que propõe Soares (2020), pois demonstra trabalhar o texto de forma mediada, tanto no contexto oral quanto escrito, utilizando estratégias, como música, pintura das palavras do vocabulário, escrita das palavras com alfabeto móvel e no caderno. Embora compreendamos que existe um embate em torno do que é função da Educação Infantil, concordamos que o ciclo de alfabetização se inicia já na pré-escola. As professoras ouvidas nesta etapa da pesquisa revelaram esta mesma compreensão. A organização prévia e contextualizada, os objetivos claros que demonstram para o desenvolvimento de suas práticas confirmam esse nosso posicionamento.

Contudo, é importante frisar que nem sempre os conteúdos propostos adotam uma perspectiva lúdica como algumas docentes citaram, concatenadas com princípios próprios da Educação Infantil, pois, para Luckesi (2014, p. 13-14), “todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser ‘não lúdicas’ a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância”.

Sobre a apropriação da linguagem escrita pelas crianças e a iniciação à alfabetização na Educação Infantil, o trabalho de Baptista (2022) aborda pontos de consenso e dissenso. Essas tensões são apresentadas pela autora em dois grupos: o primeiro denominado de “campo democrático” e o segundo de “campo autoritário”.

O primeiro campo apresenta os consensos relacionados ao processo de apropriação da linguagem escrita e o entendimento de que a criança é um sujeito ativo e possui capacidades que antecedem a escolarização. Os defensores dessa perspectiva concordam que a organização do ambiente pré-escolar deve ser rico na oferta de materiais escritos variados como livros, cartazes, listas, etc. Os partidários desse campo consideram as interações sociais, trocas de experiências entre adultos e crianças, crianças e crianças, leituras de histórias, discussão de textos, rodas de conversa, brincadeiras, dentre outros como fundamentais para compreensão de escrita, portanto, imprescindíveis ao processo de alfabetização.

O campo considerado autoritário, segundo Baptista (2022) está voltado para uma visão histórica de Educação Infantil como preparatória para o Ensino Fundamental, posição que adota a alfabetização ou "escolarização" precoce na Educação Infantil e distorce sua função essencial, isto é, promover o desenvolvimento integral da criança por meio de atividades lúdicas e interativas.

Entendemos que quando a ênfase não está no desenvolvimento integral da criança, está no conteúdo - na aquisição específica de habilidades de leitura e escrita, gera uma pressão por resultados e pode acarretar em desequilíbrio. A professora Any-G5E, ao refletir sobre sua prática, demonstrou ter hoje uma compreensão mais ampla do desenvolvimento da criança na Educação Infantil:

É, eu acho que eu estou vendo mais agora, né, eu tô vendo de forma mais leve, eu acho que é a questão da lição. Porque os meninos têm até o segundo ano, né, pra serem alfabetizados. Eu acho que a minha proposta agora, em relação à leitura, eu vou focar mais na leveza das palavras[...] não seria mais tão específica. É porque os meninos já chegavam preparados no primeiro ano, mas muitas vezes, deixa de trabalhar algumas coisas que a gente deixou... Assim, coisas reais da idade deles,[...] que talvez eu deixei passar por estar focada na leitura, entendeu!

A reflexão feita pela professora Any-G5E está em consonância com Kishimoto (2016), quando afirma que ainda não se entende alfabetização como amplo processo que inclui brincadeira e interações que acompanha a criança desde seu nascimento, como leitura do mundo, até a aquisição sistemática de códigos da cultura relacionados à escrita, leitura e cálculo.

Também Baptista (2022), citada anteriormente, defende que a apropriação da linguagem na infância deve ocorrer de forma significativa, respeitando a singularidade da criança a partir de uma abordagem exploratória e lúdica, própria

dessa fase, sem a preocupação de “preparação” para a outra etapa educacional. A autora concorda que deve haver um maior diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental sem que haja ruptura no processo de alfabetização, ou seja, é preciso haver um maior alinhamento nas práticas, principalmente na transição entre essas etapas educacionais.

A Professora Fernanda-G4E, ao tratar sobre a atividade pedagógica do dia, sublinhou o ciclo natalino que estava sendo vivenciado naquele período (mês de dezembro) lembrou a influência dessa festa e a importância de trabalhar esse conteúdo, mesmo enfatizando a quantificação. Assim nos orientou:

[...] você irá trabalhar os símbolos do Natal. Símbolos. Então, vamos ver. Mas, primeiro, organize os quadrinhos da sequência do que vai fazer durante esta manhã. Primeiro, você fará o momento da música. Onde eles se sentem mais livres, extravasam as energias, para depois passar para uma coisa mais centrada[...] depois eles e você vão sentar, refletir. O que é que falava aquela musiquinha? Digam para mim o que vocês aprenderam da musiquinha. Dentro daquelas musiquinhas, você irá selecionar um dos símbolos [...] Então, hoje nós vamos enfocar a área de quantificar. Então, vá primeiro para o concreto. Apresente cartões de quê? De bolinhas, de árvores de Natal, de Papai Noel e de forma diversificada. Organize onde vai ser feito no chão, onde todos possam participar. Vamos organizar. Agora eles vão quantificar e identificar o numeral correspondente àquela quantidade.

Podemos notar na instrução dada pela professora Fernanda que, mesmo que o seu trabalho enfatize a quantificação dos símbolos natalinos, ela busca realizar a atividade de maneira reflexiva utilizando outras linguagens, faz uso da música, toma a letra como texto de suporte para contextualização da atividade e prossegue com a apresentação de cartões com a representação dos símbolos natalinos (presentes na canção). Após esse momento de envolvimento das crianças com o conteúdo, elas passam a realizar atividade em fichas preparadas com objetivo de realizar a contagem e estabelecerem relações entre a quantidade e o numeral.

Constatamos na análise das instruções que as práticas reveladas pelas professoras são bem articuladas. Não identificamos cisão entre os conteúdos trabalhados em áreas específicas, pelo contrário, há uma ligação estreita que assume uma perspectiva interdisciplinar.

Conforme constatamos no levantamento bibliográfico que realizamos sobre a prática docente na Educação Infantil, essa prática possui várias dimensões, dentre elas a dos conteúdos, que são balizadores da mediação, interpretação da realidade,

da cultura e rotina em sala de aula. Tal dimensão ganha relevância na prática docente das seis professoras investigadas.

Outro aspecto presente nas instruções dadas pelas professoras é uma preocupação ou quase insistência para que os momentos de aprendizagem sejam significativos pautados por situações lúdicas, jogos e brincadeiras. Tal prática se coaduna com o que assinala Lukesi (2015, p.135). Segundo este autor: “o educador para ensinar crianças, propõe, orienta e supervisiona os jogos infantis numa prática institucionalizada [...] jogos no sentido de atividades que podem ser vividas livremente, com as possibilidades internas de cada criança”.

Mesmo compreendendo que os conteúdos da Educação Infantil façam parte do currículo proposto para essa etapa da educação básica e que há uma intencionalidade nessas práticas, frisamos que elas são pré fixadas pelos documentos oficiais que normatizam a Educação Infantil. Outro aspecto marcante é a prevalência de atividades com foco nas linguagens oral, escrita e matemática. Outros conteúdos como natureza e sociedade, corpo e movimento, imaginação não foram mencionados.

Podemos inferir que a pressão da social, institucional e das famílias para o preparo das crianças para o ensino fundamental pode talvez, explicar o foco excessivo na alfabetização em detrimento de outros elementos formativos importantes. A esse respeito, por exemplo, Manzini(2014), ao analisar as práticas de professoras da pré- escola sobre educação ambiental, constata que as docentes apresentaram muita dificuldade para tratar esse conteúdo específico porque dão prioridade as linguagens e a matemática.

Ramos (2022), ao analisar a identidade da pré-escola, identifica que as professoras investigadas procuram efetivar, nas práticas, o que é posto em documentos oficiais em relação à formação integral das crianças. No entanto, vários obstáculos se impõem a efetivação desse objetivo, sobretudo, devido às influências e concepções escolarizantes que predominam nos anos iniciais do ensino fundamental e subjagam as ações, espaço, tempo e material das pré-escolas. Isso fica ainda mais latente quando há o atendimento de duas etapas distintas da educação básica em um mesmo espaço geográfico, como as escolas que abrigam a pré-escola. Ramos (2022) acrescenta que as influências do ensino fundamental para com a pré-escola dificultam a percepção sobre o que é essa sub etapa da educação infantil, por isso há a necessidade de atenção, cuidado e reflexão, principalmente,

por parte dos sistemas municipais de educação que devem explicitar em programas e práticas, qual é a pré-escola que pretende propiciar para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Conforme Kishimoto (2016), a diferença entre a abordagem de conteúdos prefixados e a da experiência está diretamente vinculada às concepções de criança e de educação que embasam as práticas. A primeira assume que a criança é imatura e a educação é transmissão de conhecimentos previamente definidos. Na segunda, a criança é vista como ativa e criativa, com saberes, e a educação é vista como oportunidade de oferecer experiência, no contexto da própria vida, que diverge da especificação prévia de conteúdo.

A quarta categoria trata sobre *Alimentação e Higiene*, as instruções a esse respeito abrangem principalmente a dimensão do cuidado na Educação Infantil. Nela estão agrupadas referências aos horários de refeições (café da manhã, merenda, almoço) e atividades de higiene (ida ao banheiro, lavar as mãos e banho). É importante frisar que algumas dessas ações são mais específicas e comuns em um tipo de instituição: o CMEI.

Compreendemos que na infância a questão da alimentação é uma necessidade central vinculada ao cuidar e ao educar, pois é nessa fase que a criança está aprendendo a comer, desenvolvendo o paladar, a preferência pelos alimentos. Assim, quanto mais cedo lhe for oferecido alimentos saudáveis e nutritivos, maiores serão as chances dela crescer e se desenvolver de forma saudável.

Na maioria das instituições, o café da manhã é oferecido logo na chegada à instituição, pois muitas crianças chegam sem ter feito essa primeira refeição. De acordo com Moreira *et al.* (2022, p.2), “as unidades de Educação Infantil constituem uma rede de apoio, complementando a ação da família, com o intuito de auxiliar na formação de cidadãos e de hábitos, dentre estes os alimentares”.

Nesta pesquisa foi possível constatar que apenas nos CMEIs as crianças têm o café da manhã como a primeira refeição. Como nos falou a professora Lene-G4C, “a partir do momento do acolhimento, eu levo eles logo para o café da manhã. Depois do café da manhã, eu trago eles para a sala”. Luísa-G5C afirma: “logo quando a gente chega de manhã aqui na creche, a gente acolhe os meninos, recebem eles na sala e após receber na sala, a gente se organiza para o café da manhã”. A professora Diana-G4C revelou que nem todas as crianças aceitam essa

refeição ao chegarem, porque possivelmente já se alimentaram em suas casas ou por não se sentirem atraídas pela alimentação oferecida.

A primeira coisa que as crianças fazem é tomar o café da manhã aqui na escola e [...] você vai fazer também, de dizer para as crianças, quem quer tomar café da manhã, senta aqui, quem não quer, senta em outra mesa e aguarda. E aí, terminado o momento do café da manhã, eu geralmente ofereço um material (Diana-G4C).

Sobre a oferta da alimentação às crianças nas instituições lembramos Moreira *et al.* (2022) quando afirmam que elas são ambientes propícios para orientar o aprimoramento de hábitos alimentares saudáveis, pois são locais onde os pré-escolares passam grande parte do seu tempo e recebem até cerca de 40% das suas necessidades nutricionais. Embora nem todas as crianças aceitem essa alimentação, é importante haver um movimento para garantir essa adesão.

Sobre a merenda (lanches), tanto as escolas quanto os CEMEI são responsáveis pela sua distribuição, sendo que no CEMEI as crianças não têm opção de levar lanche de casa, como relatou a professora Diana-G4C, “não pode trazer de casa não, [...] o lanche daqui é fruta [...] é sempre fruta”. Na opinião das professoras essa regra funciona como um estímulo às crianças a provarem e comerem alimentos mais nutritivos oferecidos pela instituição. No entanto, a regra não existe nas escolas. Nelas há liberdade de escolha, entre comer o que a escola oferece ou levarem o lanche de casa. Essa flexibilização das escolas dificulta o cultivo de hábitos alimentares mais saudáveis. Como enfatiza a professora Fernanda-G4E:

Existe a merenda da escola, mas existe a liberdade deles trazerem também. Muitos trazem coisas inadequadíssimas. Tanto que eu pedi à direção uma palestra com uma nutricionista, com a presença dos pais, porque eles são pequeninhos. Então, os pais é que têm que escutar essa palestra para verem como eles estão mandando lanches inadequados. E isso é tão sério que vem comidas saudáveis e eles dizem, não gosto. Já estão acostumados a coisas não nutricionais.

A professora Leide-G4E, também, relatou dificuldades geradas na escola devido a essa liberação, de se trazer o lanche de casa. Isso tem provocado a rejeição das crianças à merenda oferecida pela escola. Afirma:

[...] nem todos querem a merenda. Por que nem todos querem merenda? Porque tem alguns pais ou responsáveis que enchem a lancheira de

lanche, mas aí eu costumo dizer a eles... Tia não quero a merenda não, aí eu digo a eles: “a tia vai ficar triste!”

Em seus posicionamentos, tanto a professora Fernanda quanto a professora, Leide evidenciam as dificuldades de lidar com a liberação do lanche pela escola. As professoras lembram que os lanches de fora têm provocado dificuldade de aceitação da merenda por outras crianças, que sentem atraídas pelas guloseimas levadas nas lancheiras dos colegas. A professora Leide-G4E busca, através de estratégias de sensibilização, atrair as crianças para hábitos mais saudáveis de alimentação, bem como manifesta sua tristeza por vê-los se alimentando de maneira inadequada. Reitera a professora:

[...] por exemplo, o aluno trouxe pirulito, o outro trouxe chiclete, salgadinho, um refrigerante. Aí eu vou naquele detector de emoções (um quadro com imagens relacionadas às emoções) e mostro: tia tá triste. Por que tia tá triste? Porque não quer a merenda, “Aí eu já digo a eles: tia tá preocupada, porque você pode ficar com a barriga dodói, pode estragar os dentinhos” [...] Muitos em casa, quando a mãe quer botar esses alimentos, eles dizem: “não! Tia disse que não pode”.

Constatamos que essa liberdade de escolha não é aceita pelas professoras participantes desta pesquisa. A professora Fernanda-G4E, reitera que os lanches externos dificultam a alimentação das outras crianças, que ficam no desejo de comê-los, também. Afirma: “eu digo, aqui, quem trouxe, se quiser dar ao colega, pode. Mas, também o colega não pode pegar tudo não. Então, eu tenho que monitorar esse momento”.

O que podemos depreender desses depoimentos é que a falta de uma regulamentação clara sobre a obrigatoriedade da alimentação oferecida pela escola somada a falta de conscientização por parte das famílias acabam por dificultar uma educação alimentar mais saudável para as crianças. Para Costa *et al.* (2013), a escola tem o papel de auxiliar as crianças no entendimento do que seja uma alimentação saudável.

Assim como o café da manhã, o almoço também só é oferecido nas instituições de tempo integral os CEMEIs. Essas instituições oferecem, além do café da manhã, merenda (lanche) e almoço às crianças. Diana-G4C, que não trabalha no turno da tarde nessa instituição, diz participar da hora do almoço, ocasião em que organiza e incentiva às crianças a se alimentarem do que lhes é servido. Diz: “[...] chega o almoço, já 11 horas [...] eu fico na organização do almoço, de incentivar na

alimentação”. Outra professora Luísa-G5C, também de um CEMEI, fala do almoço como parte da rotina das crianças na instituição sem dizer como intervém nesse momento junto às crianças.

Conforme foi exposto pelas professoras, mais do que nas escolas, a prática da alimentação das crianças nos CMEIs oferece maiores possibilidades de atendimento às suas necessidades nutricionais e do cultivo de hábitos alimentares saudáveis. Assim, podemos afirmar que esses espaços mais completos de Educação Infantil propiciam melhores condições para o pleno desenvolvimento e crescimento das crianças.

Sobre as **práticas de higiene na Educação Infantil**, é importante frisar que as professoras que investigamos atuam nos grupos 4 e 5, ou seja, que têm entre quatro e cinco anos de idade. Essas crianças apresentam relativa autonomia para uma série de atividades da vida diária como: ir ao banheiro, lavar as mãos e tomar banho de forma supervisionada. Sobre essas atividades as falas de algumas professoras estão centradas em orientações dadas sobre quando realizá-las. Por exemplo, antes do lanche, quando voltam do parque e antes do descanso.

A professora Diana-G4C, enfatizou que a ida ao banheiro antecede ao momento de interação/ socialização, que é conduzido na roda. Afirma: “antes de ir para a roda a gente bebe água e vai ao banheiro”. A professora Leide-G4E fala que orienta as crianças a irem ao banheiro antes da realização da atividade para evitar que se desviem o foco da atividade proposta. Disse: “vão de dois em dois no banheiro, para poder fazer a tarefa. Porque se não é... “ tia eu quero ir ao banheiro; tia eu quero ir beber água...”. A professora Any-G5E fala: “depois da atividade, eles vão para a higiene, a gente faz uma fila, lava as mãos, vai para o ambiente da cozinha, merendar lá.”

O banho das crianças está incluído na rotina de duas professoras de CEMEI, Segundo afirmaram, elas apenas organizam a saída da sala, mas são as auxiliares¹⁹ que dão o banho das crianças. Afirmaram:

No banho você vai chamando por ordem alfabética, também, e eles já vão dizendo, né? Olha quem é o próximo, quem é o próximo, e eles vão se organizando quem é o próximo da vez por ordem alfabética e a gente organiza as roupas. Após organizar as roupas, a gente sai para o banho. São os ADIs junto com você que organiza, fica um aguardando na sala e vai o ADI e o estagiário. Nunca pode ficar um sozinho lá, sempre ficam

¹⁹ Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs)

dois lá e um na sala aguardando as crianças, tá certo? A gente não pode permitir que fique um sozinho no banho. (Luísa-G5C).

Aí quando você voltar (do recreio) depois dos 20 minutos, você faz uma roda novamente. E aí você vai fazer com as crianças nessa roda, e aí eles começam a beber água e começa o movimento do banho. Eles tomam banho aqui na escola. As meninas, primeiro vão tirar a roupinha, pegar a toalha e seguir para o banheiro e depois que as meninas voltam... Então, eles tiram as roupas sozinhos porque eles já têm essa autonomia. Mas, aí tem três pessoas na sala que ficam nesse suporte. (Diana-G4C)

Para Santos (2018), há na Educação Infantil preocupações com a higiene e cuidados pessoais das crianças, a fim de preservá-las com saúde e de mantê-las asseadas. No entanto, acreditamos que essas práticas no ambiente educacional podem ser vivenciadas de modo a promover não só autocuidado e autonomia, mas a formação de hábitos de saúde ainda na infância. Como já explicitamos, a Educação Infantil envolve aspectos do desenvolvimento da criança em vários âmbitos, inclusive sua saúde e bem-estar. Para Oliveira, Donelli e Charczuk (2020), a Educação Infantil é um lugar muito além de práticas pedagógicas formais que não consideram as subjetividades em seu processo, ou um local para as crianças ficarem seguras enquanto suas mães trabalham. Muito mais que isso, é um espaço onde o cuidado e a educação estão associados.

A última categoria decorrente das instruções dadas pelas professoras reúne práticas relacionadas ao **Descanso e Brincadeiras**. As práticas mencionadas consistiram no recreio e a hora do repouso/relaxamento.

Conforme a literatura, mais do que em qualquer outra etapa da educação básica, as situações lúdicas devem ser incentivadas na Educação Infantil. Para Luckesi (2014), a ludicidade é um fenômeno interno experienciado pelo sujeito, uma ação vivenciada de forma plena. Nesse caso, as brincadeiras, os jogos e outras formas recreativas devem proporcionar prazer e diversão, levando o indivíduo a se entregar à experiência de forma completa, sem divisões entre pensar, sentir e fazer. O autor acrescenta que a aprendizagem só ocorre por meio da ação e, para as crianças, a brincadeira é uma atividade própria da ação infantil que favorece estados lúdicos.

O grupo de professoras nos instruiu sobre o recreio como uma atividade livre, contudo, algumas explicitaram os limites de espaço como um fator impeditivo para a vivência desse momento de maneira mais tranquila pelas crianças.

A professora Lene - G4C, afirmou que o recreio é uma atividade coletiva na qual as crianças brincam livremente: “o recreio é coletivo, eles devem ficar brincando à vontade.” Sobre o recreio como atividade livre e coletiva, a professora Any - G5E afirma: “o parque é o momento livre, em torno de 40 minutos, aí eles brincam, brincam com os amigos do jeito que eles quiserem”. Nessa mesma direção, a professora Diana-G4C fez alusão ao recreio como uma atividade sem intervenções, e como sua sócia, deveríamos apenas disponibilizar os brinquedos às crianças.

É livre. É nesse espaço aqui (terraço). E aí no recreio você oferece ou bambolês ou bola ou brinquedos. E às vezes é sem nada, só com os brinquedos do parque mesmo. Depende do dia. Mas geralmente é com brinquedos. Porque na sala eu não dispomos muito de brinquedos, disponho mais de jogos. Os brinquedos são vividos aqui no parque.

A professora Fernanda-G4E fala do recreio e os limites de espaço da instituição como impedimentos. Devido a essa dificuldade nos orienta: “depois, se possível vá com eles para o parquinho lá fora. Por enquanto não está sendo possível [...] ou faça joguinhos.” A professora Luísa - G5C, ao nos instruir, não fez nenhuma menção ao recreio.

Segundo as instruções dadas pelas professoras, o recreio se caracteriza como um momento que é vivido pelas crianças de maneira espontânea, no qual elas podem experimentar ações sem a intervenção direta da professora. Ele pode acontecer no parque ou na sala, com brinquedos ou jogos, ou até mesmo sem esse material. Como reconhece Lukesi (2015), atividades vivenciadas no parque ou no pátio escolar na hora do recreio como correr, saltar, escorregar, andar, esconder e entre outras, favorecem o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os momentos de recreio favorecem e intensificam as interações entre as crianças por meio das brincadeiras, e constituem oportunidades para criar, imitar e imaginar dos mais diferentes modos as mais variadas situações.

Lembramos que, no estudo sobre a qualidade da Educação Infantil por meio de falas de crianças, Cruz (2011) revela suas necessidades e o valor atribuído aos brinquedos e brincadeiras nas instituições. Os resultados dessa pesquisa mostram que, com frequência, as crianças consideram o “brincar no recreio” como um aspecto importante para uma creche ou pré-escola serem “legais”.

O retorno das crianças do recreio, segundo as professoras, é sempre marcado por muita agitação, pois na maioria das vezes elas o vivenciam de forma

muito ativa. Assim, as docentes nos orientaram sobre a necessidade de fazer uma pausa para o descanso e relaxamento, criar um ambiente mais agradável em sala, utilizar músicas tranquilas, etc. A professora Lene-G4C nos instruiu sobre esse repouso. Dizendo:

[...] depois do recreio, eles vêm para a sala e tem a hora do repouso, que é importante. Aí você pede que eles abaixem a cabecinha, até mesmo porque eles chegam do parque com muito calor, aí eles ficam lá, abaixam a cabecinha e você começa a cantar uma musiquinha para eles, “está na hora de repousar, vou baixar minha cabecinha” [...]

As professoras Any - G5E e Leide - G4E também nos instruíram a preparar o ambiente da sala nesse momento, com iluminação adequada para diminuir os estímulos e música apropriada para esse repouso das crianças. Falam: “Quando retornar do recreio, tem o momento do repouso, aí você prepara o ambiente, apaga a luz, coloca um sonzinho no ambiente, eles ficam realmente descansando, eles já sabem” (Any - G5E); “[...] você bota a musiquinha de descanso. Aí [...] Você vai apagar um lado das luzes. Aí eles vão... Vamos descansar o nosso corpinho. Porque ficou muito quente, porque a gente correu, brincou no parque. Aí eles ficam, sabe?” (Leide - G4E).

Depreendemos da análise das instruções que nos foram dadas, que a prática docente na Educação Infantil está diretamente relacionada à especificidade do grupo de crianças com o qual as professoras trabalham e a instituição em que atuam. No entanto, alguns aspectos são comuns à prática docente de todas elas, a saber: relações afetivas e lúdicas, que visam o acolhimento e a adaptação das crianças ao ambiente educacional; exploração de conteúdos contextualizados e significativos para as crianças; situações mediadas ou livres que favoreçam a socialização das crianças entre si e com os adultos; os jogos e as brincadeiras (livres e/ou direcionados).

Ao confrontarmos as categorias aqui apresentadas com as dimensões da prática docente na Educação Infantil identificadas na produção científica sobre essa temática (capítulo 3), constatamos que três delas estão explícitas na prática das docentes, a saber: a linguagem didática, as estratégias didáticas e os conteúdos específicos na Educação Infantil. Nessas ações, os conteúdos específicos que ganharam maior relevo foram a alimentação, a higiene e o descanso das crianças nas instituições. Além dessas dimensões, de modo geral, os saberes e crenças das

professoras transpassavam seu fazer pedagógico quando nos instruíam e manifestavam preocupação com o acolhimento e estabelecimento de relações/interações com as crianças.

5.3.3 Desafios da prática docente na Educação Infantil

As instruções dadas pelas professoras evidenciaram alguns desafios enfrentados no cotidiano da prática docente, a saber: a indisciplina, falta de limites, inclusão, e infraestrutura das instituições. Essas dificuldades foram manifestadas tanto durante o momento em que nos instruíam para substituí-las quanto na ocasião em que retornamos com as transcrições²⁰ das IaS.

De modo recorrente, a professora Fernanda - G4E referiu à indisciplina como um dos limites da sua prática. Inclusive, ao nos instruir, deixou claro como deveríamos organizar as crianças em sala.

Mediante o comportamento dos alunos é necessário separar os mais ativos, para que você consiga dar pelo menos 70% do que foi proposto organizadamente. Você tem que ver o comportamento deles, para que não haja interferência. [...] eu tenho observado que os “líderes” são os mais agitados [...] eles têm um poder de liderança para comportamentos inadequados [...] eles tumultuam de uma maneira gritante[...] e você tem que garantir a atenção deles para que eles não machuquem os mais tranquilos [...] ontem mesmo, um deu uma rasteira no outro, por pouco não quebrou a perna. Quando a gente chama os pais, num plantão pedagógico, geralmente os pais desses indisciplinados nem vem (Fernanda-G4E)

A referida professora relaciona a indisciplina das crianças à violência, à algum transtorno e/ou à falta de acompanhamento familiar. Afirma: “não são os especiais, são os chamados hoje em dia de TOD (Transtorno Opositor Desafiador)” além da “ausência de famílias presentes na vida das crianças”.

Barbosa (2007), ao tratar sobre as culturas escolares da infância e da família, problematiza os impasses que se interpõem entre a escola como uma cultura legítima e as demais culturas como culturas ilegítimas. Principalmente as culturas familiares das classes populares, têm sido frequentemente apontadas como as grandes causadoras da dificuldade das crianças em aprender e permanecer nas

²⁰ Lembramos que a pós a transcrição das instruções, devolvemos os textos às professoras, e após alguns dias, voltamos ao campo e fizemos a leitura e um momento de reflexão sobre a prática que desenvolvem.

escolas. Nesta relação desigual entre família e escola, há um pólo dominante de socialização: o da escola e os seus professores. Mesmo com as mudanças pedagógicas implementadas nos últimos anos, as escolas conservam esta lógica específica de socialização. Assim, defendem apenas um modo de ser, de pensar, de responder, isto é, apenas uma forma de cultura é reconhecida como “legítima”. Para a autora, a cultura da escola apresenta um descompasso entre as expectativas educacionais de diferentes classes sociais. Enquanto famílias de camadas médias e altas focam em objetivos educacionais mais próximos à cultura escolar, as de camadas populares buscam conhecimentos mais pragmáticos. Essa diferença impõe um desafio extra às crianças de origem popular, ou seja, além de assimilar os conteúdos escolares elas precisam, também, adaptar seus modos de socialização e compreender as distinções entre a cultura de casa e a cultura da escola.

Acerga (2018), ao tratar sobre a relação família e escola e a sua influência para a aprendizagem das crianças, comenta que uma relação bem estabelecida entre as famílias e a escola favorece a socialização e a educação do indivíduo, prevenindo problemas educativos nas crianças.

A professora Diana - G4C também fez referência a indisciplina como algo que prejudica o andamento das atividades propostas em sala. Segundo ela, mesmo que repita várias vezes a necessidade de se cumprir os combinados (que precisam ser reafirmados diariamente), as dificuldades têm sido inevitáveis. Em geral, tais situações exigem a revisão de estratégias, visando o diálogo e a sensibilização por parte das crianças.

Tem criança que não necessariamente segue o direcionamento no momento em que dou, a repetição é a minha arma. Então eu digo, olha a tia já falou, a atividade é assim, precisa sentar, precisa organizar. É isso 500, 550, 600 vezes, sabe! [...] a criança às vezes não está disponível a seguir o combinado [...] eu tento fazer uma devolutiva reflexiva e crítica com eles. [...] É assim que eu trato a indisciplina com eles.

A professora Leide - G4E, ao refletir sobre sua prática, inicia falando sobre a necessidade de dar limites aos alunos. Segundo a mesma, a falta de limites das crianças é um fator derivado da ausência da educação doméstica. Para lidar com esse problema, costuma retomar na sua rotina diária as regras de boa convivência, por exemplo, a hora certa para ir ao banheiro, pedir desculpas, pedir “por favor” etc. Afirma a professora:

[...] você tem que saber como conduzir uma rotina porque tem alunos que no início você vai ter grande dificuldade [...] porque vem de casa, por exemplo, não pede pra beber água, não pede pra ir ao banheiro [...] não tem limites, que a palavra exata é essa, não tem limites [...] Se bater sem querer no colega, pisar no pé, o que é que a gente vai dizer, desculpa!, se quiser algo do colega, por favor! (Leide - G4E)

Em suas reflexões sobre os desafios que enfrentam acerca da indisciplina e falta de limites das crianças, as professoras associam essas dificuldades a falta de um acompanhamento por parte dos pais e responsáveis. A esse respeito, destacamos que quando uma criança chega à escola, ela carrega consigo toda sua bagagem construída no seio familiar, e isso pode interferir tanto positivamente quanto negativamente no seu desempenho escolar. Assim, entendemos que as ações de escola e a família são complementares, pois juntas, podem fornecer aos alunos valores universais para a convivência na sociedade (Santos; Garbossa, 2023).

Mesmo reconhecendo que esse elo entre as famílias e profissionais que atuam com as crianças na Educação Infantil é indispensável, não fica claro na fala das professoras o que se constitui como indisciplina entre crianças de quatro e cinco anos, bem como a associação feita à falta de acompanhamento de suas famílias.

Outro desafio revelado pelas professoras foi a inclusão das crianças com deficiência no contexto das práticas educativas na Educação Infantil. A professora Fernanda - G4E manifestou suas dificuldades para trabalhar em sala de aula com crianças que apresentam transtornos. Esta professora, preocupada com esse grupo de crianças, afirma: “a grande preocupação minha é em respeito a aqueles que são mais limitados, dito os deficientes, de preservar a segurança deles”. Reitera sua dificuldade para lidar com as várias necessidades dessas crianças, da diversidade dos casos que têm chegado à escola e da ausência de apoio institucional para efetivar a inclusão.

Fernanda - G4E considera desafiante trabalhar a Educação Infantil na perspectiva inclusiva, destacando a falta de um direcionamento profissional, de diagnósticos e encaminhamentos, além de conhecimentos específicos para fazer adaptações pedagógicas que essas crianças precisam. Afirma:

Está difícil, porque veja, você é da saúde, chega no canto, entra numa pulseira, porque você foi avaliado antes. Mas, o que está acontecendo com o professor? Nós somos depositários de crianças com vários e vários

problemas onde mesmo os especialistas não sabem nem dizer como o professor pode ajudar...Está muito difícil. (Fernanda - G4E)

De modo semelhante, a professora Any - G5E destacou a dificuldade em relação à inclusão. Falou do aumento do número de crianças para serem incluídas atualmente e da necessidade constante de adequação e modificações na sua prática demonstrando a complexidade da realidade que requer ainda mais flexibilidade e disposição para mudar a fim de efetivar a inclusão de um grupo cada vez maior presente nas escolas. Disse a professora:

Menina! A minha turma há 10, 11 anos atrás, a gente não via...Hoje a metade dos meninos são atípicos. A gente não pode permanecer nessa prática, todo ano é uma prática diferente [...] elas mudam de acordo com o perfil [...] e acho que vai mudar muito ainda, não vai ficar só nessa não. (Any - G5E)

A professora Leide - G4E, ao retomar as suas instruções e refletir sobre sua prática, posicionou-se de modo parecido com Any - G5E, ou seja, menciona o alto número de crianças atípicas na escola nos últimos anos. Acrescenta que, mesmo com mais de trinta anos de atuação docente, precisou ir em busca de formação específica sobre a inclusão para desenvolver sua prática de forma a não excluir esses alunos. Afirmou:

[...] eu que tenho 31 anos de sala de aula, não tinha um número de alunos com deficiência que hoje eu tô vendo. É tanto, que hoje eu tô fazendo um curso à distância para alunos que necessitam de um cuidado a mais, como o TOD, o TDAH, o TEA, embora eu já tenha trabalhado com alunos assim, eu já sei como lidar. Então eu tô fazendo, mesmo com 31 anos de sala de aula, porque senti a necessidade. (Leide - G4E)

Sabemos que não é simples garantir a inclusão de crianças com deficiência nas escolas, no entanto, tem sido cada vez mais frequente a presença desse grupo, as exigências das famílias e o desafio das docentes. Ao tratar sobre esse assunto, Zanata e Treviso (2016) afirmam que o processo de inclusão escolar ainda hoje não se concretizou. Apesar de existirem leis que protegem esses indivíduos e essas crianças já estarem inseridas na escola regular, sua aprendizagem e desenvolvimento não é realizada de maneira efetiva.

Silva e Milan (2023), em estudo sobre inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, destacam o caráter desafiador desse trabalho e reconhecem que

o processo educativo da criança que tem TEA nessa etapa da educação deve ocorrer de forma colaborativa, ou seja, por uma equipe de profissionais capacitados com formação inicial e continuada adequada, que lhes forneça o respaldo teórico/prático para mediar o processo de ensino aprendizagem com esse público.

Questões relacionadas à infraestrutura da instituição foram também apontadas como desafios enfrentados pelas professoras no decorrer de sua prática docente na Educação Infantil. Luísa - G5C e Fernanda - G4E falaram da infraestrutura deficitária das instituições como algo que compromete a qualidade das vivências na rotina das crianças nas instituições. Esse desafio foi indicado para duas professoras que trabalham em instituições cujos prédios foram adaptados para funcionar como instituição de Educação Infantil.

Segundo Luísa - G5C, a instituição em que trabalha passou por adaptação e adequação para organização da rotina, devido ao pouco espaço de que dispõe. Falou:

[...] lá na creche, por exemplo, é um espaço fechado, onde a gente não tem área aberta, onde não tem parque de areia [...] e a gente acaba fazendo modificações para caber dentro do contexto da gente, de unidade que não tem espaço ao ar livre.

Na mesma lógica, a professora Fernanda - G4E destaca as limitações de espaço de sua instituição. Afirma: “aqui é tudo maravilhoso, mas eles não têm espaço. Quando eles brincam já vem com outra serenidade. Essa é a idade de extravasar energia. É primordial se ter espaço para que eles extravasem”.

Compreendemos com Luckesi (2015) que as crianças aprendem enquanto se movimentam e brincam. No entanto, a realidade das instituições e os equipamentos de que dispõem para atendê-las, muitas vezes estão na direção contrária a essas possibilidades, pois muitas funcionam como “arranjos” incompatíveis com as necessidades infantis.

Autores como Silva, Brasil e Rola (2023), ao analisarem a arquitetura escolar pública confirmamos que há uma inadequação tanto qualitativa, quanto quantitativa dos ambientes educacionais, retratando a realidade de inúmeras instituições de ensino existentes em todo o território nacional. Para os autores, a questão da arquitetura das instituições educacionais é complexa, pois a mesma deve atender as necessidades de todos os seus usuários, garantindo a eficiência

dos lugares destinados às diversas práticas educacionais. Dessa forma, nota-se a necessidade urgente de mudar a maneira de se projetar escolas, de modo que o usuário seja colocado no centro de todo o processo de planejamento.

Lira e Kopczynski (2015), em um estudo sobre o tempo e o espaço para a brincadeira na Educação Infantil, recomendam que os espaços e os momentos institucionais deveriam estar organizados de maneira a permitir a expressividade da criança. Espaços externos, como parques, precisam estar equipados com materiais adequados, além de dispor de ambientes livres para brincadeiras.

Por atuarem em grupos de pré-escola, as práticas das seis docentes ganharam maior destaque nas ações educativas formais e menos nas ações de cuidado. No entanto, não negamos que em suas ações docentes o cuidado permanece implícito e alinhado às características de crianças de quatro e cinco anos de idade.

5.3.4 Relações entre Representações Sociais e Prática docente na Educação Infantil

Para relacionar representações sociais às práticas das professoras, consideramos pertinente retomar o conceito de práticas a partir de autores do campo da Psicologia Social.

Na visão de Jodelet (2001), a prática é a manifestação concreta da representação, é sua expressão tangível e aquilo que transforma o conhecimento grupal em um "saber prático", um fazer. Segundo Abric (2003), práticas são sistemas estruturados de ações, compartilhados e executados por grupos sociais. Moliner (1998 p. 63) concebe práticas como “conjuntos de comportamentos realizados por e para grupos sociais”

Tendo em vista as definições de autores clássicos da TRS, podemos sumarizar que práticas são ações constantes, compartilhadas por grupos e guiadas por representações sociais. Elas são o agir compartilhado dos grupos.

Com essa compreensão de práticas e entendendo representações tal como conceitua Campos (2017), ou seja, como um conhecimento socialmente gerado e partilhado que funciona como uma norma social no contexto do grupo, passamos a relacionar as representações sociais de prática docente de professoras às suas ações nas instituições de Educação infantil. E, ao fazer essa relação, percebemos que, ao longo das três etapas, os resultados foram convalidados.

Primeiramente identificamos a estrutura das representações sociais de prática docente de professoras na Educação Infantil. Nessa estrutura, os elementos (análise prototípica) do possível núcleo central foram **planejamento, afetividade, ludicidade, compromisso, amor e responsabilidade**.

Esse possível núcleo central sugere uma atribuição de significado compartilhado à prática docente, vinculada a uma rede de representações de Educação Infantil (pedagógica e sistemática) e de criança (sujeito ativo do processo educacional) mais adiante confirmada.

A segunda etapa da pesquisa confirmou os seguintes elementos como aqueles que efetivamente estruturam o núcleo central das representações: **planejamento, amor, afetividade e compromisso**. No conjunto dos termos hierarquizados escolhidos, o **planejamento** prevaleceu como indispensável à prática docente das professoras. Reiteramos que o núcleo central de uma representação abriga seus elementos mais rígidos, estáveis, a base coletivamente partilhada de um grupo. Assim, com base na testagem feita, o **planejamento** foi reafirmado como eixo organizador e estruturador do trabalho dessas professoras nessa etapa da educação básica. Além do **planejamento**, elementos de cunho subjetivo como **amor e afetividade** permeiam as ações das professoras.

O planejamento como núcleo central de prática docente nos leva a ratificar essa prática como uma ação sistemática, intencional, transpassada por relações afetivas entre professora/crianças e crianças entre si. De tal maneira que, quando relacionamos o núcleo central ao panorama geral das práticas descritas caracterizadas na seção anterior, vem à tona toda uma organização planejada da docência na Educação Infantil que se inicia com o planejamento (intencionalidades, conteúdos e estratégias definidas) e se concretiza na rotina das turmas marcada por acolhimento das crianças, relações/interações e trato aos conteúdos a partir do uso de jogos e brincadeiras.

Os resultados das três etapas da pesquisa convergem e nos levam a afirmar que *as práticas das professoras se alinham às suas representações*. Compreendemos que essas construções simbólicas de prática docente partilhadas pelas profissionais vinculam-se a duas outras representações sociais: a Educação Infantil (como direito de desenvolvimento infantil) e de criança (como sujeito ativo e de direito, que se desenvolve em um contexto de interações, jogos, brincadeiras, etc). Assim, essas duas representações das professoras estão na confluência do

que Campos (2017) denomina de Representação da Global Situação. O referido autor, tomando por base o modelo de análise de Codol (1974)²¹, afirma que a relação entre representações sociais e práticas pode ser compreendida a partir de uma Representação Global da Situação. Nesse modelo, a ação dos grupos se dá como consequência da relação entre a representação que o grupo possui de si mesmo, e da situação/contexto em que está inserido.

No contexto atual, a situação global a que nos referimos nesta pesquisa diz respeito à regulação, e, principalmente, à normatização curricular da Educação Infantil vigente. Esses fatores direcionam o trabalho dessas professoras nas instituições de ensino, o que possivelmente justifica as ações docentes um tanto consensuais ou homogêneas entre as docentes investigadas.

²¹ CODOL, Jean-Paul. **On the system of representations in a group situation**. European Journal of Social psychology, n. 4, p. 343-365, 1974.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à finalização desta pesquisa que teve como objetivo geral identificar as Representações Sociais de prática docente construídas por professoras da Educação Infantil, na interlocução com o trabalho que desenvolvem em instituições públicas da Rede Municipal do Recife. Reconhecemos que na atualidade, dispomos de um aparato legal que preconiza a Educação Infantil como um direito, e que esse direito proclamado torna-se efetivo não apenas por meio do acesso, mas principalmente mediante a prática pedagógica desenvolvida nas instituições. Esse pressuposto foi a lente que guiou o desenvolvimento deste estudo.

Tomando por base as questões que orientaram este trabalho, fizemos um percurso no sentido de revelar as representações de prática docente na Educação Infantil construídas pelas professoras, caracterizar as práticas docentes nessa etapa da educação básica e indicar a relação entre representações sociais e as práticas desenvolvidas pelas professoras nas instituições municipais de Educação Infantil. No decurso da pesquisa, procuramos perseguir os objetivos ao desdobrar o estudo em três etapas nas quais abordamos, ao longo de mais de dois anos, professoras de Educação Infantil (grupos 4 e 5) da Rede Municipal do Recife.

Inicialmente, para identificar a estrutura das representações sociais de prática docente construída pelas professoras, aplicamos um questionário e Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). Com este primeiro estudo, constatamos uma estrutura representacional que articula elementos simbólicos que dão significados a essa prática. Tais elementos fizeram interface com a literatura especializada e mecanismos reguladores das políticas curriculares à Educação Infantil.

As justificativas dadas pelos para esses elementos representacionais da estrutura de prática docente revelou ainda componentes subjetivos, como amor e afetividade, alinhados aos aspectos profissionais da docência, como planejamento, ludicidade, responsabilidade, compromisso, entre outros.

Em seguida, na segunda etapa do estudo, considerando que não basta identificar a estrutura de uma representação, mas testar os elementos e evidenciar sua centralidade (seus elementos normativos, estáveis e inegociáveis), procedemos a testagem do núcleo central e fizemos isso por meio de triagens hierarquizadas sucessivas. As representações são formas compartilhadas e identitárias de entender o mundo, e elas se forjam na uma tensão entre os atores sociais e suas

subjetividades com as normas sociais de uma cultura específica. O que depreendemos dessa testagem foi que aspectos de cunho técnico-pedagógico ganham maior proeminência nas representações de prática docente das professoras, em detrimento de aspectos subjetivos. Desse modo, podemos inferir que as representações de prática docente de professoras de Educação Infantil têm sua centralidade nos aspectos pedagógicos/sistematizados. Segundo as justificativas das professoras, tanto o cuidar como o educar engendram essas práticas.

A terceira etapa do estudo consistiu em caracterizar a prática docente das professoras, relacionando-as às representações sociais desse objeto identificadas nas etapas anteriores do trabalho. Para acessar esse conteúdo, lançamos mão de uma técnica não usual em pesquisas educacionais: a Instrução ao Sósia (IaS). Tal técnica permite que o sujeito seja envolvido nas atividades de observação e de interpretação da sua própria situação de trabalho. Com base nas instruções dadas pelas professoras, foi possível caracterizar a rotina e a prática docente das entrevistadas indicando seu alinhamento ao currículo prescrito, principalmente aos campos de experiência definidos pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC/2017. Tal documento, assim como as práticas dessas docentes, enfatizam a socialização e interação das crianças e a apropriação de conteúdos por meio de processos de ensino e aprendizagem contextualizados. As práticas privilegiam estratégias didáticas como a acolhida, roda de conversa, jogos, brincadeiras, além do trato aos conteúdos gerais e específicos, como as diferentes linguagens, matemática, coordenação motora, regras de convivência, etc.

Segundo Campos (2021), as relações de influência entre representações e práticas são complexas, sendo necessário delinear sobre quais condições são as representações que determinam as práticas e vice-versa. Contudo, uma das condições é o grau de ativação das cargas afetivas mobilizadas, tendo como referência a memória coletiva. Sem dúvidas identificamos correspondências entre os elementos centrais e as ações das professoras. Se, como postula Abric (1994, p. 13), as representações sociais são “uma visão funcional do mundo, que permite ao indivíduo ou a um grupo dar sentido a suas condutas e compreender a realidade, por meio de seu próprio sistema de referência”, estamos cientes de que há essa correlação.

A despeito desse resultado e em consonância com Campos (2021), reconhecemos que a prática docente na Educação Infantil dessas professoras se faz na confluência de conhecimentos compartilhados com os pares acerca do objeto de ensino e dos sujeitos a quem ela se destina (ou seja, as crianças). Ela não se restringe a comportamentos determinados pelas características das situações, mas pelas representações da situação, como manifestaram as professoras, principalmente quando se referiram a ter que considerar as especificidades da Educação Infantil para crianças na faixa etária de quatro a cinco anos que têm peculiaridades e devem articular o cuidar quanto ao educar.

Iniciamos este estudo partindo do pressuposto de que a Educação Infantil é o alicerce da formação das crianças e de que como direito, esta educação estava oficialmente garantida. Contudo, nos inquietava o que simbolizavam e como se caracterizavam as práticas nas instituições. As representações sociais, segundo Abric (1998), têm um papel fundamental na dinâmica das relações sociais e orientação dos sujeitos. Elas guiam os comportamentos e as práticas permitem justificar tomadas de posição e comportamentos. A realização da pesquisa nos revelou uma correlação entre os elementos simbólicos (sistematização/planejamento/afetividade) e as ações (prática) das professoras. Em face do exposto e, com base na abordagem estrutural, defendemos a tese de que as representações sociais de prática docente dessas professoras orientam e direcionam suas ações nas instituições de Educação Infantil.

Ao avaliarmos o percurso, não podemos deixar de destacar os desafios enfrentados, a saber: a morosidade para se ter autorização da Secretaria Municipal de Educação do Recife para a entrada no campo; baixo retorno das respostas dos professores ao questionário e teste de associação livre de palavras, inicialmente enviado por e-mail; as muitas questões sem respostas, o que impôs o redimensionamento do modo de realização da coleta. Mesmo assim, tais dificuldades comuns aos estudos qualitativos que têm os devidos cuidados éticos, favoreceram nosso aprendizado acerca de como produzir conhecimento.

Sobre a importância desta pesquisa e o que ela nos deixa em termos investigações futuras na área, cogitamos a possibilidade de estudar as representações sociais da prática docente de professores de creches e similares, uma vez que essas construções simbólicas podem variar em função dos grupos pesquisados.

Por fim, gostaríamos de destacar a importância deste estudo para nosso desenvolvimento pessoal e profissional. De modo que estudar as representações sociais da prática docente na Educação Infantil, a partir das leituras, do contato com as professoras e da construção e análise dos dados, nos proporcionaram um olhar para além das nossas próprias experiências, das nossas representações e do nosso desenvolvimento como docentes de Educação Infantil. Fazer este trabalho foi uma rica oportunidade para compreender de forma mais aprofundada o campo em que atuamos profissionalmente e fortalecer ainda mais nosso interesse de estudo e pesquisa dessa etapa da Educação Básica.

Reconhecemos que a consolidação/efetivação do direito à Educação Infantil na sociedade brasileira tem sido alvo de debates constantes, portanto, temos a expectativa de que este estudo possa contribuir para fortalecer as discussões sobre a temática da prática docente na Educação Infantil. Além disso, a pesquisa vem corroborar o valor da Teoria das Representações Sociais para o campo da educacional e poder ser um subsídio para as/os docentes que atuam na primeira etapa da educação básica, para que reflitam e analisem suas próprias práticas nas instituições em que atuam.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWSKI, A. Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas. **Espacios en Blanco. Revista de Educación**, Buenos Aires, v. 21, p. 299-304, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803013.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Editora UCG, 2003. p. 37-57.
- ABRIC, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: PUF, 2016.
- ABRIC, J. C. L'organisation interne des représentation sociales: Système central e système périphérique. *In*: GUIMELLI, C. (Org.). **Structures et transformation des représentations sociales**. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1994. p. 73-84
- ACERGA, P. F. W. Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa. **Pluralidades em Saúde Mental**, Curitiba, v. 7, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2018. Disponível: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/168>. Acesso em: 19 jun. 2025.
- ADRIÃO, T.; PORTELA, R. (Org.). A Educação Infantil. *In*: **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamá, 2002.
- ALMEIDA, L. R. Wallon e a Educação. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. **Henri Wallon - Psicologia e Educação**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- ALVES, N. N. L. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 39., Caxambu, 2006. **Anais** [...]. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.
- ALVES, B. M. F. Infâncias e educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. **Revista Aleph**, [s.l.], n. 16, p. 21-34, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39049>. Acesso em: 24 jan. 2024.
- ANJOS, C. I.; SANTOS, S. E.; FERREIRA, F. I. As lutas pela Educação Infantil: políticas, direitos e pedagogias. *Zero-a-seis*, [s.l.], v. 19, n. 36, p. 156-165, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/54496>. Acesso em: 16 fev. 2024.
- ANUNCIAÇÃO, L. M. R. L. Ensino itinerante na educação infantil: investigando as práticas docentes. 2017. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

AQUINO, L. M. M. L. L.; MENEZES, F. M. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: TRAMAS E ENREDOS PARA A INFÂNCIA BRASILEIRA. Debates em Educação, [s.l.], v. 8, n. 16, p. 30, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2409>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ARACHESKI, S. A. **TPACK – Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo**: análise de sua importância na prática docente e na formação do professor da educação infantil. 2019. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter, Curitiba, 2019.

ARCE, A. **A infância brasileira e a história das ideias pedagógicas**: rastros e traços de uma construção social do ser criança. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

ARANTES, M. M. **Arte e práticas educativas na educação infantil**: rupturas e continuidades. 2019. 313 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 329-352, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BARBOSA, F. S. **Prática docente e educação física infantil**: reflexões com a interdisciplinaridade e a fenomenologia. 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação *versus* autonomia. **Retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 144 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1509-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/>. Acesso em: 21 maio 2025.

BARBOSA, P. C. G. R. S. **Práticas de leitura na educação infantil**: convergências e discrepâncias na formação de leitores. 2021. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Laurenle Baroin. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. A. M. **Saberes docentes no contexto da educação infantil**: a prática pedagógica em foco. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

BAPTISTA, M. C. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Acadêmica de Alfabetização**, [s.l.], n. 16, p. 15-32, mar. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/585>. Acesso em: 25 maio 2025.

BATISTA, B. J.; PASQUALINI, J. C.; MAGALHÃES, G. M. Estudo sobre emoções e sentimentos na Educação Infantil. *Educação Real*, [s.l.], v. 47, p. e116927, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/6nCXpfX6gbPgtfBjMybqcsP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BATISTA, M.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia...Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1516-37172013000100002&script=sci_abstract. Acesso em: 31 ago. 2024.

BATISTA, R.; ROCHA, E. C. Docência na educação infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Zero-a-seis**, [s.l.], v. 20, n. 37, p. 95-111, jan/jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2018v20n37p95/36714>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução: Cristina Maria de Oliveira. São Paulo: Artmed, 1999.

BASTOS, M. H. C. Um olhar sobre a história da creche na europa (séculos 19 e 20). **Hist.Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 21, n. 52, p. 356-358, maio/ago. 2017.

BECKER, S. M. S.; BERNARDI, D.; MARTINS, G. D. F. Práticas e crenças de educadoras de berçário sobre cuidado. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 551-560, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/QmbckhttpLrJv5Yn8FmkYVRP/>. Acesso em: 18 fev. 2024

BHERING, E.; SARKIS, A. **A Inserção de Crianças na Creche**: Um Estudo sobre a Perspectiva dos Pais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. **Anais eletrônicos** [...] Caxambu: ANPED, 2007.

BÍBLIA, N. T. I Coríntios. Tradução de Fernando. 3ª Edição. Rio de Janeiro - RJ: Editora NVI, 2023.

BISOGNIN, A. G. **Apropriação de práticas de ensino da linguagem escrita por professoras dos anos finais da educação infantil**. 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação: História, política e sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, A. D. F.; MORAIS, A. P. S. Criança, infância e escola de educação infantil: apontamentos históricos. Revista Humanidades e Inovação, **Palmas**, v. 10, n. 2, p. 335-343, 2023. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/8384>. Acesso em: 4 fev. 2024.

CARVALHO, R. S. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, [s./l.], v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. 2013. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em 23 de jan. 2023.

CAMPOS, P. H. F. O estudo das relações entre práticas sociais e representações: retomando questões. **Psicologia e Saber Social**, [s./l.], v. 6, n. 1, p. 42-46, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/view/30664>. Acesso em: 11 fev. 2025.

CAMPOS, P. H. F. As práticas sociais e seu “contexto”. In: ROSO, A. *et al.* (Org.). **Mundos sem fronteiras**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2021.

CARMO, C. P. **Educação Infantil**: ludicidade e prática docente. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2019.

CARNEIRO, M. K. A.; NASCIMENTO, F. C. A.; LACERDA, C. R. Práticas Pedagógicas da Educação Infantil: olhares da coordenação pedagógica do município de Sobral – Ceará. **Dialogia**, [s./l.], n. 43, p. e23891, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23891>. Acesso em: 5 ago. 2020.

CAVALCANTE, M. R. A pesquisa como prática investigativa na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 27, p. 30-47, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroaseis/article/view/1980-4512.2013n27p30/23721>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CORDEIRO, D. R. **Ensino da compreensão de textos na educação infantil: os saberes e as práticas das professoras**. 2016. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

CORREA, B. C. A educação infantil. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição e LDB**. São Paulo: Xamã, 2009. p. 13-32.

COSTA, G. G. *et al.* Efeitos da educação nutricional em pré-escolares: uma revisão de literatura. **Com. Ciências Saúde**, [s.l.], v. 24, n. 2, p. 155-168, 2013. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/ccs/efeitos_educacao_nutricional_preescolares.pdf. Acesso em: 15 maio 2025.

COSTA, R. C. **Concepções de Crianças na Educação Infantil de 0 a 4 anos: a relação entre os discursos e a prática docente**. 2014. 206 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

COUTINHO, A. S.; CÔCO, V. Políticas de formação e políticas curriculares para a educação infantil: perspectivas em disputas. **Debates em Educação**, [s.l.], v. 14, p. 127-148, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12675>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva clínica da atividade. **Fractal: Pesquisa em Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 207-234, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/9pTnMd8M6mKNwnXKpFGSNNf/>. Acesso em: 4 ago. 2024.

CLOT, Y; KOSTULSKI, K. Intervening for transforming: the horizon of action in the clinic of activity. **Theory and Psychology**, [s.l.], v. 21, p. 681-696, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354311419253>. Acesso em: 26 set. 2024.

CUNHA, N. V. S.; CUNHA, M. L.; FERREIRA, H. S. Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 25, p. e250033, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yCmpsPLLy7tdYPh3KTkPn4f/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

CRUZ, S. H. V. “A gente não quer só comida”: falam as crianças. *In*: CAMPOS, M. M.; CRUZ, S. H. V. (Org.). **Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-100.

EVANGELISTA, D. A. Educação Infantil: uma análise da prática pedagógica. **Revista PLUS FRJ**, n. 4, p. 75-96, jan. 2018.

FARIA, A. L. G. O espaço físico nas instituições de educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política da Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de**

instituições de educação infantil. Brasília, 1998. p. 95-108. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume_II.pdf. Acesso em: 8 set. 2024.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOCHI, P. S. Ludicidade, continuidade e Significatividades nos campos de experiência. *In*: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. (Org.). **Campos de experiências da escola da infância – contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil.** Campinas: Leitura Crítica, 2015.

FRANCISCO, M. A. O. O planejamento na educação infantil: um estudo sobre o olhar docente na elaboração deste documento. 2020. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pesquisa e Prática Pedagógica) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagógicos (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRANÇA, L. C. M. *et al.* Análise estrutural da representação social de espiritualidade segundo professores de um centro universitário. **Caminhos**, Goiânia, v. 19, n. 3, p. 651-663, 2021.

FREDRICH, L.S.; LARA, I. C. M. Jogos de linguagem e ensino da matemática: uma análise de sua utilização na educação infantil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 576-605, out./dez. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, D. I. A. A. **Letramento na Educação Infantil:** concepções e práticas docentes em turmas de pré-escola em uma instituição pública municipal de Fortaleza. 2018. 282 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

FREITAS, G. M. **Trabalhos em grupos como estratégia pedagógica da prática docente na educação infantil.** 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

GASPAR, M. L. Os impactos do FUNDEB na Educação Infantil brasileira: oferta, qualidade e financiamento. **Araxá: Evidência**, [s.l.], n. 6, p. 121-136, 2010. Disponível em: <https://ojs.uniaraxa.edu.br/index.php/evidencia/article/view/213>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GANZELI, P. Plano Nacional de Educação: implicações para a educação infantil. **Revista Exitus**, [s.l.], v. 2, n. 2, p. 77-102, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6078611.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

GOMES, P. R.; UCHOA, B. A. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, p. 511-525, out. 2010.

GOMES, L. K. S. **O dito e o vivido: concepções e práticas avaliativas na educação infantil da rede municipal de Fortaleza.** 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2016.

- GONÇALVES, D. I. F. Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzie**, [s./l.], v. 9, n. 7, nov./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/hpBjKqjrzymKGyMh6TCJDYM/>. Acesso em: 9 jul. 2025
- GONÇALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.
- GOULARTE, R. S.; GATTO, V. B. O método Instrução ao sócio (IAS) na pesquisa sobre o Trabalho Docente. **Linguagens & Cidadania**, [s./l.], v. 15, p. 01-16, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/h1>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, possibilidades e armadilhas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, 2006.
- JESUS, D. A. D.; GERMANO, J. A importância do planejamento e da rotina na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO CEMAD, 1., 2013, Londrina. **Anais Eletrônicos** [...]. Londrina: UEL, 2013. p. 29-40. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/2013---anais-da-ii-jornada-de-didatica-e-i-seminario-de-pesquisa-do-cemad---docencia-na-educacao-superior-caminhos-para-uma-praxis-transformadora.php>. Acesso em: 4 set. 2024.
- JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Currículo e conteúdos específicos da Base Nacional Comum de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2024.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais Eletrônicos** [...]. Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16110-i-seminario-nacional-do-curriculo-em-movimento>. Acesso em: 30 ago. 2024.
- KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. **Neurociência do Comportamento**. Barueri: Editora Manole Ltda, 2002.
- KRAMER, S. **A política do Pré-Escolar no Brasil**. A arte do disfarce. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- KUHLMANN, M. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- KRAMER, S. Privação Cultural e Educação Compensatória. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 42, p. 54–62, 1982. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1550>. Acesso em: 15 mar. 2023.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica** 1. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEAL, T. C. M. **Narrativas de Professoras da Educação Infantil**: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária. 2018. 218 f. Tese

(Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea) – Universidade Católica de Salvador. Salvador, 2018.

LEMOS, A. G. S. Educação infantil e fracasso escolar: da compensação de carências à eficácia da educação pré-escolar. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 26, n. 50, p. 823-843, jul./dez. 2024.

LEITÃO, E. S. S.; GUEDES, M. G. M. A prática pedagógica docente humanizadora vivenciada na educação de jovens e adultos: exercício intencional e formativo que requer ação-reflexão transformadora. **Interritórios Revista de Educação**, Caruaru, v.2, n. 2, p. 32-45, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/5024>. Acesso em: 7 abr. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Prática Educativa, Pedagogia e Didática. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2016.

LIMA, R. C. P.; CAMPOS, P. H. F. Núcleo figurativo da representação social: contribuições para educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. e206886, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/3Q5FGTyMMwvsYqwYC43mdRK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:

LIMA, W. P.; VALE, E. M. H. A afetividade contribuindo para adaptação e desenvolvimento das crianças do Infantil I do Centro de Educação Infantil Padre José Maria Cavalcante Costa. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11523/9837>. Acesso em: 30 jun. 2023.

LIRA, A. A. D.; VILLAS BÔAS, L. **Identidade e prática docentes**: percursos e apropriações conceituais. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

LIRA, M. A. C.; KOPCZYNSKI, A. J. Quando o brincar tem hora e lugar: reflexões sobre o uso do parque na educação infantil. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/5302>. Acesso em: 7 jun. 2024.

LISBOA, C.; QUILLICI, A.; PRADO, M. A concepção de infância presente no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2016.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação**: criar, fazer e jogar. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOUSADA, E. G.; FAZION, F. O papel do comentário escrito no método da instrução ao sócia e seu uso na formação de professores. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 109-123, 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/19768>. Acesso em: 3 ago. 2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C. Ensinar, Brincar e aprender. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [s.l.], v. 2, n. 15, p. 131-136, 2015. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/2466>. Acesso em: 24 jul. 2025.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. Revista **Entreldeias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 11 jun. 2025.

LUZ, L. O. F. **Os saberes docentes sobre gêneros e sexualidades presentes nas práticas das professoras de uma escola de educação infantil**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016.

MACENHAN, C. **A Natureza dos saberes docentes frente a prática pedagógica na Educação Infantil**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015. .

MALTA, D. A. S. **A obrigatoriedade da educação infantil e a construção das práticas pedagógicas na pré-escola da rede municipal de ensino de Franca – São Paulo**. 2017. 183 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2017.

MANZINI, R. C. R. **Educação ambiental na educação da criança: análise de uma prática docente**. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2014.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do **Brasil: 1726-1950**. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 53-80.

MARTINS, A. C. A.; SANTOS, R. O. F. Afetividade nas relações educativas: uma abordagem da Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, [s.l.], v. 20, n. 44, 2020. Não paginado. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/afetividade-nas-relacoes-educativas-uma-abordagem-da-educacao-infantil>. Acesso em: 2 mar.2024.

MARTINS, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar artigos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L.S. Vigotsky e Baruch de Espinosa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. e227169, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/bDCVWkKnRDcRNKGpRZLvCHP/>. Acesso em: 9 out. 2024.

MARQUES, L. C. S. *et al.* A importância do brincar na Educação Infantil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s.l.], v. 8, p. 103-114, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/brincar-na-educacao>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MARQUES, P. S. *et al.* A importância das escolas de Educação Infantil para o desenvolvimento das crianças. **Brazilian Journal of Policy and Development**, [s.l.], v. 2, n. 3, p. 85-105, 2020. Disponível em: <https://bio10publicacao.com.br/brjpd/article/download/288/148>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MATHIAS, E. C. B.; PAULA, S. N. A educação infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, [s.l.], n. 1, p. 13-16, 2009.

MENIN, M.; SUZANA D. S. O Aspecto Normativo das Representações Sociais: comprando concepções. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 30, p. 121-135, 2007.

MIGUEL, J. C.; SILVA, M. E. F.; MIGUEL, P. C. A Educação Infantil na BNCC: desafios à consolidação de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [s.l.], v. 8, p. e16076, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/16076>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento - pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLINER, P. Dynamique naturelle des représentations Sociales. **Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale**, [s.l.], v. 40, p. 62-70, 1998.

MONTEIRO, A. P. S. **Representações Sociais do professor de educação infantil sobre o seu próprio trabalho**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

MOREIRA, J. M. *et al.* Promoção da alimentação adequada e saudável na educação infantil: uma revisão sistemática. *Revista Brasil Saúde*, Recife, n. 23, p. 1-17, nov. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/4Z46gdbwVgWmckKC89PJKMXf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2025.

MOSCOVICI, S. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução: Álvaro Cabral. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORO, C. S. As concepções sobre o Sistema Público de Educação Infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t071.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

NARCISO, R. *et al.* A importância da ludicidade no ensino infantil. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 4, n. 6, p. 35-50, 2023. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/374958979_A_IMPORTANCIA_DA_LUDICIDADE_NO_ENSINO_INFANTIL. Acesso em: 13 fev. 2024.

NEVES, D. A. B. *et al.* Protocolo verbal e teste de associação livre de palavras: perspectivas de instrumentos de pesquisa introspectiva e projetiva na ciência da informação. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 64-79, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/12917>. Acesso em: 8 mar. 2024.

NICOLAIO, A.; GRUVALD, M. P.; CAMARGO, D. Planejamento na educação infantil: entre necessidades, saberes e práticas. **Dialogia**, São Paulo, n. 39, p. 1-18, set./dez. 2021.

NOBREGA, S. M.; COUTINHO, M. P. L. O teste de associação livre. *In*: MOREIRA, A. S. P.; COUTINHO, M. P. L. (Org.). **Representações Sociais**: abordagem interdisciplinar. João Pessoa: Editora Universitária, 2003.

NOGUEIRA JÚNIOR, S. P. Práticas de ensino religioso de docentes da educação infantil: tensões e possibilidades. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2018.

OLIVEIRA, A. M. D. A. **Oralidade em práticas da educação infantil**. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

OLIVEIRA, M. A.; DONELLI, T. M. S.; CHARCZUK, S. B. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s.l.], v. 24, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dD9SFJKWFqd9sZVc4pyT7vb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:

OLIVEIRA, N. B. A. **A importância da ludicidade na educação infantil**. 2023. 32 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto Federal do Espírito Santo, Colatina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/4081/TCC%20NATAL%c3%8dCIA%20.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mar. 2023.

OLIVEIRA, R. N. A. **A música no desvelamento do universo infantil**: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades de escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

OLIVEIRA, Z. M. R. Diretrizes para a formação de professores de educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 2, p. 6-9, 2003.

OLIVEIRA, Z. M. R. **O currículo na Educação Infantil**: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? *In*: BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010. p. 1-16. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15860&Itemid=1096. Acesso em: 6 maio 2023.

PAREDES, E. C. Entrevista: anotações para pesquisadores iniciantes. *In*: MENIN, M. S. e SHIMIZU, A. M. (Org.). **Experiência e representação social**: questões teóricas e metodológicas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

PARRERA, P. *et al.* A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. *In*: PARREIRA, P. *et al.* (Org.). **Análise das representações sociais e do impacto da aquisição de competências em empreendedorismo nos estudantes do Ensino Superior Politécnico**. Guarda: IPG/PIN, 2018. p. 55-68.

PASCHOAL J. D.; MACHADO, M. C. G. História da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos, e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 4 jan. 2024.

PAULA, J. C. M.; AKAMINE, A. A.; AZEVEDO, H. H. O. Identidade e profissionalidade na formação inicial de professores de educação infantil. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 807-827, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/2854>. Acesso em: 13 fev. 2024.

PENTEADO, R. C. **A supervalorização da prática como enunciado da docência na Educação Infantil**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado no Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/4456>. Acesso em: 22 abr. 2023.

PERNAMBUCO, Lei nº 18.147 de 22 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação**. Recife. Câmara Municipal 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1814/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PIMENTEL, C. M. *et al.* A socialização na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 10, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2904>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PINHEIRO, F. P. H. A Intensificação laboral e gênero profissional de professoras da educação infantil. **Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho**, [s.l.], v. 26, p. e188254, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.cpst.2023.188254>. Acesso em: 2 ago. 2024.

PINHEIRO, F. P. H. A. *et al.* Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. **Arquivo Brasil Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 68, n. 3, p. 110-124, dez. 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-5267201600030009. Acesso em: 12 abr. 2025.

PINTO, R. G.; BRANCO, A. U. Práticas de socialização e desenvolvimento na educação infantil: contribuições da psicologia sociocultural. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 2, 2009. Disponível em:

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200020. Acesso em: 4 de abr. 2024.

PINTO, A. C. C. **Trabalho docente (re)velado no dizer do professor de ensino fundamental**. 2009. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PIRES, J. O. **Ludicidade e prática docente no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil no município de Ponta Porã/MS**. 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

PIRES, V. M. E. R. F. **Os registros imagéticos – fotografias e filmagens – como potenciais documentos inspiradores da prática docente reflexiva na Educação Infantil**. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PRESTES, M. L. M. **A pesquisa e a construção do conhecimento científica: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4 ed, São Paulo: Rêspel, 2014

RABELO, J. S. **Competências socioemocionais na formação e na prática docente: percepções de professoras da educação infantil**. 2021. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

RAMOS, B. B. **“A pré-escola não é uma preparação para o ensino fundamental”**: a identidade de pré-escolas de Fortaleza sob a ótica de professoras de educação infantil. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69009>. Acesso em: 30 jan. 2025.

RAMOS, R. M. **Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

REIS, F. P. G.; CUNHA, D. O. Políticas públicas e a educação infantil brasileira: problemas, embates e armadilhas. *In*: PIMENTA, C. A. M.; ALVES, C. P. (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento regional**. Campina Grande: Eduepb, 2010. p. 211-223.

ON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROSA, L. O. **Continuidades e discontinuidades nas versões da BNCC para a Educação Infantil**. 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Itajaí, Itajaí, 2019. Disponível em: <https://www.univali.br/Lists/TrabalhosMestrado/Attachments/2446/Luciane%20Oliveira%20da%20Rosa.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SÁ, C. P. Representações Sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Periódicos eletrônicos em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002. Acesso em: 6 jul. 2023.

SAITO, H. T. I.; OLIVEIRA, M. R. F. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. e39210, 2018.

SALGADO, A. L. A. **Crenças e práticas docentes quanto à promoção e prevenção em saúde na educação infantil, em Santarém-Pará**. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/514>. Acesso em: 4 abr. 2023.

SALES, M. P. S. **Trabalho docente na educação superior: uma análise a partir da teoria das representações sociais e ergologia**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SANTOS, A. G.; GARBOSSA, R. A. A importância da relação entre a família e a escola no processo de aprendizagem. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 12, n. 42, p. 79-95, 2023.

SANTOS, C. M. G. **Planejamento na educação infantil: significado para a prática pedagógica pelas lentes de uma experiência no município de Santarém-PA**. 2021. 67 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/730/1/Dissertacao_PlanejamentoNaEduca%c3%a7%c3%a3oInfantil.pdf. Acesso em: 23 abr. 2023.

SANTOS, C. R.; MELO, E. S. N.; MORAIS, E. M. Base nacional: Uma reflexão a partir da representação social de professores(as) sobre a BNCC. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1241-1269, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/27015>. Acesso em: 16 fev. 2024.

SANTOS, C. S.; ALMEIDA, Y. S. Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1423–1432, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10170>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SANTOS, L. C. C.; FERRO, M. B. Formação e Atuação docente na Educação Infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, [s.l.], v. 8, n. 34, p. 49-60, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4974/2509>. Acesso em: 4 set. 2023.

SANTOS, L. M. **A afetividade e a aprendizagem na educação infantil**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SILVA, A. H. **Experiências estéticas na educação infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte**. 2019. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, 2019.

SILVA, A. K. L. *et al.* Apropriação da instrução ao sócio na análise da atividade de trabalho. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 21, n. 4, p. 446-455, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/KPHWmdqb5TcjHhRfXcHdTVB/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SILVA, A. L. **Somos todos iguais (?)**: práticas e discursos sobre a diferença na educação infantil. 2014. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Campos Agreste, Caruaru, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/11275>. Acesso em: 14 mar. 2023.

SILVA, A. M. **A (re)construção da prática docente: formação continuada em serviço**. 2020. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SILVA, E. D.; MILAN, D. O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil: uma análise dos desafios e das possibilidades. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 8, n. 16, p.18-35, jul./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/42907>. Acesso em: 30 abr. 2025.

SILVA, I. M B.; MACHADO, L. B. Compromisso e Amor como elementos centrais das representações do ser professora de Educação Infantil. **Educ. Foco**, v. 20, n. 3, p. 137-164, fev. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19608>. Acesso em: 13 mar. 2025.

SILVA, J. C. M.; BRASIL, P. C.; ROLA, S. M. Análise da arquitetura escolar pública: uma abordagem sob o olhar do usuário. **Revista Foco**, Curitiba, v. 16, n. 5, p. 1-21, maio 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1741>. Acesso em: 31 ago. 2024.

SILVA, M. T. C. **Professores de educação infantil de uma comunidade investigativa traduzindo a base nacional comum curricular em práticas pedagógicas**. 2021. 375 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana, São Paulo, 2021.

SILVA, P. L. **A criança como paralisia cerebral na 0 educação infantil**: um olhar sobre a prática docente. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SOARES, M. B.; MACHADO, L. B. O núcleo central das representações sociais de violência contra o professor. **Interacções**, [s.l.], v. 13, n. 45, p. 59-76, 2017. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/4178>. Acesso em: 14 maio 2025.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CUNHA, N. V. S.; CUNHA, M. L.; FERREIRA, H. S. Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], v. 25, p. e250033, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yCmpsPLLy7tdYPh3KTKpN4f/>. Acesso em: 9 abr. 2025.

SOUZA, G. M. A.; OLIVEIRA, G. C.; MACEDO, F. P. Educação da Primeira infância e atuação docente na perspectiva freireana: a prática docente amorosa de Paulo Freire permeando as infâncias. **ANFOPE**, Niterói, v. 4, n. 8, p. 252-271, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/214>. Acesso em: 29 out. 2024.

SOUZA, J. F. Prática Pedagógica e Formação de Professores. In: NETO, J. B.; SANTIAGO, E. (Org.). **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: EDUFPE, 2009.

SOUZA, M. F. D. **Concepções e práticas de professoras na educação infantil de um CMEI de Natal/RN em relação à sexualidade das crianças**: reflexões sobre a formação docente. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

STACCIOLI, G. **O diário do acolhimento na escola da infância**. Campinas: Autores associados, 2013. (Coleção: formação de professores).

STAROSKY, E. **Amor e educação em C. S. Lewis e Josef Pieper**. São Paulo: Factash Editora, 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TELES, I. S.; ROCHA, G. O. R. A concepção de infância nas três versões da BNCC para a educação infantil. **Revista Espaço do Currículo**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 1-9, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/65793>. Acesso em: 3 mar. 2024.

THOMAZI, A. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Hf5wh9T3K7SGZNNRV4nwtLQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2025.

TOLEDO, P. L. Y. **A prática do professor de Educação Infantil e as interfaces com a música**: uma leitura em fenomenologia. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

TOGNATO, M. I. R. **A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem**. 2008. 337 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

VÉRA, F. A. **Ciências da natureza na educação infantil**: um estudo sobre a prática docente. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Paraná, Curitiba, 2017.

VITURIANO, H. M. M. *et al.* Direitos de aprendizagem e campos de experiência na BNCC: repercussões para as práticas pedagógicas na educação infantil. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 20, n. 10, p. 4800-4822, 2023. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1683>. Acesso em: 24 fev. 2024.

WACHELKE, J.; WOLTER, R. Critérios de construção e relato da análise prototípica para Representações Sociais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [s.l.], v. 27, n. 4, p. 521-526, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANATA, C.; TREVISIO, V. C. Cadernos de Educação. **Ensino & Sociedade**, Bebedouro, v. 3, n. 1, p. 15-30, 2016.

APÊNDICE 01

mod	freq	percent of total	row number	percent of rows
3.0	62	10.0	62	98.41
2.0	62	10.0	62	98.41
1.0	62	10.0	62	98.41
5.0	62	10.0	62	98.41
4.0	62	10.0	62	98.41
LUDICIDADE	19	3.06	19	30.16
AMOR	16	2.58	16	25.4
COMPROMISSO	12	1.94	10	15.87
DEDICACAO	12	1.94	12	19.05
PLANEJAMENTO	11	1.77	11	17.46
AFETO	8	1.29	8	12.7
APRENDIZAGEM	8	1.29	8	12.7
SOCIALIZACAO	8	1.29	8	12.7
RESPONSABILIDADE	7	1.13	7	11.11
BRINCADEIRA	7	1.13	7	11.11
CRIATIVIDADE	6	0.97	6	9.52
MUSICALIZACAO	6	0.97	6	9.52
CUIDADO	6	0.97	6	9.52
RESPEITO	6	0.97	6	9.52
CONHECIMENTO	5	0.81	5	7.94
PACIENCIA	5	0.81	5	7.94
INCLUSAO	4	0.65	4	6.35
JOGOS	4	0.65	4	6.35
FORMACAO	4	0.65	4	6.35
ACOLHIMENTO	4	0.65	4	6.35
DESENVOLVIMENTO	3	0.48	3	4.76
ORALIDADE	3	0.48	3	4.76
DISPONIBILIDADE	3	0.48	3	4.76
METODOLOGIA	3	0.48	3	4.76
PESQUISA	3	0.48	3	4.76
INTERACAO	3	0.48	3	4.76
TROCA	2	0.32	2	3.17
ORGANIZACAO	2	0.32	2	3.17
OBSERVAR	2	0.32	2	3.17
MOTRICIDADE	2	0.32	2	3.17
PSICOMOTRICIDADE	2	0.32	2	3.17
VALORIZACAO	2	0.32	2	3.17
APRENDER	2	0.32	2	3.17
FAMILIA	2	0.32	2	3.17
REALIZACAO	2	0.32	2	3.17

MOVIMENTO	2	0.32	2	3.17
CONTACAO DE HISTORIAS	2	0.32	2	3.17
DINAMICA	2	0.32	2	3.17
INTERDISCIPLINARIDADE	2	0.32	2	3.17
MEDIADOR	2	0.32	2	3.17
MEDIACAO	2	0.32	2	3.17
ROTINA	2	0.32	2	3.17
ENSINO	2	0.32	2	3.17
EXPERIENCIA	2	0.32	2	3.17
ALEGRIA	2	0.32	2	3.17
PRAZER	2	0.32	2	3.17
AUTONOMIA	2	0.32	2	3.17
RESPONDABILIDADE	2	0.32	2	3.17
DIREITO	2	0.32	2	3.17
TECNICA	1	0.16	1	1.59
ESPECIFICIDADES	1	0.16	1	1.59
RESILIENCIA	1	0.16	1	1.59
BRINCAR E DINAMICAS	1	0.16	1	1.59
DIVERSIDADE CULTURAL	1	0.16	1	1.59
TEMPO	1	0.16	1	1.59
SABER FAZER	1	0.16	1	1.59
LIBERDADE	1	0.16	1	1.59
COMPETENCIA	1	0.16	1	1.59
ESPERANCA	1	0.16	1	1.59
TRANSFORMACAO	1	0.16	1	1.59
MATERIAIS	1	0.16	1	1.59
DISPOSICAO	1	0.16	1	1.59
APRENDIZADO LUDICO	1	0.16	1	1.59
CURRICULO	1	0.16	1	1.59
DOCURA	1	0.16	1	1.59
ENCANTAMENTO	1	0.16	1	1.59
ELOGIO	1	0.16	1	1.59
BRINCADEIRAS	1	0.16	1	1.59
CONSTRUCAO	1	0.16	1	1.59
IDENTIDADE	1	0.16	1	1.59
RODA DE CONVERSA	1	0.16	1	1.59
INTERPRETACAO	1	0.16	1	1.59
OPORTUNIDADE	1	0.16	1	1.59
MUDANCA	1	0.16	1	1.59
CANTIGAS	1	0.16	1	1.59
DETERMINACAO	1	0.16	1	1.59
HISTORIA	1	0.16	1	1.59
COMPREENSAO	1	0.16	1	1.59

ESPAÇO E TEMPO	1	0.16	1	1.59
ACOLHIDA	1	0.16	1	1.59
CORPO E MOVIMENTO	1	0.16	1	1.59
ESCUTA ATIVA	1	0.16	1	1.59
BRINCAR	1	0.16	1	1.59
TINTA	1	0.16	1	1.59
COORDENACAO	1	0.16	1	1.59
VOCACAO	1	0.16	1	1.59
JOGOS E BRINCADEIRAS	1	0.16	1	1.59
DESCOBERTAS	1	0.16	1	1.59
ORGANIZAR	1	0.16	1	1.59
ADAPTACAO	1	0.16	1	1.59
INFANCIA	1	0.16	1	1.59
ACREDITAR	1	0.16	1	1.59
EMPATIA	1	0.16	1	1.59
EDUCACAO DIGITALIZADA	1	0.16	1	1.59
INOVAR	1	0.16	1	1.59
CONHECIMENTOS	1	0.16	1	1.59
BUSCAR	1	0.16	1	1.59
LEITURA	1	0.16	1	1.59
APOIO EM SALA	1	0.16	1	1.59
LUZ	1	0.16	1	1.59
IMAGINACAO	1	0.16	1	1.59
ENTREGA	1	0.16	1	1.59
ESTUDANTE	1	0.16	1	1.59
FLEXIBILIDADE	1	0.16	1	1.59
BRINCADEIRAS E INTERAÇÕES	1	0.16	1	1.59
CIDADANIA	1	0.16	1	1.59
NECESSIDADES	1	0.16	1	1.59
EDUCA	1	0.16	1	1.59
ALFABETIZAR	1	0.16	1	1.59
PARTICIPACAO	1	0.16	1	1.59
SENSIBILIDADE	1	0.16	1	1.59
ESCUTA	1	0.16	1	1.59
CONHECIMENTO PREVIO	1	0.16	1	1.59
VIABILIDADE	1	0.16	1	1.59
DESENVOLVER	1	0.16	1	1.59
DINAMICA DIARIA	1	0.16	1	1.59
PERSEVERANCA	1	0.16	1	1.59
ACOMPANHAMENTO	1	0.16	1	1.59
LIVROS	1	0.16	1	1.59
PARCERIA	1	0.16	1	1.59
MATERIAL PEDAGOGICO	1	0.16	1	1.59

ENSINAR	1	0.16	1	1.59
TEORIA E PRATICA	1	0.16	1	1.59
CARINHO	1	0.16	1	1.59
CUIDADOS	1	0.16	1	1.59
TECNOLOGIA	1	0.16	1	1.59
REGISTRO	1	0.16	1	1.59
SALA DE AULA	1	0.16	1	1.59
CONVERSACAO	1	0.16	1	1.59
HISTORIAS	1	0.16	1	1.59
DESAFIOS	1	0.16	1	1.59
MOTIVACAO	1	0.16	1	1.59
PROTAGONISMO	1	0.16	1	1.59
SABER	1	0.16	1	1.59
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	1	0.16	1	1.59
DOACAO	1	0.16	1	1.59
INTENCIONALIDADE	1	0.16	1	1.59

APÊNDICE 02

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título da Pesquisa: Representação Social e Prática Docente na Educação Infantil

Doutoranda: Luciana Oliveira Freitas Monteiro

Orientadora: Profa. Laêda Bezerra Machado

Instituição em que a pesquisa está sendo realizada: Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE).

Responsável direta pelo estudo: Luciana Oliveira Freitas Monteiro

Prezado (a) Professor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre prática docente na educação infantil. Sua participação consiste em responder as perguntas apresentadas de forma mais espontânea possível. Este questionário contém, primeiramente, questões fechadas de múltipla escolha relacionadas a você e a sua profissão, em seguida apresenta duas perguntas abertas a respeito de prática na Educação Infantil. Saiba que os dados obtidos por meio desta pesquisa são confidenciais e serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Sua participação é voluntária e você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Seu total anonimato será preservado na publicação dos resultados

Gênero

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Outros _____

Formação acadêmica

☐ Pedagogia

☐ Licenciaturas diversas

☐ Outras _____

Instituição de Ensino Superior que cursou graduação

☐ Públicas

☐ Privada

Nível atual de formação acadêmica

☐ Graduação

☐ Especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

Em qual tipo de instituição de Educação Infantil trabalha

☐ Escola Municipal ☐ Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI)

Região Político Administrativa (RPA) do município do Recife na qual está localizada a instituição que trabalha :

() RPA-1 () RPA-2 () RPA-3 () RPA-4 () RPA-5 () RPA-6

Indique o grupo em que você atua como professor de Educação Infantil

() Grupo 04 - () Grupo 05

Sobre o seu tempo de atuação como professor de Educação infantil, responda:

() 5 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() mais de 15 anos

Escreva as cinco primeiras palavras que lhe vem, imediatamente, à lembrança quando você pensa em **prática docente na Educação Infantil**:

Organize as cinco palavras citadas anteriormente em ordem hierárquica, onde a primeira é mais importante e a quinta é a menos importante, quando você pensa na prática docente na Educação Infantil:

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

Justifique a **escolha da palavra que você considerou mais importante**.

Esta pesquisa terá continuidade, você tem interesse de continuar participando?

(☐) Sim (☐) Não

Agradecemos a sua participação!

APÊNDICE 03

PLANEJAMENTO

AMOR

AFETIVIDADE

COMPROMISSO

LUDICIDADE

RESPONSABILIDADE

APÊNDICE 04

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) professor (a) você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada:

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE PRÉ-ESCOLA, que está sendo desenvolvida no curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação e Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação da professora Laêda Bezerra Machado. Informo que sua participação não é obrigatória, mas voluntária. O objetivo deste estudo é identificar as representações sociais de prática docente na Educação Infantil, construídas por professores(as) explicitando suas relações com as práticas que esses (as) profissionais desenvolvem em instituições públicas municipais.

Sua participação neste estudo dar-se-á por meio de uma Dinâmica com Palavras referentes à Educação Infantil, que se dará de forma oral e gravada, em dispondo, poderá vir a participar de outras etapas desta pesquisa. Cumpre esclarecer que a sua identidade será preservada e que as informações obtidas por meio desta pesquisa serão publicadas, assegurando o sigilo sobre a sua participação.

A seguir, apresento-lhe as minhas informações de e-mail e de telefone, para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários sobre a pesquisa.

Doutoranda: Luciana Oliveira Freitas Monteiro

Telefone: (81) 999742305

e-mail: luzdois002@gmail.com