

Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

CÉLIA MARIA GUIMARÃES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS
E FORMAÇÃO DO
PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR

Marília
1999/2000



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

CÉLIA MARIA GUIMARÃES

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

E

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR



MARÍLIA

1999/2000



NFN=12 815

11.016 marília
G. P. S. P. S.
1001-1002
1001-1003
1001-1004
1001-1005
1001-1006
1001-1007

CÉLIA MARIA GUIMARÃES

A MINHA MÃE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

E

FORMAÇÃO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR

APARECIDA

5001.1.1005

1410001005



Tese de doutoramento apresentada à Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira, sob a Orientação do professor doutor Raul Martins Aragão, UNESP/IBILCE- São José do Rio Preto.

EDILSON



MARÍLIA

1999/2000

AGRADECIMENTOS

Prof. Dr. Raul Martins Aragão pela orientação deste trabalho.

Prof. Dr. Maria Suzana De Stefano Menin pela co-orientação

A MINHA MÃE observações durante o exame de qualificação.

Prof. Dr. Jorge Sebastião Chammi pela apresentação à teoria das Representações Sociais.

Prof. Dr. Celso Zonia pelas observações durante o exame de qualificação.

APARECIDA

Paula e Nilton Carlos pelo apoio estratégico no decorrer do estudo.

Marcia e bibliotecárias pelas revisões das referências bibliográficas e pelo auxílio na busca das publicações utilizadas.

João Paulino e funcionários do setor de gráfica pelos serviços prestados.

E AO

Prof. Dr. Cristiano Amaral G. Di Giorgi pela revisão da redação da tese.

Alunas da Habilitação para o Magistério EDILSON professoras pré-escolares da rede municipal de ensino que possibilitaram este trabalho.

CAPES pelo auxílio financeiro.

AGRADECIMENTOS

Prof. Dr. Raul Martins Aragão pela orientação deste trabalho.

Prof^a. Dr^a. Maria Suzana De Stéfano Menin pela co-orientação deste trabalho e pelas observações durante o exame de qualificação.

Prof. Dr. Jorge Sebastião Chammé pela apresentação à teoria das Representações Sociais.

Prof. Dr. Celso Zonta pelas observações durante o exame de qualificação.

Paula e Nilton Carlos pelo apoio estratégico no decorrer do estudo.

Márcia e bibliotecárias pelas revisões das referências bibliográficas e pelo auxílio na busca das publicações utilizadas.

José Paulino e funcionários do setor de gráfica pelos serviços prestados.

Prof. Dr. Cristiano Amaral G. Di Giorgi pela revisão da redação da tese.

Alunas da Habilitação para o Magistério Pré-Escolar e professoras pré-escolares da rede municipal de ensino que possibilitaram este trabalho.

CAPES pelo auxílio financeiro.

SUMÁRIO

CAP. II - A PESQUISA - O T	EMPÍRICO - ANALÍTICO	88
2.1. A concepção de formação inicial ligada à formação continuada		
e os passos do trabalho		93
2.2. O grupo estudado		111
2.3. Para conhecer as representações sociais		130
2.4. Técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados		142
SUMÁRIO		
LISTA DE FIGURAS		
LISTA DE TABELAS		
LISTA DE ANEXOS		
RESUMO		
ABSTRACT		
1.2. As RS preexistentes no grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp		156
1.3. O grupo de pertença e seu núcleo central		168
1.4. As RS preexistentes no grupo de professoras		181
1.5. As RS preexistentes no grupo de alunas da Unesp		193
1.6. Convergências e divergências entre as RS preexistentes no grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp		212
1.7. A formação do professor pré-escolar e a possibilidade de mudanças em suas RS		249
1.8. A teoria do núcleo central - uma abordagem complementar à teoria das representações sociais		291
1.9. A abordagem estrutural - a teoria do núcleo central		291
1.10. O sistema periférico e a possibilidade de transformação das RS		291
APRESENTAÇÃO		15
CAP. I - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SÃO CONSTRUÍDAS: nós fizemos, nós ouvimos, nós pensamos e nós acreditamos...		34
1. A formação do educador iluminada pela ferramenta teórica das representações sociais		34
2. A teoria das representações sociais: ferramenta de comunicação, compreensão e domínio do contexto social		41
3. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais.....		52
4. Representação social e a relação entre cognição, afeto e ação		60
5. A formação do professor pré-escolar e a possibilidade de mudanças em suas RS		63
6. A teoria do núcleo central - uma abordagem complementar à teoria das representações sociais		67
6.1. A abordagem estrutural - a teoria do núcleo central		71
6.2. O sistema periférico e a possibilidade de transformação das RS		80

CAP. II - A PESQUISA – O TRABALHO EMPÍRICO – ANÁLITICO	88
2.1. A concepção de formação inicial ligada à formação continuada e os passos do trabalho	93
2.2. O grupo estudado	111
2.3. O que fizemos para conhecer as representações sociais.....	130
2.4. Técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados	142
CAP. III - O QUE SABEM? EM QUE ACREDITAM? O QUE VALORIZAM? RS preexistentes no grupo de professoras e no grupo de alunas da Unesp	156
3.1. As RS do grupo de pertença e seu núcleo central	158
3.2. As RS preexistentes no grupo de professoras	181
3.3. As RS preexistentes no grupo de alunas da Unesp	192
3.4. Convergências e divergências entre as RS preexistentes no grupo de pertença, no grupo de professoras e no grupo de alunas da Unesp	203
CAP. IV - O QUE SABEM? EM QUE ACREDITAM? O QUE VALORIZAM? As RS “finais” do grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp	210
4.1. As RS “finais” do grupo de professoras	212
4.2. As RS “finais” do grupo de alunas da Unesp	223
4.3. Convergências, divergências e transformação – uma comparação final entre as RS estudadas do grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp	239
CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	249
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	286
ANEXOS	291

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Frequência das atividades praticadas pelos professores da rede municipal de ensino de Presidente Prudente.....	114
Figura 2 - Razão da opção dos professores pelo magistério.....	118
Figura 3 - Satisfação com a experiência profissional	118
Tabela 1 - Ano de ingresso na rede municipal de ensino	114
Tabela 2 - Formação escolar	115
Tabela 3 - Função atual na rede municipal de ensino	117
Tabela 4 - Dados pessoais	120
Tabela 5 - Dados familiares	121
Tabela 6 - Atividades de formação profissional	122
Tabela 7 - Experiência profissional	124
Tabela 8 - Via cultural	125
Tabela 9 - Dados pessoais	126
Tabela 10 - Dados familiares	127
Tabela 11 - Atividades de formação profissional	128
Tabela 12 - Experiência profissional	129
Tabela 13 - Via cultura	130
Tabela 14 - Núcleo central das representações sociais de função da educação pré-escolar do grupo de pertença	167
Tabela 15 - Núcleo central das representações sociais de função do professor pré-escolar do grupo de pertença	179
Tabela 16 - RS da função da educação pré-escolar – professoras	185

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ano de ingresso na rede municipal de educação.....	114
Tabela 2 - Formação escolar	116
Tabela 3 - Função atual na rede municipal de ensino	119
Tabela 4 - Dados pessoais	120
Tabela 5 - Dados familiares	121
Tabela 6 - Atividades de formação profissional.....	123
Tabela 7 - Experiência profissional.....	124
Tabela 8 - Vida cultural	125
Tabela 9 - Dados pessoais	126
Tabela 10 - Dados familiares	127
Tabela 11 - Atividades de formação profissional	128
Tabela 12 - Experiência profissional	129
Tabela 13 - Via cultura.....	130
Tabela 14 - Núcleo central das representações sociais de função da educação pré-escolar do grupo de pertença	167
Tabela 15 - Núcleo central das representações sociais de função do professor pré-escolar do grupo de pertença	179
Tabela 16 - RS de função da educação pré-escolar – professoras	185

Tabela 17	RS de função do professor pré-escolar – professoras	188-9
Tabela 18	RS de criança pré-escolar – professoras	191
Tabela 19	RS de função da educação pré-escolar – alunas	194-5
Tabela 20	RS de função do professor pré-escolar – alunas	198
Tabela 21	RS de criança pré-escolar – alunas	201-2
Tabela 22	RS de função da educação pré-escolar dos três grupos estudados	205
Tabela 23	RS de função do professor pré-escolar dos três grupos estudados	206
Tabela 24	RS de criança pré-escolar do grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp	208
Tabela 25	Núcleo central e elementos periféricos das RS de função da educação pré-escolar – professoras	215
Tabela 26	Núcleo central e elementos periféricos das RS de função do professor pré-escolar – professoras	218
Tabela 27	Núcleo central e elementos periféricos das RS de criança pré-escolar – professoras	222-3
Tabela 28	Núcleo central e elementos periféricos das RS de função de educação pré-escolar – alunas	229
Tabela 29	Núcleo central e elementos periféricos das RS de função do professor pré-escolar – alunas	231-2
Tabela 30	Núcleo central e elementos periféricos das RS de criança pré-escolar – alunas	236-7

Tabela 31	RS "finais" de função da educação pré-escolar dos dois grupos estudados	241
Tabela 32	F S "finais" de função do professor pré-escolar dos dois grupos estudados	244
Tabela 33	RS "finais" de criação pré-escolar dos dois grupos estudados	247
ANEXO C -	Entrevista final realizada em março de 1998	300
ANEXO D -	Levantamento sociodemográfico	300
ANEXO E -	Entrevista final realizada com o grupo de alunas em novembro de 1998	302
ANEXO F -	Entrevista final realizada pelas alunas com o grupo de professoras em novembro de 1998	302
ANEXO G -	Programas de ensino das três disciplinas ministradas	304
ANEXO H -	Relação dos autores e artigos publicados na revista Nuances n. 03 de 1999	308
ANEXO I -	As representações individuais pré-existentes no grupo de alunas da Unesp	309
ANEXO J -	As representações individuais pré-existentes no grupo de professoras	315
ANEXO K -	As representações individuais "finais" do grupo de alunas da Unesp	320
ANEXO L -	As representações individuais "finais" do grupo de professoras	326

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Questionário aplicado na rede municipal de ensino de Presidente Prudente dia 31/10/97	292
ANEXO B - Questionário para completar frases	296
ANEXO C - Entrevista realizada em março de 1998	299
ANEXO D - Levantamento sociodemográfico	300
ANEXO E - Entrevista final realizada com o grupo de alunas em novembro de 1998	302
ANEXO F - Entrevista final realizada pelas alunas com o grupo de professoras em novembro de 1998	302
ANEXO G - Programas de ensino das três disciplinas ministradas	304
ANEXO H - Relação dos autores e artigos publicados na revista Nuances n. 05 de 1999	308
ANEXO I - As representações individuais preexistentes no grupo de alunas da Unesp	309
ANEXO J - As representações individuais preexistentes no grupo de professoras	315
ANEXO K - As representações individuais "finais" do grupo de alunas da Unesp	320
ANEXO L - As representações individuais "finais" do grupo de professoras	326

RESUMO

O estudo foi realizado durante o ano letivo de 1998 com a intenção de propor modificações para a formação inicial e continuada em serviço do professor pré-escolar. A teoria das representações sociais segundo o modelo teórico de Moscovici, ofereceu os elementos teóricos para o conhecimento e a compreensão dos sistemas de referências e o que move as opções e as práticas do grupo de professoras da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, SP e do grupo de alunas da Unesp – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente. O referido conhecimento orientou a tomada de decisões e o planejamento do processo formativo proposto para esta pesquisa com o objetivo de provocar transformações nas representações sociais de educação, professor e criança pré-escolar dos dois grupos acima. As transformações almejadas pretendem favorecer a constituição da função educativa da educação de crianças pré-escolares, ou seja, a articulação das ações de cuidados da criança à sua educação. Os resultados obtidos confirmam a possibilidade de transformações das RS preexistentes a partir das cognições periféricas e o papel fundamental da Educação, a interação com os conhecimentos científicos, do significado das práticas às quais os professores são submetidos durante processos formativos e a presença interdependente do afeto, da cognição e

da ação na elaboração de representações sociais. A teoria das representações sociais pode prestar serviço importante aos formadores de professores, pois permite a compreensão de grande parte das razões das resistências, das inseguranças e das demoras nos processos de aprendizagem e de modificação de pensamentos, idéias, crenças, conhecimentos e práticas dos professores. Neste sentido, pode ajudar os formadores a tomarem decisões a respeito das estratégias, dos procedimentos e da postura metodológica favorecedoras do processo formativo capaz de formar o professor pré-escolar competente nas dimensões humana, técnica e político-social.

ABSTRACT

This study was carried out during the year of 1998 with the purpose of proposing shifts for the initial and continued pre-school teacher training. The theory of social representations (SR), according to Moscovici's theoretical model, could provide the theoretical elements for the knowledge and the comprehension of the system of references which moves the options and practices of the group of teachers from the municipal net of pre-school in Presidente Prudente, SP and of the group of students from the Unesp – Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. The aforesaid knowledge oriented the taking of decisions and the planning of the formative process proposed for this research with the goal of provoking transformations in the SR of education, teacher and pre-school child of both mentioned groups. The wished transformations intend to favor the constitution of the educational function of the education of pre-school children, which means, the articulations of actions on caring the child to its education. The results which were obtained confirm the possibility of transforming the pre-existing SR, coming from the peripheral cognitions and the essential role of education, of the interactions with scientific knowledge, of the meaning of the practices to which the teachers are submitted during formative processes and the

interdependent presence of affection, of cognition and action in the elaboration of SR. The theory of SR can be extremely useful to teachers trainers, because it affords the comprehension of the reasons of resistences, insecurities and delays on the processes of learning and the shifts of thoughts, ideias, beliefs, knowledge and practices of teachers. So, it can help the trainers to take decisions about strategies, procedures, and the methodological attitude which can favor a formative process able to shape a pre-school teacher which is competent on the human, technical and political-social dimensions.

O caráter educativo torna-se a realidade, se ocorrer um interesse sincero em considerar a necessidade de revisão das políticas públicas e as propostas pedagógicas para as instituições Públicas de Educação Infantil. Concomitantemente é urgente promover mudanças nas práticas costumeiras dos adultos que se responsabilizam pelo cotidiano das crianças de 0 a 6 anos no âmbito das instituições.

A articulação da Educação Infantil, por intermédio dos profissionais da área, exige, então, o cumprimento de duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar. Assim, a histórica função de apenas cuidar da criança, ou seja, oferecer assistência e guarda,

APRESENTAÇÃO

A partir da década de 90, tomou vulto a proposta de se conferir "um caráter educativo" ao atendimento nas Instituições de Educação Infantil brasileiras, ou seja, a articulação dos cuidados da criança à sua educação. Esta tendência pode ser observada na nova Constituição e, posteriormente, em julho de 1990, no Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente, na Política de Educação Infantil (1993) divulgada pelo Ministério da Educação e do Desporto e, mais recentemente, na nova L.D.B. de 20/12/96 e em 1998 no Referencial Nacional para a Educação Infantil pelo MEC.

O caráter educativo tornar-se-á realidade, se ocorrer um interesse sincero em considerar concretamente a necessidade de revisão das políticas públicas e as propostas pedagógicas para as Instituições Públicas de Educação Infantil. Concomitantemente é urgente promover mudanças nas práticas costumeiras dos adultos que se responsabilizam pelo cotidiano das crianças de 0 a 6 anos no âmbito daquelas instituições.

A articulação da Educação Infantil, por intermédio dos profissionais da área, exigiria, então, o cumprimento de duas funções complementares e indissociáveis: **cuidar e educar** superando, assim, a histórica função de **apenas cuidar** da criança, ou seja, oferecer assistência e guarda.

"Assim, além da garantia do atendimento nutricional, de saúde e da segurança, se reconhece a importância de existirem determinadas condições de funcionamento e, portanto, de recursos materiais e humanos no sentido de propiciar o desenvolvimento infantil". (Kramer, 1989. p. 20-1).

A tradição brasileira, contrariamente, tem sido de que a creche/pré-escola cumpra apenas a função assistencial, tomando conta da criança enquanto a mãe trabalha fora. Comumente, mesmo nos casos em que a creche se preocupa com a educação da criança, esta é secundária, não se refletindo na organização do espaço-físico, na seleção e preparação profissional dos funcionários, na rotina, nas atividades propostas às crianças etc.

Em contrapartida, a superação deste estado de coisas requer a implementação de ações sistemáticas, de modo que estas sejam capazes de garantir que as relações construídas no interior da creche/pré-escola sejam educativas. Decorre daí a necessidade de que estas instituições norteiem seu trabalho por uma proposta pedagógica fundamentada em uma concepção de criança e de educação infantil claramente definida e nos conhecimentos acumulados sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem na primeira etapa da vida humana.

É fundamental constituir a Instituição de Educação Infantil como espaço educativo, articulando as funções de cuidado e educação e integrando creche/pré-escola, evitando o fracionamento em duas etapas a educação de 0 a 6 anos (Didonet, 1997). Dentro desta perspectiva a

criança seria, então, concebida como ser social, histórico, ativo e capaz, motivado pelo anseio de ampliar seus conhecimentos e experiências, com potencial para crescer em autonomia diante da sociedade em que vive. Na verdade, a partir do momento em que a legislação declarou a criança de 0 a 6 anos como portadora do direito à educação, ficou explicitada a necessidade de se construírem práticas pedagógicas com intenções educativas.

Neste sentido, a Educação Infantil tem um papel social importante a desempenhar no contexto da luta pela transformação educacional e sua conseqüente democratização, assim como da própria sociedade brasileira.

A relevância do papel social da Educação Infantil está em prestar serviços às crianças e às mulheres trabalhadoras, em dar atendimento assistencial ou médico; porém, não se limita a essas questões, precisando ser organizada para o trabalho pedagógico. Este deveria visar o desenvolvimento infantil, a elaboração de novos conhecimentos e a ampliação dos conhecimentos prévios por parte da criança.

O papel social da creche/pré-escola aqui está sendo entendido como o de “.. **valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo (...) função pedagógica...**” (Kramer, 1989. p. 22-3).

A função educativa, por sua vez, seria concretizada pela concepção de criança como sujeito de sua ação, percebida em sua

diversidade e por um espaço físico propiciador de interações entre iguais, com os adultos e com os objetos, considerando a particularidade desta etapa da vida. A concepção de aprendizagem se caracterizaria pela certeza de que a criança constrói e apropria-se do conhecimento desde o momento em que interage pela primeira vez com o mundo, as coisas e as pessoas, num longo processo de construção do saber.

Sendo assim, sobretudo o brincar e os jogos lúdicos seriam as formas privilegiadas de interação. São capazes de promover a capacidade de representar, de simbolizar, fator este de essencial importância para que a criança se aproprie da realidade externa assimilando-a à sua realidade interna. A capacidade de criar representações e símbolos, nesta fase, é fundamental para a criança registrar, pensar e ler o mundo. O jogo, a brincadeira, o faz-de-conta têm papel preponderante na vida cognitiva, afetiva e social da criança pequena.

Considerando, portanto, a necessidade que venho defendendo de concretizar no cotidiano das Instituições de Educação Infantil seu papel social e sua função educativa, seriam considerados princípios da ação educativa (São Paulo, 1990), entre outros:

I. o encorajamento da interação da criança com seu entorno e com as pessoas, através da observação, da exploração, da experimentação, da manipulação, do desafio do raciocínio, incentivando-a, questionando-a,

propondo-lhe a descoberta, a elaboração de hipóteses com a finalidade de construir conhecimentos e elaborar sua identidade;

2. a valorização do adulto como sendo de vital importância: é ele o responsável pela organização de situações estimuladoras da atividade da criança e como interventor nas situações mais apropriadas à elaboração de idéias e conhecimentos;

3. a criança deverá ser incentivada a expressar vivências, sensações, descobertas, pensamentos, idéias, sentimentos, como também, ao enfrentamento independente de problemas, ao trabalho cooperativo que permite o confronto de pontos de vista, à divisão de responsabilidades e funções;

4. proceder ao registro e acompanhamento constante da evolução da criança, de modo que o processo avaliativo tenha a função de realimentar a ação educativa;

5. propiciar oportunidades de fortalecimento da auto-estima e de construção da identidade da criança;

6. respeitar e incorporar a diversidade de expressões culturais da sociedade e promover o acesso ao universo cultural mais amplo;

7. o planejamento, a execução e a avaliação de atividades com intenção educativa, conectando-as à rotina, às atividades pedagógicas (cognitivas, psicomotoras e sócio-afetivas), de saúde, de alimentação e às características peculiares da fase;



8. considerar a singularidade de cada criança e respeitá-la em seus ritmos e modos próprios;

9. promover a interação da família, criança e creche/pré-escola.

Em consonância, o papel do profissional de Educação Infantil caracterizar-se-ia como o de mediador, dinamizador do processo de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos e das oportunidades da vivência de experiências enriquecedoras, iniciando ou propondo atividades, lançando desafios, etc.. A ele caberia o papel de planejar e executar atividades caracterizadas por uma intenção educativa. Além disso, cooperar no planejamento da rotina geral, dos eventos, do trabalho com as famílias, de avaliar sua ação e prática, de diagnosticar e avaliar o desenvolvimento do seu grupo de crianças, de organizar o espaço-físico e materiais para as atividades, de incentivar a criança a colaborar em sua reorganização, de buscar aperfeiçoamento e atualização constante.

A questão que se coloca a esta altura é que não basta gostar de criança para ser um bom profissional. A qualificação deste profissional é essencial para o sucesso da intenção de que a Educação Infantil (0 a 6 anos) possa articular as funções de cuidar e educar.

Sendo assim, a transformação da tradicional prática assistencialista da Educação Infantil deve ser iniciada pela transformação da formação inicial e continuada em serviço dos profissionais responsáveis pelo cotidiano das Instituições de Educação Infantil.



"A creche/pré-escola é um espaço onde a criança é cuidada. Mas atenção: cuidar aqui, tem duplo sentido. Refere-se tanto ao sentido de cuidado, tomar conta, encarregar-se, como ao sentido de observar, pensar, refletir, planejar." (São Paulo, 1992. p. 13).

A tarefa de articular as funções de cuidar e educar precisa ser consubstanciada numa concepção de Educação Infantil suficientemente explicitada. Deve estar fundamentada num corpo teórico/prático capaz de subsidiar práticas propiciadoras do desenvolvimento infantil, da construção de novos conhecimentos, da cidadania e da construção de uma educação e de uma sociedade mais democrática.

Em seus trabalhos e estudos, Nóvoa (1991); Kramer (1989), Mediano (1992), Pereira (1993) entre outros, têm demonstrado e debatido sobre o valor e a necessidade da capacitação e formação de professores de ensino fundamental e médio em serviço. Parece-me fundamental encaminhar a mesma preocupação com relação aos profissionais responsáveis pela Educação Infantil (0 a 6 anos). Caso contrário, não nos parece absurdo dizer que a sociedade, os pesquisadores, os órgãos oficiais ainda mantêm uma concepção de criança preconceituosa e reducionista e não seria menos pior que concebê-la como um adulto em miniatura.

Existem alguns fatores que contribuem para a baixa qualidade da Educação Infantil em geral, como o relacionado à desqualificação do pessoal aliado à forma como a Instituição de Educação Infantil se organiza para o trabalho pedagógico e administrativo. Persiste a forte

tendência assistencialista, a ausência de proposta pedagógica, a concepção de educação baseada na idéia de prevenção/compensação de supostas carências diversas, o conceito de infância baseado numa criança a-histórica, sem vínculo com uma classe social, considerada incapaz de aprender e carente de estímulos em seu ambiente familiar e social. Tais concepções, tradicionalmente, não são explicitadas, embasando práticas ancoradas apenas no senso-comum ou em muitas informações teóricas de cunho assistencialista ou não, porém, estanques e difusas.

Recentemente esta pesquisadora realizou estudo com professores e coordenadores de núcleo da pré-escola municipal dc Presidente Prudente, SP (Guimarães, 1995). Foi possível conhecer, dentre outras coisas, que as idéias e concepções dos professores pré-escolares podem modificar-se, assim como a sua prática educativa em sala de aula. No entanto, as transformações e mudanças no pensar e no agir não ocorrem rapidamente. Constatamos, neste estudo, que as idéias, concepções e a prática educativa daqueles professores não alcançaram modificações significativas, pois a formação em serviço não foi suficientemente capaz de engendr -las. Os coordenadores de núcleo, responsáveis pela formação em serviço dos professores, apresentaram as mesmas representações sobre a aquisição da leitura e escrita na pré-escola que os professores. Representações estas caracterizadas pela ausência de pressupostos e fundamentos teóricos e práticos, necessários ao

enfrentamento das questões geradas pela prática dos professores que orientavam cotidianamente. Significa, pois, que as trocas sociais não desencadeavam o processo de elaboração de conceitos científicos a partir do conhecimento prático e contraditório dos professores.

O estudo permitiu conhecer, também, que as concepções presentes entre os professores influenciam sua prática. É no fazer que suas crenças mais profundas vêm à tona, condicionando suas atitudes com as crianças e sua forma de encaminhar as atividades propostas a elas. Por isso, podemos afirmar que, muitas vezes, o insucesso em construir uma intenção pedagógica no trabalho, deve-se, em boa parte, ao fracasso das tentativas de trabalho com as crianças pelos profissionais da área, como também, o fracasso das equipes pedagógicas com relação aos mesmos, ao se proporem a formá-los e capacitá-los em serviço por meio de práticas inadequadas para esta finalidade.

Consideramos que o processo descrito fomentou a gênese do estudo atual. Sua concepção ocorreu respaldada nas preocupações e nas reflexões em discussão neste estudo e, em consequência de onze anos de atuação em atividades de formação continuada em serviço de profissionais atuantes em Instituições de Educação Infantil, notadamente educação pré-escolar.

Recentemente (1994) a atividade de formação em serviço desenvolvido por esta pesquisadora (de 1998 até meados de 1994) foi articulada à formação inicial de profissionais – pedagogos – em nível



universitário. De modo especial, a partir de 1997 esta articulação pôde acontecer ao exercer a docência na Habilitação para o Magistério Pré-Escolar do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente, SP.

Em geral, nos treinamentos, cursos e em práticas similares, o resultado que se tem conseguido com as concepções e estratégias adotadas na formação em serviço *"... é que não se aprofunda a teoria, não se pensa a prática, não se transforma o trabalho pedagógico"*. (Kramer, 1989. p. 195). Na verdade, as propostas de formação em serviço têm-se demonstrado ineficazes em promover a reflexão da prática e, conseqüentemente, de renová-la.

As iniciativas de formação de profissionais de escolas de Ensino Fundamental e Médio e, em menor escala, aquelas voltadas para a Educação Infantil apresentam alguns pressupostos a elas comuns, que necessitam ser avaliados e superados:

- A criança não é concebida como ser político, histórico, pertencente a uma classe social, com uma cultura, uma etnia e um sexo;
- profissional geralmente é concebido como alguém que tem pouco a oferecer;

- conhecimento é considerado como algo estático, acabado e definitivo, portanto, não ocorre sua renovação em articulação com a prática e vice-versa;
- Não ocorre (re)avaliação crítica e conjunta do trabalho dos profissionais, com sentido de atitude reflexiva que permite intercambiar conhecimentos e idéias;
- Os responsáveis pela formação dos profissionais em serviço não procuram conhecer suas diferentes realidades culturais, nem das crianças;
- profissional da área (0 a 6 anos) não tem oportunidades para analisar suas próprias concepções sobre o conhecimento, questionando os interesses sociais e políticos subjacentes a muitos dos pressupostos e práticas por eles desenvolvidos. Não analisa as relações sociais existentes na instituição, as relações de poder, conflito e contradições existentes na mesma e no contexto social, problematizando-os e discutindo-os de modo a explicitar a relação que há entre as práticas escolares e as questões políticas mais amplas;
- Não há análise das estratégias de organização e divisão do trabalho no interior da creche/pré-escola;
- Em geral, o pedagogo ou equipes pedagógicas/técnicas baseiam sua atuação na cobrança de planos, estratégias, objetivos, atividades, avaliações a serem executadas;

- As orientações em serviço, geralmente, baseiam-se mais na implementação de novas técnicas, estratégias e procedimentos, do que na construção dos pressupostos e nos fundamentos teóricos e práticos que nortearão as ações dos adultos com as crianças;
- Não acontece análise do papel do profissional, nem da função social e educativa da instituição;
- Faltam decisão política, delineamento de prioridades e destinação de recursos financeiros;
- Falta o entendimento de que crianças e adultos têm conhecimentos já construídos e uma história de vida.

Diante do exposto fica evidente a urgência de desenvolver propostas sistemáticas de trabalho junto aos adultos atuantes nas Instituições de Educação Infantil (0 a 6 anos) de modo que possam construir a intenção educativa em sua prática, relacionando a função de educar e a de cuidar.

Parece-nos que um dos sérios problemas deste nível educacional está em não haver profissionais e equipes interdisciplinares suficientemente gabaritadas para orientar aqueles profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil.

A maioria dos profissionais que atuam quotidianamente com crianças de 0 a 6 anos, por sua vez, na maioria dos casos, mal sabem assinar seu nome. Este fato impõe uma exigência maior ao responsável pela coordenação/orientação pedagógica daquele grupo de profissionais.

Neste caso, a formação inicial, especialmente no caso do Pedagogo, pode não estar construindo o profissional para atuar na formação continuada de profissionais em serviço, explicando em parte o tipo de orientações mencionadas anteriormente. No caso dos professores pré-escolares, nem sempre os cursos de magistério os capacitou para esse grau de ensino e uma vez em serviço, têm enfrentado a ausência de orientações e condições que lhes ajudem a exercer sua função docente adequadamente.

A formação profissional do docente é um processo contínuo que inicia-se durante sua formação inicial e deveria continuar em serviço, pautada na investigação, na experiência e no aperfeiçoamento e em parceria cooperativa entre as escolas, universidades, centros de estudos, agências financiadoras etc.

A formação contínua daqueles docentes em serviço deve constituir-se em parte privilegiada da política de educação infantil das prefeituras municipais, constituindo em projeto formativo-educativo permanente.

A formação continuada deve estruturar-se alternando períodos de explicitação e reflexão sobre o conhecimento prático ou baseado no senso-comum. Aliada a esta prática, articular períodos de reflexão teórica intercalados com períodos em que os professores possam realizar as inovações por eles propostas para suas aulas e escolas. Não poderiam ser negligenciados períodos de avaliação do que se propuseram fazer.



Todos estes momentos deveriam ocorrer ciclicamente, objetivando melhorar a qualidade educativa da prática cotidiana dos profissionais.

Concebemos o professor como a unidade básica de mudança, situado no contexto de sua sala de aula e de sua escola. O conhecimento elaborado e compreendido como conhecimento prático, vulgar ou baseado no senso-comum é o ponto de partida do projeto de melhoria de sua ação pedagógica. A ferramenta teórica das representações sociais permite conhecer e compreender como pensam os grupos, no que crêem e conseqüentemente os motivos que os impulsionam à ação. Possibilitam, também, a compreensão da resistência à mudança, aos conhecimentos e situações novas, criando conhecimentos "estranhos", chamados de vulgares.

A educação infantil nos municípios carece de uma proposta de formação em serviço suficientemente capaz de dar continuidade à formação inicial do docente. Proposta capaz de oferecer sustentação às exigências postas pelos diferentes grupamentos de crianças, pelos diferentes conteúdos a serem considerados na educação pré-escolar e pelas características dos diversos professores e contextos escolares.

Por outro lado, os cursos formadores de professores pré-escolares pouco têm conseguido contribuir para a formação inicial do docente do ensino pré-escolar. Este quadro se complexifica se considerarmos as discussões e os estudos mais recentes que apontam para a urgência da

constituição do caráter educativo das ações desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil.

À propósito do problema levantado anteriormente, os estágios em salas de aulas, comumente praticados pela disciplina "Prática de Ensino", pouco têm favorecido a formação didática e metodológica dos alunos ou sua competência técnica, humana e político-social.

Na verdade, em geral, os cursos têm apresentado pelo menos três falhas técnicas sérias: 1) falta de dimensionamento do papel profissional que desempenhará na instituição, 2) falta de fundamentação teórica capaz de constituir-se no estofo e na explicação das ações e posturas assumidas na prática profissional e 3) falta de estágios que criem oportunidades para o aluno verificar e retificar as proposições teóricas através de uma metodologia adequada a este exercício.

Ocorre reducionismo da atuação do aluno, pois age como mero espectador da prática de ensino de outrem. Similar é o papel que os docentes, em geral, exercem, quando poderiam contribuir com a qualificação profissional do aluno durante os estágios. Acreditamos ser perfeitamente possível cumprir as exigências da legislação do ensino sem manter o aluno sempre na condição de platéia.

À maioria dos cursos falta a necessária fundamentação teórica às suas práticas de ensino, falta reflexão crítica acerca do que o aluno observa nos estágios e há ausência de situações reais. Portanto, carece das práticas educativas, através das quais o aluno experencie a

necessidade de relacionar teoria e prática para dar respostas ou alternativas a problemas concretos gerados na/pela escola e salas de aula de educação infantil.

O problema da formação continuada do profissional de educação infantil em serviço é uma questão que urge ser estudada de forma articulada com a formação inicial. Dificilmente ela acontece por intermédio de uma proposta de trabalho intencional, sistemático e contínuo. Raramente a formação é concebida para contexto e professores concretos e voltada para a descoberta e/ou a solução dos problemas reais existentes nas escolas e nas salas de aulas dos professores.

Parece-nos necessário aliar a educação do educador à necessidade de rever a concepção de ensino, de educação, de aluno, entre outras questões, que subjazem às propostas, programas ou currículos dos cursos formadores de professores e das Instituições de Educação Infantil.

Sendo assim, a preocupação anterior precisa estar articulada à busca de superação das práticas assistencialistas sem caráter sócioeducacional. Assim como, à revisão da estrutura político-administrativa do ensino nos municípios e os programas destinados às crianças. Todas estas questões urgem e precisam ser estudadas e efetivadas alicerçadas numa visão de totalidade do fenômeno educacional e político-social e concebidas como questões inter-relacionadas que são.

O **foco** deste estudo de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, constitui-se na elaboração e proposição de mudanças para a formação inicial e continuada do profissional de educação infantil. Serão consideradas as representações sociais do grupo pesquisado - professoras pré-escolares da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, SP e do grupo de alunas da UNESP – FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente - e do seu grupo de pertença como sendo o espaço de contradição favorecedor deste processo de continuidade e ruptura.

O **objetivo** da pesquisa é propor mudanças para a formação inicial e para a formação continuada em serviço de educadores para as Instituições de Educação Infantil. Para tanto, enfatizamos o papel fundamental das representações sociais dos sujeitos para a compreensão das suas condutas e saberes e a constituição do processo de transformação de representações sociais e práticas educativas. Consideramos que seja necessário rever as atuais práticas de educação e ensino de crianças pequenas, assim como a formação de profissionais capazes de serem agentes de tal transformação exercendo plenamente suas competências como educador.

A partir do conhecimento e da aceitação de que as representações sociais dos sujeitos – seu conhecimento prático – influenciam seu comportamento e suas ações e, particularmente, as conseqüências das ações por eles exercidas, estamos interessados em verificar se é possível

trabalhar interacionalmente para transformá-las. O objetivo, neste caso, é a construção adequada à evolução da função educativa da Instituição de Educação Infantil na sociedade e do espaço que a criança vem progressivamente conquistando social e historicamente. Deste modo, almejamos que os adultos possam elaborar uma prática educativa condizente com esta evolução.

A comunicação do estudo realizado está estruturada em seis partes interdependentes. Na primeira delas – a apresentação - expomos a concepção de educação pré-escolar, de atuação do professor pré-escolar e a concepção de criança pré-escolar e, da formação do profissional que atua com crianças pré-escolares que esteve subjacente ao trabalho.

No capítulo I tratamos da teoria das representações sociais (RS) e sua aplicabilidade ao estudo dos fenômenos educacionais.

No segundo capítulo apresentamos nossa concepção de formação inicial e continuada em serviço, os passos da proposta de formação desenvolvida e o grupo de professoras pré-escolares e o grupo de alunas da UNESP, os procedimentos e instrumentos utilizados para conhecimento das representações sociais. Procuramos, também, justificar as razões de estudar as RS de função da educação pré-escolar, de função do professor pré-escolar e de criança pré-escolar e não outras.

No terceiro capítulo apresentamos as RS iniciais do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras.



No quarto capítulo são apresentadas as RS "finais" do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras. Compararemos as RS preexistentes e as "finais" dos dois grupos e demonstramos as transformações ocorridas.

Para encerrar, no último capítulo serão expressas as reflexões sobre os resultados e tecidas considerações sobre as implicações da pesquisa para a formação inicial e continuada de professoras pré-escolares.

O estudo do pensamento "ingênuo", do "senso-comum", apresenta-se de forma promissora às discussões sobre a formação profissional do educador. Para a compreensão deste fenômeno temos, entre outras ferramentas teóricas, a teoria das representações sociais que vem se mostrando muito competente nesta tarefa. Isto podemos ver pela diversidade de objetos estudados. Moliner (1986) procura categorizar tais estudos, ainda que globalmente:

"A primeira categoria de trabalho refere-se às práticas e às situações sociais. Ela agrupa pesquisas que se interessam pelas formas de organização social (o grupo: Codol, 1972), pelas práticas instituídas (a justiça: Robert e Faugeron, 1978; o trabalho: Salmaso e Pombeni, 1986; a caça: Guimelli, 1988; a escola: Gilly, 1980), pelas transformações sociais (as novas tecnologias: Gifre, Vergès e Sillem, 1987) ou pelas práticas desviantes (a toxicomania: Echburria Echabe et al., 1992).



CAPÍTULO I

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SÃO CONSTRUÍDAS: NÓS VIMOS, NÓS FIZEMOS, NÓS OUVIMOS, NÓS PENSAMOS E NÓS ACREDITAMOS

1. A formação do educador iluminada pela ferramenta teórica das representações sociais

O estudo do pensamento “ingênuo”, do “senso-comum”, apresenta-se de forma promissora às discussões sobre a formação profissional do educador. Para a compreensão deste fenômeno temos, entre outras ferramentas teóricas, a teoria das representações sociais que vem se mostrando muito competente nesta tarefa. Isto podemos ver pela diversidade de objetos estudados. Moliner (1996) procura categorizar tais estudos, ainda que globalmente:

“A primeira categoria de trabalho refere-se às práticas e as situações sociais. Ela agrupa pesquisas que se interessam pelas formas de organização social (o grupo: Codol, 1972), pelas práticas instituídas (a justiça: Robert e Faugeron, 1978; o trabalho: Salmaso e Pombeni, 1986; a caça: Guimelli, 1988; a escola: Gilly, 1980), pelas transformações sociais (as novas tecnologias: Grize, Vergès e Silem, 1987) ou pelas práticas desviantes (a toxicomania: Echbarria Echabe et al., 1992).

Uma outra categoria se interessa pelos fenômenos naturais e pelos objetos físicos. Encontram-se aqui trabalhos que tratam dos aspectos biológicos e psicológicos da pessoa humana (a diferença dos sexos: Hurtig e Pichevin, 1986; a inteligência: Mugny e Carugati, 1985), dos estados de saúde e doença (Herzlich, 1969; a doença mental: Jodelet, 1989) ou dos objetos de seu meio(situação de vida: Morin, 1984; o tempo: Ramos, 1987; o dinheiro: Vergès, 1992).

Enfim, uma terceira categoria refere-se às representações das produções humanas essencialmente intelectuais, onde a psicanálise se constitui, sem dúvida, no objeto de estudo mais célebre (...) (a cultura: Kaës, 1968; a economia: Vergès, 1989).” (Moliner, 1996b. p. 35).

Numa tentativa de acrescentar outros estudos na listagem de Moliner, porém, sem utilizar suas categorias, encontramos os estudos sobre representações sociais de saúde e doença de: Jodelet (1976; 1982; 1983 a e 1983b), Joffe (1993), Laplantine (1994). Sobre popularização da ciência: Bauer (1993), Schiele e Boucher (1994). Sobre infância: Lawe e Feuerhahn (1994). Sobre educação: Gilly (1974, 1980, 1994). Sobre o artesão e artesanato: Abric (1984). Sobre comunicação de massa: Rouquette (1996). Sobre trabalho: Palmonari e Zani (1994).

No Brasil, são vários os objetos que têm sido alvo de estudos das representações sociais: meio ambiente, saúde, educação, divulgação científica e comunicação, política, movimentos sociais, gênero, memória social, história e cultura. Dentre vários, encontram-se estudos sobre saúde e doença: Chammé (1992), Schulze (1993). Sobre dinheiro: Guareschi, P. (1994); sobre religião: Guareschi (1994); sobre velhice: Santos (1996); sobre trabalho e vida profissional: Sato (1993), Arruda (1993, Bock (1993), Jesuíno et al. (1997), Mazotti (1998); sobre

comportamento político e exercício da cidadania: Zonta (1997); sobre prostituição: Castro (1993); sobre poder e autoridade em crianças: Guareschi (1993); sobre meninos de rua: Campos (1998); sobre a popularização da ciência: Sá (1994); sobre justiça e identidade social: Souza (1995).

Entre os brasileiros interessados especialmente no estudos das representações sociais no campo da educação, apresentamos, dentre outros, os trabalhos que guardam maior interesse para este estudo: Pagotto (1988), Souto (1993), Sá (1993), Gama e Jesus (1994), Rangel (1999, 1994) Moysés (1995), Varlotta (1996), Arena (1998), Madeira (1998), Shimizu (1998), Pinheiro (1998), Rocha e Silva (1998), Aguiar e Pedrosa (1998), Maia, Nogueira e Souza (1998), Gadelha (1998), Oliveira (1998), Azevedo e Grispen (1998), Ramalho, Nuñez e Botar, (1998), Nascimento (1995), Maciel e Carvalho (1998), Torres (1998).

No campo educacional, Gilly (1994) aponta a importância da teoria da representação social para a compreensão dos fatos, pois orienta a atenção sobre o papel de organização das significações sociais dentro do processo educativo.

Identificar, portanto, qual é a "visão de mundo" que os grupos ou indivíduos têm e utilizam para agir e tomar posição, permite o conhecimento do que dinamiza suas interações sociais. Possibilita, também, saber o que determina e condiciona as opções por determinadas práticas e ações exercidas.

Madeira (1998), ao abordar o tema das representações sociais e tecer relações entre elas e uma certa postura frente à educação e ao ato de aprender, chama à atenção para o esforço em **“... apreender os problemas da educação no processo que articula o homem concreto, em sua complexidade, à totalidade social, no movimento histórico que os faz e circunscreve em espaços e tempos precisos.”** (Madeira, 1998. p. 240). Continua afirmando que a consideração das representações sociais permite fazer a integração do sentido que o sujeito atribui a um dado objeto, as relações complexas que o constitui. O sentido que o sujeito atribui a um objeto e o processo mesmo dessa atribuição são construções psicossociais de homens concretos, num processo que integra a história pessoal à história dos grupos com os quais de algum modo interagem, articulando o particular e o social.

Por outro lado, a retomada da evolução histórica do conceito de infância e da infância e da **“... as representações que temos constróem-se na história de uma dada formação social, num processo de relações familiares, grupais e intergrupais, que se estende ao longo da vida e, em meio ao qual, afetos, necessidades, valores, normas, estereótipos, imagens, símbolos, demandas e interesses articulam-se em palavra proferida ou silenciada, palavra entendida ou negada. (Trans)formam-se enquanto sínteses complexas, num dinamismo subjetivante e objetivante que, em sua provisoriedade necessária, circunscreve continuamente espaços e delimita condições. Nesta perspectiva, a educação articula-se à própria condição de homem cujo movimento potencial de educabilidade, só encontra termo na morte.”** (Madeira, 1998. p. 241).

A esta altura da discussão é necessário elucidar a importância de utilizar o aporte da teoria das representações sociais (RS) como o



constructo que balizará o estudo do problema delineado para esta pesquisa de doutoramento. À propósito deste estudo é fundamental compreender os sistemas de referência utilizados pelos indivíduos se almejamos imprimir transformações significativas neles. Sobretudo, pretendemos transformar práticas educativas assistencialistas capazes de alijar as crianças de 0 a 6 anos dos conhecimentos e experiências a que têm direito. Para tanto, não perdemos de vista as exigências da criança contemporânea, da instituição responsável por seus cuidados e educação e da própria sociedade.

Não interessa apenas diagnosticar o que pensam os indivíduos e a influência de suas concepções e idéias em suas ações e nas conseqüências destas. Este trabalho, de forma menos rigorosa, esta pesquisadora realizou no mestrado.

Por outro lado, a retomada da evolução histórica do conceito de infância e da função do atendimento em educação infantil tem explicitado os conceitos de infância, educação infantil, função da instituição de atendimento à infância e do papel do adulto presentes na sociedade, nos currículos, programas e entre os profissionais. Importa, neste trabalho, conhecer as RS preexistentes entre os participantes do estudo, e, com base neste conhecimento, imprimir condições provocadoras de transformações e mudanças nas representações sociais dos indivíduos, acreditando serem elas as condicionantes das conseqüências das ações dos educadores infantis.



Sendo assim, conhecendo, valorizando o conhecimento prático dos profissionais e introduzindo o novo através de situações interativas fomentadoras de transformações nas representações sociais, pode ser possível transformar sua prática. Isto porque suas ações no âmbito das instituições de educação infantil poderão apresentar conseqüências diferentes das conhecidas e criticadas há anos.

Não há dúvida de que este estudo trata de um fenômeno representacional que nos permite trabalhar com a idéia de que as RS dos professores são, de fato, sociais e dos professores como um grupo. Cada indivíduo elabora e lança mão de RS de algo que tem relação com o grupo ao qual pertence. Não se trata de opiniões sobre o objeto de representação ou imagens. As RS são aplicadas ao objeto e promovem transformação para convertê-lo em conhecimento que pode ser utilizado e compartilhado quotidianamente, regendo comportamentos.

RS são elaboradas e compartilhadas socialmente e influenciam sobremaneira a forma como os grupos sociais e os indivíduos vêem a realidade, se comunicam e agem. No campo da educação e no caso particular de professores, estudos citados anteriormente referendam esta afirmação.

As RS explicitam como um grupo se relaciona com um dado objeto social, servem de guia de ação, orientam a comunicação e a relação com o mundo e os outros. Também, oferecem referências para interpretação da realidade e favorecem a construção de valores, necessidades,

interesses de um mesmo grupo. Diferentes grupos representam um mesmo objeto segundo uma forma própria. O conhecimento apreendido do objeto passa a fazer parte das conversas e aparece na forma de frases, visões, jargões, ditados, preconceitos, estereótipos, soluções, etc., tendo um efeito de realidade para o indivíduo. Geralmente o grupo usa termos para representar um objeto que fazem concluir seu emprego no contexto social.

Então, podemos imaginar que as representações sociais dos participantes deste estudo e do seu grupo de pertença a respeito da função da educação pré-escolar, da função do professor pré-escolar, da criança pré-escolar, condicionam sua confrontação com novos conhecimentos, orientam suas ações e interferem em suas relações, conversações e atuação docente.

"Outro aspecto das representações sociais é a interferência que geralmente impõem à conversação dos indivíduos, chegando a introduzir nas comunicações noções e termos novos ou retirados dos componentes do objeto (uma teoria científica, por exemplo) da representação. Ocorre, neste caso, uma "troca lingüística" entre a linguagem científica e a corrente, o que resulta em um dialeto original que permeia as comunicações em geral. Esse vocabulário é formado pelos mais variados tipos de palavras, as quais podem realmente pertencer ao campo lexical de uma teoria científica, ou simplesmente serem o resultado de sua assimilação, constituindo palavras recriadas a partir das da teoria, associadas a um domínio desta, ou que possuem apenas um vago parentesco com termos da abordagem científica." (Shimizu, 1998. p. 125).

Considerando o exposto e sendo o professor um participante social, pertencente a um grupo de professores que tem representações sociais singulares, podemos falar que as RS de professores são, de fato, RS sociais dos professores como um grupo.

2. A teoria das representações sociais: ferramenta de comunicação, compreensão e domínio do contexto social

As representações sociais são elaborações psicológicas e sociais, construídas pelos indivíduos e com os indivíduos e possuem uma dupla função: tornar familiar o que é estranho/ameaçador e perceptível o que é invisível. É o conhecimento habitualmente denominado de espontâneo, ingênuo, vulgar, do senso comum ou pensamento natural por oposição ao pensamento científico.

Moscovici (1978, 1984b) denomina este tipo de conhecimento de conhecimento prático. Explica que ele se constitui a partir de nossas experiências, das informações, conhecimentos e modelos de pensamento recebidos e transmitidos por intermédio da cultura, da educação e da comunicação social. Por isso, em muitos dos seus aspectos é conhecimento socialmente elaborado e compartilhado.

As representações sociais se definem, por um lado, pela existência de um conteúdo: informações, imagens, opiniões, atitudes, valorações etc.. Este conteúdo se relaciona com um objeto, ou seja, um trabalho a

realizar, um acontecimento, uma pessoa, etc.. Por outro lado, são as representações sociais de um sujeito em relação com outro sujeito.

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

"Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. Y a menudo, cuando se les comprende dentro de la realidad concreta de nuestra vida social, las representaciones sociales son todo ello junto." (Jodelet, 1986. p. 473).

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

Num sentido amplo, designa uma forma de pensamento social. As representações sociais constituem modalidade de pensamento prático

orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do contexto social, material e ideal. Tanto é verdadeiro que apresentam características específicas em relação à organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

A caracterização social dos conteúdos ou dos processos de representação devem referir-se às condições e aos contextos em que surgem as representações, as comunicações circundantes e as funções as quais servem no bojo das interações com o mundo e os demais.

"Estas representações sociais vão criando "universos consensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas. Essas "teorias" ajudam a forjar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo." (Mazzotti, 1994. p. 61).

Como pode ser visto, o conceito de representação social distingue-se dos mitos, da ciência e da ideologia. O indivíduo, em sua atividade representativa não reproduz passivamente um objeto dado, pois ao fazê-lo constitui-se sujeito.

As representações sociais orientam as ações enquanto reconstituem os elementos do ambiente no qual o comportamento acontece, integrando-o a uma rede de relações a qual pertence seu

objeto. De acordo com Jodelet (1986) há cinco características fundamentais na representação:

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

Segundo Moscovici (1961), há dois processos principais que explicam como o social transforma o conhecimento em representação e como esta transforma o social. Processos estes que dão origem às representações sociais e que estabelecem sua natureza psicológica. São eles a **objetivação** e a **ancoragem**, constituindo-se em uma estrutura composta pelas interfaces figurativa e simbólica.

A premissa presente é a de que os mecanismos sociais interferem na elaboração psicológica que constitui a representação e aquela interfere na interação social, tornando interdependentes a atividade psicológica e as condições sociais em que ela é exercida.

O processo de objetivação caracteriza-se pela transformação de conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas, ou seja, trata-se da construção formal de um conhecimento, tornando concreto aquilo que para o sujeito é abstrato. Devido ao seu emprego ser generalizável, transformam-se em “supostos reflexos do real.”

A representação permite ao sujeito realizar um intercâmbio entre percepção e conceito, pondo em imagens as noções abstratas, fazendo corresponder palavras com as coisas. O sujeito reabsorve um excesso de significados materializando-os.

O processo de objetivação implica três fases quando trata-se de um objeto complexo como é o caso de uma teoria:

a) construção seletiva: processo de apropriação pelo sujeito das informações e conhecimentos sobre um objeto. Situação em que alguns elementos são selecionados e retidos, outros são ignorados ou logo esquecidos. Acontece uma triagem acerca das informações presentes em função dos condicionantes culturais (critérios culturais do grupo ao qual pertence) e dos critérios normativos do indivíduo (o que concorda com seus valores).

b) esquematização estruturante: na esquematização estruturante ou formação de um núcleo figurativo a estrutura conceitual é reproduzida proporcionando uma imagem coerente e facilmente exprimível dos elementos que constituem o objeto de representação, permitindo ao sujeito apreendê-lo individualmente e nas relações sociais. Essa organização forma o núcleo ou esquema figurativo que provoca uma distorção na forma de ver o objeto da representação. O núcleo figurativo, devido à sua resistência/estabilidade e materialidade serve de referência e de instrumento para orientar percepções e avaliações sobre a realidade, marcadas por uma distorção significativa – é um tipo de pensamento



elaborado para servir às necessidades, valores e interesses do sujeito e do grupo. É esta a parte mais sólida e estável da representação e a que lhe garante significação.

c) naturalização: as figuras, elementos do pensamento, se convertem em elementos da realidade, referentes para o conceito, adquirindo “*status*” de evidência. O modelo figurativo é utilizado pelo sujeito para avaliar, fazer juízos e orientar as percepções dos fenômenos integrando os elementos da ciência em uma realidade de sentido comum – generalizada.

O segundo processo é o de ancoragem e caracteriza-se pela constituição de uma rede de significados em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Trata-se da inserção de um conhecimento em um pensamento já elaborado.

Sendo a ancoragem o processo de atribuição de sentido, os valores sociais exercem forte influência na criação de uma rede de significados em torno do objeto.

“... situado en una relación dialéctica con la objetivización, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales.”
(Jodelet, 1986. p. 486).

No que diz respeito à natureza social das representações sociais, Moscovici enfatiza que as opiniões, valores, avaliações, proposições e

reações que fazem parte da representação se organizarem diferentemente nos diversos grupos, classes sociais e culturas, formando universos diferentes de opiniões.

Cada universo apresenta três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representação ou imagem. Moliner (1996a) diz serem estes os elementos constituintes de uma representação. A atitude corresponde à orientação global, favorável ou não, ao objeto da representação. A informação se refere ao conjunto de conhecimentos que o grupo possui sobre o objeto. O campo da representação corresponde à organização dos conhecimentos e remete à idéia de imagem, ao conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto.

São, portanto, essas três dimensões que explicitam a visão global do conteúdo e sentido da representação social (Bonfim e Almeida, 1991-92; Mazzotti, 1994).

É através da análise das três dimensões que se pode determinar o grau de estruturação de uma representação em cada grupo e analisar o seu conteúdo.

Moliner (1996a) aponta vantagens das três dimensões: permitem a análise do conteúdo de uma representação, fazem comparações de representações diferentes e introduzem a idéia de estruturação de conteúdos.

Contudo, a exemplo de Moscovici (1961), questiona a noção de campo, alertando para dois inconvenientes. Primeiro “(...) ela sugere que



as atitudes se exprimem em relação ao objeto de representação.” (p. 2). Argumenta que apenas respostas favoráveis ou desfavoráveis – dimensão atitudinal - a um objeto de representação não constituem um sentido. Segundo, *“(…) a dimensão informativa supõe uma equivalência qualitativa entre as informações detidas pelos indivíduos.”* (p. 2). Neste caso alerta que num dado grupo, determinadas informações sobre o objeto são mais importantes que outras.

Para organizar sua resposta ao problema, Moliner (1996a) discute o problema de conteúdo das representações desenvolvendo a idéia de Flament (1994b), segundo a qual uma representação é inicialmente constituída de cognições relativas a um objeto. Cognições que têm duas características: são cognições elementares e se organizam em estruturas cognitivas complexas permitindo ao sujeito as atividades de categorização, interpretação e de avaliação.

As cognições são conhecimentos elementares sobre o objeto e sobre isto concorda com Moscovici (1978). Porém, Moliner e Flament discordam do termo informação por julgarem-no inadequado, visto que sugeriria passividade de um sujeito mero receptor. De sua parte, acreditam no sujeito ativo que adquire conhecimento provenientes de três fontes: as experiências e as observações realizadas pelo sujeito (eu vi, eu fiz), a exposição a comunicações (eu ouvi, disseram-me) e as crenças que ele constrói (eu penso, eu acredito). Esse processo de aquisição repousa nos mecanismos do pensamento ingênuo, conforme descrito.



Sendo assim, o indivíduo generaliza sua experiência e as informações de que dispõe e consegue ampliar o campo de aplicação dos conhecimentos originados de sua experiência pontual. Ele faz uma espécie de fusão do seu conhecimento do objeto, sobre a experiência com o objeto e sobre a generalização desta experiência. São, portanto, as cognições elementares que constituem os elementos de base de uma representação social.

As estruturas complexas, por sua vez, são elaboradas a partir de cognições elementares. Estereótipos, categorias, "*scripts*", são estruturas cognitivas complexas que aplicadas sobre um acontecimento, objeto ou situação fornecem ao sujeito um conhecimento considerado por ele suficiente.

As cognições elementares agrupam-se em esquemas de interpretação ou de ação por um processo de

***"(...) otimização obedecendo ao princípio de economia cognitiva. Estereótipos, categorias, "scripts" correspondem a alguns destes esquemas e pode-se encontrá-los em uma representação social. Eles serão, então, determinados por esta representação porque eles serão elaborados a partir de cognições elementares que são, elas próprias, o resultado o processo representacional."* (Moliner, 1996a. p. 5).**

Os estereótipos são o conjunto de características que membros de um grupo social se atribuem ou atribuem aos membros de um outro grupo. Podem se aplicar a pessoas ou objetos. São compostos de cognições elementares orientadoras das percepções e condutas dos

indivíduos em presença de pessoa/objeto pertencente à categoria estereotipada.

A categoria se define como conjunto de cognições elementares relativas a um grupo de objetos. É uma estrutura analítica e organizacional da informação, que tem como consequência um protótipo (modelo/tipo ideal).

Os “*scripts*” são estruturas que permitem ao indivíduo adotar determinada conduta em situações específicas. Ao enfrentar as situações cotidianas os indivíduos elaboram “*scripts*” (cenários/seqüência de comportamentos previsíveis). Eles permitem certa “automatização” das condutas que indica a cada um a forma mais adequada de se comportar em cada situação. Isto permite ao sujeito ações eficazes em situações correntes sem a exigência de análises mais complexas. **“O “*script*” se apresenta, portanto, como uma organização particular (uma sucessão cronológica) de cognições elementares (de acontecimentos pontuais)”.** (Moliner, 1996a. p. 5).

O problema proposto por Moliner sobre os elementos constituintes de uma representação permite-nos conhecer a natureza destes e oferece condições para precisar melhor o conteúdo de uma representação, sem contudo, reduzir a análise das representações sociais à definição de seu conteúdo.

Moscovici enfatiza muito a função das representações sociais para diferenciá-la da ciência e da ideologia. Diz que sua contribuição é

exclusiva para a formação de condutas e é orientadora das comunicações sociais. São elaboradas pelo indivíduo em situação social, portadora de três características básicas:

"a) dispersão das informações, o que faz com que os dados de que o sujeito dispõe sobre um novo objeto social sejam, ao mesmo tempo, excessivos e insuficientes, contribuindo para a incerteza quanto ao âmbito das questões envolvidas;

b) pressão para a inferência, gerando desvios nas operações intelectuais, na medida em que o sujeito precisa, a qualquer momento, no curso das conversações cotidianas, estar pronto para dar sua opinião, tornando estáveis impressões com alto grau de incerteza e

c) focalização sobre um determinado aspecto ou ponto de vista, o que influencia o estilo de reflexão do sujeito. Tais condições se refletem no funcionamento cognitivo, levando o sujeito independentemente de seu nível cultural, a se utilizar de lugares comuns e de fórmulas consagradas na avaliação de objetos e eventos sociais, sem a preocupação de integrá-los em um todo coerente; a fazer inferências de causalidade com base em contigüidades espaciais ou temporais, valores, intenções, etc." (Mazzotti, 1994. p. 64).

Sendo as representações sociais produzidas, conforme alerta Moscovici (1978; 1981; 1984b), as relações estabelecidas pelo sujeito com o meio ambiente, as trocas interpessoais, a fala, a linguagem propiciam sua construção.

Quando o sujeito se defronta com uma realidade difícil de compreendê-la como um todo, passa a construir representações que permitam compreendê-la e interpretá-la, restituindo ao sujeito equilíbrio.

3. Aplicabilidade das representações sociais ao estudo de fenômenos educacionais

A educação é construção social e histórica de saberes. Estes articulam diversas culturas às dimensões psicossociais dos sujeitos.

Sendo assim, ao considerarmos as questões relativas à escola, professor, aluno e à sala de aula, como também, as questões relacionadas aos métodos e técnicas de ensino, procedimentos didáticos e etc., exige que se admita a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos, visando não reduzir a compreensão, a explicação que se busca.

Se é verdadeiro que quem ensina é portador de códigos específicos cuja apropriação é necessária a quem aprende, do mesmo modo, o aluno detém um saber sobre si e sobre o mundo e por meio deste interage e se situa. Este conhecimento precisa ser conhecido e reconhecido pelo professor como condição para o estabelecimento efetivo de trocas.

Portanto, métodos poderão ser reconstruídos em resposta às demandas, os conteúdos revistos em sua articulação e fundamentos, integrando-os à vida concreta.

Madeira (1998) afirma que tomar as representações sociais como categoria de análise dos estudos no campo da educação, confere relevância teórica e histórica, no sentido social e político, se o que se quer

é descobrir, conhecer, explicar de modo que sejam extrapoladas as certezas cristalizadas. ***“Trata-se de afirmar a educabilidade como condição do ser homem, que se concretiza atualizando sentidos de diferentes ordens na circunscrição do espaço que a cada um cabe no mundo.”*** (Madeira, 1998. p. 249).

Conceber a escola, a educação, o homem e os saberes que ele detém segundo o exposto anteriormente, implica a revisão de conteúdos, métodos, formas de avaliação, propostas de formação, currículos e normas. Também, necessariamente impõe considerar a dimensão política da educação que exige dar respostas às questões propostas pela escola a partir do conhecimento dos sujeitos que nela estão.

Mazzotti (1994) propõe que a intenção de promover mudanças através da educação exige a compreensão dos processos simbólicos que ocorrem na interação educativa.

Deste modo, vê nos estudos das representações sociais um caminho para atingir tais propósitos. Coloca-se, então, a necessidade de investigar como se formam e como funcionam os sistemas de referência que os sujeitos utilizam para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos. Especialmente devido ao seu papel na ***orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais*** permitem analisar os mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

Segundo Costa e Almeida (1996), o atual estado de coisas analisa para o sistema escolar atual e para a sociedade

Em estudo realizado em 1988, sobre representações sociais, formação e atuação de professores, Pagotto traz à discussão os problemas enfrentados pelos cursos de Licenciatura em relação à formação do professor para atuação satisfatória em suas atividades de ensino. Em suas considerações destaca que a

“... formação do professor, no que diz respeito à sua competência técnica – o saber e o saber fazer - , é, usualmente apontada como uma das causas das disfunções que acometem o Sistema Escolar, gerando pontos de estrangulamento no seu fluxo, principalmente no que se refere a seletividade, repetência e evasão.” (Pagotto, 1988. p. 13).

Pagotto traz à luz o problema da dicotomia entre teoria e prática na formação do professor, refletindo o estado atual de estruturação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. A formação do professor precisa habilitar para a compreensão da educação em suas dimensões pedagógica e social, formando no professor as competências técnica, humana e político-social, como Pagotto, (1988), Fusari (1996), Souza (1996), entre outros nos propõem.

A situação exposta reforça o modelo de escola que tem predominado na sociedade atual. É uma escola centrada na atividade de um professor que ensina e de um aluno que aprende. Modelo que há tempos vem se mostrando insuficiente tendo em vista as demandas sociais, tecnológicas e da própria escola.

Segundo Costa e Almeida (1998), o atual estado de coisas sinaliza para o sistema escolar atual e para a sociedade



“... a necessidade de uma reestruturação curricular, metodológica e, consequentemente, para um trabalho mais efetivo da formação do educador sob novas perspectivas. No entanto, cursos de formação de professores não tem conseguido promover mudanças substanciais na prática pedagógica. Se por um lado, eles contribuem para uma certa atualização teórico-metodológica dos professores, por outro, observa-se que estes mesmos professores continuam agindo de acordo com práticas tradicionais.” (1998. p. 251).

Mello (1987) analisa, sob dois aspectos, as representações de professores de 1º Grau, hoje denominado de ensino fundamental, sobre sua prática docente e conclui que: a) a prática docente é constituída por um corpo de idéias organizado e elaborado que a explica, justifica e a orienta, formado de teorias pedagógicas ou psicopedagógicas sobre a educação; b) o professor explicita suas representações sobre as teorias pedagógicas ou psicopedagógicas. O professor expressa o conhecimento que apreendeu, segundo o significado atribuído a ele, de acordo com o vivido e as idéias que já possuía. Ele possui uma representação deste conhecimento particularmente elaborado.

Mello estava insatisfeita com as evidências empíricas de estudos segundo a tradição descritiva e experimental da psicologia social norte-americana sobre a relação de causa e efeito entre expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos e o desempenho real destes, sem que os determinantes do comportamento do professor fossem elucidados. Por esta razão passa a considerar a teoria da representação

social para conhecer os determinantes do comportamento do professor, segundo elaboração de Moscovici.

A teoria das representações sociais não dicotomiza o sujeito do objeto conforme o fazem as abordagens behavioristas.

“As representações sociais são integradoras por não separarem o que é exterior (objeto) do que é interior (indivíduo ou grupo), sendo o objeto parcialmente concebido como o prolongamento do comportamento de um indivíduo ou grupo, existente em função dos meios que permitem seu conhecimento e, simultaneamente, o indivíduo ou grupo podem ser constituídos ao situarem-se no universo social e material por intermédio deste mesmo objeto.” (Shimizu, 1998. p. 109-10).

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

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

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

A compreensão das idéias anteriores incentiva-nos lançar mão do estudo das representações sociais daqueles que serão sujeitos de processos formativos.

Os conhecimentos sistematizados e científicos veiculados nos cursos formadores e mesmo nos eventos que visam a formação em serviço de profissionais de educação infantil serão apreendidas pelos sujeitos segundo seu sistema de interpretação da realidade. Este sistema irá reger as relações que os sujeitos estabelecerão com os formadores, com os conteúdos de ensino e com práticas às quais serão expostos durante sua formação inicial e/ou continuada em serviço.

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

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

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

As RS produzem comportamentos e relações com o meio ambiente. Exercem ação modificadora dos comportamentos e relações. Não agem como suas reprodutoras e nem são meramente reativas aos estímulos exteriores.

Tendo em vista as argumentações anteriores, os aportes das representações sociais (Moscovici, 1978; 1981; 1984a; 1984b; 1994; Jodelet 1988;1989; Abric 1989; 1994a; 1998; Flament, 1989; 1994a; 1994b; Moliner, 1988; 1996a; 1996b entre outros) sugerem que a visão que professores têm da função da educação pré-escolar, da função do professor pré-escolar e de criança em idade pré-escolar, interfere no tipo de apropriação que fazem ao serem confrontados com os conhecimentos sistematizados e científicos durante seu processo de formação escolar inicial e em serviço. Deve influenciar também a formação de sua identidade profissional e, em consequência, suas ações e condutas educativas no âmbito das Instituições de Educação Infantil.

Moysés, em recente estudo (1995), afirma que o professor forma representações sociais no exercício do magistério. Para isso tem papel importante a experiência pessoal (individual) e os conhecimentos socialmente elaborados (social) e as interações entre ambos os pólos. O

conhecimento científico, graças a estas interações, pode passar a integrar as representações sociais do sujeito.

No entanto, as representações sociais de conhecimentos científicos quando passam ao domínio comum perdem a precisão e coerência próprias da Ciência. Diante de uma informação nova desencadeia-se o processo de torná-las familiares, coerentes com os sistemas de valores do grupo ao qual o sujeito pertence (Sá, Souto & Möller, 1993; Sá, 1994; Bauer, 1994).

Moscovici e Hewstone (1984) ao tecerem explicações sobre como a ciência é transformada em senso comum, discutem que fatores como o medo do desconhecido, o objetivo do sujeito de ser competente socialmente, a motivação para compreender a vida e a realidade entorno e a necessidade de encontrar significado para a vida e dominá-la provocam nas pessoas a necessidade de produzir representações sociais.

Shimizu (1998) questiona sobre o que é que pode levar os indivíduos a criarem representações da realidade com a qual são confrontados. Em resposta argumenta que o contexto social, gerador de novidades e surpresas provoca um temor comum à maioria das pessoas. Seria o medo da ameaça do desconhecido que gera insegurança causada pela impossibilidade de controle sobre o mundo, o novo.

“Tomados por esse temor, os indivíduos são impulsionados a erigir estratégias de manipulação do que é ameaçador, as quais compreendem a assimilação do novo de acordo com as representações que dele podem ser criadas. Com isso, o novo é transformado e o sujeito que o transforma

também se modifica, ocorrendo uma troca de experiências e teorias.”
(Shimizu, 1998. p. 107).

O que dissemos anteriormente nos faz retornar à discussão dos processos de formação de educadores, quer inicial, quer em serviço. Geralmente eles têm a pretensão de intervir na forma de pensar e agir dos sujeitos e fazer surgir novas concepções e práticas educativas, partindo do princípio de que o homem é educável. Contudo, é comum os formadores agirem como se a aprendizagem dos conhecimentos reconhecidos como necessários à atividade profissional ocorresse pelo processo de reprodução de modelos do exterior do sujeito para o seu interior, sem qualquer ação ou manifestação emocional, afetiva, valorativa ou cognitiva.

4. Representação social e a relação entre cognição, afeto e ação

Antes de seguirmos, traremos à discussão a questão das representações sociais e a relação entre cognição, afeto e ação. Através de breve discussão, pretendemos ilustrar melhor a idéia que vínhamos desenvolvendo e, também, frisar o valor desta relação à propósito deste trabalho.

As representações sociais são estruturas que compreendem simultaneamente e de forma interligada, a cognição, o afeto e a ação.



Conhecer qualquer coisa em qualquer situação é um ato de criação e significativo. Não é mero ato de processar informação. Envolve sujeitos sociais em ação, movidos por paixão, afetividade, entre outras coisas.

As representações sociais são também constituídas de afetos porque o ato de representar algo comporta pessoas que **"(...) pensam e sentem, que possuem motivações e intenções, que possuem uma identidade e vivem num mundo social."** (Nascimento-Schulze, 1996. p. 20).

Cognição e afeto são atividades que envolvem sujeitos que se relacionam, tem algo a falar, se aproximam e tem idéias para intercambiar. Essas atividades são práticas sociais, elas envolvem **"(...) ações de todo tipo. As RS são atos de afeto e conhecimento fundados na experiência cotidiana e por isso repletos de práticas sociais."** (Nascimento-Schulze, 1996. p. 20).

Guareschi e Jovchelovitch (1995) concordam que afeto, cognição e ação estão presentes na elaboração de representações sociais. Elaboração que compreende a construção de saberes que exigem esforço e ação de cada indivíduo na busca de entendimento do mundo, impulsionados pelo sentimento, pela paixão e pela cognição, sustentados e orientados pelo envolvimento do indivíduo na realidade social.

É verificável por meio de processos de avaliação do rendimento (cujo objetivo não seja predominantemente verificar quantidade de



conteúdos memorizados), após um certo período de estudo, a integração dos conhecimentos estudados.

É comum eles se apresentarem repletos de "deformações" avaliadas como resultantes apenas de possíveis dificuldades de aprendizagem do aprendiz, ou de seu desinteresse e, mesmo da incompetência de quem ensina, da inadequação de seus métodos de ensino e procedimentos didáticos.

Parece que tais fatos evidenciam o papel exercido pelas representações sociais dos sujeitos, e por eles mesmos, durante o processo de confrontação destas com novas situações de aprendizagem de novas informações e conhecimentos. Nesse processo pode-se considerar o papel da cognição, do afeto e da ação na construção e mesmo na transformação de representações sociais. Admiti-las e conhecê-las, inclusive considerando os processos cognitivos, os investimentos afetivos, as motivações, as projeções etc. e as relações sociais dos sujeitos seria fundamental aos formadores para que novas práticas de formação e diferentes dinâmicas de relação entre professor e alunos e conteúdo de ensino pudessem ser estabelecidas.



5. A formação do professor pré-escolar e a possibilidade de mudanças em suas RS

A compreensão das quatro funções propostas por Abric (1998), para as representações sociais, pode orientar a análise do que ocorre com o aprendiz quando se confronta com informações e/ou situações que contradizem suas referências. São elas:

1. **Funções de saber**, que permitem compreender e explicar a realidade: conhecimentos são adquiridos e integrados ao que é assimilável e compreensível, coerentemente ao seu funcionamento cognitivo e seus valores, facilitando a comunicação social.
2. **funções identitárias**: definem a identidade e protegem a especificidade dos grupos. Isso permite que os indivíduos e grupos formem identidade pessoal e social compatível com sistemas de normas e valores social e historicamente determinados.
3. **funções de orientação**: as representações sociais guiam os comportamentos e as práticas. Elas intervêm na definição da finalidade da situação. Produzem também sistema de antecipações e de expectativas que orientam a seleção e filtragem de informações e interpretações, conformando a realidade à representação. A representação prescreve comportamentos ou práticas obrigatórias e normatiza as ações.



4. **Funções justificatórias:** representações sociais permitem que as tomadas de posição sejam explicadas e justificadas após sua ocorrência.

As funções das representações sociais oferecem ao seu conhecedor – no caso deste estudo, aos formadores – informações orientadoras da escolha de conteúdos, métodos, práticas avaliativas, práticas educativas às quais os alunos serão expostos etc.. Permitem compreender e conhecer meios para intervir de forma mais pertinente em relação ao processo de (trans)formação de atitudes, valores e crenças nos educadores, tendo em vista o objetivo de constituir a função educativa da educação da criança de 0 a 6 anos.

Outra faceta que interessa saber sobre as representações sociais quando o tema da formação de educadores está em questão, é o fato de que as representações sociais podem sofrer mudanças. No entanto, é necessário que aconteçam divergências em níveis conflituosos entre elas e a realidade.

Ao concordarmos que as ***“(...) representações sociais são produção cultural de uma comunidade que tem como um de seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir sua identidade”***, (Bauer, 1994. p. 229), consideramos a possibilidade de transformação das representações sociais dos sujeitos. Tal afirmação poderia orientar os formadores de

profissionais para as Instituições de Educação Infantil se sua pretensão é modificar práticas consideradas inadequadas aos propósitos atuais da educação de crianças de 0 a 6 anos.

Por outro lado, Bauer (1994), argumenta que a capacidade de resistência das representações sociais exerce um importante papel, conferindo às mesmas criatividade. A capacidade de resistências das RS introduz, também, heterogeneidade no mundo simbólico de contextos inter-grupais.

Esta ação de defesa configura-se como re-(a)presentações: novas idéias/conhecimentos são ancorados aos esquemas existentes e criam uma estabilidade temporária através da objetivação, exercendo o papel de neutralizador da ameaça por eles apresentadas. Nesse processo, a nova idéia e o sistema hospedeiro são modificados. O indivíduo pode localizar a si próprio dentro do grupo devido a um senso de identidade social criado por meio deste processo que é caracterizado pela busca de estabelecimento de um sentido de ordem, de organização.

O grau de resistência de um grupo a certas idéias, por exemplo, professores pré-escolares, é fator decisivo na produção de heterogeneidade de imagens. As representações sociais criadas são instrumentos utilizados para defender a integridade do grupo contra idéias avaliadas como ameaçadoras à identidade coletiva.

Assim, as representações sociais têm caráter de signo que representam outra coisa e são usadas por um grupo e têm um conteúdo



estrutural. Elas orientam e influenciam o indivíduo sobre como pensa e o que fazer. Por esta razão funcionam como recursos e limitações ao indivíduo, estruturando a cognição e o comportamento. Contudo, essa função das representações sociais tem como ponto de referência o sistema que representa.

Sendo assim, a capacidade de resistência das representações sociais desempenha o papel de protetora e age como força criadora que engendra a diversidade a médio e longo prazo. Ao mesmo tempo as RS funcionam como imunizadoras das inovações simbólicas, processando a ancoragem em formas tradicionais (Bauer, 1994).

No campo educacional, a possibilidade de mudança nas representações sociais e sua capacidade de resistência ao novo traz à tona o problema das práticas formativas adotadas em nosso modelo de formação do educador. Em contrapartida exige o questionamento de quanto estas práticas são capazes de introduzir divergências de modo que desencadeiem mudanças.

No entanto, é improvável que isso ocorra enquanto o modelo de formação inicial e em serviço dos educadores ocorrer essencialmente com base na escuta e na execução de tarefas sem relação com a criança e com a realidade concreta dos espaços educacionais brasileiros.

No caso das Instituições de Educação Infantil, exige-se atualmente o educador capaz de articular as ações de cuidados e educação. Mais



recentemente esta exigência está claramente posta na nova L.D.B. de 20/12/96 (Lei de Diretrizes e Bases para a Educação). Sendo assim,

“... quando o que se busca é descobrir caminhos possíveis para desencadear modificações nas representações sociais de um grupo, por se entender que as mesmas representam um obstáculo para o desenvolvimento de novas práticas (...), é importante que se possa compreender a organização interna das representações sociais.” (Guimelli, 1994; Moliner, 1996a Apud Costa e Almeida, 1998. p. 253).

6. A teoria do núcleo central – uma abordagem complementar à teoria das representações sociais

A esta altura, considerando o objetivo e o foco deste estudo, recorreremos à teoria do núcleo central. Contudo, primeiramente procuraremos situar esta discussão à luz da teoria das representações sociais, segundo Moscovici (1961).

As proposições originais básicas de Moscovici sobre a teoria das representações sociais, desdobram-se atualmente em três correntes teóricas **complementares** (Pereira de Sá, 1998):

1. Uma liderada por Denise Jodelet (Paris) que tem mantido maior fidelidade em relação à teoria das representações sociais segundo Moscovici;
2. Uma outra liderada por Willem Doise (Genebra), articulada à perspectiva sociológica;

3. Uma terceira liderada por Jean-Claude Abric (Aix-en-Provence)

que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações.

Segundo Pereira de Sá (1998), pode estar se configurando uma quarta alternativa complementar, liderada por Wolfgang Wagner. Ele, entre outros, tem feito releituras teóricas impulsionado pelas críticas pós-modernistas às Representações Sociais.

A chamada "abordagem estrutural" do estudo das representações, é conhecida na França sob a denominação de "escola *aixoise*", em referência ao Laboratório de Psicologia Social da Université de Provence, em Aix-en-Provence. A expressão - **Grupo do Midi** - designa o conjunto dos pesquisadores do Sul da França, da região do Mediterrâneo, especificamente de Aix-en-Provence e Montpellier.

No Brasil, a "abordagem estrutural" é mais conhecida através dos trabalhos de Celso Pereira de Sá (Pereira de Sá, 1998, 1996, 1993).

A teoria do núcleo central evoluiu a partir da tese de doutoramento de Abric em 1976 sob o título "*Jeux, conflits et représentations sociales*" – na Université de Provence. A tese propunha a hipótese da organização interna das representações sociais.

Abric (1994) é taxativo em afirmar a vinculação da teoria do núcleo central com a teoria geral das RS. Atesta que a noção de representação social a que se refere corresponde à teoria original elaborada em 1961 por Moscovici.



No Brasil, Pereira de Sá (1998) costuma denominar de *grande teoria* a teoria original de Moscovici e afirma que a “abordagem estrutural”, segundo o Grupo do Midi, busca complementá-la. Esta complementaridade afirmada é encontrada em Flament (1989), pois considera a teoria do núcleo central capaz de **“tornar a teoria das representações sociais mais heurística para a prática social e para a pesquisa.”** (Flament, p. 204).

Do mesmo modo, Pereira de Sá (1998) considera que a teoria do núcleo central contribui para este propósito. Argumenta que dentre as correntes complementares, aquela iniciada por Abric foi a única que se formalizou como uma **teoria – a teoria do núcleo central**. Complementa a grande teoria, conferindo maior atenção ao conteúdo cognitivo das representações,

(...) mas concebendo-o como um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de ideias e valores. A proposição de que o conteúdo da representação se organiza em um sistema central e um sistema periférico, com características e funções distintas, é certamente a sua principal contribuição.” (Pereira de Sá, 1998. p. 76-7).

Pereira de Sá (1998), continua esta discussão afirmando que teoricamente a teoria do NC resolveu o problema empírico das contradições presentes nas representações – são estáveis e mutáveis, rígidas e flexíveis, consensuais e individualizadas.

Os elementos cognitivos do NC apresentam as características de estabilidade, rigidez, consensualidade. Os elementos periféricos, por sua vez, têm um caráter mutável, flexível e individualizado. Os primeiros conferem o significado global da representação e organizam os segundos. Estes, por seu lado, garantem a interface com as situações e práticas concretas do grupo. Decorrem, ainda, dessa proposição estrutural básica as outras contribuições da teoria do NC. Pereira de Sá (1998) destaca duas delas :

- a) **a transformação das representações.** De acordo a teoria do NC, a transformação das representações se inicia pelo sistema periférico, decorrentes das modificações nas práticas sociais. Pode variar no seu desenvolvimento e estado final, dependendo de variadas circunstâncias.
- b) **a comparação entre representações.** É possível comparar representações mantidas por dois grupos distintos ou um mesmo grupo em diferentes momentos. A teoria oferece o critério de que serão diferentes se – e apenas se – os seus núcleos centrais tiverem composições significativamente diferentes.

A teoria do núcleo central, nestes seus anos de evolução, apresenta alto grau de elaboração teórico-conceitual e de refinamento metodológico, além de importante produção empírica que a ela tem conferido relevância no campo de estudos das representações sociais. (Pereira de Sá, 1996).

6. 1. A abordagem estrutural - a teoria do núcleo central

Em consequência dos constantes estudos desenvolvidos pelo Grupo do Midi, o que era em 1976 uma hipótese da tese de doutoramento de Abric, hoje se configura como a teoria do Núcleo Central, complementar à teoria das representações sociais proposta por Moscovici.

Abric, em prefácio a obra de Pereira de Sá (1996), destaca três idéias essenciais da chamada "abordagem estrutural":

" - As representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados.

- Esta estrutura específica é constituída de dois subsistemas: um central e um sistema periférico.

- O conhecimento do simples conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. É preciso identificar os elementos centrais – o núcleo central – que dão à representação sua significação, que determinam os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que regem enfim sua evolução e sua transformação." (p. 10).

Contudo, não é uma teoria hermética, terminada, nem completa. Há pelo três questões a serem respondidas, para que a teoria se complete:

1. As relações entre o sistema central e o sistema periférico:

permanece sem resposta a idéia de substruturação periférica, ou seja, que cada parte do sistema periférico estaria preferencialmente associada a um ou alguns elementos particulares do núcleo.

2. **As ligações entre representações sociais e práticas sociais:** duas hipóteses datadas de 1994 merecem verificação. A proposta de que as RS determinam as práticas nas situações em que a carga afetiva é forte e há a referência à memória coletiva. A outra é a proposta de que o indivíduo precisa exercitar certa autonomia em relações às práticas sociais para que suas representações ditem suas práticas.
3. **O conteúdo e o funcionamento do núcleo central:** ainda permanece como uma hipótese que o núcleo central é um conjunto organizado. (Abric, Prefácio a Pereira de Sá, 1996).

O interesse em tratar da organização interna das representações sociais neste estudo, segundo elaboração de Abric (1994), justifica-se pois é o núcleo central o elemento mais resistente à mudança, mesmo quando a informação recebida não estabelece concordância com ele.

O núcleo central é resistente à mudança e equivale nos sujeitos ao processo de reinterpretação da informação. Esta é interpretada tomando como referência o núcleo, procurando manter coerência. Para ocorrer transformação de uma representação é o núcleo central que precisa ser questionado.

As proposições mais atuais sobre o núcleo central são extraídas das idéias de Abric (1994) e Flament (1989) com o objetivo de se compreender através da hipótese de organização interna das representações sociais – núcleo central – os processos de evolução e de transformação das representações.

Antes, porém, de dispensarmos maior atenção a teoria do núcleo central, é necessário discutir as diferenças existentes entre a idéia de

núcleo figurativo, segundo Moscovici, e a idéia de núcleo central segundo Abric e Flament.

Conceitualmente há diferença entre ambos, pois o núcleo central não tem caráter imagético como acontece com o núcleo figurativo. (Pereira de Sá, 1996).

Moscovici (1961), propõe o núcleo figurativo para descrever o processo orientador da gênese de uma representação. O núcleo figurativo constitui-se em consequência do processo de objetivação. Ele é a base estável ao redor do qual a representação se constrói. A noção de núcleo figurativo permite tecer a explicação do processo de elaboração de uma representação social.

Segundo Pereira de Sá (1996), o núcleo figurativo é uma estrutura imagética, na qual se articulam de forma mais visualizáveis os elementos do objeto representado. Os indivíduos ou grupos os selecionam em função de critérios normativos e culturais. Estes elementos se reorganizam em nova estrutura de conjunto com certas qualidades icônicas e apresentam alguma autonomia em relação à totalidade do objeto original.

Sendo assim, essa recriação nuclear do objeto é utilizada como forma de conhecimento em diferentes situações e circunstâncias, associada a outros saberes e informações. Age definindo essas situações e intermediando a relação com o novo.

A novidade trazida por Abric (1976) sobre o núcleo central é a idéia de que este ultrapassa o marco puramente genético para dar conta da estrutura de uma representação já constituída.

A idéia central da teoria do núcleo é a de que no conjunto das cognições que se referem a um objeto de representação, os elementos chamados centrais têm um papel diferente dos demais.

Os elementos centrais se agrupam numa estrutura que Abric denominou de núcleo central ou núcleo estruturante. Seu papel é interno às representações e não corresponde a um sistema cognitivo.

O núcleo, por sua vez, estrutura as cognições, reportando-se ao objeto de representação. As cognições dependentes do núcleo são denominadas elementos periféricos. Estes são agrupados em estruturas cognitivas (categorias, "scripts" etc.) que asseguram as funções operacionais das RS, permitindo que elas funcionem como referências frente às situações sociais.

A teoria do núcleo central, segundo Abric (1994a), propõe que "toda" representação se organiza em torno de um núcleo central. É ele quem determina a significação da representação e sua organização interna. É um subconjunto da representação e composto de um ou alguns elementos. São estes elementos que desestruturam ou dão significação totalmente diversa à representação.

A teoria do núcleo estruturante permite conhecer e explicar a organização interna das representações. Se "toda" representação está



organizada ao redor do núcleo, o estudo de representação precisa identificar as cognições constituintes deste núcleo por três razões: 1) para compreender a organização da representação estudada, 2) para comparar representações diferentes e 3) para avaliar a evolução de uma representação (Moliner, 1996a).

Compreenda-se o sistema central como estrutura cognitiva que

“ O núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo.” (Abric, 1998. p. 31).

em relação com as várias cognições periféricas.

A estrutura cognitiva – núcleo central - garante duas funções, uma função geradora de sentido e outra organizadora.

significado de uma representação e nos elementos chamados

“periféricos” a) ***uma função geradora: “ela é o elemento através do qual se cria, ou se transforma, o significado dos outros elementos constitutivos da representação. É através dela que os outros elementos ganham um sentido, um valor.***

b) ***Uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido. O núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.” (Abric, 1998. p. 31).***

lateral,

Decorrem destas duas funções, a propriedade do núcleo central – a estabilidade. É o elemento mais estável, resistente à mudança da representação e assegura sua manutenção. Esta propriedade possibilita a identificação das diferenças básicas entre as representações. Se ocorrer

modificação do núcleo central, conseqüentemente ocorrerá transformação da representação.

O que caracteriza a centralidade de um elemento não são apenas critérios quantitativos, ou seja, a presença maciça de um elemento. Antes de tudo, o núcleo central possui dimensão qualitativa.

Compreende-se o sistema central como estrutura cognitiva que regula e organiza as cognições do sistema periférico. (Moliner, 1996). Formalmente um elemento central ocupa lugar privilegiado na estrutura da representação por ser ele mais conexo que um elemento periférico e está em relação com as várias cognições periféricas.

O elemento que confere centralidade é aquele que dá significado à representação. O núcleo central tem papel importante na definição do significado de uma representação e nos elementos chamados "periféricos".

O núcleo central pode ainda assumir duas dimensões:

- a) **uma dimensão funcional:** em situações cuja finalidade é operativa, serão privilegiados na representação e constituirão o núcleo central os elementos mais importantes para executar a tarefa;
- b) **uma dimensão normativa:** nas situações onde há a interveniência de dimensões sócio-afetivas, sociais ou ideológicas é provável que uma norma, um estereótipo, uma atitude estejam no centro da representação.

As representações sociais, de acordo com Pereira de Sá (1996), Abric (1998), Flament (1989), possuem uma organização interna regida por duplo sistema: um sistema central e um sistema periférico.

Como já dissemos anteriormente, a teoria do núcleo central ao fazer tal proposição para as representações sociais procura resolver duas características "contraditórias". Elas são: a) concomitantemente estáveis e móveis, rígidas e flexíveis e b) são consensuais, embora apresentem marcantes diferenças interindividuais.

O sistema central ou núcleo central tem como características próprias estar relacionado e determinado pelas condições históricas, sociológicas e ideológicas, sendo, portanto, essencialmente social. É associado aos valores e normas. Constitui a base comum, compartilhada pelo grupo. Sua função é consensual.

É o sistema central que assegura a estabilidade e coerência da representação e a mantém, salvo em situações excepcionais, porém, sem urgência.

Do ponto de vista quantitativo, os elementos centrais distinguem-se dos outros pela propriedade de maior conexidade, maior evidência. Embora esta propriedade não baste como indicativo de centralidade de um elemento de representação.

Não é porque uma cognição seja muito saliente num discurso que ela o organizará. A forte conexão de uma cognição a outras ocorre justamente por ela ser central, ocupando lugar privilegiado junto do objeto

de representação. Ligação que é simbólica e resultante das condições históricas e sociais presentes na origem da representação.

As cognições centrais distinguem-se pela natureza do vínculo que mantém com o objeto de representação. Este vínculo provoca efeitos qualitativos em termos de conexão e saliência.

O laço privilegiado que une a cognição central ao objeto da representação é simbólico e resultante das condições históricas e sociais atuantes na gênese da representação. É o laço simbólico que confere a natureza básica do núcleo central.

Moliner (1994) apud Pereira de Sá (1996) atribui propriedades qualitativas e quantitativas distintas às cognições centrais. Duas delas são propriedades qualitativas ditadas pela teoria das RS – seu valor simbólico e seu poder associativo. As outras duas propriedades quantitativas são conseqüências das propriedades qualitativas – sua saliência e sua forte conexão na estrutura.

O valor simbólico não pode ser dissociado do objeto de representação, pois as cognições centrais correm o risco de perder toda sua significação. Por isso, é propriedade determinada pela teoria das RS. Do mesmo modo, a propriedade qualitativa do poder associativo ou associatividade emerge da teoria das RS. As propriedades – saliência e conexão das cognições centrais são decorrências quantitativas das propriedades qualitativas.



A propriedade de saliência (cognições que mais aparecem no discurso dos sujeitos) é consequência do valor simbólico das cognições centrais. O valor simbólico de uma cognição central provoca a incidência freqüente das palavras que as designam. O seu forte poder associativo é manifesto quantitativamente por causa de elevada conexidade.

Sendo assim, a teoria de núcleo central implica diferença qualitativa entre os elementos centrais e os periféricos. As cognições centrais (opiniões, crenças, etc.) são indissociações do objeto porque são símbolos do objeto e estruturantes dos saberes aos quais se reportam.

Uma outra possibilidade de indicar a centralidade das RS é o que Moliner (1996a) denomina de fenômeno de **refutação**.

Sempre que os indivíduos são confrontados com contradições relativas a uma cognição central, ocorre alguma forma de refutação da informação nova, como forma de proteção de sua representação do mundo.

De acordo com Moliner (1996a) parte da dificuldade de modificação de uma representação é explicável pelo processo de refutação. É um indicador de centralidade a possibilidade de evidenciar o fenômeno de refutação de novos conhecimentos, informações ou situações pelos indivíduos.



6. 2. O sistema periférico e a possibilidade de transformação das RS

O sistema periférico, por sua vez, é determinado individualizadamente e é contextualizado. Está associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente, onde se inserem os indivíduos. Facilita a adaptação, a diferenciação em função do vivido, e a integração das experiências cotidianas. Possibilita adaptações pessoais em referência ao núcleo comum, gerando representações sociais individualizadas. Permite a integração de informação e práticas diferenciadas. Associado ao núcleo central, permite a ancoragem na realidade.

A heterogeneidade do sistema periférico não indica a existência de representações diferentes. Contudo, é um indicador de futuras modificações ou sintoma de evolução nas situações onde há processo de transformação em andamento.

O sistema central é normativo, pois expressa a normalidade, mas não certeza absoluta. O sistema periférico, por seu lado, é funcional. (Flament, 1989; Pereira de Sá, 1996; Abric, 1998). O primeiro age como unificador e estabilizador das representações sociais e o segundo, atua conferindo flexibilidade, permitindo adaptações sem que o significado central sofra questionamento.

Em torno do núcleo se organizam os elementos periféricos que constituem o essencial do conteúdo da representação. São eles responsáveis por três funções:

b) possibilitam ao sujeito modular as representações e as

" - Função de concretização: diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Eles constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

- Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. Elementos susceptíveis de entrar em conflito com os fundamentos da representação poderão também ser integrados, seja lhes atribuindo uma importância menor, seja lhes atribuindo um caráter de exceção. Face à estabilidade do núcleo central, os elementos periféricos constituem o aspecto móvel e evolutivo da representação.

- Função de defesa: o núcleo central de uma representação – como já dissemos – resiste a mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação. Ele constitui o que Flament (1994) chama de "pára-choque" da representação." (Abric, 1998. p. 32).

Flament (1989; 1994b) considera que os elementos periféricos são esquemas que orientam a leitura de uma situação. Estes são organizados pelo núcleo central.

Assim, os esquemas têm importância no funcionamento da representação, resultantes de três características:



- a) são prescritores de comportamentos e de tomada de posição pelo sujeito. Orientam a normalidade numa dada situação, segundo seu significado e sua finalidade;
- b) possibilitam ao sujeito modular as representações e as condutas, dando lugar a diferenças individuais, relacionadas à apropriação individual ou a contextos singulares. Compatíveis com um mesmo núcleo central, a consequência serão sistemas periféricos e até comportamentos diferentes;
- c) protegem, defendem o núcleo quando necessário.

Para organizar o que vínhamos expondo, utilizaremos um quadro proposto por Abric (1998) apresentando as características do sistema central e do sistema periférico de uma representação:

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias individuais
Consensual:	Tolera a heterogeneidade do grupo
Define a homogeneidade do grupo	
Estável	Flexível
Coerente	Tolera as contradições
Rígido	
Resistente às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções:	Funções:
Gera o significado da representação	Permite a adaptação à realidade concreta
Determina sua organização	Permite a diferença de conteúdo

Flament ressalta que ao acontecer ameaça ao núcleo central, especialmente através de novas práticas explicitamente contraditórias a ele, ocorre o processo de transformação nos esquemas periféricos.

Sendo assim, os esquemas normais (que prescrevem comportamentos) associados ao núcleo central transformam-se em esquemas estranhos (Flament, 1994a), que apresentam quatro características imbricadas: a) lembram o normal; b) designam o elemento novo; c) afirmam a contradição entre o elemento normal e o novo e d) racionalizam para que haja tolerância temporária da contradição.

Abric (1998) concorda que, em geral, a transformação de uma representação, opera-se através da transformação de seus elementos periféricos, ocorrendo mudança de ponderação, novas interpretações, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. É, pois, no sistema periférico que podem ser geradas as contradições e estas serem toleradas.

Abric (1993) trouxe à discussão as relações entre as práticas sociais e representação. A intenção era saber o que ocorre com os sujeitos quando são levados a desenvolver práticas que são contraditórias em relação à sua representação.

Flament (1989; 1994a) procurou dar resposta a esta questão, propondo a noção de reversibilidade da situação. Os processos de transformação que podem ocorrer serão radicalmente diferentes em sua natureza se o sujeito perceber a situação como reversível ou não. Se a

situação é percebida como reversível, as novas práticas contraditórias, desencadearão modificação superficial na representação. O novo e contraditório integram-se na representação através de transformação que ocorre no sistema periférico. O núcleo central da representação mantém-se inalterado.

Ocorre, então, uma transformação superficial da representação. Se, por outro lado, as situações forem percebidas como irreversíveis, as conseqüências serão de outra ordem no processo de transformação da representação. São possíveis três tipos de transformação:

1. transformação **"resistente"**. É o caso onde as práticas novas e contraditórias podem ainda ser gerenciadas pelo sistema periférico e por mecanismos clássicos de defesa: interpretação e justificação *"ad hoc"*, racionalizações, referência a normas externas à representação etc. a representação se caracterizará então pelo aparecimento, no sistema periférico de "esquemas estranhos".

"(...) Estes esquemas estranhos evitam o questionamento do núcleo central, permitindo assim uma transformação que implica somente o sistema periférico, ao menos durante um certo tempo, pois a multiplicação de esquemas estranhos acaba por induzir a transformação do núcleo central, conseqüentemente da representação no seu conjunto.

2. **Transformação progressiva da representação.** Este tipo ocorre quando as práticas novas não são totalmente em contraditórias com o núcleo central. A transformação da representação vai então se efetivar sem ruptura, ou seja, sem explosão do núcleo central. Os esquemas ativados pelas práticas novas vão, progressivamente, se integrar aos

esquemas do núcleo central e fundir com estes para constituir um novo núcleo e assim nova representação. (...)

3. *Transformação brutal.* Enfim, quando as novas práticas atacam diretamente o significado central da representação, sem a possibilidade de se fazer uso dos mecanismos defensivos do sistema periférico. Neste caso, a importância das novas práticas, na permanência e seu caráter irreversível provocam uma transformação direta e completa do núcleo central, conseqüentemente, de toda a representação. (Abric, 1998, p. 35-6).

Conhecer os processos de transformação que podem ocorrer nas representações parece fundamental para compreender a dinâmica das representações sociais, sua atualização e/ou evolução.

Poderá ocorrer transformação de uma representação se houver profunda contradição em relação ao núcleo central. Ao estudar a representação social do artesão, Abric (1989) verificou ser o núcleo central o elemento organizador e mais estável da representação e Moliner (1988) demonstrou, através de seu estudo sobre representação social do grupo ideal, que ao questionar um elemento do núcleo central (composto de dois elementos: fraternidade e igualdade) 80% dos sujeitos pesquisados transformaram sua representação.

Rouquette (1998), ao tecer considerações acerca do problema das relações entre as práticas e representação, concluiu que “... **convêm tomar as representações como uma condição das práticas, e as práticas como um agente de transformação das representações.**” (p. 43).

O autor entende que as representações sociais definem, orientam a ação, porém não as ditam e, por outro lado, as práticas têm valor determinante sobre as representações; estas estão ancoradas nas práticas (Pereira de Sá, 1996).

Guimelli (1994) e Costa e Almeida (1998) concordam sobre a possibilidade das representações sociais serem transformadas a partir de novas práticas sociais impostas pelo meio exterior. Para que essa ocorrência se desencadeie, primeiramente, o grupo precisa encontrar significado e valor de referência.

Em segundo lugar, é preciso considerar as diferentes formas que podem assumir o processo de transformação. Isso dependerá da relação estabelecida entre as novas práticas e as representações sociais antigas do grupo, pois elas são o apoio para garantir certa homogeneidade de princípios, valores e comportamentos de seus membros.

Estes fatos impõem a necessidade de se conhecer além do conteúdo de uma representação social, principalmente, se o objetivo é imprimir transformações nas representações e nas práticas dos sujeitos, especialmente numa situação educativa, formativa. Sobretudo é preciso conhecer como a RS está organizada e estruturada.

“ Isto porque o conhecimento dos elementos mais estáveis da representação e dos elementos mais flexíveis é que permitirá compreender a interação entre o funcionamento individual e as condições sociais, nas quais os atores evoluem e, conseqüentemente, dá a “pista” sobre qual a melhor forma de intervir, no sentido de provocar mudanças das

representações, caso as mesmas representem um obstáculo às mudanças desejadas.” (Costa e Almeida, 1998. p. 259).

Campos (1998) considera que conhecer uma representação significa conhecer a sua estrutura, o que equivale a identificar o seu núcleo central e seu sistema periférico. **“A simples identificação do conteúdo de uma representação não basta para o seu reconhecimento e especificação.”** (Abric, 1998. p. 31). Para o conhecimento do que está sendo representado é importante fazer o levantamento do núcleo central da representação social (Pereira de Sá, 1996).

Abric reconhece que as representações e as práticas se engendram mutuamente.

Moysés (1995), ao concluir seu estudo sobre as representações sociais que professores têm de seu papel, constatou a presença de indícios de mudanças na representação social do papel do professor dos sujeitos estudados, porém alerta: a mudança não ocorre de uma hora para a outra.



CAPÍTULO II

A PESQUISA – TRABALHO EMPÍRICO-ANALÍTICO

Segundo Fernandes Cruz (1995, p.177) é preciso abordar a aprendizagem dos docentes a partir da compreensão de como eles chegaram a pensar, agir e aprender da maneira como o fazem.

De acordo com Fernando Hernández (1998, p.12) é preciso conhecer como ocorre a aprendizagem dos docentes e os fatores que podem motivar as resistências deles à formação.

Sendo assim, o foco deste estudo pode ser assim organizado:

a) *Conhecer as R.S. preexistentes de função da educação pré-escolar, de função do professor pré-escolar e de criança pré-escolar* de professores no exercício da docência pré-escolar e de alunas em formação inicial para a docência pré-escolar. Objetivávamos utilizá-las para i) compreender como o professor apreende e transforma suas concepções e sua prática pedagógica cotidiana, ii) conhecer as resistências à formação e seus elementos motivadores, iii) analisar e dimensionar contextos e modelos de formação que os sujeitos do processo de formação inicial e continuada consideram como mais favoráveis e iv) fornecer subsídios para a proposição de mudanças nas

práticas para a formação inicial e continuada de educadores pré-escolares, aliados aos itens "i", "ii" e "iii".

Procuramos defender a TESE de que mudando a forma de praticar a formação inicial e continuada poderíamos imprimir mudanças nas RS de função da educação pré-escolar, de função do professor pré-escolar e de criança pré-escolar. Consequentemente, esperávamos mudanças nas práticas pedagógicas pré-escolares.

Considerando o problema delineado, o foco do estudo e os objetivos (vide apresentação) previamente propostos para este estudo, a metodologia utilizada procurou interligar os métodos e técnicas da pesquisa-ação (André,1995; Alves,1991; Demo,1990; Fazenda,1989; Tamayo,1987; Thiollent,1984). Procuramos, também, observar as reflexões de Doise et al. (1992) sobre análise de dados e de Pereira de Sá (1996;1998) sobre métodos e técnicas de obtenção do núcleo central das RS.

O estudo proposto contou com o expediente do ensino e da extensão favorecido pelas características dos participantes da pesquisa, do contexto em que a pesquisa foi proposta e das instituições participantes.

Estudamos as representações sociais de nove professoras pré-escolares da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, SP e das dez alunas matriculadas em 1998 na Habilitação para o Magistério Pré-Escolar do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia –



Campus de Presidente Prudente, SP (doravante adotaremos a nomenclatura grupo de professoras e grupo de alunas da Unesp sempre que nos referirmos aos participantes desta pesquisa).

O grupo de alunas da Unesp e o grupo de professoras formaram um grupo único. Inicialmente era constituído de nove professoras pré-escolares, que passou para oito (por uma ter mudado de função durante o estudo), atuantes na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, SP e dez alunas matriculadas no ano letivo de 1998 na Habilitação para o Magistério Pré-Escolar do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – Campus de Pres. Prudente, SP.

O grupo de alunas contou com o total de alunas matriculadas no ano letivo de 1998. Este, por sua vez, limitou o número possível de participantes da rede municipal de ensino. Assim ocorreu por causa da necessidade de formar parcerias para realizar a intervenção pedagógica conforme trataremos no item 2.1 a seguir.

O grupo de professoras optou **voluntariamente**. Isto ocorreu após tomarem conhecimento (esta pesquisadora expôs a proposta à rede municipal de ensino) da possibilidade de desenvolver, durante 1998 em sua sala de aula uma proposta de intervenção pedagógica em parceria com as alunas da Habilitação. Abordariam um assunto de sua escolha e relacionado ao trabalho pedagógico com crianças pré-escolares.



O estudo foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 1998, de março a dezembro, em dois âmbitos:

1. durante as aulas/atividades das disciplinas integrantes deste estudo - "PRÁTICA DE ENSINO, METODOLOGIA DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES PARA A PRÉ-ESCOLA". Estas disciplinas foram ministradas na Habilitação para o Magistério Pré-Escolar do curso do Pedagogia da FCT/UNESP (ANEXO G). Também, durante encontros desta pesquisadora (docente responsável pelas disciplinas mencionadas) com o grupo das professoras e individualizadamente, por meio de orientação presencial, com cada uma das alunas do grupo de alunas da Unesp;
2. nas salas de aula pré-escolares da rede municipal de ensino, particularmente naquelas pertencentes ao grupo de professoras, onde cada parceria desenvolveu sua proposta de intervenção pedagógica. (ANEXO H).

Nas páginas seguintes delinearemos detalhadamente como ocorreu o processo da pesquisa, tornando-a mais inteligível ao demonstrá-la em suas partes constituintes. Para isso, primeiramente serão demonstrados os procedimentos adotados na intervenção realizada por esta pesquisadora para executar o trabalho de formação inicial ligado à formação continuada em serviço de educadores pré-escolares (item 2.1



a seguir). Ressaltamos a necessidade de se apreender o conteúdo deste item sem se desconsiderar a discussão realizada no texto da apresentação deste trabalho e o capítulo II.

Na sequência apresentaremos: o grupo de pertença (Usaremos esta denominação sempre que nos referirmos aos 197 profissionais da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, SP), o grupo de alunas da Unesp e o grupo de professoras, nesta ordem. Em seguida, faremos o detalhamento das técnicas, instrumentos e procedimentos adotados para o levantamento das RS do grupo estudado.

Procurando atender à necessidade de rigor e objetividade nesta pesquisa, demonstrados através da busca de fidedignidade e validade (Taylor e Bogdan, 1998; Seidman, 1998), foi planejada uma multiplicidade de técnicas e instrumentos para tratar o mesmo fenômeno. Era preciso aprofundar a análise, compreender intensamente e obter maior segurança no momento de proceder à análise dos dados e à sua interpretação.

Procuramos assumir uma postura construtivista perante os procedimentos metodológicos demonstrada no decorrer do processo caracterizado pela interação com o objeto do qual nos propusemos aproximar ao realizar este estudo. Como diz Arruda (1993), antes de tudo será preciso ver como está para saber como mudar.



1.1. A concepção de formação inicial ligada à formação continuada e os passos do trabalho

O estilo de formação inicial e de formação continuada adotado neste estudo e a concepção do professor como sujeito de sua ação e produtor de conhecimentos, caracteriza-o como uma pesquisa-ação. Portanto, pertencente a uma abordagem qualitativa de pesquisa.

A atividade de intervenção proposta ao grupo de professoras e ao grupo de alunas da Unesp teve o objetivo de provocar e observar a (trans)formação de suas RS a partir de seu ponto inicial, por meio da proposta de formação inicial ligada à formação em serviço delineada para esta pesquisa.

Pretendemos com os resultados deste estudo chegar à proposição de mudanças para a formação inicial e continuada de profissionais para as Instituições de Educação Infantil.

Deste modo, elaboramos a hipótese de que provocando os participantes do estudo a desenvolverem atividade interativa em torno de um objeto comum de conhecimento poderiam ocorrer mudanças nas suas RS.

Acreditávamos que modificando as relações que o professor estabelece em sala de aula com a criança, com o próprio fazer pedagógico e, consigo mesmo como docente poderíamos mudar suas RS sobre educação, criança e professor pré-escolar.



Por esta razão, a atividade interativa proposta seria promovida pela metodologia adotada nesta pesquisa para a formação inicial em serviço articulada à formação continuada. Tal metodologia procurou considerar:

- os dois processos de construção das representações sociais (objetivação e ancoragem),
- suas funções essenciais (tornar familiar o que é estranho/ameaçador e perceptível o que é invisível) e
- as suas características básicas (representam um objeto, tem caráter: construtivo, autônomo e criativo, simbólico e significativo, de imagem e a propriedade de poder modificar o sensível, a idéia, a percepção e o conceito).

Além das considerações relativas às RS, desenvolvemos procedimentos, estratégias, metodologia e referencial teórico para a formação inicial em serviço e para a formação continuada. Estes deveriam respaldar o estudo de caso, a problematização, o planejamento, execução e avaliação de proposta de intervenção pedagógica concebida para acontecer em parceria.

A parceria, por sua vez, aconteceu basicamente entre cada elemento do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras sob a orientação desta pesquisadora.

À propósito, o curso de Habilitação para o Magistério Pré-Escolar da FCT/UNESP, foi oferecido pela primeira vez no ano de 1997. É uma habilitação "pós-curso" (porque é exigida a graduação em pedagogia),



com a duração de um ano letivo, aberta a graduados em Pedagogia e funcionando apenas no período noturno.

Propusemos a formação inicial articulada à formação continuada em serviço porque cremos ser urgente aos cursos formadores de profissionais para a educação infantil descobrir formas mais competentes ao alcance dos seus objetivos.

Nossa proposta consta da formação inicial em serviço (formação do futuro docente atuando com o docente já em exercício) e da formação continuada em serviço em educação infantil realizada no exercício cotidiano da educação, em salas de aulas e em instituições reais.

Entretanto, a articulação deveria ocorrer de modo a provocar nas pessoas a adoção de um papel ativo, descrevendo, analisando, avaliando as ações exercidas em sala de aula. Por outro lado, deveria provocar o planejando de alternativas para reconstruí-las num patamar superior de entendimento sobre o que é que orienta seu fazer pedagógico. Poderia pretender a elaboração de alternativas de ação para solucionar problemas reais e para construírem práticas pedagógicas apropriadas para crianças pré-escolares.

Em consequência, tal articulação poderia gerar informações e conhecimentos teóricos e práticos capazes de fomentar mudanças para a metodologia de ensino e para os conteúdos adotados nas disciplinas do curso de Habilitação em Magistério Pré-Escolar da FCT/UNESP.



Do mesmo modo, tais informações e conhecimentos poderiam oferecer elementos para a proposição de práticas de formação continuada em serviço mais significativas no contexto das pré-escolas.

Tendo em vista a idéia que vínhamos desenvolvendo, outras duas características importantes do trabalho realizado com o grupo de professoras e de alunas da Unesp são: a) as relacionadas à integração interdisciplinar das três disciplinas mencionadas anteriormente sob a responsabilidade desta pesquisadora (ANEXO G) e b) a articulação da pesquisa (com finalidade de diagnóstico e intervenção pedagógica realizada em parceria formada pelos elementos do grupo de alunas da Unesp com o grupo de professoras), do ensino e da extensão para formar educadores pré-escolares num curso de habilitação "pós-curso" e para interferir colaborativamente numa dada realidade com objetivos de transformá-la, neste caso, nas salas de aula e na prática educativa do grupo das professoras.

Se o que se pretende é construir efetivamente em educação infantil a concepção de educação que integra os cuidados à educação da criança e a noção de criança como o agente que constrói o seu saber, os responsáveis pela formação do educador precisam elaborar as práticas educativas que tornarão isso possível.

Para que o profissional das Instituições de Educação Infantil assuma o papel de mediador-dinamizador dos conhecimentos que à criança precisam ser oportunizados nesta fase da vida, a formação inicial



do educador e a formação continuada em serviço precisam ocorrer em novos moldes (Porlán, 1988; Kramer, 1989; Mediano, 1992; Pereira, 1993; Simões, 1993; André, 1994; Marin, Destro, Barbiere, Stroili, 1995; Gatti, 1997; Perrenoud, 1999).

O aluno precisa ser capaz de compreender que atuará numa sociedade de classes distintas, que existe uma diversidade de culturas, cada qual com sua valorização. Precisa, também, entender o sujeito-criança, compreender como ocorre sua construção do conhecimento, como organiza sua afetividade, etc..

Porém, além destes conhecimentos que se constituem em sua bagagem teórica para iniciar a caminhada educacional, é necessário construir instrumentos que permitam ao futuro educador enfrentar o imprevisível, o novo trazido pelo cotidiano da sala de aula e da instituição educacional (Pérez, 1988).

Acreditamos que a formação inicial do aluno em serviço, atuando colaborativamente com profissionais em exercício, proporcionaria a ambos a oportunidade de estar dentro de uma sala de aula e de uma instituição de educação infantil. Esta ação focaria a aprendizagem visceral de como é ser educador, junto com as crianças e adultos e voltando ao que é teórico para repensar, refletir e, voltar ao cotidiano com novas idéias, com novas dimensões (Sá, 1993).

Por outro lado, nos tempos atuais, nos defrontamos com a dualidade entre a formação especializada e a formação geral.



Segundo Machado (1995), a formação geral, atualmente, diferentemente daquela da Idade Média, é vista como aquela que é capaz de construir as bases para a formação continuada. O aluno precisa ter as condições em sua formação para aperfeiçoar suas qualificações básicas, garantindo-lhe visão de totalidade e maior raio de ação, sem dicotomia entre formação teórica e formação prática ou técnica instrumental.

Outro compromisso deste estudo era propor a formação do profissional competente (conferir "*status*" profissional), capaz de garantir qualidade (saber-fazer) na articulação dos serviços de educação e cuidados que executa.

Entendemos que a formação geral e a especializada sendo proposta como uma díade poderia fornecer as possibilidades de formar no aluno as competências técnica, humana e político-social.

A formação do educador pré-escolar e sua contínua capacitação nas competências técnica, política-social e humana são fundamentais para a constituição de uma prática pedagógica contextualizada, democrática, formadora do homem e do cidadão. Precisaria, ainda, ser capaz de promover situações de ensino possibilitadoras da aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade e produtoras de novos conhecimentos.

Segundo Fusari e Rios (1996), uma competência não exclui a outra, pois a realidade exige concebê-la como sendo "sim" e "não". É urgente superar a dicotomia entre competência técnica e política na

formação do educador. ***"São dimensões distintas, mas profundamente articuladas..."*** (p. 39).

Para formar o educador competente do ponto de vista do conhecimento, da atitude e do compromisso (Sousa, 1996) os formadores de educadores precisam capacitar o aluno e o educador a desempenhar sua função competentemente e a refletir sobre os pressupostos que subjazem à sua prática educativa.

Com base neste entendimento de formação do educador para atuar em Instituições de Educação Infantil, este trabalho foi planejado, executado e avaliado de forma participativa-colaborativa entre esta pesquisadora/professora, o grupo de alunas da Unesp e o grupo de professoras.

Serão descritos, a seguir, os passos do caminho percorrido para desenvolver a proposta de formação inicial articulada à formação em serviço. Ela contou com o expediente de fazer o grupo de alunas da Unesp e o grupo de professoras realizarem uma proposta de intervenção pedagógica nas salas de aula deste último. O trabalho ocorreu durante o ano letivo de 1998, precisamente de março a novembro.

1. trabalho foi iniciado no meio do mês de março de 1998 apenas com o grupo de alunas da Unesp. Foram realizados estudos, leituras e orientações objetivando promover uma fundamentação teórica prévia. Esta era necessária à elaboração dos instrumentos planejados para o



diagnóstico inicial da realidade, onde ocorreu a intervenção pedagógica pelas alunas junto às professoras pré-escolares, assim como para a proposição da intervenção (ANEXO G). As atividades foram desenvolvidas durante as aulas (às 4^{as} e 5^{as} feiras à noite, num total de 8 h/a presenciais semanais) das disciplinas "PRÁTICA DE ENSINO, METODOLOGIA DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR E PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES PARA A PRÉ-ESCOLA" e em atividades orientadas (presenciais e/ou não) extra-classe. Este passo do desenvolvimento do trabalho realizado se iniciou somente após conhecer as RS iniciais do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras. Conhecer as RS preexistentes do grupo de pertença, do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras estudados foi o marco inicial do estudo.

2. Realização do primeiro encontro entre o grupo de alunas da Unesp e o grupo de professoras, na FCT/UNESP, com a finalidade de: a) fazer esclarecimentos sobre a proposta a ser desenvolvida entre alunas e professoras; b) fazer cada professora expor e delimitar o(s) tema(s) de seu interesse e/ou necessidade; c) orientar a formação das duplas (prof^a. e aluna) de trabalho segundo interesses em comum e a partir dos interesses, necessidades e/ou dificuldades apresentadas pelos sujeitos voluntários. Este procedimento marcou o início da atividade de estudo do tema/assunto escolhido pela dupla com objetivo de



diagnóstico e intervenção; d) realizar entrevista preliminar com a professora. Cada aluna se utilizou de um roteiro aberto comum ao grupo, composto de perguntas básicas, anteriormente elaborado em sala de aula. A entrevista pretendeu aproximar a aluna da Unesp de sua parceira e promover o conhecimento do tema trazido por ela. Este primeiro contato entre aluna e professora pretendia oferecer condições para a aluna conhecer melhor a professora, suas concepções, idéias, interesses, dificuldades, etc., tendo como referência o tema de estudo anteriormente proposto. Houve caso de a aluna precisar complementar informações. Para isso ser possível ela agendou uma outra entrevista com a professora parceira. Em decorrência deste primeiro encontro surgiram os temas para a atividade de intervenção. Foram eles:

- duas parcerias trataram da leitura e escrita na pré-escola;
- seis parcerias abordaram a literatura infantil com variação de enfoque para: interdisciplinaridade, atividades teatrais, poesia, leitura visando a formação do pequeno leitor e do gosto e hábitos de leitura;
- uma parceria procurou desenvolver trabalho mais significativo com as chamadas datas comemorativas e
- uma outra enfocou a expressão artística visando o desenvolvimento da coordenação motora e da expressividade.
- Mesmo aquelas propostas que trataram de temas parecidos, guardaram diferenças marcantes, considerando a singularidade dos

resultados obtidos por meio do diagnóstico prévio à proposta de intervenção pedagógica ser elaborada. (ANEXO H).

3. A partir de orientações oferecidas por esta pesquisadora/professora em sala de aula, foram realizadas extra-classe a organização, análise e interpretação dos dados obtidos através da entrevista feita por cada aluna em relação ao seu tema e parceira;
4. Cada aluna redigiu o diagnóstico de sua entrevista.
5. A partir do diagnóstico da entrevista foram feitas novas orientações em sala de aula. As alunas precisavam saber como fazer o melhor uso das informações obtidas. Cada uma das alunas elaborou um roteiro de observações a ser utilizado para fazer observação participante durante três períodos (12 horas/aula durante março de 1998) na sala de aula da professora parceira e na unidade escolar onde funcionava a sala de aula. Os roteiros contaram com itens em comum e outros específicos relacionados às particularidades dos temas.
6. A partir do mesmo diagnóstico resultante da entrevista preliminar, cada aluna elaborou um instrumento a ser utilizado para fazer uma avaliação diagnóstica das crianças. O objetivo era conhecer os conhecimentos prévios das crianças em relação ao tema proposto pela

professora. O instrumento era composto de atividades comuns às salas de pré-escola. Elas tinham a finalidade de permitir que a criança demonstrasse o que sabia à respeito do tema, por meio de produção independente, demonstrando seu raciocínio, criatividade e capacidade de resolução da tarefa proposta. As atividades deveriam ser aplicadas às crianças sob a forma de propostas de ação que não conotassem situação de exame, nem fossem descontextualizadas e sem significado.

7. Organização, análise e interpretação dos dados obtidos com as observações realizadas em sala de aula e da unidade escolar.
8. Organização, análise e interpretação dos dados obtidos por meio da avaliação diagnóstica das crianças.
9. Redação do diagnóstico - pelas alunas - da prática educativa das professoras pré-escolares com base nas observações realizadas em suas salas de aula.
10. Cada aluna organizou a redação do diagnóstico geral/final de "sua" sala de aula. Contou com as informações obtidas por intermédio da entrevista preliminar, das observações feitas em sala de aula e da avaliação diagnóstica das crianças. Em seguida, propôs linhas de

ação a serem consideradas ao elaborar a proposta de intervenção pedagógica.

11. No início do mês de abril de 1988 foi agendado o segundo encontro do grupo de alunas da Unesp com o grupo das professoras, na FCT/UNESP. Nesta oportunidade cada aluna discutiu com a sua parceira o diagnóstico final e as linhas de ação por ele geradas. O objetivo era desencadear a tomada de decisões por parte das parceiras à luz do problema e do foco de estudo de sua proposta de intervenção pedagógica, de seus objetivos, metodologia e instrumentos de avaliação.
12. A partir destas ações e decisões preliminares e com base no tema definido para a proposta de intervenção pedagógica de cada parceria foi realizada a primeira pesquisa bibliográfica, pelas alunas e professoras.
13. Em seguida, sob a orientação sistemática desta pesquisadora, fizeram a seleção e realização de leituras prévias (extra-classe) relativas aos temas das propostas (profª. e aluna; e individual) (ANEXO H). As leituras preliminares foram aquelas avaliadas pelas parcerias como necessárias à fundamentação teórica inicial às decisões e à operacionalização do início do desenvolvimento da



16 proposta. Foi necessária orientação individualizada para o andamento desta atividade. No decorrer do ano letivo foram sendo pesquisadas novas referências e diferentes fontes, de acordo com as exigências do trabalho de cada parceria.

17 14. No decorrer de março/abril de 1998, em atividade extra-classe (que contava como horas de estágio da disciplina de Prática de Ensino), foi elaborada a redação da proposta de intervenção pedagógica pela aluna. Esta atividade foi respaldada nas decisões tomadas pelas parcerias em relação ao tema escolhido para o trabalho. Cada aluna formalizou por escrito um documento contendo sua proposta. Esta atividade contou com a orientação e supervisão constante desta pesquisadora/professora através de discussões grupais e individuais, leituras do texto da proposta de cada aluna e indicações de ajustes, inclusões etc..

15. Para ser possível a execução da atividade anterior foram realizadas orientações individualizadas presenciais para cada elemento do grupo de alunas da Unesp. Para isso ser possível esta pesquisadora precisou conhecer a fundo e considerar as características e particularidades de cada tema das propostas de intervenção pedagógica e do contexto para o qual foram sugeridas.



16. Em meados de maio de 1998 a proposta de intervenção pedagógica foi submetida à apreciação por parte da professora parceira. A aluna e a professora leram-na juntas e discutiram-na. Nos dias seguintes, foram feitos ajustes, inclusões, mudanças avaliadas por ambas como necessárias, antes de dar andamento às ações propostas;

18. Esta pesquisadora sempre orientou para que as ações planejadas e

17. A partir de meados de maio de 1998, periódica e sistematicamente (encontros semanais ou quinzenais), aluna e professora pré-escolar planejavam e avaliavam suas ações e planejavam as ações seguintes no próprio local e horário de trabalho da professora. Além destas ações, as parceiras reservavam horário para a atividade de execução do que fora planejado. Faziam isto segundo três modalidades combinadas entre elas que poderia variar entre: 1. em parceria, 2. individualizadamente e observada por um dos parceiros, para posteriormente ser avaliada conjuntamente e 3. individualizadamente sem observação. Complementarmente faziam leituras e combinavam encontros de estudo do referencial teórico e práticos sobre o tema, tendo em vista o desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica. Os encontros eram agendados previamente, segundo as necessidades das parcerias. Nestas ocasiões, havia uma estagiária, aluna regular do curso de Magistério de 2º. Grau, encarregada de fazer estágio de regência na classe da professora parceira. Todas as horas trabalhadas pelas parceiras eram registradas em formulário

20 próprio para ocorrer controle das horas/aula de estágio da disciplina Prática de ensino. Também, era necessário documentá-las para que o Departamento de Educação da FCT/UNESP pudesse expedir certificado de participação neste trabalho ao grupo das professoras.

18. Esta pesquisadora sempre orientou para que as ações planejadas e executadas, os resultados obtidos, as avaliações feitas, os ajustes, as inclusões e melhorias feitas na proposta fossem registradas por escrito.

19. No decorrer do primeiro e do segundo semestre de 1998 (maio/junho e agosto/setembro/outubro) foram convidados alguns profissionais com trabalhos na área e nos temas trabalhados (e a eles correlacionados) para fazerem palestras (assistente social Rita e prof^a. Isabel Cristina Arcanjo Riquetti), mini-cursos (as psicólogas Alcione Balon Dundes e Silvia Rodrigues), ministrarem algumas aulas (Prof. Ms. José Milton Lima) etc.. para os participantes da pesquisa. Inclusive era dada a oportunidade de participação às estagiárias mencionadas. Estas ações complementares de formação foram articuladas sob a forma de Curso de Extensão Universitária, inclusive com apoio financeiro da PROEX - Pró-Reitoria de Extensão da UNESP.



20. As produções das crianças (desenhos, textos, colagens etc.) durante as atividades propostas no decorrer do trabalho em sala de aula foram recolhidas e nelas era sugerido que fossem registradas suas manifestações mais relevantes. frequentes em suas falas e as RS encontradas
21. Considerando a necessidade imposta pela metodologia deste trabalho, esta pesquisadora/professora agendou encontros individuais presenciais quinzenais, extra-classe com o grupo de alunas. Ocorreram sempre nas dependências da FCT/UNESP e o objetivo era avaliar, orientar, refletir junto e, também estudar, quando a aluna demonstrava esta necessidade;
22. Esta pesquisadora agendou na FCT/UNESP quatro encontros presenciais (abril, junho, setembro e novembro de 1998) com o grupo de professoras. O objetivo era criar espaço e tempo para o grupo fazer discussões focais e refletir sobre suas elaborações, suas representações sociais sobre educação, criança e professor pré-escolar. Também, eram feitas orientações, introduzidos novos elementos para reflexão sobre educação, professor e criança pré-escolar. Eram feitas tentativas de provocar rupturas, avaliação e troca de experiências. Por outro lado, eram realizados estudos e planejamento/continuidade de ações considerando os resultados do processo, dificuldades, resistências, contradições etc.. O material

(opiniões, crenças, conhecimentos, imagens etc.) que servia de argumento para os encontros focais foi todo retirado dos instrumentos utilizados para conhecimento das RS do grupo de professoras: suas falas literais, os temas mais frequentes em suas falas e as RS encontradas.

23. As aulas (disciplinas, vide item 1 acima) foram ministradas de março a dezembro de 1998 na FCT/UNESP. Pretenderam oferecer as reflexões e recursos teóricos e técnicos necessários para o trabalho proposto segundo organização interdisciplinar das mesmas (ANEXO G).
24. Durante o final do mês de outubro e meados do mês de novembro de 1998 foi realizada a avaliação formal (pelas parceiras em sala de aula pré-escolar) dos conhecimentos adquiridos pelas crianças e, também pelas alunas da Unesp e professoras pré-escolares.
25. Durante do mês de outubro de 1998 foi feita a avaliação formal do trabalho desenvolvido em sala de aula, em duas etapas: 1. A aluna e professora avaliaram-no (ANEXO F) e 2. Cada aluna avaliou todo o processo vivido. Atividade coordenada por esta pesquisadora com base em um roteiro (ANEXO E) e marcou o encerramento formal dos trabalhos de desenvolvimento da proposta de intervenção pedagógica

e as aulas na FCT/UNESP. No entanto, isto não significou a interrupção abrupta do trabalho daquelas parcerias que precisaram prolongar suas atividades para encerrar adequadamente a proposta, tampouco se deixou de atender às alunas sempre que solicitaram.

26. Ainda como atividade orientada e obrigatória da programação das disciplinas (vide item 1 acima) do curso, no período de dezembro de 1998 a janeiro de 1999 cada aluna redigiu um artigo com objetivo de relatar o trabalho realizado. Tal atividade foi realizada a partir da avaliação do desenvolvimento de sua proposta de intervenção pedagógica (ANEXO H). Da parte da aluna a atividade foi obrigatória, exigida como síntese conclusiva dos trabalhos realizados nas disciplinas estudadas e, especialmente, do trabalho realizado em sala de aula pré-escolar. Para as professoras esta tarefa foi facultativa. Dentre dez alunas, seis tiveram seus artigos aceitos para publicação em um número da Revista Nuances, número 5 (Revista do Curso de Pedagogia da FCT/UNESP) dedicado a trabalhos realizados em sala de aula pré-escolar. O lançamento da revista aconteceu no dia 11 de julho de 1999 por ocasião da abertura do III Congresso Municipal de Educação Infantil- Ensino fundamental - "Construção da autonomia da escola", promovido pela Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente, SP (ANEXO H).

2.2. O GRUPO ESTUDADO

Considerando as informações dadas logo no início deste capítulo sobre o participantes deste estudo, o grupo oriundo das salas de aulas pré-escolares da rede municipal de ensino mantinha identidade com o grupo de pertença constituindo-se em um grupo real para o tipo de questão que propusemos.

Ocorreu algo parecido com o grupo das alunas, pois dentre as dez alunas, nove eram egressas do curso de Pedagogia da FCT/UNESP e, teoricamente têm na rede municipal de ensino o mercado de trabalho mais provável. Também, as atividades de estágio da disciplina de Prática de Ensino ocorreram nas escolas e salas pré-escolares, da rede pública municipal do grupo de professores.

Nas páginas seguintes apresentaremos primeiramente os dados sociodemográficos do **grupo de pertença**. Na sequência apresentaremos os dados sociodemográficos do grupo de alunas da Unesp seguidos dos dados relativos ao grupo de professoras.

Os dados sociodemográficos do grupo de pertença foram obtidos por meio de questionário (ANEXO A). Deste foi utilizada a parte que trata do levantamento sociodemográfico (1ª PARTE).

O questionário foi aplicado em 197 (155 professores pré-escolares, 19 orientadores pedagógicos, 3 diretores e 10 sujeitos incluídos na categoria outros) profissionais pré-escolares no dia 31 de



outubro de 1997. Dentre os 155 professores pré-escolares, apenas 146 devolveram os questionários respondidos. Na época todos eles estavam envolvidos com o trabalho pedagógico pré-escolar e decidimos apresentar o perfil sociodemográfico do grupo todo justamente por esta razão.

Os dados sociodemográficos do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras foram obtidos por meio de questionário diferente do utilizado com o grupo de pertença (ANEXO D).

O objetivo destes instrumentos (ANEXOS A, D) foi obter um perfil do grupo de pertença, do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras.

À propósito, a caracterização social dos conteúdos ou dos processos de representação devem referir-se às condições e aos contextos em que surgem as representações, as comunicações circundantes e as funções as quais servem no bojo das interações com o mundo e os demais.

Moscovici (1961) enfatiza que as opiniões, valores, avaliações, proposições e reações que fazem parte da representação se organizam diferentemente nos diversos grupos, classes sociais e culturas, formando universos diferentes de opiniões.

Segundo Bauer (1994) ***"(...) representações sociais são produção cultural de uma comunidade que tem como um de seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir sua identidade."*** (p. 229).



Sendo assim, se justifica a apresentação detalhada do grupo estudado conforme segue.

2.2.1. Características do grupo de pertença

Tabela 1. Ano de ingresso na rede municipal de educação

Dentre os respondentes do questionário, 68.6% ingressaram na rede municipal de ensino na década de 1990, com maior índice de ingresso em 1997 (18.8%), provavelmente provocada pela demanda aumentada nestes anos (Tabela 1).

Sendo assim, é uma rede de ensino composta de indivíduos jovens na docência pré-escolar, majoritariamente do sexo feminino (99%), e quase dois terços casadas (59.4%). A média de idade é de 31 anos. Do total, 94.9% residem com seus familiares. São naturais (54.3%) e residentes (87.8%) em Presidente Prudente, SP. Estes fatos demonstram ser este um grupo que mantém características bastante semelhantes se analisarmos os grupos dos quais participam quotidianamente - o familiar e o de trabalho. Também, é significativo o fato de terem nascido e vivido em Presidente Prudente, SP. Podemos especular que têm sido alvo de fenômenos culturais, sociais, econômicos e educativos similares em sua origem. Isto certamente influenciou a formação da sua identidade social e grupal, bem como a elaboração de conhecimentos, afetos e crenças com os quais guardam identidade. O grupo trabalha em média quarenta horas

semanais – período integral, sobrando pouco tempo para realizar atividades de estudo extra-sala de aula onde exercem a docência.

Tabela 1: Ano de ingresso na rede municipal de educação

Ingresso	f	%
1980	1	0.5
1982	1	0.5
1983	5	2.5
1984	3	1.5
1985	5	2.5
1986	23	11.7
1987	6	3.0
1988	6	3.0
1989	6	3.0
1990	8	4.1
1991	7	3.6
1992	10	5.1
1993	26	13.2
1994	26	13.2
1995	16	8.1
1996	5	2.5
1997	37	18.8
não respondeu	6	3.0
Total	197	100

O maior índice de escolaridade dos pais (23.4%) recai sobre o curso de 1^a. a 4^a. Série do Ensino Fundamental, seguido do mesmo completo (17.3%). Fato que pode explicar a permanência dos professores no mesmo município de naturalidade. Apenas 1.5% das mães e 0.5% de pais e mães fizeram o curso superior completo.

Dentre o grupo, 13.2% de seus pais exerceram por maior tempo a ocupação de motorista, 8.6% de ruralista/pecuarista, 7.6% de comerciante, 6.6% de lavrador. Se compararmos com os dados sobre a

formação escolar da maioria do grupo se justifica a maior parte das ocupações. 5.6% dos perguntados não ofereceram informação a esta questão.

60.4% das mães se manteve ocupada das tarefas do lar; 8.6% atuaram como costureiras, atividade comumente executada no âmbito residencial; 6.6% exerceram a docência. Neste caso, a formação escolar determinou o tipo de ocupação exercida. É significativo perceber que as mulheres, mães das mulheres-profissionais de educação infantil, exerceram durante longo tempo as tarefas comuns às mães, esposas etc.. Outros 3,6% do grupo não responderam a esta pergunta.

A maioria estudou nas escolas públicas da região (Tabela 2), até o momento de fazer curso superior. O normal/magistério foi cursado por 57.9% do grupo durante o dia em escola pública, fato que indica a possibilidade de não exercício de atividade profissional nesta época.

Dentre o grupo, 39.1% fez curso superior em escola privada. Destes, 34.0% cursou no período noturno. Podemos dizer que a maioria cursou na única universidade privada da região, localizada neste município, a UNOESTE. Tais cursos noturnos na área de educação são oferecidos nesta universidade na qualidade de curso vago ou de final de semana. Aqueles que têm curso superior em escola pública (30.5%, dos quais 20.3% no noturno) e atuam em educação pré-escolar, em geral, fez pedagogia na única universidade pública do município, a Universidade Estadual Paulista.



Os cursos de pós-graduação em nível de especialização – “*latu sensu*” existentes na época atingiram a minoria do grupo (3.0%). Em geral, todos cursados na instituição privada citada (Tabela 2).

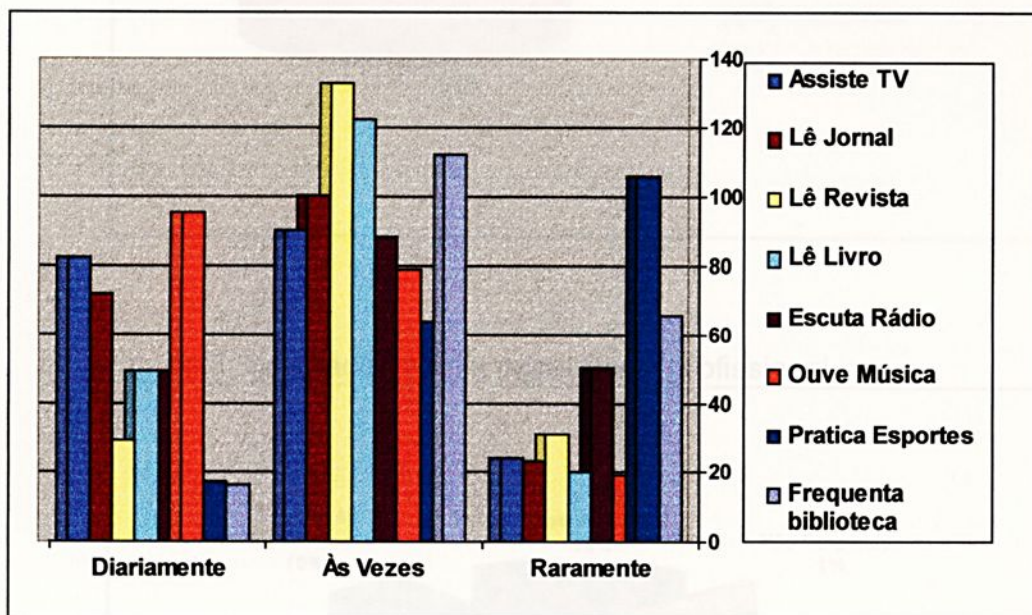
Tabela 2: Formação escolar

Níveis Escolares	Escola Pública		Escola Privada	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ensino Fundamental:				
1.ª A 4.ª Série	181	86.3	7	3.5
5.ª A 8.ª Série	177	89.8	6	3.0
Ensino Médio	91	46.2	6	3.0
Normal/Magist	172	87.3	17	8.6
Técnico	8	4.0	4	2.0
Supl 1.º Grau	2	1.0	-	-
Supl 2.º Grau	3	1.5	1	0.5
Superior	60	30.5	77	39.1
Pós-Graduação	-	-	6	3.0
TOTAL	197	100	197	100

A atividade de leitura de livros, revistas e jornais é esporádica e as visitas à biblioteca não têm uma frequência significativa em um grupo de profissionais que teoricamente deveria ter na leitura seu instrumento de trabalho por excelência. Situação que pode se justificar pelo pouco tempo disponível para atividades extra-classe, consequência da jornada de trabalho em tempo integral da maioria do grupo. A atividade de lazer recai sobre a audição de música, de fontes diferentes que não o rádio, veículo que tem a característica de informar. Podemos especular que são defasadas em informações, se aliarmos a informação anterior à

freqüência a TV e às atividades de leitura. Por outro lado, não podemos afirmar que possuem atividade de lazer, recreação, cultura.

Figura 1: Freqüência das atividades praticadas pelo grupo de pertença



Considerando as figuras 2 e 3, os sujeitos estão na profissão porque a escolheram (67%) e uma porcentagem maior que estes dizem ter suas expectativas (69%) satisfeitas. Situação que pode exercer influencia importante no investimento afetivo que fazem em suas ações, comportamentos e no processamento de novas informações e conhecimentos, conferindo forte valor de resistência e proteção ao que lhes oferece identidade e segurança profissional.

Figura 2: Razão da opção dos professores pelo magistério

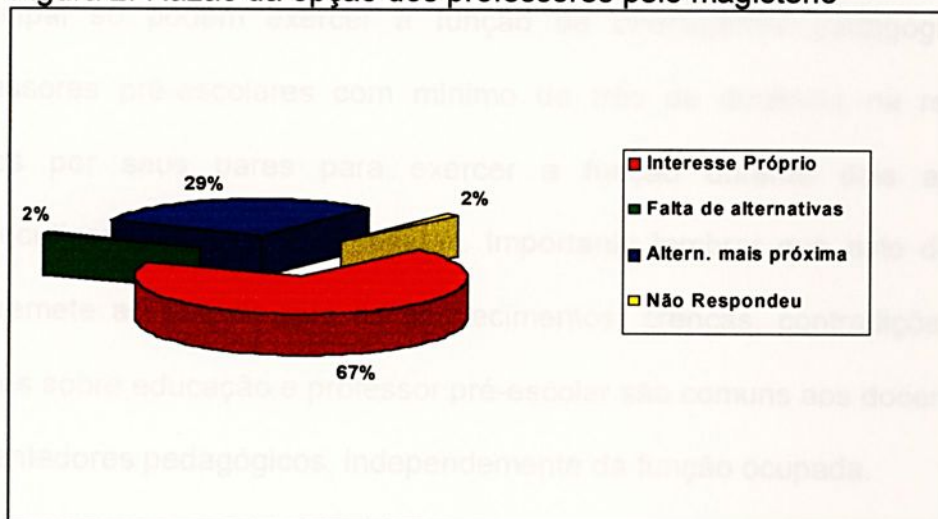
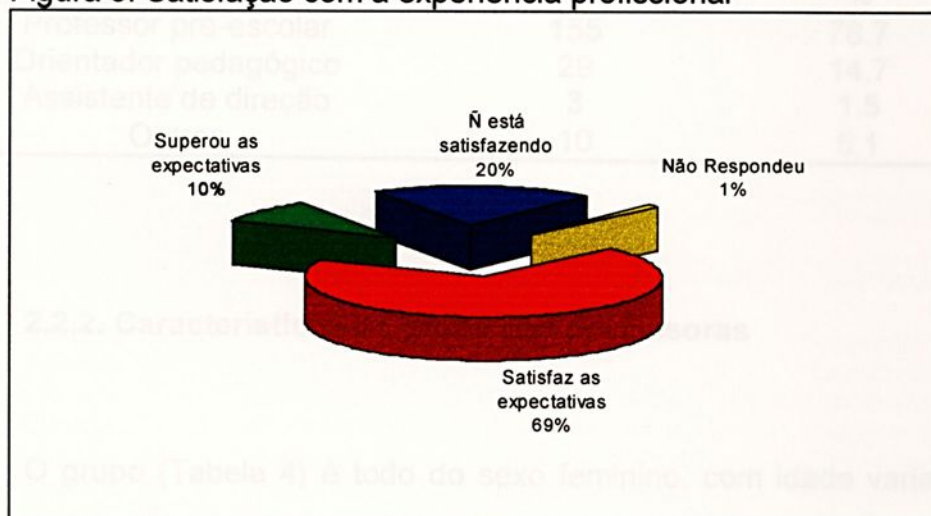


Figura 3: Satisfação com a experiência profissional



No dia 31 de outubro de 1997, data da aplicação do questionário (ANEXO A), era esta a situação funcional (Tabela 3) do grupo de pertença.

A maioria do grupo (78.7%) era composta de docentes pré-escolares. À propósito, segundo o Estatuto do Magistério Público

Municipal só podem exercer a função de orientadores pedagógicos professores pré-escolares com mínimo de três de docência na rede, eleitos por seus pares para exercer a função durante dois anos consecutivos, podendo ser reeleitos. Importante lembrar que este dado nos remete ao fato de que os conhecimentos, crenças, contradições e valores sobre educação e professor pré-escolar são comuns aos docentes e orientadores pedagógicos, independentemente da função ocupada.

Tabela 3: Função atual na rede municipal de ensino

Função exercida	f	%
Professor pré-escolar	155	78.7
Orientador pedagógico	29	14.7
Assistente de direção	3	1.5
Outros	10	5.1

2.2.2. Características do grupo das professoras

O grupo (Tabela 4) é todo do sexo feminino, com idade variando entre 23 e 35 anos. A idade média é de 29,5 anos, sendo que a mais nova estava com 23 anos e a mais velha com 35 anos. Apenas quatro (30,33,34,35 anos) estavam com mais de 30 anos. Dentre as nove, sete delas são casadas. Destas, quatro têm dois filhos e três têm um filho.

Todas são brasileiras do interior do Estado de São Paulo, cujo município de referência em relação às atividades e eventos na área de educação infantil é Presidente Prudente, SP. Dentre as nove professoras,

seis são naturais de Presidente Prudente, SP; uma de Adamantina –SP; uma de Santo Anastácio, SP e uma de Alfredo Marcondes, SP, sendo que oito delas residem no município de Presidente Prudente, SP e uma em Álvares Machado- SP, município que é quase uma extensão do último.

As duas professoras solteiras moram com seus pais e dentre as casadas, seis delas moram com o marido e filhos e uma com marido, filhos e seus pais.

Oito delas são católicas, sendo que três não freqüentam as atividades religiosas, uma não informou e quatro delas freqüentam semanalmente. Apenas uma é evangélica e não informou sua freqüência.

Tabela 4: Dados pessoais

Prof.	Estado civil	Idade	Filhos	Naturalidade	Reside atual	Reside com	Religião/freq
1	Casada	28	1	P. Prudente	P. Prudente.	Pais/marido/filhos	Católica/não
2	Casada	28	2	P. Prudente	P. Prudente	Pais	Evang/não infor
3	Solteira	23	-	Alfr. Marcondes	Álv.Machado	Pais	Católica/pouca
4	Solteira	35	-	P. Prudente	P. Prudente	Marido/filhos	Católica/seman
5	Casada	27	2	P. Prudente	P. Prudente	Marido/filhos	Católica/seman
6	Casada	34	1	Adamantina	P. Prudente	Marido/filhos	Católica/seman
7	Casada	30	2	P. Prudente	P. Prudente	Marido/filhos	Católica/seman
8	Casada	28	2	Sto. Anastácio	P. Prudente	Marido/filhos	Católica/não
9	Casada	33	1	P. Prudente	P. Prudente	Marido/filhos	Católica/não

Em relação a escolaridade (Tabela 5) da mãe, quatro das mães de nove professoras cursaram as quatro primeiras séries do ensino fundamental (1º.grau completo), quatro o cursaram incompleto e uma cursou o ensino médio (2º. Grau) completo. Quanto ao pai (Tabela 5), um deles cursou o ensino médio (2º. Grau) completo, quatro cursaram o

ensino fundamental (1º. Grau) incompleto, três o cursaram completo e apenas um deles fez curso superior.

A atividade exercida pelo pai (Tabela 5) por mais tempo denota que todos foram assalariados. Em relação à mãe, a maioria exerceu durante maior tempo as funções domésticas em seus lares.

Os companheiros de seis das sete professoras casadas exercem atividades assalariadas (Tabela 5) que não exigem curso superior: agente de segurança penitenciária; auxiliar de departamento pessoal; mecânico; protético; fiscal estadual e encanador. apenas um – advogado – obrigatoriamente precisa de curso superior e tem possibilidade de exercer atividade como profissional liberal.

Tabela 5: Dados familiares

Prof	Escolar. mãe	Escolar. pai	Pai: atividade predominante	Mãe: atividade predominante	Atividade do companheiro
1	4. S.EF	4. S.EF	Pintor automotivo	Serv. auxiliares	Encanador
2	2. GI	Superior	Contabilista	Dona de casa	Ag. seg. penitenc.
3	1. GI	1. GI	Lavrador	Lavadora	-
4	1. GI	1. GI	Lavrador	Dona de casa	-
5	1. GI	1. GC	Militar aposentado	Costureira	Fiscal estadual
6	Sup/pedag	5. S.1.G	Bancário	Secret. escola	Advogado
7	1. GC	1. GC	Órfã em criança	Insp. de alunos	Protético
8	1. GI	2. GC	Gerente	Dona de casa	Mecânico
9	1. GC	3. S.1.G	Marcen. aposent.	Dona de casa	Aux. D. Pessoal

Legenda: EF: Ensino Fundamental; GC: grau completo; GI: grau incompleto; G: grau; S: série

Todas as nove são professoras da pré-escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente, SP (Tabela 7) e atuam com crianças na faixa etária dos três aos seis anos e onze meses em média, em salas de aula mantidas pela Prefeitura do município.

Dentre as nove professoras, seis justificam sua opção pelo magistério pré-escolar indicando o interesse pessoal pela área e três delas por ser a alternativa mais próxima de sua área de interesse. Portanto, a maioria afirma estar na profissão porque escolheu (Tabela 6).

Dentre as nove, oito delas fez curso superior completo (Tabela 6) na década de 90. Seis delas são pedagogas (quatro formadas pelo curso de Pedagogia na FCT/UNESP e duas pelo curso de pedagogia da Universidade do Oeste Paulista - Unoeste). O curso de pedagogia diurno da FCT/UNESP tem a duração de quatro anos e o noturno de cinco anos.

Dentre as nove professoras uma delas fez História e uma fez Educação Artística na Unoeste, localizada em Pres. Prudente. A maioria fez curso superior nesta universidade. Pode-se observar (Tabela 6), neste caso, que aquelas que cursaram pedagogia (duas) freqüentaram os chamados 'cursos vagos se observarmos o tempo (3 anos para licenciatura plena) utilizado para completar o curso e a freqüência diurno/noturno (sextas-feiras à noite e aos sábados pela manhã). Uma delas tinha cursado apenas o Magistério de 2º. Grau, sendo que sete delas têm, também, este curso.

O tempo de serviço (Tabela 7) deste grupo na rede municipal de ensino varia de dois a nove anos, sendo que três delas tinham 5 anos na época.

Quanto à participação em cursos e/ou atividades formativas percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação de Presidente



Prudente tem oferecido oportunidades de formação em serviço (Tabela 6) para seus professores. Variam entre palestras, cursos de 30 h/a e uma vez por ano acontece um Congresso de Educação Infantil que geralmente conta com a média de oitocentos participantes, porque é aberto ao público interessado da região e de outras localidades. Não há informações que denotem participação em eventos diferentes daqueles oferecidos pelo local de trabalho. Não foi citado, mas os professores têm encontros presenciais periódicos em suas unidades escolares com seus orientadores pedagógicos, individualmente e, coletivamente, sob a forma de reuniões pedagógicas bimestrais.

Tabela 6: Atividades de formação profissional

Prof.	Escolha magist.	Form. magist.	Form. Super	Curso	Cursos realizados em serviço
1	Pessoal	D:87-90	N:92-95	Pub	Formação p/ profs. Novos; cursos 30h/a: teatro; ed. física
2	Pessoal	D:90-94	N:94-98	Pub	Cursos: deficiência/97; Ed. Física e recreação
3	Pessoal	N:89-92	N:92-96	Pub	Cursos e I congresso de ed. Infantil/97
4	PI	N:85-88	N:95-97	Priv	Cursos; curso de form. p/ profs. Novos
5	PI	D:85-89	N:90-93	Priv	I congresso de ed. Infantil/97, cursos 30h/a: teatro; ed/ física e música,
6	pessoal	N:84-88	-	Priv	Liter. Infan/95; semana da educ/unesp:95/96/97; I congresso de ed. Infantil/97; curso form novos/97.
7	PI	D:82-86	D/N:94-97	Priv	Informou apenas que fez.
8	Pessoal	D:85-88	D/N:95-97	Priv	Form. profs. novos/93; teatro/96; palestras 97/98.
9	Salário	D:81-83	D/N:86-89	Pub	Avaliaç pré-escola e I Congr de ed. Inf/97

Legenda: D: Diurno; N: Noturno; PUB: público; PRIV: privado; PI: próximo do interesse

A maioria delas não teve experiência docente anterior. Realizaram atividades (Tabela 7) distintas daquelas próprias do magistério. Pode-se

afirmar que logo que concluíram a formação acadêmica exigida legalmente procuraram ingressar na atividade docente pré-escolar. Dentre as nove, seis professoras afirmam a escolha devido ao interesse pessoal, mas também impulsionadas pelas probabilidades de emprego facilitadas pela estrutura educacional/administrativa das redes municipais.

Tabela 7: Experiência profissional

Prof.	Ingres	Local	Série	idade	tempo	Atividade anterior
1	1993	CM	PII	4/5 a	5 a 2m	Docência: defíc visual, Jd I / matern.
2	1993	UEM	PI-II	4 a	5 a 2 m	Promotora de vendas
3	1996	UEM	PIII	5/6 a	1 a 6 m	Omitiu
4	1994	UEM	PIII	5/6 a	4 a	Omitiu
5	1992	UEM	PII	4/5 a	6 a 6 m	Costur/ subst rede estadual
6	1995	UEM	PI-II-III	3 a 5 a	1 a 9 m	Substituta e docência
7	1989	CM	PIII	5/6 a	10 a	Omitiu
8	1993	UEM	PII	4 a	5 a	Chefe de crediário
9	1990	UEM	PII	5 a	9 a	Escriturá/docência alf. De adultos

UEM: unidade de ensino municipal; CM: creche municipal; P: pré

Apenas uma dentre as nove professoras freqüenta algum grupo de auto-ajuda (Tabela 8) ou similar: grupo semanal para casais na igreja católica. Duas delas fazem curso de aperfeiçoamento em educação especial, fora de seu ambiente de trabalho, por iniciativa particular.

Sete das nove professoras diz ter um "hobby" ou passatempo (Tabela 8) que varia entre ler; ler revistas de moda e beleza; assistir fitas de vídeo; visitar amigos; ouvir música; comer fora; freqüência ao cinema, ao clube; caminhar; tirar fotos; brincar com filhos e passear no shopping. De algum modo o grupo procura garantir seus momentos de lazer e descanso seja individualmente, com a família ou socialmente.

Quanto ao hábito de fazer leituras (Tabela 8), sete delas afirmam realizá-lo com certa freqüência, porém, verifica-se que o tipo de leitura

gira em torno de material na área educacional, caracterizando um tipo de leitura mais utilitarista, consequência de certa necessidade prática da profissão.

Tabela 8 – Vida cultural

Prof.	Grupo	'hobby'	Lê? O quê?	Assisti TV	Ativ. Sociocult.
1	N	Leitura	S: educ e pré-escol	Às vezes: telejornal	Teatro/cinema
2	N	Revistas; fitas de vídeo	S: Educação esc, dos filhos e saúde	S: program infant; novelas; telejornais / arquivo X	N
3	N	Visitar amigos, ouvir música	As necessárias/histórias verídicas / medicina	S: "sai de baixo"	N
4	N	Omitiu	Às vezes: livro, jornal	S: telejornal e globo repórter	Omitiu
5	N	Brincar c/ filhos	Às vezes: omitiu.	S: TV cultura	Festas particul; expo-shopping
6	Igreja	Tirar fotos	Só quando precisa.	Quando há tempo: telejornal e novelas	N
7	Aperf.	Ler e caminhar	Diariamente: Folha de SP; romances e livros sobre educação	S: documentário; filmes, shows e programas infantis	Cinema; teatro exposições; jog c/ apresentaç
8	Aperf.	Omitiu	S: educ pré-escolar	Às vezes: telenovela	N
9	N	Almoçar fora; shop pin/clube	S: Veja e superinteressante (assina)	S: entrevistas; documentários e telejornal (TV globo)	N

Legenda: N: não; S: sim

Em relação ao hábito de assistir a TV (Tabela 8), o maior o índice de indicação foi para os telejornais seguidos das telenovelas e outros que apresentam qualidade estética, cultural e informativa questionáveis.

A maioria não participa de eventos ou atividades socioculturais e aqueles que participam, são atividades, em geral, disponíveis na comunidade, não oneram os participantes ou custam pouco e podem ser realizadas com os filhos. Não têm vida cultural expressiva (Tabela 8).

2.2.3. Características do grupo de alunas da Unesp

O grupo de alunas (Tabela 9) é do sexo feminino. Dentre as dez alunas nove são solteiras (uma separada), são jovens com idade variando entre 22 e 38 anos. A mais nova delas tinha 22 anos e a mais velha 38 anos. Apenas duas (31 e 38 anos) tinham mais de 30 anos. Nenhuma delas têm filhos. Todas são brasileiras e a maioria natural do interior do Estado de São Paulo (50% de Presidente Prudente, SP). Apenas uma delas mora em outro município. 50% do grupo reside com seus pais. Todas são católicas, sendo que a maioria delas mantém freqüência significativa às atividades religiosas.

Tabela 9: Dados pessoais

Aluna	Est. civil	Idade	natural	Reside atual	Reside com	Religião/freqüência
1	Solt	22	P.Prudente	P.Prudente	Pais	Catól/Semanal
2	Solt	23	P.Prudente	P.Prudente	Pais	Católi/ Regular
3	Solt	28	Mineiros-GO	P.Prudente	República	Catól /Freqüente
4	Cas.	27	Sto.Anastácio	Sto.Anastácio	Marido/filhos	Católica /NÃO
5	Sep	38	Omitiu	P.Prudente	Sozinha	Católica /NÃO
6	Solt	27	P.Prudente	P.Prudente	Pais	Catól /Assídua
7	Solt	24	P.Prudente	P.Prudente	Amigos	Catól /Assídua
8	Solt	27	Embúguaçu	Regente Feijó	Pais	Catól/Semanal
9	Solt	31	Tarabay,sp	P.Prudente	Pais/patroa*	Catól /freqüente
10	Solt	22	P.Prudente	P.Prudente	Pais	Catól /freqüente

Sujeito 9: de Segunda a Sábado mora com a patroa onde trabalha como doméstica.

A maioria das mães do grupo de alunas da Unesp (Tabela 10) cursou apenas as séries iniciais do ensino fundamental (1º. Grau). Os pais não diferem significativamente, apenas dois deles têm curso superior

(Tabela 10). O nível de escolaridade dos pais das alunas não difere da realidade do grupo de professoras pré-escolares (Tabela 5).

Igualmente ao grupo das professoras (Tabela 5), os pais das alunas exerceram a maior parte do tempo atividades (Tabela 10) assalariadas. A mãe da maioria teve/têm profissão e trabalha(ou) fora de casa (Tabela 10), diferentemente das mães das professoras (Tabela 5).

Tabela 10: Dados familiares

Aluna	Escolar. mãe	Escolar. pai	Pai: atividade predominante	Mãe; atividade predominante	Ativid do companheiro
1	1.º GI	1.º GC	Lavrador	Lavradora	-
2	1.º GI	Superior	Arquiteto	Comerciante	-
3	4.º S.EFI	1.º GI	Pecuarista	Do lar	-
4	1.º GI	1.º GI	Pecuarista	Costureira	Téc agrícola
5	1.º GI	1.º GI	Func. público	Do lar	-
6	1.º GC	1.º GI	Padeiro	Do lar	-
7	Sup (falec)	2.º GC	Func. públ estad	Func. publ feder	-
8	Magist (falec)	1.º GI	Func. SABESP	Comerciante	-
9	Analfabeta	1.º GC (falec)	Guarda noturno	Do lar	-
10	Magist 2.º G	Superior	Cel.PM aposent	Profa. aposent	-

Legenda: EFI: ensino fundamental incompleto; GC: grau completo; GI: grau incompleto; G: grau; S: série;

Dentre o grupo de alunas da Unesp, nove delas trabalham na área de educação: na pré-escola ou ensino fundamental, exercendo a docência, coordenação pedagógica ou atividade correlata. Anteriormente à data em que responderam ao questionário (ANEXO D), metade do grupo não trabalhava. A outra metade exerceu atividades distintas da docência. 50% do grupo tinha experiência mínima na docência, resultado das aulas ministradas na condição de substitutas eventuais, porém, não em classes pré-escolares (Tabela 12).

Todas são pedagogas (nove delas, graduadas pela FCT/UNESP e equivalentes em quantidade as que freqüentaram no horário diurno/noturno). Apenas uma delas cursou pedagogia na universidade privada (UNOESTE) localizada no município. Dentre as dez alunas, sete delas cursaram o magistério de 2^o. Grau e nem por isso exerceram a docência antes do curso superior (Tabela 11).

Tabela 11: Atividades de formação profissional

Aluna	escolha magist.	Form. magist.	Form. Super.	Curs o	Cursos realizados em serviço
1	peçoal	Omitiu	N:93-97	Pub	Não teve
2	peçoal	N:90-93	D:93-96	Pub	Senac-aprimoramento
3	S/ opção	D:86-88	D:92-95	Pub	Liter. infant; arte-educ ; brinquedoteca
4	Pessoal	Não fez	N:89-93	Pub	Cursos, reuniões e congr defic mental
5	S/ opção	N:90-93	N:94-96	Priv	Não teve
6	Pessoal	Não fez	D/N:90-93	Pub	Não teve
7	S/ opção	D:89-92	N:92-96	Pub	Não teve
8	PI	Não fez	N:92-96	Pub	I congr de educ inf/97; ofic de liter. Infant
9	Pessoal	N:88-92	N:93-97	Pub	Sem. educ-unesp:93-94; projeto na fac.
10	PI	D:89-92	D:92-97	Pub	Não teve

Aluna 9: fez cursos por iniciativa própria durante curso de pedagogia

Legenda: D: Diurno; N: Noturno; PUB: público; PRIV: privado; PI: próximo do interesse

A maioria que participou de cursos relacionados com a educação pré-escolar o fez em situações oferecidas pelo local de trabalho. Nota-se que não foram atividades contínuas, mas cursos breves (Tabela 11).

A metade das alunas diz ter optado pelo magistério devido ao interesse pessoal (Tabela 11). Três delas fizeram a mesma opção por ser a área mais próxima do interesse.

Tabela 12: Experiência profissional

Aluna	Ocupação atual	local	Série	Faixa etária	Tempo	Atividade anterior
1	Não tem	-	-	-	-	Balconista
2	Coord creche	Empresa	0-6 a	-	1 a 7 m	Não teve
3	Profª. Pré-Escola	Esc Privada	JD I	2/3 a	3 a	Não teve
4	Pedagoga	APAE	-	7/14a	1 a	Bancária
5	Cabeler/substitut a eventual	à domicílio	-	-	-	Cabeler/subst eventual rede estadual
6	Conselheira tutelar	Conselho tutelar	-	-	-	Recepc/subst event mag. 2 .gr
7	PI	Rede mun	1°.sér	6 a	Início	Não teve
8	PI	Rede mun	1°.sér	6 a	1 a	Não teve
9	Doméstica	Residência	-	-	-	Doméstica
10	ADI	Creche mun	-	4/5a	início	Não teve

Legenda: JD: jardim; PI: professor de ensino fundamental; ADI: Atendente do Desenvolvimento Infantil- atua com crianças das creches municipais;

Nenhuma integrante do grupo de alunas da Unesp freqüenta grupo de auto-ajuda ou similar (Tabela 13).

Dentre as dez alunas, 40% delas tem como "hobby" (Tabela 13) a leitura e 90% diz ter hábito de ler, recaindo o tipo de leitura em assuntos de sua área de atuação. Talvez este fato não indique um "hobby" ou hábito de leitura, mas uma necessidade provocada pela atividade profissional. A maioria assiste a TV, enfaticamente telejornal e não participa de atividades culturais, inclusive a freqüência ao cinema é baixa (Tabela 13).

Tabela 13: Vida cultural

Alu na	"hobby"	Lê? O quê?	Assiste a TV?	Ativ. Sociocult.?
1	Ler; ouvir música	S: Literatura; revistas	S: Jô Soares e telenovela	N
2	Omitiu	S: educação	Omitiu	Omitiu
3	Cinema; ouvir música e ver TV	S: leituras p/concurso; pré-escola	S: Jô Soares; programas dominicais; fantástico; telejornal (globo); telenovela	Omitiu
4	Omitiu	S: livros – educ	N	Cinema
5	Omitiu	N: sem tempo	S: telejornal e noticiário	Omitiu
6	Cantar	S: religião e psicologia	N	Realizou Eventos: violência fís. e sexual contra crianças e adolesc
7	Dormir e ler	S: pouco de tudo	S: telejornal; telenovela; filmes e program culturais	N
8	Filme de ação/pedala	S: educ. e aspect. sociais	S: globo repórter; telejornal; filmes	Expos. De artes, artesanato/quadro
9	Leituras	S: romances e suspense	S: telenovelas; telejornais; Jô Soares	N
10	Clube; sair c/amigos; ler; ver TV.	S: revistas	S: telejornal; programas de auditório; filmes e telenovela	Cinema e show

Legenda: N: não; S: sim

As atividades de lazer, assim como aquelas informativas recaem sobre as possíveis de serem realizadas domiciliarmente, sem onerar o orçamento pessoal. A vida cultural do grupo deve em intensidade e qualidade, tendo em vista a faixa etária do grupo, sua formação acadêmica e a área de atuação profissional em potencial.

2.3. O QUE FIZEMOS PARA CONHECER AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

À propósito da discussão posterior, segue uma breve elucidação das razões de estudarmos as representações sociais de *função da educação pré-escolar, de função do professor pré-escolar* e não outras,

como no caso do grupo de pertença. Também, explicaremos porquê incluímos o estudo das RS de *criança pré-escolar* no caso do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras.

Por outro lado, justificaremos a razão do abandono do estudo das RS de ensino e aprendizagem em relação ao grupo de alunas da Unesp e ao grupo de professoras.

Em relação ao grupo de pertença não estudamos as RS de *criança pré-escolar* (ANEXO A). Na ocasião (1997) não parecia relevante. Contudo, se naquele momento do estudo fosse este nosso objetivo, seria possível inferi-las das outras RS estudadas à luz das argumentações tecidas neste texto.

Dentre vários autores, Souza (1996), reconstitui a evolução histórica do atendimento à criança pequena, apontando ao longo dos anos suas diferentes funções:

“ (...) - asilo, guarda, refúgio, proteção, depósito de crianças;

- **educação compensatória;**
- **correção dos desvios da estrutura socioeconômica;**
- **antídoto contra o fracasso escolar;**
- **preparação para a o 1.º Grau;**
- **substituto e/ou complemento da família;**
- **escola precoce;**
- **valor intrínseco: educação e assistência.” (p. 49).**

Em recente trabalho, esta pesquisadora argumentou sobre três diferentes atribuições à função educativa da pré-escola (Guimarães, 1995). São elas elaborações histórico-sociais que desde os primórdios da

educação de crianças pequenas no Brasil têm influenciado e mesmo condicionado a função do professor pré-escolar.

As funções atribuídas à educação pré-escolar têm gerado funções/papéis diferentes ao professor. Ambas, por sua vez, são condicionadas pela visão/concepção de criança pequena, também, fruto da evolução histórica, social, econômica dos homens e da sociedade.

A criança já foi concebida como ser a-histórico, à margem da vida social, objeto de diversão do adulto, ser adúlavel, ser puro, frágil, carente de proteção, adulto em miniatura. Mais recentemente, a partir da década de 90, ela passou a ser considerada ser social-histórico, cidadã, com direitos, participante de uma comunidade/sociedade/cultura próprias, ser em desenvolvimento, capaz de elaborar conhecimentos e criança que precisa de cuidados aliados à sua educação.

As três diferentes atribuições à função educativa da pré-escola não constituem etapas. Elas tem se interpenetrado e têm persistido na prática educativa dos profissionais até os dias atuais, muitas vezes de forma justaposta. Outras vezes, a terceira função encontra-se sob a aparência de pseudo-superação das duas anteriores. São elas:

"a) A pré-escola como um espaço educacional comprometido com o desenvolvimento das funções psiconeurológicas (prontidão) ou com o desenvolvimento das estruturas operatórias de pensamento (...);

b) A pré-escola como um espaço educacional capaz de prevenir (antídoto) o fracasso nas 1^{as}. séries do 1^o. Grau, pois compensaria as carências geradas pela "privação cultural" causada pelo meio social e familiar da criança (...);

c) A pré-escola como um espaço educacional comprometido com a função educativa de promover o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos já elaborados.” (Guimarães, 1995. p. 60).

A atual L.D.B. (Lei de Diretrizes e Base para a Educação) de 20/12/96 corrobora esta última função educativa, aliando educação e cuidados. O mesmo ocorre com as idéias veiculadas pelo recente (1998) documento do MEC (Ministério da Educação e Desporto), em sua versão definitiva, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Porém, apesar de certo avanço, este último centra sua atenção sobre o desenvolvimento infantil.

Por outro lado, ganhou vulto a tendência em atribuir às Instituições de Educação Infantil um caráter educativo que não dicotomize as ações de cuidados e de educação da criança. Tendência esta impulsionada pela tentativa de disseminar entre a sociedade e nos meios educacionais aquela concepção de criança descrita linhas atrás.

Por isso e, também orientados pelo objetivo deste trabalho, pelo tipo de formação inicial ligada à formação continuada em serviço proposta (vide a apresentação e item 2.1) avaliamos ser necessário conhecer também as RS de *criança pré-escolar* do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras. Esta avaliação foi condicionada pela interação que o grupo de alunas e o grupo de professoras deveriam estabelecer com as crianças concretas das salas de aulas pré-escolares onde cada parceria desenvolveu sua proposta de intervenção pedagógica.



É importante alertar para a razão de termos abandonado o estudo de RS sobre ensino e aprendizagem na pré-escola. Isso ocorreu após a análise prévia das RS iniciais do grupo de alunas da Unesp e do grupo das professoras estudadas. Verificamos a inexistência de representações comuns a este grupo acerca destes temas. O que encontramos foram algumas opiniões que não constituíam um saber comum.

Sendo as RS uma maneira específica de conhecer o mundo e de se comunicar, elas são comunicáveis sob a forma de pensamento, de saber e de opiniões. Os seus conteúdos podem ser capturados ao nível do discurso para a partir deste material avaliá-las.

Inicialmente conhecemos as RS do grupo de pertença e do local e contexto onde ocorreu a intervenção pedagógica conforme descrevemos páginas atrás.

Assim ocorreu porque pretendíamos conhecer qual é a forma de comunicação e pensamento cotidiano ou prático/senso-comum ao grupo social - rede municipal de ensino. Para chegar a tal conhecimento, procuramos apreender as RS de *função da educação pré-escolar e de função do professor pré-escolar*.

Enfim, desejávamos descortinar o conteúdo e sentido das RS do grupo de pertença sobre estes temas, assim como o núcleo central das suas RS.

Para tanto, lançamos mão apenas das questões "7" (qual é a função da Educação pré-escolar?) e "8" (qual é a função do professor pré-



escolar?) da 2ª. Parte do questionário aplicado aos 197 profissionais da rede municipal de ensino (ANEXO A). Estas questões ofereceriam as informações relacionadas às RS que pretendíamos conhecer naquele momento do estudo. Como pode ser visto eram duas questões abertas para que os respondentes expressassem livremente o que sabiam, pensavam, acreditavam e sentiam à respeito delas. Também, tratavam de questões basilares quando o assunto em discussão é Educação e formação de educadores pré-escolares.

O questionário foi aplicado em todos os 197 profissionais no dia 31 de outubro de 1997 nas dependências da Instituição Toledo de Ensino do município. Inicialmente os organizadores do questionário (entre eles estava esta pesquisadora) teceram esclarecimentos e deram orientações para o grupo de pertença sobre o instrumento e a forma de respondê-lo. Depois, o grupo foi subdividido em grupos de trinta elementos mais ou menos para facilitar a tarefa. Em cada sala havia um monitor encarregado de orientar o grupo.

A Secretaria de Educação do município utilizou os dados obtidos para fins pedagógicos e administrativos, pois o questionário foi construído por uma equipe de professores da FCT/UNESP juntamente com a equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município. Seu objetivo era obter dados para futuras tomadas de decisões naquelas instâncias. De nossa parte foram utilizadas as questões "7" e "8" para os fins descritos anteriormente.



Os dados obtidos por meio do questionário (ANEXO A) foram primeiramente organizados em sua forma bruta, ou seja, as falas dos respondentes na íntegra. Para isso, reunimos todas as respostas dadas a cada uma das duas questões por cada profissional, segundo a função exercida na ocasião – professor, orientador pedagógico etc..

Em seguida, tendo sido elencadas separadamente, de um lado todas as respostas dadas à questão “7” e, de outro todas as respostas dadas à questão “8” pelos 197 (155 professores pré-escolares, 19 orientadores pedagógicos, 3 diretores e 10 sujeitos incluídos na categoria outros) profissionais passamos a analisá-las e codificá-las.

O objetivo era selecionar os temas mais freqüentes nas falas à respeito de função da educação e professor pré-escolar. Com reservas, poderemos admitir que estas duas “questões”, à princípio, se constituíram “categorias” definidoras de quais RS do grupo de pertença nos interessava estudar.

Retomando, conforme o processo de análise e codificação foi sendo realizado os temas mais freqüentes encontrados nas falas do grupo de pertença foram se evidenciando. Isso permitiu conhecer o vocabulário que definiu estes temas. Vocabulário que será utilizado para apresentar os resultados das RS. As “categorias” e os temas ajudaram-nos a destacar as falas individualizadas e a combinar tais falas e generalizá-las. (Moscovici, 1961).

Os dados obtidos, optamos pela técnica de análise de conteúdo (Vale, 1986, Bardin, 1979) para compreender e inferir

Tomando como referência os temas surgidos, consequência das falas freqüentes e provavelmente do laço simbólico com o que o grupo representava, conhecemos o conteúdo das RS do grupo de pertença.

Para detectarmos o núcleo central das RS sobre função da educação e do professor pré-escolar analisamos os temas freqüentes nas falas do grupo avaliando e destacando os elementos que davam significado à representação. Foi assim que organizamos os temas freqüentemente encontrados nas falas em núcleos de significados comuns. A partir dos núcleos de significados se formaram entorno deles as cognições que mantinham alta freqüência, laço simbólico com o objetos representados e forte conexidade e consensualidade entre si.

Este processo exigiu o resgate da história da evolução da função educação e do professor pré-escolar no Brasil e em Presidente Prudente procurando observar a presença de determinação histórica, sociológica, etc. sobre as RS das questões acima.

A obtenção dos dados do grupo de pertença, do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras e sua análise se baseou na coleta do conteúdo, na verificação da centralidade das RS de função da educação pré-escolar, de função do professor pré-escolar, de criança pré-escolar e na análise das falas freqüentes e de seu sentido subjacente.

Para manter coerência entre a metodologia qualitativa e o modo mais adequado de analisar os dados obtidos, optamos pela técnica de análise de conteúdo (Vala, 1986, Bardin, 1979) para compreender e inferir



os conhecimentos, idéias, crenças, etc. dos sujeitos. A técnica foi aplicada às informações e aos dados obtidos no início e ao final da pesquisa com o objetivo de relatar e demonstrar os resultados conseguidos e responder ao problema proposto ao projetar esse estudo.

Considerando que não se trata de um estudo quantitativo, a análise dos dados obtidos se centrou na compreensão das falas e dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas representações, colocando-os sempre no contexto em que a pesquisa ocorreu.

Objetivamos penetrar no universo conceitual dos sujeitos para entender o sentido que deram aos acontecimentos e às interações sociais que ocorriam em sua vida diária. Buscamos conhecer como os sujeitos compreendiam e estruturavam o dia-a-dia na sala de aula. Utilizamos dados quantitativos tendo sempre presentes o quadro de referência, a postura teórica, os valores desta pesquisadora, ou seja, a dimensão qualitativa.

Avaliamos as RS aglutinando em mapas que transcreviam as respostas dadas em cada um dos instrumentos segundo a análise dos itens relacionados. Isso permitiu conhecer a variedade de idéias e imagens presentes num único tema.

Guiados pelos objetivos da pesquisa procuramos entender a construção que os sujeitos fazem da função da educação pré-escolar, do professor pré-escolar e da criança pré-escolar. Esta forma de análise facilitou o entendimento dos ajustes que os sujeitos fazem nos elementos

cognitivos das RS sobre a pressão das ações no cotidiano; permitiu entender o papel dos investimentos afetivos acessados a partir das contradições presentes nas respostas como motivos de transformação ou mecanismos de defesa da identidade ameaçada.

No caso das RS de grupos em geral, a somatória da análise de associação de idéias presentes nas várias perguntas dos instrumentos e técnicas permite buscar o que é comum e compartilhado e a diversidade no grupo - a estrutura da RS. Para (por) isso foram usados questionários (ANEXOS A, B). Pudemos destacar as falas individualizadas e combinar tais falas e generalizá-las.

As combinações das falas individualizadas e os núcleos comuns de significados serão demonstrados neste estudo doravante ao apresentarmos os elementos periféricos e o Núcleo Central (NC) das RS estudadas.

O NC das RS será demonstrado utilizando os temas freqüentes e os núcleos de significados encontrados. Esta forma não deverá ser confundida com categorias criadas "*a priori*" por esta pesquisadora para fazer a mera classificação e quantificação das falas, opiniões etc.. Pretendemos demonstrar o significado, a qualidade e não apenas a quantidade em relação às RS.

A cada instrumento utilizado, as respostas obtidas eram organizadas. Posteriormente analisadas e codificadas a exemplo do procedimento adotado em relação à RS do grupo de pertença. Este

processo resultou em muito material escrito, porém, necessário porque desejávamos encontrar os temas freqüentes e o núcleo de significados sobre as RS estudadas.

É importante frisar que poderemos chamar, com muita reserva, de categorias de análise propostas “*a priori*” neste estudo apenas os temas escolhidos para estudo das RS: função da educação pré-escolar e do professor pré-escolar e criança pré-escolar.

Retomando a discussão, conforme o processo de análise e codificação foi sendo realizado, os temas mais recorrentes nas falas foram se evidenciando. Isso permitiu conhecer o vocabulário e temas freqüentes. Fizemos esta escolha para evidenciar as RS do grupo, sua centralidade e seus elementos periféricos sem correr o risco de relegarmos os significados subjacentes e apresentarmos apenas um conjunto de opiniões sobre os objetos de representação.

Tomando como referência os temas surgidos, consequência das falas freqüentes, conhecemos o conteúdo das RS do grupo, constituído por seus conhecimentos, opiniões, crenças, imagens, valores sobre função da educação pré-escolar, função do professor pré-escolar e criança pré-escolar.

Para detectarmos o núcleo central das RS analisamos o discurso do grupo avaliando os elementos que davam significado à representação, tinham poder de conexidade e mantinham consensualidade e laço simbólico com os objetos representados. Resgatamos a história da



evolução da educação pré-escolar no Brasil e em Presidente Prudente procurando observar a presença de determinação histórica, sociológica, etc. sobre as RS estudadas. Procuramos, ainda, observar a propriedade de conexidade/saliência, a relação simbólica com os objetos representados e seu poder associativo.

Pretendíamos que a dimensão quantitativa das RS nos auxiliasse a explicitar a dimensão qualitativa fazendo uso de técnica estatística para demonstrar e analisar as RS do grupo de pertença e os dados obtidos com a aplicação dos instrumentos no grupo de alunas da Unesp e no grupo de professoras no início e ao final do estudo.

Assim, a partir do vocabulário, dos temas freqüentes nas falas e dos núcleos comuns de significados pudemos analisar a presença da propriedade de conexidade/saliência, a relação simbólica com o objeto representado e seu poder associativo. Este processo de organização e análise nos autoriza a afirmar a existência das RS estudadas e do seu Núcleo central conforme demonstraremos no capítulo III e IV.

Anteriormente explicamos como obtivemos as RS do grupo de pertença e seu NC. A seguir passaremos a detalhar as técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados com o grupo de alunas da Unesp e o grupo de professoras para a mesma finalidade. Contudo, não repetiremos a explicação sobre como organizamos e analisamos os dados obtidos, pois mantivemos o mesmo processo.



2.4. Técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados

Antes de descrevermos detalhadamente as técnicas e os instrumentos e como foram utilizados com o intuito de conhecer as RS e seu NC, explicaremos como foram construídos e porquê. A descrição seguinte respeitará a seqüência em que os instrumentos foram sendo construídos e utilizados durante a pesquisa.

Utilizamos técnicas complementares:

- *técnicas verbais*: entrevista aberta a partir de um roteiro – no início e ao final do ano;
- *técnicas não verbais*: questionários – no início e ao final do ano;
- *técnica projetiva de associações livres de palavras* – no início e ao final do ano;
- *técnica da observação sistemática* – no início, decorrer e ao final do ano.

Os instrumentos, técnicas e procedimentos planejados e utilizados para conhecer as representações sociais do grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp foram elaborados tomando como referencia as falas literais/respostas dadas (dados brutos) ao questionário aplicado ao grupo de pertença (ANEXO A) e a análise de suas RS, conforme descrevemos no item anterior. Acrescentamos sob a forma de afirmações



algumas idéias, opiniões, imagens, conhecimentos retirados de leituras atualizadas na área de Educação Infantil. Assim foi feito para avaliarmos o aceite ou refutação dos conhecimentos científicos que se contrapõem à várias idéias, crenças etc. encontradas nas falas literais do grupo de pertença.

O motivo desta opção foi recuperar os conhecimentos, idéias etc. do grupo de pertença e avaliar a manutenção ou a refutação das suas RS pelo grupo de alunas da Unesp e pelo grupo de professoras. De outra parte, almejávamos saber se refutariam ou aceitariam o que se tem valorizado ou criticado recentemente sobre Educação, professor e criança pré-escolar. Esta escolha nos permitiria analisar o significado de suas RS.

Sendo assim, cada um dos instrumentos planejados para ser utilizado com o grupo de alunas da Unesp e com o grupo de professoras contou com:

- a) os temas freqüentes nas falas do grupo de pertença, organizados de modo que os temas e falas literais fossem contemplados nos instrumentos,
- b) complementarmente, incluímos conceitos, afirmações, idéias, conhecimentos, imagens, opiniões encontradas nas referências bibliográficas mais atualizadas sobre *Educação, professor e criança pré-escolar e*

c) antes de construir cada instrumento, os dados obtidos por meio do instrumento anterior eram analisados e suas respostas freqüentes retomadas. Este procedimento foi possível especificamente no caso do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras.

Tomando como referência o conhecimento das suas opiniões, conhecimentos, imagens, crenças etc., incluímo-las no instrumento seguinte considerando a seqüência demonstrada a seguir.

Pretendíamos com isto provocar nos respondentes a reflexão, a análise sobre o que pensavam, acreditavam etc.. Além disso, queríamos verificar a conexidade, o valor simbólico e o poder de associatividade das possíveis RS anteriormente demonstradas e chegar a determinar o núcleo central e os elementos periféricos delas.

Propositadamente escolhemos questionários para analisar as RS do grupo porque permitiriam fazer a somatória da análise de associação de idéias presentes nas várias perguntas dos diferentes instrumentos e técnicas. Isso permitiria buscar o que é comum e compartilhado e a diversidade no grupo - a estrutura da RS. Pretendíamos, também, abrir o leque de possibilidades de reflexão, escolha e de posicionamentos que denunciassem suas opiniões, crenças, conhecimentos, imagens, contradições etc. sobre os objetos representados.

O objetivo dos instrumentos, técnicas e procedimentos planejados e utilizados era conhecer as representações sociais preexistentes à situação de interação/formação inicial e em serviço proposta (item 2.1



deste capítulo) e também reutilizá-los ao final da pesquisa. Era preciso compreender como interagiria a história da educação pré-escolar. Compreender a influência e as prováveis resistências, contradições etc. presentes em seus conhecimentos e crenças ao interagir com as práticas de formação que proporíamos.

Por isso, era necessário saber se o grupo de alunas da Unesp e o grupo de professoras tinham RS parecidas ou não com as do grupo de pertença. Pretendíamos obter um diagnóstico inicial orientador das ações e da escolha dos procedimentos, métodos, técnicas e instrumentos mais adequados aos objetivos do trabalho a ser desenvolvido.

Antes de propor o trabalho de formação era preciso apreender os conhecimentos, crenças, imagens, significados e opiniões – as RS de função da educação pré-escolar, de função do professor pré-escolar, de criança pré-escolar do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras.

É importante frisar que os procedimentos adotados para conhecer as RS preexistentes do grupo estudado ocorreram durante a primeira quinzena do mês de março de 1998. Portanto, antes de propor qualquer atividade formativa para as salas de aula das professoras ou para as disciplinas da Habilitação para o Magistério Pré-Escolar onde ocorreu parte do trabalho. Todos os instrumentos planejados foram respondidos pelas dez alunas da Unesp e pelas nove professoras pré-escolares no início (março) e ao final (novembro) da pesquisa.



2.4.1. Técnica da associação livre de palavras

Em meados de março de 1998, em primeiro lugar, foi aplicada a técnica da associação livre de palavras. Para isso foram agendados encontros em dias e horários separados para o grupo de professoras e para o grupo de alunas da Unesp, por causa das diferenças de disponibilidade de tempo.

Para aplicar a técnica foram entregues oito folhas de papel, uma por vez e viradas para baixo contendo as palavras/expressões estimuladoras ou indutoras conforme consta na sequência abaixo. Em cada uma das folhas separadamente foi solicitado aos sujeitos que logo que lhes disséssemos para ler o que estava escrito na folha, seguissem a seguinte instrução: "ESCREVA A PRIMEIRA COISA QUE LHE VEM À CABEÇA AO LER AS PALAVRAS" (poderiam escrever quantas palavras lhes viessem à cabeça, desde que atendessem a exigência do mínimo necessário de três palavras):

- criança de 4 a 6 anos:
- função da educação pré-escolar:
- função do professor pré-escolar:
- um bom professor pré-escolar:
- ensino na pré-escola:
- aprendizagem na pré-escola:
- formação inicial

- formação continuada em serviço

O objetivo era estimular a memória dos sujeitos, provocando-os a apontar o que acreditam sobre os temas acima com liberdade e critérios particulares de análise. Esta técnica favorece a expressão e permite o aprofundamento de dimensões ou categorias que sustentam as RS e, por isso, possibilitariam construir outros instrumentos que ajudassem verificar a centralidade dos elementos constitutivos das RS.

2.4.2. Questionário para completar frases

Em segundo lugar e, após a aplicação da técnica anteriormente descrita, foi solicitado que respondessem a **primeira parte** de um questionário composto de duas partes distintas (ANEXO B), aplicadas uma de cada vez e em dias diferentes.

Este instrumento foi elaborado em duas partes distintas a partir das considerações feitas no item 2.5 deste capítulo. Na primeira parte foram resgatados também os dados brutos obtidos por meio da técnica de associação livre de palavras e organizadas questões que pretendiam provocar a expressão livre e obter informações mais precisas.

Para responder a primeira parte deveriam ler e completar dissertativamente frases abertas de acordo com sua opinião, de forma livre. Antes de responderem foi frisado que não deveria haver



preocupação com repostas certas e erradas. Deveriam sim centrar sua atenção em dizer o que acreditavam, pensavam e sabiam a respeito.

2.4.3. Questionário de múltipla escolha

A segunda parte (ANEXO B) foi elaborada com questões de múltipla escolha para assinalar com "x". As várias opções oferecidas em cada questão para o respondente escolher, foram retiradas dos dados brutos(falas) e da análise das RS obtidas por meio do questionário aplicado ao grupo de pertença (ANEXO A). Foram, também, acrescentadas informações (dados brutos/falas e RS) oferecidas por meio das respostas dadas à técnica de associação livre de palavras e na primeira parte – questionário para completar frases (ANEXO B). Aumentamos as possibilidades de escolhas de informações retiradas de estudos recentes sobre Educação, professor e criança pré-escolar sem, contudo, saturar o questionário delas.

A aplicação da primeira e da segunda parte ocorreu nesta ordem e em dias diferentes: **primeiro a 1ª. parte e em seguida à sua primeira análise, foi elaborada e aplicada a 2ª. Parte (ANEXO B).**

Pretendíamos provocar no grupo de alunas da Unesp e no grupo de professoras a escolha de opções dentre várias possibilidades, colocando em ação o processo de análise de suas crenças,



conhecimentos manifestos anteriormente. De outra parte, almejávamos verificar se aceitavam-nas ou refutavam-nas.

O intuito era provocar a confirmação/refutação das respostas conseguidas por intermédio dos vários instrumentos anteriores e avaliar o fenômeno de refutação também em relação às opções oferecidas relacionadas às discussões e posicionamentos mais atuais sobre Educação, professor e criança pré-escolar. Tudo isso sem esquecer o exposto no item 2.4 anteriormente.

Pretendíamos conseguir isto sob a forma de saturação de uma mesma informação e concomitantemente provocar atividade de reflexão e análise sobre suas opções, crenças, pensamentos e conhecimentos sobre os temas propostos para estudo de RS.

Ainda nesta parte procuramos conhecer como os sujeitos aprenderam, construíram o que pensam, acreditam e sabem sobre educação pré-escolar.

2.4.4. Entrevista

Em terceiro lugar foram agendados horários nas dependências da FCT/UNESP com cada participante da pesquisa para realizar entrevista baseada em roteiro semi-estruturado (ANEXO C). Não foram gravadas ou filmadas. As respostas foram anotadas no ato da entrevista, para evitar os constrangimentos costumeiros da gravação e a atividade dispendiosa que



costuma ser a audição de gravações. Foi explicado que seria preciso anotar para não ocorrer esquecimento de suas respostas.

O roteiro da entrevista foi dividido em três partes, cada qual com seu roteiro, obedecendo a seguinte seqüência: a) representação simbólica sobre educar crianças e cuidar de crianças, b) formação da identidade profissional e c) formação das idéias, crenças, conhecimentos sobre educação pré-escolar. O item "a" deste roteiro foi escolhido levando em consideração informações oferecidas anteriormente e que nos pareceram insuficientes devido à forma difusa com que eram expressas.

Organizamos o roteiro da entrevista, além de outras coisas, usando como referência as informações obtidas por meio dos instrumentos e procedimentos descritos anteriormente. Objetivávamos, também, verificar a manutenção ou não das mesmas informações.

2.4.5. levantamento sociodemográfico

O quarto procedimento – aplicação do questionário para levantamento sociodemográfico (ANEXO D). Foi realizado após o término da entrevista.

Este instrumento foi utilizado porque era preciso obter informações sobre os participantes do estudo de forma mais detalhada. Isso foi feito considerando o objetivo da pesquisa e as exigências da teoria das RS ao estudarmos grupos em geral.



2.4.6. Observações

No decorrer do ano letivo, durante todas as atividades e procedimentos adotados, utilizamos a técnica de observação sistemática através dos procedimentos próprios da observação participante.

O intuito era conhecer a linguagem e as situações próximas da realidade em que vivem e como ocorre o fenômeno de representação, facilitando a expressão e interação.

Pretendíamos verificar a relação entre as representações sociais diagnosticadas no grupo de pertença, o grupo de alunas da Unesp, o grupo de professoras. Do mesmo modo verificar a relação entre as representações sociais diagnosticadas no grupo de alunas da Unesp e no grupo de professoras e o seu comportamento-ação durante as tomadas de decisão e planejamento das ações, diante dos conflitos práticos e teóricos na sala de aula em interação com alunos e professora parceira, nas ocasiões de discussões/reflexão e de avaliação de suas ações ao desenvolverem a intervenção pedagógica (item 2.1 deste capítulo).

2.4.8. Repetição idêntica de técnicas, instrumentos e

2.4.7. Técnica de conversação

A técnica de conversação foi utilizada e estimulada o tempo todo como meio de comunicação e relacionamento (no grupo), porém,



implicando em pontos de vista compartilhados e divergentes, objetivando o favorecimento da criação e formação de opinião por parte do grupo.

Para tanto, esta pesquisadora fez uso de a) questões expressas livremente pelo grupo ou sistematizadas em livros, vídeos, material iconográfico, materiais de jornais e revistas, publicações em revistas e periódicos nacionais e internacionais, b) situações problemas geradas pelo tipo de ação proposta ao grupo ao precisar planejar, executar e avaliar a proposta de intervenção pedagógica desenvolvida no decorrer de 1998 nas alas de aulas pré-escolares.

A observação e a conversação, a análise de falas e argumentos, contra-argumentos, as oposições entre temas e acerca dos posicionamentos compartilhadas pelo grupo de alunas da Unesp e de professoras e o grupo de pertença, a criação de metáforas, permaneceram como procedimentos utilizados no decorrer do processo de pesquisa e até finalizá-la. Escolha feita por causa da proposta de formação como pode ser confirmado ao retomar o item 2.1 deste capítulo.

2.4.8. Repetição idêntica de técnicas, instrumentos e procedimentos

O procedimento ocorrido ao final da pesquisa, em novembro de 1998 constou da repetição idêntica da aplicação da técnica de associação



livre de palavras, do questionário (ANEXO B) para completar frases (1ª. parte) e de múltipla escolha (2ª. parte) com todos os participantes.

A repetição acima pretendeu apreender as RS finais do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras ao final de todos os trabalhos desenvolvidos durante 1998 (ANEXOS C e D).

2.4.10. Como redigimos o relatório de pesquisa

2.4.9. Entrevista final

O procedimento final que marcou o encerramento das atividades em sala de aula da Unesp e da pré-escola, constou de realização de entrevista com todas as alunas (ANEXO E) e professoras.

Utilizamos um roteiro semi-estruturado que pretendeu, também, avaliar o trabalho vivenciado. Esta entrevista (ANEXO E) não foi realizada por esta pesquisadora com o grupo das professoras, pois o último encontro para discussão focal (item 2.1 deste capítulo) ofereceu as informações necessárias.

O grupo de alunas da Unesp, nas escolas onde as suas parceiras atuavam, realizaram uma entrevista final com base em roteiro comum, elaborado em sala de aula (ANEXO F). As respostas obtidas foram apresentadas pelas alunas individualmente e discutidas com esta pesquisadora antes e no dia da realização da última entrevista com o grupo de alunas da Unesp (ANEXO E).



Todos instrumentos utilizados ao final da pesquisa tiveram o objetivo de conhecer as RS "finais" fazendo os participantes da pesquisa explicitarem os conhecimentos, crenças, opiniões elaboradas e/ou transformadas ou modificadas no decorrer do trabalho de intervenção.

2.4.10. Como redigimos o relatório de pesquisa

O relatório de pesquisa foi redigido com o compromisso de expressar o trabalho realizado enquanto demonstramos os resultados obtidos, enfatizando o aspecto qualitativo deles.

Procuramos elaborar o encaminhamento de elementos teóricos e práticos capazes de constituírem-se em pressupostos para proposição de propostas de formação inicial e continuada de profissionais de Educação Infantil, buscando responder com o necessário rigor científico ao problema inicialmente delineado sem, contudo, esboçar conclusões decisivas.

Pretendíamos estudar a fundo as RS preexistentes ao grupo de alunas da Unesp e ao grupo de professoras. Tomando-as como referência almejávamos organizar ações metodológicas e didáticas capazes de formar o educador capaz de lidar com as questões geradas pelas exigências da sala de aula e das Instituições de Educação Infantil nos dias atuais. Além disso nos interessava provocar transformações nas RS preexistentes.



Fizemos isto enfatizando o papel fundamental das representações sociais do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras para a compreensão das suas condutas e dos seus saberes.

Valorizamos o conhecimento das RS do grupo, seu Núcleo Central e elementos periféricos tendo em mente a constituição do processo de transformação de representações sociais e práticas educativas.

Tudo isto faz sentido se considerarmos que é necessário rever as atuais práticas de educação e ensino de crianças pequenas, assim como a formação de profissionais capazes de serem agentes de tal transformação exercendo plenamente suas competências como educador pré-escolar.

Em primeiro lugar trataremos das RS da função da educação pré-escolar e da função do professor pré-escolar do grupo de pertença.

Em seguida, serão apresentadas as RS preexistentes no grupo de professoras e no grupo de alunas da Unesp, obedecendo esta sequência. Faremos isso considerando as representações sociais estudadas, nesta ordem: 1) representação social da função da educação pré-escolar; 2) representação social da função do professor pré-escolar e 3) representação social da criança pré-escolar.

Nesta oportunidade faremos de Núcleo Central e de elementos periféricos em relação às RS preexistentes apenas no caso do grupo de pertença. A análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos



CAPÍTULO III

O QUE SABEM? EM QUE ACREDITAM? O QUE VALORIZAM?

RS PREEXISTENTES NO GRUPO DE PROFESSORAS

E NO GRUPO DE ALUNAS DA UNESP

Reportamo-nos ao capítulo II para tratar no presente capítulo das RS preexistentes no grupo de pertença, no grupo de professoras e no grupo de alunas da Unesp. Em relação ao grupo de pertença trataremos apenas das RS preexistentes.

Em primeiro lugar trataremos das RS da *função da educação pré-escolar e da função do professor pré-escolar* do grupo de pertença.

Em seguida, serão apresentadas as RS preexistentes no grupo de professoras e no grupo de alunas da Unesp, obedecendo esta sequência. Faremos isso considerando as representações sociais estudadas, nesta ordem: 1) *representação social da função da educação pré-escolar*; 2) *representação social da função do professor pré-escolar* e 3) *representação social da criança pré-escolar*.

Nesta oportunidade falaremos de Núcleo Central e de elementos periféricos em relação às RS **preexistentes** apenas no caso do grupo de pertença. A análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos



utilizados foi feita conforme descrevemos em detalhes no capítulo anterior.

A análise e os resultados obtidos em relação ao grupo de pertença nos autorizam a afirmar a existência do NC das RS da *função da educação pré-escolar e da função do professor pré-escolar*.

Em relação ao grupo de professoras e ao grupo de alunas da Unesp demonstraremos as RS sem, no entanto, falar de NC e de elementos periféricos neste capítulo. Isto será feito apenas no capítulo IV ao falarmos das suas RS " **finais** " em relação ao trabalho de formação realizado. Assim será feito tendo em vista o objetivo deste estudo. Somente ao final do trabalho proposto (item 2.1, capítulo II) poderemos demonstrar as mudanças ocorridas ou não nas RS estudadas.

À propósito, adiante apresentaremos as RS organizadas em tabelas e, complementarmente utilizaremos as falas literais no decorrer do texto. Para tanto, resgataremos especialmente as falas do grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp, indicando sigilosamente quem as expressou. Indicaremos neste capítulo os ANEXOS "I" e "J" sempre que demonstrarmos suas opções particulares. Nestes anexos organizamos as idéias, as crenças e os conhecimentos **preexistentes** das alunas e das professoras de forma individualizada. Sendo assim, podem ser vistas pormenorizadamente. Inclusive serão encontradas nos mesmos anexos a indicação das idéias, crenças e dos conhecimentos

(discurso dos sujeitos) é consequência do valor simbólico das cognições

abandonados por cada um dos membros do grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp.

Conforme exposto no capítulo II, as RS e seu NC foram captados após associar e analisar as falas freqüentes e seus sentidos subjacentes.

Sendo assim, apresentaremos as RS estudadas e o NC retomando os temas freqüentes nas falas, inclusive usando o vocabulário encontrado nos instrumentos.

analis

3.1. As RS do grupo de pertença e seu Núcleo Central

analis

Do total de 155 professores pré-escolares exercendo a docência na rede municipal de ensino de Presidente Prudente, em outubro de 1997, 146 responderam ao questionário (ANEXO A) que ofereceu os dados (vide questões "7" e "8" da 2ª. parte) para levantamento das RS e o NC de função da educação pré-escolar e de função do professor pré-escolar.

Nos itens "3.1.1 e 3.1.2", a seguir, a análise das respostas dadas (conforme expusemos no capítulo II) às questões acima nos permitiram conhecer e demonstrar as RS do grupo, os elementos do núcleo central e seus elementos periféricos.

consequê Com

Complementando, apresentaremos também a freqüência das afirmações (Tabelas 14 e 15), pois a exemplo do que discutimos no capítulo I a propriedade de saliência (cognições que mais aparecem no discurso dos sujeitos) é consequência do valor simbólico das cognições



centrais. O valor simbólico de uma cognição central provoca a incidência freqüente das palavras que as designam. O seu forte poder associativo é manifesto quantitativamente por causa de elevada conexidade.

As tabelas 14 e 15 que se seguem serão utilizadas como recurso facilitador da visualização e da compreensão dos resultados. Por isso, argumentaremos inicialmente a favor do entendimento das tabelas.

Para apresentar as tabelas era preciso adotar uma nomenclatura que explicitasse as RS e o NC. Por isso, tomamos os temas freqüentes encontrados nas respostas dadas ao questionário (ANEXO A) ao analisarmos as falas do grupo de pertença. A partir dos temas freqüentes analisamos o seu significado subjacente culminando em núcleos de significados. Estes se constituíram tendo agregadas a eles cognições altamente conexas e consensuais especialmente em relação aos significados que veiculam.

A análise ultrapassou o mero conhecimento das opiniões, crenças, saberes manifestos por meio das falas e sua freqüência. Foi preciso perscrutar o sentido de cada manifestação do grupo comparando, analisando radicalmente o sentido de uma fala em confronto com outra, observando sua conexidade com os objetos representados e a sua consensualidade. Avaliamos a ligação simbólica das RS com os objetos representados. Optamos pela escolha do vocabulário utilizado pelo grupo de pertença e presente nos temas freqüentes e nos seus sentidos subjacentes porque almejávamos preservá-los ao demonstrá-los.



Sendo assim, as palavras escolhidas para demonstrar as RS e o NC por intermédio de tabelas (Tabelas 14 e 15) não são consequência de decisão preliminar ao processo de análise das RS e do NC. Por este motivo não se constituem como eixos categoriais de análise. As palavras escolhidas tiveram sua gênese no trabalho de análise descrito no capítulo II. Elas veiculam e representam o sentido latente das RS e de seu NC, pois foram escolhidas com este compromisso.

Por sua vez, demonstramos os elementos periféricos do NC das RS estudadas. Após a análise mencionada resgatamos as falas dos profissionais que responderam ao questionário (ANEXO A). Para poder organizá-las não modificamos o significado implícito a elas, manipulando o vocabulário. Precisávamos, contudo, apresentá-las adequadamente. Esta opção foi feita tendo em vista o objetivo de fazer perceber a presença do NC deixando evidenciado o seu vínculo com o que representa, sua ação unificadora e estabilizadora, enquanto explicitávamos sua relação com as numerosas cognições periféricas. Sobretudo, sem confundir a heterogeneidade das cognições periféricas com a existência de representações diferentes e poder oferecer ao leitor a possibilidade de encontrar as falas no texto.

Os números presentes nas tabelas se referem à frequência das falas expressas pelos membros do grupo estudado. Contudo, não é possível desconsiderar que as cognições que mais aparecem no discurso dos sujeitos são consequência do valor simbólico das cognições centrais.



O valor simbólico de uma cognição central provoca a incidência freqüente das palavras que as designam. O seu forte poder associativo é manifesto quantitativamente por causa de elevada conexidade.

3.1.1. As RS e o núcleo central de função da educação pré-escolar

A análise evidenciou que a idéia de preparar a criança mantém forte consensualidade quanto ao seu sentido em relação às idéias de desenvolver a criança (Tabela 14).

O sentido subjacente encontrado foi de que é necessário desenvolver a criança visando sua preparação para que exerça ações futuras e para o desempenho que a criança terá que demonstrar posteriormente à pré-escola: *"realizar um bom trabalho para tudo o que o aluno for realizar posteriormente"*.

O mesmo sentido é encontrado quando o grupo de pertença propõe a função socializadora – preparar a criança para o que virá depois: *"preparar a criança para chegar à escola mais sociável, mais participativa (...) preparar para vida em sociedade"*. Neste caso, os professores parecem crer que a criança, até então, não convivia, não interagia com os outros. Em consequência o tempo de pré-escola deveria ser gasto para este fim.

O sentido de preparo proposto pelo grupo para a função da educação pré-escolar comparece na nomenclatura preconceituosa e reducionista – pré - antes da escola e está impregnada da idéia de deixar a criança pronta para a suposta escola efetiva - o ensino fundamental.

Podemos supor que as RS do grupo de pertença foram elaboradas com base na histórica política, social e educacional da pré-escola brasileira. Esta assenta-se na concepção de educação pré-escolar que nos remete à sua gênese assistencialista, com objetivos pretensamente educacionais e às propostas de educação compensatória (anos 60 e 70).

A histórica da educação pré-escolar no município de Presidente Prudente, SP, é respaldada, em seus primórdios, na proposta de educação compensatória. Ela seguiu durante anos o programa de Educação proposto pela Deliberação CEE n.º 13/79, regulamentada pela Resolução SE n.º 82, de 30/08/79. Inclusive foi denominada até 1993 de Escola Municipal de Educação Compensatória "Pingo de Gente". (Guimarães, 1995).

Por outro lado, a presença significativa das idéias de realização do trabalho pedagógico enfatizando aspectos do desenvolvimento infantil, pode ser consequência da implantação do PROEPRE (Programa de Educação Pré-Escolar) na rede municipal de ensino de Presidente Prudente em 1986, num curso de 240 horas, subdividido em módulos no decorrer do ano e ministrado por docentes da Faculdade de Educação da Unicamp.



O programa é fundamentado na teoria piagetiana, planejado por Orly Zucatto Mantovani de Assis (1976) para crianças de 3 a 7 anos de idade. O PROEPRE foi idealizado a partir da pesquisa que realizou em 1976 *"A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança"*. O objetivo do programa era

Atualmente, ao admitirem em suas creches a ideia de a educação

"... favorecer o desenvolvimento global e harmoniosos do pré-escolar em seus aspectos físico, sócio-emocional e intelectual. Organizou para tanto atividades relativas a cada um dos aspectos de desenvolvimento com seus respectivos objetivos e procedimentos adequados." (Garms, 1993. p.55).

cidadania", "insere a criança no processo de ensino-aprendizagem de

Segundo Garms (1993) o PROEPRE foi proposto voltado à educação objetivando formar o raciocínio da criança e formar indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir no seu meio e transformá-lo.

Porém, Garms (1993) alerta que o objetivo do programa é acelerar o desenvolvimento cognitivo e moral, utilizando-se de atividades padronizadas e sistematizadas das noções operatórias para superação de um déficit cultural geral, responsável pelo fracasso das crianças nas séries iniciais do 1º grau (na época da pesquisa que originou o PROEPRE), hoje ensino fundamental (Garms, p.165).

O PROEPRE foi "ensinado" por meio de cursos aos docentes novos na rede municipal até o início da década de 90, com algumas alterações e questionamentos à sua proposta.

Percebe-se a ancoragem de diferentes informações, possivelmente recebidas posteriormente, nos objetivos, pressupostos e princípios do PROEPRE. Estes certamente fazem parte da conversação e do que o grupo crê e valoriza educacionalmente para crianças pré-escolares (Tabela 14).

Atualmente, ao admitirem em suas crenças a idéia de a educação pré-escolar ter função educativa que alia educação da criança aos seus cuidados, não tocam na questão do desenvolvimento infantil: *“é ambiente educacional, onde os sujeitos que dele participam aprendem a exercer a cidadania”, “inserir a criança no processo de ensino-aprendizagem de acordo com necessidades da criança de 3 a 6 anos para construir conhecimentos.”*

Aprender novos conhecimentos, aprimorar os existentes não parece ser tarefa complementar ao desenvolvimento infantil – *“oferecer condições para que o conhecimento e aprendizagem aconteçam”.*

Os conhecimentos que o grupo de pertença demonstra deter são consensuais quando se trata da função de preparar a criança – *“iniciar a criança, dar base para enfrentar tudo o que vem pela frente”, seguida da função de desenvolver a criança pré-escolar – “dar à criança condições de se desenvolver”.*

A função de preparação da criança significa para o grupo deixar a criança pronta para a vida – *“preparar para a vida e para a escola”* e para a fase adulta – *“formar e educar as crianças para serem cidadãos dignos*

e honestos no futuro”; “trabalhar com a criança sem esquecer que será o adulto de amanhã”, capacitando-a para a atuação social – “preparar a criança para atuar na sociedade”, para ser feliz e crítica – “preparar para criança ser feliz no futuro, consciente e crítica”.

Preparar, também, tem o sentido de deixá-la apta para ter sucesso garantido nas séries seguintes da escolaridade – *“preparar para a 1ª. série”; “favorecer condições para ter acesso ao ensino democrático que o coloque em nível de igualdade com alunos de escola privada em termos de conhecimentos”; “oferecer os pré-requisitos para ter sucesso nas séries seguintes”.*

A função voltada para o desenvolvimento infantil, por sua vez, diz respeito a promoção integral, global do desenvolvimento infantil – *“contribuir para criança se desenvolver em todos seus aspectos”; “promover oportunidades para que a criança se desenvolva em todos seus aspectos: cognitivo, social, afetivo moral e motor”; “integrar na sociedade, desenvolvendo-a globalmente”.* Dito de outro modo, significa considerar todos os aspectos do desenvolvimento infantil durante as situações de ensino – *“proporcionar condições adequadas de desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo”.*

Podemos concluir que o grupo de pertença “desconhece” que a criança pré-escolar não é apenas um ser em formação/desenvolvimento que comporta determinados aspectos.

Neste caso, não fica explícito em nenhum momento a existência de um conhecimento efetivo sobre os aspectos mencionados – físico, emocional, motor, cognitivo etc.. Estes são apenas nomeados expressando possivelmente um jargão usado pelo grupo quando precisa afirmar os objetivos da educação infantil no município. Tampouco, a criança precisa ser apenas preparada para viver futuramente.

A consensualidade e a alta frequência do grupo em relação ao objeto representado são claras ao indicarem para função da educação pré-escolar as tarefas de **preparo e desenvolvimento infantil** para a escola posterior, para vida adulta.

Se consideramos que preparar e desenvolver têm para este grupo o sentido subjacente de capacitar, tornar apto para ações posteriores, inferimos da análise feita que a função da educação pré-escolar que faz parte das suas crenças é a função **preparatória** – *“permitir que a criança se desenvolva nos aspectos emocional, cognitivo e social, oportunizando trocas e estímulos para ir bem na escolaridade e na vida futura”*. Isto evidencia a consensualidade e o poder de associatividade, a conexidade e o laço simbólico dos elementos do NC – preparação e desenvolvimento da criança - das RS do grupo com o objeto representado.

Evidenciam-se, como conteúdo da função da Educação Pré-Escolar, as ações demonstradas pelos verbos preparar e desenvolver. Porém, o sentido subjacente frequentemente encontrado nas falas e temas analisados é o de **preparação** – tornar a criança apta (Tabela 14) a



enfrentar as séries posteriores e o futuro – “levar a criança a ter contato com o mundo, com conhecimentos novos que façam a criança pensar diferentemente e se sentirem seguras nos anos escolares posteriores e fora da escola”, como poderá ser melhor compreendido ao apresentarmos os elementos periféricos.

Tabela 14: Núcleo central das representações sociais de função da educação pré-escolar – grupo de pertença

Núcleo Central	f	%
Voltada para a preparação da criança	62	42,5
Voltada para o desenvolvimento infantil	42	28,8
Vincula a educação infantil ao ato de cuidar	24	16,4
Voltada para a socialização da criança	11	7,5
Voltada para guarda e proteção à criança	7	4,8
TOTAL	146	100

Considerando como “preparar”, “desenvolver”, educação aliada aos cuidados” e “socializar” os elementos que constituem o núcleo central e dão o significado das RS, serão apresentados, a seguir, os elementos periféricos que são as cognições organizadas em torno de cada um deles:

- **Educação voltada para preparação da criança para:** ações futuras com sucesso; ser alfabetizada; fazer testes nas escolas privadas;

ser cidadão; séries posteriores; vida; o mundo; o futuro; ser adulto; viver em sociedade; formar alicerce;

- **Promover o desenvolvimento da criança em relação:** aos aspectos físico, emocional, social, cognitivo; às áreas do conhecimento (indefinidas em relação à educação infantil); identidade pessoal; aos aspectos afetivo, intelectual; global; às potencialidades; aos aspectos psíquico, emocional e motor; pleno; aos aspectos biológico, psicomotor; criatividade; às habilidades físicas e mentais; dar liberdade para se desenvolver.

- **Articular a educação aos cuidados da criança diz respeito a:** promoção da aquisição de conhecimentos; promoção da aprendizagem; ensinar; formar cidadania; educar; formar; promoção da interação social.

- **Promover a socialização da criança significa:** fazê-la conviver com iguais; integrá-la à sociedade; formar sua moral; fazê-la participar.

- **Guardar e proteger a criança se refere a:** substituir os pais; suprir suas necessidades materiais; dar a ela segurança, prazer, diversão; "passar ensino";

Se atentarmos para os elementos periféricos organizados entorno dos elementos do NC de função da educação pré-escolar percebemos a ocorrência da diversidade entre eles por causa de sua determinação

individual e sua flexibilidade. No entanto, é visível sua associação ao contexto contingente do grupo e sua funcionalidade.

3.1.2. As RS e o núcleo central de função do professor pré-escolar

A maioria do grupo de pertença crê ser papel do professor promover o desenvolvimento infantil – *“propiciar ambiente prazeroso que contribua para o desenvolvimento global das crianças”; “fornecer possibilidades para crianças se desenvolver plenamente: física, moral e intelectualmente”; “dar condições para o pleno desenvolvimento a criança”*.

Porém, há certa divergência sobre o quê deve incidir tal desenvolvimento – *“integral”; “plenamente”; “em todos os aspectos”; “global”; “aspectos físico, moral e intelectual”; “aspectos cognitivo, afetivo e social”; “aspectos moral, intelectual, social e percepto-motor”; “social, cognitivo e pedagógico”; “autonomia moral e intelectual”*;

Por outro lado, há consensualidade sobre o exercício de uma ação enfaticamente **preparatória** por parte do professor. A preparação que é proposta pelo grupo varia entre – *“alicerce para futuro”; “indivíduos aptos e cidadãos conscientes”; “coordenação motora e noções básicas para vida”; “adulto crítico”; “ensino fundamental e para vida”; “alfabetizar para a 1ª. série”; “para vida escolar”; “para cidadania”; “para viver em sociedade”*;

etc.. A análise demonstrou que esta idéia está subjacente às opiniões, crenças e conhecimentos que demonstraram quando expressam idéias sobre preparação e desenvolvimento da criança. O conhecimento que detêm é funcional, do tipo "prático", comum ao grupo (Tabela 15).

A freqüente indicação do desenvolvimento infantil notadamente em relação aos "aspectos", pode ser consequência, como exposto antes, do trabalho maciço de formação dos professores em exercício e dos novos, ocorrido na rede municipal de ensino de 1986 até 1990 aproximadamente em relação ao PROEPRE.

No que diz respeito à concepção de professor que exerce a função de mediador junto às crianças pré-escolares é recente a discussão nos meios educacionais, a exemplo do exposto na apresentação deste trabalho. Contudo, a idéia do mediador comparece entre o grupo de pertença ancorada nos seus conhecimentos anteriores: promover desenvolvimento global, formar cidadãos, etc. – *"ser mediador entre a criança e o conhecimento, colaborando no seu desenvolvimento amplo e geral"*; *"mediador do desenvolvimento global"*; *"mediador do conhecimento e da construção de cidadãos críticos"*.

A atribuição da função de mediador ao professor pré-escolar traz a novidade do uso dos termos "conhecimento e ensino-aprendizagem" acopladas à idéia da mediação – *"oferecer ambiente tranquilo e organizado e ser mediador para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra globalmente"*, *"mediador entre o aluno e o*



conhecimento"; *"mediador entre o objeto de conhecimento e a criança, intervindo de forma planejada"*, *"mediador da aprendizagem, dando meios para o bom desenvolvimento intelectual, moral e social"*. São termos, em geral, encontrados nas conversações dos formadores e nas referências bibliográficas que tratam do assunto a partir a década de 90.

Mesmo quando o grupo confere à função do professor uma ação mais próxima de práticas efetivamente pedagógico-educativas, se percebe a diversidade em relação a elas, mas não complementaridade. Não se encontra consensualidade sobre o significado de uma ação educativa. —*"educar amplamente. ir além das letras e números, de forma gostosa e devagar"*; *"ensinar: se não ocorrer não aprenderão"*; *"proporcionar ambiente rico e prazeroso e rico em informações para favorecer a aprendizagem"*; *"educar usando a forma lúdica para ensinar"*; *"dar suas aulas concebendo eu trabalho como algo especial, estudar sempre, avaliar e refletir constantemente, ser comprometido, responsável, desafiador, ensinar conteúdos e prática respeitando a fase de desenvolvimento a criança"*.

Concluímos que tal elaboração poder ter sido produzida pelo grupo pela aplicação de seus conhecimentos, valores e crenças anteriores a possíveis informações e conhecimentos novos veiculados nos meios educacionais pré-escolares, na literatura e eventos que tem questionado a atual função do professor pré-escolar: mero transmissor de informações, "dador" de conteúdos prontos e acabados ou mesmo de recreador.



A interação das representações sociais do grupo com conhecimentos científicos sobre o mediador deve ter provocado a elaboração de conhecimentos de domínio comum sem a precisão e coerência que lhe são característicos (tabela 15). Sendo assim, é esperado que compareçam no discurso e ações dos sujeitos de forma difusa, genérica, comumente sob a forma de jargões ou "slogans" – *"mediador entre a criança e o mundo em suas dificuldades"*; *"mediador da criança na construção do seu conhecimento de mundo e do seu eu"*; *"mediador"*; *"mediador da aprendizagem do aluno"*; *"mediador do desenvolvimento infantil"*; *"mediador entre os conhecimentos da humanidade e a criança"*; *"criador de ambiente propício ao desenvolvimento da criança e mediador deste e da construção de conhecimentos"*; *"mediador do desenvolvimento global da criança"*; *"mediador entre a criança e o conhecimento: põe interrogações na cabeça da criança, promove prazer na escola e a desenvolve em todos os âmbitos"*; *"mediador na hora das atividades, proporcionando momentos que levem informações às crianças, contribuindo no seu desenvolvimento com um todo"*.

Por esta razão, é possível compreender a não explicação ou a indefinição do grupo sobre o "quê ensinar - o que é ensinar"; ou mesmo em relação ao ato de educar quando indicam tais ações como parte da função do mediador – *"mediador e provocador do conhecimento"*; *"mediador: proporciona momentos em sala que estimulam a criança. Deve*

se sentir fazendo parte do processo de desenvolvimento da criança e não mero observador e executor de tarefas”; “mediar, proporcionar conhecimentos, possibilitar que os construa”; mediador do processo de ensino e aprendizagem”; “mediador de conhecimento”; “mediador em várias situações”; mediador do conhecimento e da construção de cidadãos críticos e humanos”.

Ainda é forte a idéia de que o professor pré-escolar prepara a criança para aquele que a educará e a ensinará futuramente, sistemática e formalmente – *“pré-alfabetizar sem forçar”; “preparar para as séries posteriores”*. Isto explica em parte a ancoragem da informação recebida sobre o mediador nos conhecimentos antigos e a ênfase dada ao papel do docente promotor do desenvolvimento infantil.

O grupo de pertença não concebe o professor pré-escolar como o profissional que tem compromissos pedagógico-educativos em relação ao desenvolvimento infantil **articulados** à produção e ampliação de conhecimentos e à aprendizagem infantil – *“transmitir conhecimentos, respeitando o que a criança traz”; “ensinar tudo que precisa aprender nesta fase que não é só para brincar”; “desenvolver a criança e todos aspectos e incentivá-las”; “passar o básico de conhecimento”; “ensinar”; “ser orientador do trabalho em classe, interagindo constantemente com os alunos, porém, em dados momentos ser também um transmissor de conhecimentos”; orientar, desenvolver, aumentar os conhecimentos que*

os alunos trazem”; “possibilitar tudo para a criança”; “orientar nos aspectos físico, social e cognitivo”.

Considerando a discussão anterior e, apesar da baixa incidência da atribuição do papel de guarda e proteção à educação pré-escolar com caráter eminentemente assistencialista (Tabela 15) – “*espaço onde a criança possa se sentir segura*”; “*...deve ser seu segundo lar*”, percebe-se a dificuldade de delineamento da identidade do professor pré-escolar. Ainda exerce influência entre o grupo a idéia de missão, entrega, doação – “*orientar, participar, amar, dar tudo de si sem olhar a quem*”; “*ensinar, educar, trabalhando com elas com amor e dedicação*”; “*ser um pouco de tudo: mãe, babá, enfermeira e até educador*”. Portanto, sobrevive uma imagem estereotipada ou idealizada do próprio papel.

Evidencia-se que a proposta da legislação atual, assim como de documentos e da literatura da área acerca da elaboração da função educativa que alia os cuidados da criança à sua educação, não foi capaz de provocar ameaça aos conhecimentos antigos deste grupo. Sendo assim, não provocou necessidade de elaboração de representações a respeito.

A função que o grupo atribui ao professor mantém forte conexão com a função atribuída à educação pré-escolar, pois converge o sentido subjacente das atribuições (tabelas 14 e 15).

No entanto, surge aparente contradição quando explicitam seu conhecimento da função do mediador. Aparente porque atribuem ao

mediador ações muito parecidas quando falam do desenvolvimento e da preparação infantil – *“mediador do desenvolvimento global”; “mediador da aprendizagem, dando meios para o bom desenvolvimento intelectual, moral e social”; “ser mediador entre a criança e o conhecimento colaborando no seu desenvolvimento amplo e geral”;*

Teoricamente, o mediador tem tarefas (vide apresentação deste trabalho) mais complexas e menos reducionistas que o responsável apenas pelo desenvolvimento ou pela preparação infantil. Entre o grupo não há a elaboração do papel do mediador conforme delineamos, pois ancoraram tal conhecimento na função/ações de desenvolver e preparar que como já vimos têm o sentido subjacente de preparação para ações futuras na escola, na sociedade etc..

A divergência apontada antes é consequência do papel de resistência e do fenômeno de refutação das RS às informações novas sobre o assunto e consideradas ameaçadoras à antiga função atribuída ao professor. Percebemos a limitação imposta pela resistência das RS às mudanças, pois ela age como freio à elaboração do conhecimento do que é ser mediador. Mas, também, engendra criatividade, visto que encontramos a figura do mediador relacionada a tarefas diferenciadas no grupo (mediar desenvolvimento global ou construção de conhecimentos) – *“mediador entre o aluno e a construção do seu conhecimento”; “mediar o conhecimento, contribuindo para que cresça e se desenvolva em todos os aspectos”*

Por outro lado, ao indicarem para o mediador tarefas que são de caráter eminentemente educativo, percebe-se a existência de conhecimento difuso sobre quais seriam as tarefas e ações conseqüentes do mediador, por exemplo: *"mediador do conhecimento e aprendizagem"*; *"mediador do conhecimento"*; *"mediador entre a criança e o conhecimento proporcionado condições concretas para os conhecimentos necessários sejam construídos"*; *"mediar o conhecimento: ser incentivador dos alunos e desafiá-los a raciocinar e aprender"*. Com base na situação apresentada queremos supor a revelação de um momento importante de construção da identidade do professor pré-escolar que supera a idéia de "tia" ou mero "dador" de tarefas às crianças.

Encontramos, então, a ancoragem de um conhecimento novo - mediador - numa rede de significados em torno da função do docente pré-escolar e a relação com valores e práticas sociais nas quais o grupo de pertença crê e aos quais valoriza: **preparar e desenvolver a criança**. Ambas ações com o objetivo implícito de prepará-la para ações posteriores.

O grupo expressa uma orientação global indicadora da aceitação e da valorização do professor (Tabela 15) que age em favor do desenvolvimento da criança - *"trabalha com a criança para ela ter desenvolvimento global"*; *"cria situações que a leve a se desenvolver em todos seus aspectos"*; *"orienta e possibilita ao aluno se desenvolver amplamente nos aspectos cognitivo, socio-afetivo, intelectual etc."* e que

faz a mediação deste desenvolvimento – “mediador do processo de desenvolvimento”; “mediador: provoca situações para as crianças se desenvolverem em seu processo de aprendizagem”. Menos enfaticamente e de forma ainda difusa, que media a elaboração de conhecimentos pela criança – “mediador entre a criança e o conhecimento”; “mediador entre o objeto do conhecimento, intervindo de forma planejada”; “mediador do processo de ensino e aprendizagem”. A valorização deste papel pode se justificar devido ao caráter profissional que ele confere à função do professor pré-escolar. Alie-se a isto a possibilidade da elaboração de uma identidade pessoal e social que confira maior “status” e respeitabilidade em superação ao reducionismo do papel de “tia”. Tal, pessoal etc. Contudo, é bastante consensual a

atribu Resumidamente, as RS do grupo de pertença sobre a **função da educação pré-escolar e função do professor pré-escolar** ainda guardam fortes resquícios da pré-escola compreendida como; a) um espaço educacional comprometido com o desenvolvimento das funções psiconeurológicas (prontidão) ou b) com o desenvolvimento das estruturas operatórias de pensamento e c) um espaço educacional capaz de prevenir (antídoto) o fracasso nas 1^{as}. séries do 1º. Grau (hoje ensino fundamental), pois compensaria as carências geradas pela “privação cultural” causada pelo meio social e familiar da criança, em detrimento da pré-escola como um espaço educacional comprometido com a função

educativa de promover o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos já elaborados (Guimarães, 1995).

O grupo se atribui a função de promotor do desenvolvimento infantil, como já demonstramos páginas antes, influenciado pelos objetivos do PROEPRE. Contudo, ao se atribuir a função de mediadores, o faz ancorando-a menos na crença da preparação e mais no trabalho com os aspectos do desenvolvimento infantil e parece não ter conseguido elaborar o sentido implícito do que significa ser mediador. O que é consensual nas RS estudadas é que a função que o grupo atribui à educação e ao professor pré-escolar implica tarefas e ações pedagógicas comprometidas com a preparação infantil para o que há de vir no campo educacional, social, pessoal etc.. Contudo, é bastante consensual a atribuição da função de mediador ao docente, embora sem a fundamentação adequada.

Embora não fosse nosso objetivo estudar as RS de criança do grupo de pertença, de tudo que foi dito podemos supor que o grupo de pertença ainda mantém a concepção de criança abstrata, a-histórica. É a concepção de criança que a atual discussão corrente em Educação Infantil tem procurado superar conforme discutimos em detalhes na apresentação deste estudo.

Tabela 15: Núcleo central das representações sociais de função do professor pré-escolar – grupo de pertença

Núcleo Central	f	%
Promotor do desenvolvimento infantil	44	30,2
Fazer mediação	40	27,4
Comprometido com a educação e o ensino	31	21,2
Comprometido com a preparação da criança	26	17,8
Responsável pela proteção, assistência e guarda da criança	5	3,4
TOTAL	146	100

Considerando os elementos que caracterizam o professor pré-escolar como quem promove o “desenvolvimento infantil”, “quem medeia”, “quem está comprometido com a educação e o ensino e com a preparação da criança” constituem o núcleo central e dão o significado às RS, serão apresentados, a seguir, os elementos periféricos que são as cognições organizadas em torno de cada um deles.

Apesar de sua heterogeneidade não se constituem diferentes representações. Na verdade, evidenciam a influência do NC em seu significado e nos confirmam a centralidade das RS estudadas. Também podemos perceber o fenômeno de refutação do novo que, por sua vez, reforça a centralidade das RS em discussão. Este fenômeno é evidenciado empiricamente ao delinear os elementos periféricos.

- **Professor responsável pelo desenvolvimento infantil:** aspectos físico, moral e intelectual; global; pleno; aspectos físico, social, motor e cognitivo; a percepção; a cidadania.
- **Professor que age como mediador:** do conhecimento; do processo ensino-aprendizagem; desenvolvimento global; formação de cidadãos.
- **Professor responsável por ações educativas, pedagógicas:** educar; ensinar; passar para criança conhecimentos que tem; transmitir conhecimentos; fazer pensar; fazer descentrar o pensamento; enriquecer conhecimentos.
- **Professor responsável pela preparação para:** escola posterior; ensino fundamental; futuro; vida adulta.
- **Professor responsável pela guarda, proteção e assistência:** ser mãe, babá, enfermeira, até educador; ensinar e educar com amor e dedicação; amar; dar tudo de si sem preconceitos; orientar; participar.

Os elementos periféricos organizados em torno dos vários elementos do NC evidenciam a incidência dos objetivos propostos pelo PROEPRE na elaboração das RS. Percebemos que é recorrente a idéia de desenvolvimento dos aspectos especialmente o físico, afetivo, cognitivo e motor, consequência do contexto imediato e contigente onde os membros do grupo estão inseridos. Inclusive se percebe a ancoragem destas idéias em relação à função do mediador. À propósito evidencia a

ação dos conhecimentos científicos veiculados pelo PROEPRE sobre a elaboração as RS estudadas.

As cognições organizadas em torno do elemento do NC que se refere à função educativa demonstra a adoção da idéia do docente que se preocupa com o conhecimento. Talvez isso possa indicar a ocorrência de um processo de mudança nas RS do grupo no sentido de constituir complementaridade em relação ao trabalho docente.

Por outro lado, é significativa a convivência das idéias de preparação e de guarda e proteção à criança com caráter exclusivamente assintencialista.

Podemos perceber a ocorrência das diferenças individuais relacionadas aos contextos e apropriações singulares, às histórias e experiências individuais. Também se percebe a incidência de contradições e heterogeneidade como é próprio das cognições periféricas.

3.2. As RS preexistentes no grupo das professoras

Objetivando referendar e demonstrar qualitativamente os resultados das RS do grupo de professoras, apresentaremos as respostas literais dadas aos instrumentos utilizados. Junto a elas faremos a indicação da(s) professoras(s) que as expressaram. Isto será feito usando a legenda "P" para designar professoras e a numeração de um ao nove



para nomear cada uma delas. As referências **individuais** das RS do grupo de professoras pode ser encontrada em detalhes no ANEXO "J".

Para maior alcance do objetivo anterior usaremos tabelas. Isso ocorrerá tanto no caso do grupo de alunas da Unesp como no caso do grupo de professoras nos capítulos III e IV.

É interessante observar que ao organizarmos as tabelas optamos por apresentar as respostas dadas demonstrando sua hierarquia e sua frequência pelas razões já expostas páginas atrás. A análise permitiu classificar as respostas em núcleos de significados que explicitam a conexão e consensualidade levando em conta os sentidos subjacentes. Este procedimento permitiria o confronto das RS do grupo de pertença com as do grupo de alunas da Unesp e as do grupo de professoras e, também, destes entre si e consigo mesmos considerando as RS preexistentes e as "finais".

Por outro lado, as tabelas e as respostas possibilitam a visualização do conteúdo das RS estudadas demonstrando as crenças, idéias e conhecimentos, valores e "contradições" que as constituem, inclusive, seu estado atual.

3.2.1. RS preexistentes de função da educação pré-escolar

O grupo de professoras é consensual e bastante frequente (Tabela 16) ao atribuir à educação pré-escolar a função preparatória como por



exemplo: *“preparar a criança para ser um cidadão feliz, crítico e autônomo (P1,3,4,5,6,7,8,9)”*, *“não alfabetizar, mas oferecer os pré-requisitos que a levem à alfabetização na 1ª série do ensino fundamental (P1,6,)”*, *“preparar o aluno para participar ativamente da sociedade (P5,7,9)”*, *“formar e educar as crianças para serem cidadãos dignos e honestos no futuro (P3,5,7,8)”*, *“é ser o alicerce para tudo o que a criança quiser realizar no futuro com sucesso (P5,6)”*, *“preparar para o mundo e para a vida (P3)”*. É possível se perceber a conexidade das idéias e conhecimentos sobre a função prepatória tomando como referência o sentido que subjaz a eles.

Comparece, também, com alta frequência e consensualidade, a idéia da educação pré-escolar promotora do desenvolvimento infantil: *“desenvolver a criança globalmente/em todos aspectos (todas)”*, *“oferecer condições para criança se desenvolver segundo sua natureza, sem ser comparada (P3,6,8,9)”*, *“espaço no qual a criança se sinta segura, à vontade e com liberdade para se desenvolver (P2,3,4,5,6,7,8,9)”*, *“proporcionar as condições favorecedoras do desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo (P5,6,7,8,9)”*.

A consensualidade e a frequência em torno da idéia de preparação é maior se consideramos o poder associativo do sentido implícito de preparação da criança toda vez que o grupo se refere ao desenvolvimento infantil (Tabela 16).

O conhecimento que o meio educacional tem veiculado sobre formação do cidadão tem para este grupo o significado de preparação para determinada atuação no futuro. Cremos que esta informação foi ancorada na crença histórica da função de preparação: *"preparar a criança para ser um cidadão feliz, crítico e autônomo (P1,3,4,5,6,7,8,9)"*. Sobretudo, o grupo não parece deter informações suficientemente delineadas sobre quais tarefas deve desempenhar neste período de preparo.

A proposição de a pré-escola ser prazerosa, a importância dada aos jogos e às brincadeiras estão ancoradas na anteriormente criticada concepção de criança, na valorização do desenvolvimento infantil e na idéia de preparação para ações futuras (Tabela 16).

Na verdade, há uma tendência do grupo a crer que o processo escolar deve se assemelhar ao ambiente doméstico – *"deve ser o segundo lar da criança, respeitando o que ela já sabe e oferecendo-lhe momentos prazerosos (P5,6,8)"* e favorecer o aprender e sua permanência no ambiente escola de modo que a criança vivencie a situação como uma grande e permanente diversão: *"local para aprender brincando, de forma mais prazerosa (P1,2,3,5,6,8,9)"*, *"oferecer meios para as crianças viverem momentos felizes e saudáveis (P2,5,6,7,8)"*.

Por outro lado, percebe-se a possibilidade de ruptura de idéias inadequadas aos objetivos mais atuais da educação infantil, se consideramos a existência de contradição e da criatividade engendradas

pelo fenômeno de refutação e da resistência causada pelas RS do grupo frente à novidade (Tabela 16).

Tabela 16: RS de função da educação pré-escolar - professoras

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS		f	%
Globalmente/todos aspectos		12	66,7
Aspectos: físico, emocional, social e cognitivo		5	27,8
Aspectos físico, emocional e intelectual		1	5,5
SUBTOTAL		18	
Cidadão feliz, crítico e autônomo		8	34,8
Preparar(indefinido)		5	21,8
Ensino fundamental/escola posterior		4	17,4
Participação sociedade; para vida/mundo		4	17,4
Desenvolvimento no futuro		1	4,3
Base da vida		1	4,3
SUBTOTAL		23	
Aprender com prazer/brincando		8	47,0
Educação integral/todos conhecimentos		3	17,6
Ensinar e educar		2	11,8
Ensinar respeitando níveis de desenvolvimento infantil		1	5,9
Ensinar respeito, letras e números		1	5,9
Promover ensino-aprendizagem		1	5,9
Ensinar novos conhecimentos		1	5,9
SUBTOTAL		17	
Viver momentos felizes e saudáveis		5	55,6
Ser escola prazerosa		3	33,3
Dar opções de escolha, liberdade, carinho e compreensão		1	11,1
SUBTOTAL		9	
Ensinar a criança a aprender a conviver com outras crianças		6	100
SUBTOTAL		6	

Supomos que o que confere significado à função da educação pré-escolar é a proposta da educação pré-escolar que promove as condições de desenvolvimento infantil e prepara a criança para ações futuras, especialmente as escolares e sociais (Tabela16).

3.2.2. RS preexistentes de função do professor pré-escolar

As RS do grupo de professoras são mais frequentes, consensuais e conexas em relação à função docente voltada para preparação da criança especialmente para vida adulta (Tabela 17): *“dedicar-se, dar o melhor de si no trabalho para garantir aos alunos alicerce para o futuro (P2,5,8)”, “formar indivíduos aptos e cidadãos críticos, questionadores e conscientes (P2,5,6,7,8)”, “dar subsídios para ser adulto seguro e equilibrado (P2,3,4,5,6)”, “propiciar condições e momentos para criança criar, pensar, refletir, se valorizar, valorizar o outro tornando-se adulto crítico (P3,4,5,6,7,8,9)”*.

Praticamente 50% do grupo faz distinção entre o mediador e o educador e concebe-os como complementares: *“a função do docente é ser educador e mediador (P3,5,8,9)”*. O mediador tem a tarefa de mediar algo e nisto o grupo é consensual – *“ser mediador entre a criança e o mundo em suas dificuldades (P1,3,5,6,7,8,9)”, “ser mediador da criança na construção do seu conhecimento de mundo e do seu eu (P2,3,5,6,7,8,9)”, “ser mediador da formação global/plena do aluno (P2,6,8,9)”*.

O educador, por sua vez, é o sujeito que demonstra possuir postura comprometida e é capacitado para atuar em educação infantil – *“ser educador capacitado e comprometido com a educação infantil (P1,2,3,5,6,7,8,9)”*.

Dentre as nove professoras, sete delas são consensuais à respeito do docente *“transmitir informações e conhecimentos (P3,4,5,6,7,8,9)”*.

Solicitamos que o grupo definisse o que é ser **um bom professor** pré-escolar com intuito de obtermos mais informações sobre o que sabiam e acreditavam. As respostas demonstraram haver unanimidade em relação à idéia de comprometimento com a criança – 100% do grupo diz ser aquele *“que avalia, orienta e crê que aprendizagem é processo”*. Esta idéia foi seguida pela idéia do professor *“que respeita”* (50%), *“que gosta”* (70%) e *“que tem bom relacionamento com a criança”* (50%), *“que gosta e cria ambiente agradável para criança se desenvolver sozinha”* (60%). Com menor ênfase apontam que o bom professor é o preocupado *“em estudar, se atualizar e crescer na carreira”* (70%).

Procuramos conhecer melhor o que sabiam e acreditavam que é **ser mediador**. Neste caso, não há consensualidade em torno de uma idéia comum. As cognições do grupo em torno da função de mediador são particularizadas como era de se esperar (um sujeito para cada idéia). Assim, mediador é quem *“sabe ouvir”*; *“é atento ao que acontece em sua sala”*; *“faz elo entre a criança e o saber”*; *“serve de ponte entre a criança e o conhecimento, passando o conhecimento e deixando-a se desenvolver; orienta e discute”*; *“intervém a todo momento e participa e transmite conhecimentos”*.

Quando perguntado sobre o que é ser mediador, algumas das respostas dadas pelo grupo delineiam a imagem de **“ponte”**, **“caminho”**



que funciona como elo de ligação, que possibilita para o aluno uma espécie de passagem. Contudo, ocorre grande variação/desacordo/contradição nas representações do grupo sobre "o quê", "como" o mediador medeia: *"faz um elo entre a criança e o saber (P2)"*, *"intervém a todo momento e participa junto (P3)"*, *"transmite conhecimentos (P4)"*, *"está em contato com o conhecimento da criança fazendo-o crescer, sendo o caminho para isso, mas juntos (P5)"*, *"está entre a criança e o conhecimento e este professor irá servir como se fosse uma ponte passando os conhecimentos, mas deixando as crianças descobrir (P6)"*, *"orienta e participa (P7)"*, *"é o que também saber ouvir (P8)"*, *"está atento sobre o que acontece na sala de aula (P9)"*.

Tabela 17: RS de função do professor pré-escolar - professoras

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	f	%
Globalmente/todos aspectos	7	26,9
Ao máximo	7	26,9
Aspectos juntamente com áreas do conhecimento	6	23,1
Aspectos: físico, social, afetivo e cognitivo	5	19,3
Desenvolvimento e conhecimentos escolares	1	3,8
SUBTOTAL	26	
Adulto crítico	8	29,7
Adulto seguro e equilibrado	5	18,5
Com noções globais sobre mundo que a cerca	5	18,5
Cidadãos aptos, críticos, questionadores e conscientes	5	18,5
Escrita, social e culturalmente	1	3,7
Com amor e dedicação	1	3,7
Alicerce para futuro	1	3,7
Cidadãos para desafios da vida	1	3,7
SUBTOTAL	27	
Conhecimentos	8	53,3
Informações/ conhecimentos	7	46,7
SUBTOTAL	15	
Entre a criança e o mundo em suas dificuldades	7	35,0
Da construção de conhecimento de mundo e de seu eu	7	35,0
Ser educador e mediador	4	20,0
Busca conhecimentos e informações e passa p/ crianças	1	5,0
Respeita a idade e ensina mediando	1	5,0

RS de função do professor pré-escolar – professoras

	(continuação)	
	SUBTOTAL	20
Educador capacitado e comprometido com a educação infantil	8	34,9
Educador e mediador	4	17,5
Educador	1	4,3
Ensina e compreende e avalia	1	4,3
Crê na inteligência da criança e ensina tudo que deve saber nesta idade	4	17,5
Sabe ouvir, falar e respeita conhecimento da criança	1	4,3
Atento à criança	1	4,3
Reflete, planeja e organiza para criança aprender	1	4,3
Gosta de crianças, as compreende e prepara aulas tendo-as como foco	1	4,3
Valoriza a criança, suas necessidades e ensina ludicamente	1	4,3
	SUBTOTAL	23

As RS se ligam ao objeto representado pela figura do professor “preparador”, do que “promove desenvolvimento infantil”, do que faz a “mediação da criança com o mundo”. A figura do mediador é simbolizada pela imagem de “elo” e “ponte” entre a criança, o saber e o conhecimento.

Cremos que as atribuições de preparador, de mediador, de transmissor e de promotor do desenvolvimento infantil são as mais consensuais entre si e conferem significado às RS de *função do professor pré-escolar* (Tabela 17).

A função de preparação é mais freqüente e consensual, embora não se sobreponha significativamente à função de promoção do desenvolvimento infantil. São idéias complementares porque são consensuais e conexas em seu sentido subjacente de preparação. A análise das respostas dadas pelo grupo demonstrou que ambas as funções têm a conotação de tornar a criança pronta para um momento posterior da vida e/ou da escolaridade.

3.2.3. RS preexistentes de criança pré-escolar

Ocorreu com o grupo de professoras consensualidade semelhante (Tabela 18) ao que ocorreu no grupo de alunas (Tabela 21) em relação à concepção de criança que supera a costumeira concepção de criança como ser abstrato, a-histórico: *“é capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo as características de sua idade (P1,2,3,4,5,6,7,8,9)”*, *“cidadão com direitos, com história própria, membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade específicas e num momento singular de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem (P2,3,4,5,6,7,8,9)”*, *“Ser que precisa de cuidados de higiene, saúde, segurança e alimentação aliados à educação (P1,2,3,5,7,8,9)”*, *“Chega à escola em um nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados (P1,2,4,7,8,9)”*. É interessante observar a característica das cognições individuais, pois mesmo com elevada consensualidade como se vê na tabela 18, acontece de elementos do grupo não optarem por afirmações do questionário complementares a outra escolhida.

A consensualidade e conexidade das idéias do grupo sobre a criança expressam uma concepção mais elaborada de criança pré-escolar (Tabela 18). Porém, há uma contradição latente porque mesmo não havendo consensualidade a respeito da concepção de criança como ser abstrato, a-histórico, ela ainda age entre o grupo – *“ser que traz alegria,*



diversão e satisfação para os adultos que a rodeiam (P2,3,4,7,8,9)".

Contradição que pode significar processo de mudanças nas RS do grupo.

Tabela 18: RS de criança pré-escolar - professoras

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS		f	%
Ser que traz alegria, diversão e satisfação para os adultos		6	34,0
Bonitinha, delicada e briguenta		1	5,5
Vida, brincar, alegre, carinho, atenção, dedicação e amor		1	5,5
Criancinhas c/ enorme sede de conhecimentos e saber		1	5,5
Brincalhona, sorridente, cheia de histórias p/ contar		1	5,5
Cheias de energia e sedentas p/ aprender na escola o que não têm em casa		1	5,5
Meigas, sinceras, egocêntricas e divertidas		1	5,5
Curiosa e atenta a tudo que se passa ao seu redor		1	5,5
Educação		1	5,5
Pré-Escola		1	5,5
Objetos, materiais, mobiliários escolares		1	5,5
Necessitam aprender ludicamente		1	5,5
Precisam de orientação para se situar em ambiente escolar		1	5,5
SUBTOTAL		18	
É capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo as características de sua idade		9	30,0
Cidadão com direitos, com história própria, membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade específicas e num momento singular do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.		8	26,7
Ser que precisa de cuidados de higiene, saúde, segurança e alimentação aliados à sua educação		6	20,0
Chega à escola em um nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados		6	20,0
Egocêntricas, curiosas, perceptivas e inteligentes		1	3,3
SUBTOTAL		30	

O significado das RS de criança pré-escolar parece ser conferido pela alta frequência e consensualidade do grupo em torno da concepção de pessoa que vive o momento criança de sua vida com seus direitos, singularidades e possibilidades próprias (Tabela 18).

Parece haver um movimento de transformação da concepção de criança entre os sujeitos. Isto é demonstrado pela frequência e pela consensualidade do grupo em torno do núcleo de significados que

delineia a concepção da criança compreendida em sua singularidade em contraponto com a variedade de cognições em torno da idéia de uma criança irreal, inexistente nas pré-escolas, por isso, uma visão estereotipada da criança.

3.3. As RS preexistentes no grupo de alunas da Unesp

A exemplo do que foi feito anteriormente, apresentaremos as falas e respostas do grupo de alunas da Unesp obtidas por meio dos instrumentos utilizados. Junto a elas faremos a indicação sigilosa da(s) aluna(s) que as expressaram. Isto será feito usando a legenda "A" para designar alunas e a numeração de **um** ao **dez** para nomear cada uma delas. As referencias **individuais** das RS **preexistentes** no grupo de alunas da Unesp podem ser encontradas em detalhes no ANEXO "I".

3.3.1. RS preexistentes de função da educação pré-escolar

O grupo é especialmente freqüente e consensual (Tabela 19) à respeito da idéia de desenvolvimento infantil como função da educação pré-escolar: *"desenvolver a criança globalmente/em todos os aspectos (A1)", "propiciar as condições favorecedoras do desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo (A2)", "espaço (...) liberdade para se desenvolver (A6)", "desenvolver suas capacidades (A7)".* A idéia de



desenvolver a criança se apresenta com forte poder de associatividade, alta frequência nas respostas dadas e mantém ligação simbólica com o objeto representado.

Na seqüência é significativa a crença no papel de preparação da criança como função da educação pré-escolar, como por exemplo: preparar para a 1.ª série do ensino fundamental - *"não alfabetizar, mas oferecer os pré-requisitos que a levem à alfabetização na 1.ª série (A1,3,6,7,8,9,10,)"* e para a cidadania - *"preparar para aluno participar ativamente da sociedade (A1,4,6,8)", "formar e educar as crianças para serem cidadãos dignos e honestos no futuro (A5,6)", "preparar a criança para ser um cidadão feliz, crítico e autônomo (A7)", "formar o cidadão crítico (A4)".*

À propósito da atribuição da função de desenvolvimento e de preparação infantis para a educação pré-escolar, são menos consensuais sobre a idéia de aprendizagem aliada ao prazer e às brincadeiras - *"local para aprender brincando, de forma prazerosa (A1,3,5,6,8,10)"* como também em relação à idéia de socializar com sentido de preparo para vida em grupo - *"socializar a criança (...) aprendam a conviver com outras crianças (A1,4,6,7,8,9,10)."*

Admitem com pouco mais de 50% de frequência e razoável consensualidade a articulação do desenvolvimento infantil com a produção de conhecimentos pela criança e a proposição de aliar os cuidados infantis à sua educação (Tabela 19) - *"acolher e cuidar da*

criança e oferecer a ela as melhores oportunidades para aprender, adquirir novos conhecimentos e se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo (A2,3,6,8,9,10)".

Encontramos freqüência alta e consensualidade quando o grupo afirma que a educação pré-escolar deve incidir sobre o desenvolvimento infantil. A variedade ocorre quando caracterizam o desenvolvimento: em seus aspectos, global ou integral, físico, cognitivo, social e emocional etc..

Por outro lado, também são consensuais sobre a preparação da criança. Contudo, ocorre a variedade sobre qual aspecto deve incidir a preparação: para 1ª. série do ensino fundamental, para séries posteriores para a formação do cidadão. Ambos são conhecimentos de domínio comum ao grupo de pertença como demonstramos anteriormente (Tabelas 14 e 15) e a análise demonstrou fazer parte, também, das crenças do grupo de alunas (Tabela 19).

As RS sobre a função da educação pré-escolar parecem ser de cunho funcional, simbolizadas pelas ações de desenvolver e preparar a criança para exercer ações futuras.

Tabela 19: RS de função da educação pré-escolar - alunas

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	f	%
Preparar para ser alfabetizada na 1ª. Série do ensino fundamental	8	22,9
Séries Seguintes	8	22,9
Ser cidadão consciente	7	20
Para a 1ª Série	3	8,6
Para a vida/mundo	3	8,6
Para ser adulto	2	5,7
Preparar (indefinido,	2	5,7
Alice para o futuro	1	2,8
Superar deficiências motoras e visuais	1	2,8
SUBTOTAL	35	

RS de função da educação pré-escolar - alunas

(continuação)		
Desenvolver a criança	10	25
totalidade/globalmente	9	22,5
Aspectos: físico, emocional, social e cognitivo	8	20,0
Desenvolver aspectos e promover aprendizagem das áreas do conhecimento infantil	8	20,0
Habilidades, criatividade e conhecimentos básicos	2	5,0
Coordenação visual e motora	1	2,5
Potencialidades	1	2,5
Aspectos afetivo e social	1	2,5
SUBTOTAL		40
Investir no desenvolvimento e aprendizagem, trabalhando aspectos do desenvolvimento e áreas do conhecimento infantil	8	33,3
Aprender com prazer/brincando	7	29,2
Acolher, cuidar, oportunizar a aprendizagem, novos conhecimentos e desenvolver nos aspectos físico, social, emocional e cognitivo	6	25,0
Auxiliar a elaborar conhecimentos	2	8,3
Acolher, estimular o aprendizado e ensinar conteúdos segundo características da idade	1	4,2
SUBTOTAL		24
Convívio social/com outras crianças	9	81,8
Integrar-se na sociedade	2	18,2
SUBTOTAL		11

O que parece dar significado às RS de *função da educação pré-escolar* são as ideias: "função de preparar", "de desenvolver", "função educativa-pedagógica" e "socializadora" (Tabela 19).

As funções de preparação e desenvolvimento infantis são mais freqüentes e consensuais, exercendo maior influencia no significado das RS que têm da função da educação pré-escolar. Ambas têm o significado de preparação da criança para desempenhar "bem" nas séries posteriores e futuramente.

3.3.2. RS preexistentes de função do professor pré-escolar

O grupo é mais consensual (Tabela 20) em relação à idéia do professor que exerce práticas com conotações educativas-pedagógicas – *“ser educador capacitado e comprometido com a educação infantil (todas)”*, *“trabalha áreas do conhecimento e os aspectos do desenvolvimento infantil e investe nos aspectos do desenvolvimento infantil (A1,4,5,6,8,10)”*, *“ensinar e avaliar a criança” (A4,8)”* etc..

Metade do grupo faz opções que convergem para o docente que age em prol da socialização da criança – *“promove a interação a criança com o meio social e dá a ela o primeiro contato com vida escolar (todas)”*, da preparação para a vida adulta – *“dar subsídios para se tornar adulto seguro e equilibrado (A3,5,8,9,10)”*.

Dentre as dez alunas, sete delas concordam que o professor também transmite conhecimentos. Contudo, a forma como admitem tem um sentido de atividade com valor secundário e não complementar para o docente: *“ser orientador do trabalho em classe, interagindo constantemente com os alunos, porém em dados momentos ser, também, um transmissor de conhecimentos (A1,4,5,6,8,9,10)”*.

Pouco mais de 50% do grupo demonstrou idéias freqüentes sobre o professor que ensina e educa fazendo isso tudo com amor e dedicação – *“ensinar, educar trabalhando com amor e dedicação (A1,5,6,8,9,10)”*, mas não explicam a que se refere o ensino e a educação. O mesmo

ocorreu em relação ao docente que ajuda a criança a elaborar conhecimentos articulados ao desenvolvimento global/aspectos – *“trabalhar as áreas do conhecimento e os aspectos do desenvolvimento infantil considerando suas características (A1,2,5,6,8,10)”*.

O conhecimento que demonstram possuir sobre o docente com a função de educador é expresso freqüentemente por meio de um jargão: *“educador capacitado e comprometido com a educação infantil (todas)”*. O mesmo ocorreu em relação ao grupo de pertença.

Quando perguntados sobre o que é ser um bom docente pré-escolar, o que valorizam e demonstram conhecer gira em torno das idéias do professor leal: *“se dedica (A7)”*, conhece a criança: *“compreende o desenvolvimento da criança (A8)”*, que organiza suas aulas tendo a criança como parâmetro: *“pensa os seus alunos e organiza o seu trabalho partindo deles (A4)”*, que gosta da profissão, que faz investimentos em seu aperfeiçoamento: *“tem prazer em se atualizar (A6)”* e é qualificado para a docência: *“está sempre buscando aperfeiçoamento e novos conhecimentos e tem uma boa formação (A9,10)”*.

As RS preexistentes no grupo de alunas da Unesp são compostas de várias idéias que tendem a ser complementares. A análise demonstrou que, em geral, estas idéias não chegam ainda a ser concebidas pelo grupo como um conjunto articulado e interdependente de ações e tarefas educativas que precisariam interagir no cotidiano escolar (Tabela 20).



Por outro lado, as RS sobre função do docente pré-escolar apresentam divergências se considerarmos que algumas das idéias que se apresentam bastante consensuais delineiam práticas e tarefas diferenciadas para o docente pré-escolar, como quando o grupo atribui ações com caráter educativo-pedagógico e ações mais voltadas para o desenvolvimento infantil, cujo sentido subjacente é o de preparação da criança para atividades posteriores às atuais.

Tabela 20: RS de função do professor pré-escola - alunas

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS		f	%
Ser adulto seguro e equilibrado		5	33,3
Vida		3	20,0
Ser cidadão consciente e crítico		3	20,0
Para 1ª série		2	13,3
Vida escolar		1	6,7
Alfabetização futura		1	6,7
SUBTOTAL		15	
Ser educador capacitado e comprometido com a educação infantil		10	27,0
Orienta, interage e transmite conhecimentos		7	19,0
Trabalha áreas do conhecimento e os aspectos do desenvolvimento infantil		6	16,2
Ensina e educa com amor e dedicação		6	16,2
Ajuda a elaborar conhecimentos		3	8,1
Educa		2	5,4
Promove aprendizagem		1	2,7
Professor ensina o que aprendeu		1	2,7
Ensina de forma prazerosa		1	2,7
SUBTOTAL		37	
Ao máximo a criança		8	28,6
Na totalidade/ todos aspectos		7	25,0
Desenvolvimento global		7	25,0
Nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo		6	21,4
SUBTOTAL		28	
Promove a interação como meio social e primeiro contato com escola		10	100
SUBTOTAL		10	

As RS de função do professor pré-escolar são organizadas em torno de quatro diferentes atribuições sobre o que deveria se constituir

função do docente pré-escolar: a) função preparatória, b) função voltada ao desenvolvimento infantil, c) função com caráter educativo-pedagógico e d) função voltada para a socialização infantil. As funções: "preparação", "educativa-pedagógica" e "promotora do desenvolvimento infantil" são as mais freqüentes, têm maior ligação simbólica com o objeto representado e são mais consensuais, influenciando sobremaneira o significado das RS do objeto representado (Tabela 20).

3.3.3. RS preexistentes de criança pré-escolar

São freqüentes e consensuais as idéias sobre a função da educação (Tabela 19) e do professor pré-escolar (Tabela 20) demonstradas pelo grupo de alunas da Unesp.

Por outro lado, o grupo é significativamente desfavorável à concepção de criança como ser abstrato, a-histórico (Tabela 21). Tendo em vista que a função de preparação (Tabelas 19 e 20) é muito aceita entre o grupo, poderíamos esperar que fossem favoráveis à concepção de criança sobre a qual se apresentam desfavoráveis. As RS comportam conhecimentos, idéias e crenças contraditórias entre si.

Há consensualidade (Tabela 21) do grupo em relação à idéia da criança *"cidadã, portadora de direitos, com uma história própria, membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade específicas e num momento singular de seu processo de desenvolvimento e*

aprendizagem (todas). Além disso, é reconhecida como pessoa em sua fase criança. Condição que impõe o redimensionamento do papel do adulto.

Atualmente há uma tendência da sociedade e mais da academia em reconhecer que a criança *“... precisa de cuidados de higiene, saúde, segurança e alimentação aliados à sua educação (A1,2,4,5,6,8,9,10).*

Contudo, há várias representações que não teriam poder associativo se tomássemos as falas individualizadas sem atentar para o sentido subjacente a elas. Estas dizem respeito àquela visão criticada da criança pré-escolar, conforme já tratamos anteriormente neste trabalho.

No entanto, ao fazermos a associação das falas fundamentalmente a partir do seu sentido subjacente, são encontrados temas freqüentes. Os sentidos subjacentes a estas falas, ao serem explicitados se apresentam conexos e consensuais (Tabela 21), como por exemplo: *“é um ser inocente, puro e indefeso que precisa de adultos protetores (A1,9)”*, *“é um ser que precisa ser preparado para no futuro ser feliz (A5,9,10)”*, *é um ser que traz alegria, diversão e satisfação para os adultos que a rodeiam (A5,7,10)”*, *“é um ser não socializado que precisa ser ensinado na pré-escola a conviver com outras crianças (A5,9,10)”*. Então, podemos perceber sua conexidade e as considerarmos consensuais tomando o seu significado latente.

À primeira vista pode parecer contraditório que aceitem conhecimentos que expressam uma concepção mais elaborada de

criança e coerente com os estudos atuais e ao mesmo tempo demonstrem ausência de conhecimento mais aprofundado sobre a criança pré-escolar. Conhecimento que poderia sustentar a superação da concepção de criança que durante a década de 90 vem sendo criticada. Esta crítica procede por causa de suas conseqüências nefastas em relação à formação e às orientações aos adultos e nas práticas por eles desenvolvidas relacionadas aos cuidados e à educação das crianças pré-escolares.

A ocorrência desta contradição pode estar demonstrando um possível processo de transformação de suas RS sobre a criança pré-escolar.

À propósito, as RS preexistentes do grupo de alunas da Unesp contam com imagens discordantes entre si, ou seja, a criança pura, inocente, símbolo de felicidade e a imagem da criança concebida como pessoa, cidadã, sujeito social e histórico, ser pensante etc..

Tabela 21: RS de criança pré-escolar - alunas

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	f	%
Fase importante do ser humano	1	20
Em formação : pode ser influenciado pelo adulto	1	20
Criativas e em fase de desenvolvimento	1	20
Em formação	1	20
Melhor fase para formação social	1	20
SUBTOTAL	5	
Com futuro brilhante	1	8,3
Pura, inocente e pode dar alegrias e ralação ao adulto	1	8,3
Seres alegres	1	8,3
Sorriso	1	8,3
Infância: verdadeira e sincera	1	8,3
Ingênua e alegre	1	8,3
Espontânea	1	8,3
Ativa e despreocupada	1	8,3

RS de criança pré-escolar - alunas

(continuação)		
Agitada e individualista	1	8,3
Cheia de conhecimentos e carente de atenção	1	8,3
Liberdade	1	8,3
Agito	1	8,3
SUBTOTAL		12
Aprendizado	1	3,4
Ativas e criativas	1	3,4
Busca novos conhecimentos e quer conhecer melhor o que mundo em que vive	1	3,4
Capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo características de sua idade	8	27,6
Ser que precisa de cuidados de higiene, saúde, segurança e alimentação aliados à educação	8	27,6
Cidadão com direitos, com uma história própria, membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade específicas e num momento singular de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem	10	34,6
SUBTOTAL		29

O que parece conferir o significado das RS de criança pré-escolar é a idéia da pessoa vivendo atualmente sua fase criança e concebida como sujeito social, histórico etc.. A criança concebida como ser em desenvolvimento/formação e a visão estereotipada de criança exercem influência sobre o significado das RS. Porém, não tem o poder associativo, nem a consensualidade e o laço simbólico da representação de criança compreendida como pessoa com direitos, capacidades e necessidades próprias, sujeito histórico e social e capaz de aprender (Tabela 21).

A existência de representações divergentes de criança pré-escolar pode ser consequência do fenômeno de refutação/defesa das RS preexistentes desencadeado diante de fatos, situações, conhecimentos ameaçadores às crenças e conhecimentos elaborados. Isto nos leva a

especular sobre um processo de transformação em andamento das RS de criança pré-escolar.

3.4. Convergências e divergências entre as RS preexistentes no grupo de pertença, no grupo de professoras e no grupo de alunas da Unesp

Procuraremos demonstrar se há pontos de encontro e de desencontro entre as RS preexistentes estudadas. Para demonstrar tomaremos o grupo de pertença, o grupo de professoras e o grupo de alunas da Unesp (doravante os nomearemos de os três grupos) e organizaremos a apresentação em três partes. Na primeira compararemos as RS de função da educação pré-escolar. Em seguida as RS de função do professor pré-escolar e em terceiro lugar as RS de criança pré-escolar dos três grupos. As tabelas permitirão visualizar melhor e perceber a ordem hierárquica segundo a frequência e consensualidade com que os grupos demonstraram as idéias.

Relembramos que no caso do grupo de pertença não estudamos as RS de criança pré-escolar conforme explicamos no capítulo II.



2.4.1. RS preexistentes de função da educação pré-escolar dos três grupos

Se retomarmos os dados apresentados nas tabelas 14, 16 e 19, percebe-se que os três grupos são consensuais sobre a função atribuída à educação pré-escolar. Concentram suas opções nas ações voltadas para o desenvolvimento infantil e para a preparação da criança para as séries seguintes e para outras atividades que exercerão futuramente, na vida adulta (Tabela 22).

O sentido subjacente a ambas atribuições é o de preparação da criança para as séries seguintes e para outras atividades que exercerão futuramente, na vida adulta.

O grupo de alunas da Unesp (Tabela 19) apresenta estas RS com maior freqüência e consensualidade que o grupo de professoras (Tabela 16).

O grupo de pertença, por sua vez, é mais freqüente e consensual em relação à função explicitamente preparatória (Tabela 14).

Ambos os grupos atribuem ações de cunho educativo-pedagógico à função da educação pré-escolar, embora em freqüência mais baixa que as atribuições anteriores.

Tabela 22: RS de função da educação pré-escolar dos três grupos estudados

Grupo de pertença	Grupo de professoras	Grupo de alunas da Unesp
1. Preparar e desenvolver a criança: sentido subjacente de preparação para séries seguintes e para futuro.	1. IDEM 2. Exercer ações de cunho educativo-pedagógico	1. IDEM 2. Exercer ações de cunho educativo-pedagógico

Se observamos a tabela 22 os três grupos convergem em suas RS. Ocorrência que nos remete à história da educação pré-escolar no Brasil conforme argumentamos na apresentação deste estudo e à construção histórica, social das RS. Concluímos, então, que se tratam realmente de representações sociais e variam apenas em relação a sua frequência.

3.4.2. RS preexistentes de função do professor pré-escolar dos três grupos

Os três grupos apresentam frequência alta em relação à promoção do desenvolvimento infantil como atribuição do professor pré-escolar (Tabelas 15, 17 e 20).

O grupo de pertença demonstra possuir RS sobre o professor que faz a mediação. No entanto, o que ele medeia lembra em muito o que o grupo propõe como tarefa daquele que prepara e desenvolve a criança para ações futuras (Tabela 15). A função de preparador comparece entre o grupo com menor frequência no grupo de professoras. Lembramos que este grupo integra o grupo de pertença.

O grupo de professoras demonstra possuir RS sobre o professor mediador e o que transmite conhecimentos, porém estas são menos freqüentes e consensuais do que suas RS sobre o professor que promove o desenvolvimento infantil e o que prepara a criança (Tabela 17).

O grupo de alunas da Unesp demonstra possuir RS tão freqüentes quanto o grupo de professores sobre o professor promotor do desenvolvimento infantil. Por outro lado, é menos freqüente e menos consensual sobre a função preparatória e admite a função socializadora para o professor. Em contrapartida, suas RS sobre o professor que exerce funções educativas-pedagógicas são as mais freqüentes e consensuais (Tabela 20) do que as atribuições ao professor mediador e transmissor de conhecimentos.

Tabela 23: RS de função do professor pré-escolar dos três grupos estudados

Grupo de pertença	Grupo de professoras	Grupo de alunas da Unesp
1. Promove o desenvolvimento infantil: sentido subjacente de preparação para séries seguintes e para futuro.	1. Prepara para séries Seguintes e para futuro 2. Promove o desenvolvimento infantil 3. É educador 4. Faz mediação	1. Promove o desenvolvimento infantil 2. Exerce ações educativo-pedagógicas 3. Prepara para séries Seguintes e para futuro 4. Socializa a criança
2. Educa e ensina	5. Transmite conhecimentos	
3. Faz mediação		
4. Prepara a criança		

Da comparação podemos depreender que são mais consensuais e freqüentes entre os três grupos as RS organizadas em torno do núcleo comum de significados que delineia o professor responsável pelo desenvolvimento infantil (Tabela 23).

O grupo de professoras demonstra que é mais consensual e freqüente sobre o professor que age em prol da preparação da criança para ações posteriores do que o grupo de alunas da Unesp. Este, por sua vez, é o mais freqüente e consensual dentre os três grupos a respeito do professor que exerce ações educativas e pedagógicas (Tabela 23).

3.4.3. RS preexistentes de criança pré-escolar do grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp

O grupo de professoras e o grupo de alunas da Unesp apresentam freqüência e consensualidade praticamente idêntica (Tabelas 18 e 21) ao conceberem a criança pré-escolar como uma pessoa que vive seu momento criança e é portadora de direitos, saberes e pertencente a uma classe social e participante de um momento histórico singular (Tabela 24).

Contudo, ainda apresentam idéias estereotipadas sobre a criança pré-escolar. Neste caso, o grupo de professoras é mais freqüente e consensual do que o grupo de alunas (Tabelas 18 e 21).



Tabela 24: RS de criança pré-escolar do grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp

Grupo de professoras	Grupo de alunas da Unesp
1. Pessoa que é criança, com direitos, capacidades e necessidades próprias. Sujeito histórico e social. Capaz de aprender.	1. IDEM
2. Estereótipo	2. Estereótipo

Da análise realizada das RS do grupo de pertença sobre a função da educação e do professor pré-escolar (Tabelas 14 e 15) podemos supor que a concepção de criança operante entre o grupo ainda pode ser a de uma criança abstrata, a-histórica, diversa daquela encontrada nas salas de aula pré-escolares, que temos denominado de estereótipo de criança.

Resumidamente, as RS dos três grupos são caracterizadas pela educação que tem o compromisso de preparar a criança para a escola posterior e para ações futuras (Tabela 24)

A função do professor segue a mesma tendência, mas parece estar sendo ameaçada pela vigência do professor que tem tarefas de cunho pedagógico e educativo. Por isso, faz a mediação dos conhecimentos e informações apropriados a esta faixa etária, sem relegar a promoção do desenvolvimento infantil (Tabela 23).

Depreendemos da análise feita até este momento que o grupo de professoras e o grupo de alunas da Unesp apresentam idéias e conhecimentos sobre a criança pré-escolar mais coerentes com a criança real, existente nas pré-escolas, diferentemente do grupo de pertença. Embora, no caso deste último apenas inferimos sua concepção de criança

pré-escolar da análise dos resultados de suas concepções da função de educação e de professor pré-escolar.

O QUE SABEM? EM QUE ACREDITAM? O QUE VALORIZAM?

AS RS "FINAIS" DO GRUPO DE PROFESSORAS

E DO GRUPO DE ALUNAS DA UNESP

Apresentaremos as RS "finais" de função da educação e do professor e de criança pré-escolar do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras conforme procedemos no capítulo III ao apresentarmos as RS preexistentes. Porém, desta feita apresentaremos também o NC das RS estudadas. Isto será feito à luz dos esclarecimentos sobre como captamos o NC das RS, realizados no capítulo II.

Utilizaremos tabelas e frequências com o mesmo objetivo anterior, assim como as respostas literais dos membros do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras. As representações "finais" de cada um dos membros dos grupos acima poderão ser vistas detalhadamente nos ANEXOS "K" e "L". Nos mesmos anexos demonstramos as idéias, conhecimentos e crenças que cada elemento de cada um dos dois grupos acima manteve e as novas demonstradas apenas ao final do estudo. Esta demonstração foi possível confrontando as RS preexistentes entre os integrantes de cada um dos dois grupos com suas RS "finais".

Procuraremos desenvolver o capítulo presente comparando as RS



CAPITULO IV

O QUE SABEM? EM QUE ACREDITAM? O QUE VALORIZAM?

AS RS "FINAIS" DO GRUPO DE PROFESSORAS

E DO GRUPO DE ALUNAS DA UNESP

Apresentaremos as RS "finais" de função da educação e do professor e de criança pré-escolar do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras conforme procedemos no capítulo III ao apresentarmos as RS preexistentes. Porém, desta feita apresentaremos também o NC das RS estudadas. Isto será feito à luz dos esclarecimentos sobre como captamos o NC das RS, realizados no capítulo II.

Utilizaremos tabelas e freqüências com o mesmo objetivo anterior, assim como as respostas literais dos membros do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras. As representações "**finais**" de cada um dos membros dos grupos acima poderão ser vistas detalhadamente nos ANEXOS "K" e "L". Nos mesmos anexos demonstramos as idéias, conhecimentos e crenças que cada elemento de cada um dos dois grupos acima manteve e as novas demonstradas apenas ao final do estudo. Esta demonstração foi possível confrontando as RS preexistentes entre os integrantes de cada um dos dois grupos com suas RS "finais".

Procuraremos desenvolver o capítulo presente comparando as RS



iniciais e as “finais” do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras.

Considerando que a seguir não trataremos de RS terminais ou conclusivas, pois elas são dinâmicas, nomeá-las-emos de RS finais. A palavra será utilizada entre aspas porque ela se referirá às RS encontradas ao final da pesquisa, após encerrado o trabalho de formação em novembro de 1998, conforme descrevemos no início do capítulo II.

As tabelas a seguir foram construídas de modo similar àquele utilizado no capítulo III e terão a mesma finalidade. Contudo, desta feita, as tabelas ajudarão a demonstrar também o Núcleo Central das RS estudadas.

Lembramos que a forma como o NC foi captado e escolhidas as palavras que demonstram o NC foi explicado no capítulo II. As respostas dadas por cada um dos membro dos grupos serão utilizadas no decorrer do texto com a mesma finalidade de quando as utilizamos no capítulo III.

Em um item final compararemos as RS “finais” do grupo de alunas da Unesp com as do grupo de professoras. O objetivo será demonstrar convergências e divergências entre suas RS. Será possível também apresentar as transformações ocorridas ou não em cada um dos grupos e compará-las entre si.

As tabelas 31, 32 e 33 demonstrarão as RS dos dois grupos organizadas hierarquicamente segundo sua frequência e consensualidade em cada um dos dois grupos.



4.1. As RS “finais” do grupo de professoras

Ao apresentarmos respostas literais do grupo de professoras no decorrer do texto, usaremos a legenda “P” para designar cada uma das professoras. Os numerais de **um** ao **nove** indicarão as professoras individualmente guardando o sigilo necessário. Maiores detalhes sobre as representações “finais” de cada **professora** do grupo podem ser encontrados no ANEXO “L”.

4.1.1. RS “finais” de função da educação pré-escolar

Se nos reportarmos às RS preexistentes (Tabela 16) no grupo de professoras percebe-se o aumento de frequência e maior consensualidade acerca de idéias e conhecimentos organizados em torno do elemento do NC que se refere à função da educação pré-escolar que enfatiza a promoção do desenvolvimento infantil (Tabela 25).

As RS do grupo são consensuais a respeito da promoção do desenvolvimento infantil porque freqüentemente encontramos um núcleo comum de significados nas falas recorrentes entre o grupo sobre este aspecto.

Como era de se esperar os elementos periféricos variaram por causa das respostas de várias e diferentes pessoas de um mesmo grupo como por exemplo: *“desenvolver globalmente a criança, em todos os*

aspectos (todas)", "proporcionar as condições favorecedoras do desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo (P1,3,4,5,6,7,8,9)", "oferecer condições para criança se desenvolver segundo sua natureza, sem ser comparada (P1,4,5,8,9)", "espaço no qual a criança se sinta segura, à vontade e com liberdade para se desenvolver (P1,2,3,4,5,8,9)", "promover preferencialmente o desenvolvimento da criança (P5,8)".

Podemos perceber que não são diferentes RS, pois todas as cognições periféricas convergem para um núcleo comum de significados: a educação pré-escolar comprometida com a promoção do desenvolvimento infantil.

Em março de 1998 a frequência com que o grupo atribuía a promoção do desenvolvimento infantil como finalidade da educação pré-escolar era praticamente a metade da atual, sem que as RS deixassem de ser consensuais e conexas entre si. Basta retomar o núcleo comum de significados preexistentes (Tabelas 16 e 25).

As RS do grupo se apresentam menos freqüentes, mas não menos consensuais e conexas em seu significado subjacente em relação ao elemento do NC que se refere às ações educativas-pedagógicas (Tabelas 16 e 25).

Se compararmos com a situação preexistente em março de 1998 (Tabela 16) as RS do grupo contêm agora (Tabela 25) a novidade da cognição periférica que propõe o ensino e aprendizagem dos conhecimentos acumulados social e historicamente pela humanidade:



“favorecer o desenvolvimento e aprendizagem em relação a: matemática, psicomotricidade, alfabetização, autonomia moral e intelectual, representação em suas variadas formas, ciências, educação artística, história, geografia, auto-conhecimento, auto-valorização (P1,2,3,5,6,7,8,9)”.

Contudo, não significa que o grupo tenha clareza das áreas do conhecimento e os conteúdos mais adequados à educação pré-escolar. Ou mesmo que saibam claramente a relação entre áreas do conhecimento e os aspectos do desenvolvimento infantil.

Mas supomos que o grupo tem pensado sobre estas questões. É provável que tem sido exposto a informações e conhecimentos durante as atividades de formação em serviço oferecidas pelo local de trabalho. A análise dos dados obtidos demonstra que as RS do grupo estão sendo “ameaçadas” por tais idéias.

Ainda em relação ao elemento do NC – ação educativa-pedagógica das RS de função da educação pré-escolar (Tabela 25) a frequência ultrapassa os 50% em relação ao elemento periférico – “local para aprender brincando, de forma mais prazerosa (P1,2,3,5,8,9)”. Mas diminuiu em relação às RS preexistentes (Tabela16).

Desaparecem as RS que atribuem à educação pré-escolar a função de preparação da criança para exercer ações futuras (Tabelas 16 e 25). cremos, portanto, no processo de mudança em andamento. Não pode passar despercebido que esta concepção de educação pré-escolar

tem raízes históricas e do fato de não aparecimento nas falas não nos autoriza a inferir que desapareceu totalmente das práticas pedagógicas, pois a pesquisa não pretendeu tal alcance.

Tabela 25: Núcleo central e elementos periféricos das RS de função da educação pré-escolar - professoras

Núcleo central	Elementos periféricos	f	%
Desenvolver a criança:	Global/integral	12	33,3
	Desenvolver(indefinido)	11	30,6
	Aspectos físico, emocional, social e cognitivo	8	22,2
	Segundo sua natureza	5	13,9
SUBTOTAL		36	
Exercer ação de cunho educativo-pedagógico	Promover desenvolvimento e aprendizagem: áreas do conhecimento e aspectos do desenvolvimento	8	34,8
	Aprender brincando/ com prazer	6	26,1
	Ensinar (não definem o que)	5	21,7
	Motivar para descobrir coisas novas	2	8,7
	Transmite conhecimentos a partir do que criança já sabe	1	4,3
	Resgata conhecimento que criança já tem	1	4,3
SUBTOTAL		23	
Caráter assistencial:	Viver momentos felizes e saudáveis	4	66,6
	Estimular prazer de brincar e viver	1	16,7
	Satisfazer necessidades	1	16,7
SUBTOTAL		6	

Se compararmos as RS atuais (Tabela 25) com as RS preexistentes (Tabela 16) podemos supor um processo de transformação em andamento: o grupo de professoras já não admite a educação de crianças pré-escolares de cunho preparatório voltado para a vida, a escola, a cidadania posterior etc..

O significado das RS do grupo passou a ser conferido pelos elementos do NC: "a educação pré-escolar promotora de condições propícias ao desenvolvimento infantil" e a "educação pré-escolar voltada

para ações de cunho educativo-pedagógico". O grupo é consensual em relação a estes elementos do NC das RS de função da educação pré-escolar.

Supomos que ambos elementos do NC das RS indicam ações complementares à educação pré-escolar. São atribuições à função da educação pré-escolar que evoluíram em sua frequência, na forte conexão e consensualidade em torno de um núcleo comum de significados e em relação ao laço simbólico com o que representa (Tabelas 16 e 25).

4.1.2. RS 'finais' de função do professor pré-escolar

Os elementos que estruturam o NC e conferem o significado das RS de função do professor pré-escolar (Tabela 26) são: a) o professor "promotor de desenvolvimento infantil", b) "o educador", c) "o mediador", d) "o professor transmissor de conhecimentos".

Em relação às RS praxológicas (Tabela 17) praticamente desaparece a figura do professor "preparador" (Tabela 26).

A frequência caiu significativamente e o significado da preparação gira em torno das idéias de formação do cidadão: "propiciar condições e momentos para a criança pensar, criar, refletir, se valorizar, valorizar o outro, tornando-se adulto crítico (P3,5,8)", "se dedicar, dar o melhor de si no trabalho para garantir para os alunos alicerces para o futuro (P1,5)",

“formar indivíduos aptos e cidadãos críticos, questionadores e conscientes (P1)”.

À propósito, lembramos que ao final do estudo o grupo de professoras não demonstrou RS sobre a atribuição da função preparatória para a educação pré-escolar (Tabelas 16 e 25).

Ao final do estudo a análise demonstrou maior frequência e consensualidade em torno do núcleo de significados que delineiam a figura do professor promotor do desenvolvimento infantil, como podemos conferir: *“criar desafios para criança se desenvolver o máximo possível (P1,2,3,5,8,9)”*, *“desenvolver a criança em todos aspectos sem preocupação de alfabetizá-la (P1,4,5,6,7)”*, *“propiciar ambiente seguro e organizado eu contribua para o desenvolvimento global das crianças (P1,3,5,8,9)”*, *“desenvolver os alunos nos aspectos: físico, social, afetivo e cognitivo (P5,6,7,8,9)”*, *“trabalhar áreas do conhecimento e aspectos do desenvolvimento infantil considerando suas características (P5,7,8,9)”*.

O grupo de professoras permanece consensual a respeito de o desenvolvimento incidir sobre todos aspectos ou que ele seja global, denominação que parece significar “em todos os aspectos”. Aumentou a frequência da idéia de articular as áreas do conhecimento aos aspectos do desenvolvimento infantil considerando as características singulares da criança pré-escolar, embora permaneça inferior a 50% (Tabelas 17 e 26). Este fato pode ser um indicador de reformulação do conteúdo das RS do grupo.

Tabela 26: Núcleo central e elementos periféricos das RS de função do professor pré-escolar - professoras

Núcleo Central	Elementos periféricos	f	%
Desenvolver a criança:	Todos aspectos/global	10	40,0
	Desenvolvimento máximo	6	24,0
	Aspectos- físico, social, afetivo e cognitivo	5	20,0
	Trabalhar áreas do conhecimento e aspectos do desenvolvimento infantil considerando suas características	4	16,0
	SUBTOTAL	25	
É educador:	Educar amplamente-além de letras e números	8	34,8
	Ser educador capacitado e comprometido	6	26,1
	Educador e mediador	6	26,1
	Educador	3	13,0
SUBTOTAL		23	
Agir como mediador:	Entre a criança e mundo em suas dificuldades	9	45,0
	Educador e mediador	6	30,0
	criança na construção do seu conhecimento de mundo e do seu eu	3	15,0
	da formação global da criança	2	10,0
	SUBTOTAL	20	
Transmitir conhecimentos	Orienta, interage e transmite conhecimentos	8	57,1
	Transmite informações e conhecimentos	6	42,9
SUBTOTAL		14	
Preparar a criança para ser:	Adulto crítico para futuro	6	100
SUBTOTAL		6	

O grupo de professoras se tornou mais freqüente e *consensual* (Tabelas 17 e 26) em relação ao professor educador: “educar amplamente: ir além das letras e números” (P1,3,4,5,6,7,8,9), “ser educador capacitado e comprometido com a educação infantil” (P1,3,5,6,8,9), “ser educador e mediador” (P3,5,6,7,8,9)

Por outro lado, o grupo se manteve consensual e elevou a freqüência da aceitação da figura do professor mediador: “ser mediador entre a criança e mundo em suas dificuldades” (P1,2,3,4,5,6,7,8,9), “ser mediador de criança na construção do seu conhecimento de mundo e do

seu eu" (P5,8,9), *"mediador da formação global"* (P5,8). Contudo, ainda reduzem a ação de mediação a ajuda à criança em suas dificuldades.

Solicitamos ao final do trabalho que o grupo manifestasse novamente o que é **"ser o mediador"**. Apresentaremos algumas das respostas além das expostas demonstradas antes: *"está sempre junto ao aluno procurando ajudá-lo"* (P3), *"veicula o conhecimento"* (P5), *"serve de ponte"* (P6), *"que participa"* (P7), *"está fazendo um ponte entre o conhecimento e a criança"* (P8), *"observa para atuar quando houver necessidade"* (P9). Há uma tendência do grupo a relacionar a figura o mediador à imagem de **"ponte"**, **"veículo"** (Tabelas 17 e 26).

O grupo faz distinção entre o professor que age como mediador e o educador – *"ser educador e mediador"* (P3,5,6,7,8,9). Como o faz o grupo de alunas da Unesp, supomos que o grupo de professoras concebe ambos os papéis como complementares pelo uso da conjunção aditiva "e". Como vimos antes, ao final do estudo a frequência com que recorrem ao educador é maior.

Por outro lado, a situação preexistente se manteve (Tabela 17) em relação ao professor que transmite conhecimentos (Tabela 26). Parece que na tentativa de não reduzir a ação do professor pré-escolar apenas à transmissão de conhecimentos e informações o grupo demonstra certo receio em admiti-la como parte das tarefas do professor pré-escolar.

A análise demonstrou que é maior a frequência e a

consensualidade em torno do núcleo de significados que delineia a figura do professor promotor do desenvolvimento infantil (Tabelas 17 e 26).

Se nos reportarmos às RS preexistentes (Tabela 17) em confronto com os resultados “finais”, podemos afirmar a existência do NC das RS estudadas. O significado das RS do grupo é constituído pelos elementos do NC representados pelas figuras do “educador”, do “mediador” e do professor “promotor do desenvolvimento infantil” e menos frequentemente pelo professor que “transmite conhecimentos” (Tabela 26).

desde as RS preexistentes (Tabela 16) a situação não se alterou para

poder **4.1.3. RS “finais” da criança pré-escolar** este fato explicita a existência do NC das RS estudadas, mais resistente às mudanças

(Tabela 17) O elemento do NC que confere o significado às RS de criança pré-escolar é o núcleo de significados que aglutina a concepção de que a criança é uma pessoa que possui características singulares e capacidades próprias à sua idade (Tabela 27).

criança As cognições organizadas em torno deste elemento do NC variaram no sentido de creditar maior relevância a esta concepção de criança (Tabelas 18 e 27) como por exemplo: “é capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo as características de sua idade” (todas) “é cidadão com direitos, com história própria, membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade específicas e num momento singular de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem” (P1,2,3,4,5,6,8,9), “cnega à escola em um nível particular

de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados” (P1,2,5,6,7,8,9), “é um ser que precisa de cuidados de higiene, saúde, segurança e alimentação aliados à sua educação” (P1,2,4,5,6,7,8).

A freqüência acerca da concepção de criança concebida como pessoa em um momento singular de sua evolução humana aumentou pouco, mas o grupo se manteve consensual. Apesar da freqüência baixa em relação às cognições periféricas da criança estereótipo, existe consensualidade em torno do significado subjacente a elas. Contudo, desde as RS preexistentes (Tabela 18) a situação não se alterou para podermos afirmar sua transformação. Também, este fato explicita a existência do NC das RS estudadas, mais resistente às mudanças (Tabela 27).

No mês de março de 1998, solicitamos que cada integrante do grupo de professoras definisse a **“criança pré-escolar”**. O resultado obtido foi: “egocêntricas, curiosas, perceptivas e inteligentes” (P1), “são criancinhas com um sede enorme de conhecimentos e saber” (P2), “brincalhona, sorridente, cheia de histórias para contar” (P3), “curiosa, atenta a tudo o que se passa ao seu redor” (P4), “gosta de conversar, agir, saber, conhecer, brincar, gosta de TV, de atividades que a envolva plenamente” (P5), “(...) energia inigualável e com sede de aprender na escola o que muitas vezes não têm em casa” (P6), “ansiosa por querer saber tudo rápido” (P7), “meigas, egocêntricas, sinceras e divertidas” (P8), “precisa de orientação e colaboração para se situar no ambiente escolar”



(P9).

Ao final do estudo, procedemos do mesmo modo e as respostas foram: “é um ser pronto a aprender aquilo que estiver disposto a ser ensinado, se for de maneira prazerosa surtirá grandes efeitos” (P1), “um ser em desenvolvimento, ágil, com muita vitalidade e com sede de saber” (P2), “criativa, brincalhona, imaginativa, agitada, criança à procura de respostas” (P3), “inteligente, esperta, atenta” (P4), “desenvolvimento amplo” (P5), “crianças com muita energia” (P6), “curiosa e ansiosa em aprender” (P6), “um ser que está em desenvolvimento, aprendendo, mas que também ensina” (P8), “esperta, alegre, com vontade de aprender coisas novas, crianças que muitas vezes apresentam problemas que podem ser solucionados com o convívio em grupo” (P9).

Tabela 27: Núcleo central e elementos periféricos das RS de criança pré-escolar - professoras

Núcleo Central	Elementos periféricos	f	%
Pessoa-criança:	capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo as características de sua idade	9	25,7
	Cidadão com direitos, com história própria, membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade específicas e num momento singular de eu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.	8	22,8
	Chega à escola em um nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados	7	20,0
	precisa de cuidados de higiene, saúde, segurança e alimentação aliados à sua educação	7	20,0
	Ser em desenvolvimento	3	8,6
	Em desenvolvimento e aprendendo	1	2,9
SUBTOTAL		35	
Estereótipo	Brinquedo/brincadeiras	1	9,1
	Interessante	1	9,1
	Surpresa	1	9,1
	Criativa, brincalhona, imaginativa	1	9,1
	Com muita energia	1	9,1
	Esperta, alegre, com vontade de aprender coisas novas	2	18,1



Núcleo central e elementos periféricos das RS de criança pré-escolar – professoras

	(continuação)	
curiosidade	1	9,1
Inteligente	1	9,1
Pronta para aprender o que for ensinado	1	9,1
Esperta e atenta	1	9,1
SUBTOTAL		11

O elemento do NC cujos elementos periféricos formam um núcleo de significados a seu redor é o que delinea a criança compreendida como uma pessoa com direitos, capacidades e características próprias.

Podemos afirmar que o grupo de professoras tem sido exposto às informações e aos conhecimentos mais atuais sobre a criança em idade pré-escolar. Conforme demonstramos no capítulo II, no item “o grupo estudado” a rede municipal de ensino tem oferecido oportunidades de formação em serviço aos professores. Especialmente durante o Congresso anual de educação infantil realizado pela Secretaria Municipal de Educação do município, são trazidos pesquisadores e professores que têm debatido com o grupo sobre este tema. Tudo isto nos faz crer no papel fundamental dos conhecimentos científicos na mudança das RS preexistentes do grupo.

4.2. As RS “finais” do grupo das alunas da Unesp

Ao apresentarmos respostas literais do grupo de alunas da Unesp no decorrer do texto, adotaremos a legenda “A” para cada aluna. Os



numerais de **um** ao **dez** indicarão as **alunas** individualmente guardando o sigilo necessário. As representações “finais” de cada aluna podem ser encontradas detalhadamente no ANEXO “K”.

4.2.1. RS “finais” de função da educação pré-escolar

É significativa a consensualidade e alta a freqüência com que o grupo de alunas da Unesp atribui à função da educação pré-escolar (Tabela 28) ações de cunho educativo-pedagógico como por exemplo: *“favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem em relação à: matemática, psicomotricidade, alfabetização, autonomia moral e intelectual, representações em suas variadas formas, ciências, educação artística, história, geografia, o auto- conhecimento e auto- valorização (todas)”, “local para aprender brincando, de forma mais prazerosa (A1,2,3,4,6,7,8,10)”, “acolher e cuidar da criança e oferecer-lhe as melhores oportunidades para aprender, adquirir novos conhecimentos e para se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e ccgnitivo (A2,3,4,6,9,10)”*.

Podemos perceber a variedade de enfoque entre as alunas do grupo ao se manifestarem sobre o que deveria incidir a educação da criança pré-escolar. Isso se deve a uma característica dos elementos periféricos, sensíveis que são à singularidade do contexto imediato, das experiências e situações vividas etc. da parte de cada pessoa.



No entanto, o significado subjacente aos diferentes enfoques encontrados converge em todas as respostas para a elaboração de uma concepção de educação pré-escolar muito mais próxima daquela que defendemos na apresentação deste estudo. Se tomarmos a consensualidade e a alta frequência das idéias entre as alunas poderíamos cogitar sobre a tendência do grupo a aceitar essa variedade como ações educativas complementares entre si (Tabela 28).

O grupo de alunas é igualmente freqüente e consensual ao atribuir à função da educação pré-escolar (Tabela 28) a promoção do desenvolvimento infantil: *“proporcionar condições favorecedora do desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo (A1,2,3,4,5,6,7,8,9,10), “desenvolver globalmente/em todos aspectos (A3,4,5,6,8,9,10)”, “espaço no qual a criança se sinta segura, à vontade e com liberdade de se desenvolver (A1,3,4,6,7,8,10)”, “oferecer condições para criança se desenvolver segundo sua natureza, sem ser comparada (A1,5,6,8,9)”, “promover preferencialmente o desenvolvimento da criança (A9,10)”.*

As elaborações cognitivas do grupo de alunas da Unesp em torno do elemento do NC “promoção do desenvolvimento infantil” se apresentam diversificadas. Isso ocorre quando o grupo procura definir qual aspecto do desenvolvimento privilegiar ou o ambiente que pode promovê-lo. Contudo, o grupo é consensual sobre a educação na pré-escola comprometida com a promoção do desenvolvimento infantil. A



recorrência da palavra desenvolver é alta. Também é forte a conexidade de sentido e o laço simbólico com o objeto representado. Ele é explicitado pela freqüência da palavra e pelo significado implícito de desenvolvimento nas falas freqüentes.

Se nos reportarmos às RS preexistentes em março de 1998 (Tabela 19) veremos que o grupo manifesta ao final da pesquisa importante aumento da freqüência e maior consensualidade entorno da atribuição de ações educativas-pedagógicas à função da educação pré-escolar (Tabela 28).

A análise demonstrou que ao final o estudo o grupo de alunas da Unesp é consensual à respeito de a: a) educação pré-escolar voltar-se às ações educativas-pedagógicas e da b) educação pré-escolar que promove o desenvolvimento infantil. Contudo, se percebe a necessidade de intensificação das oportunidades de interação com conhecimentos científicos sobre o assunto para que as RS do grupo sofram alterações significativas.

Se compararmos opiniões, crenças, idéias e conhecimentos que o grupo de alunas da Unesp expressou em março e, depois em novembro de 1998 se visualiza mais claramente o que dissemos anteriormente.

Em março ao solicitarmos que o grupo dissesse o que compreendia como **“finalidade da educação da criança pré-escolar”** obtivemos: “cuidar-carinho e afeto e educar-prazer, lúdico (A1)”, “auxiliar a criança no desenvolvimento e aprimoramento e suas potencialidades



(A2)", "desenvolver habilidades, trabalhar com a criatividade da criança e introduzir conhecimentos básicos (A3)", "incentivar a busca de conhecimentos por parte da criança (A4)", "estar desde já preparando para as séries por vir (A5)", "educar de um maneira sutil, mas inteligente e eficaz (A6)", "educar (A7)", "inserir a criança no convívio social onde passe a se perceber como cidadã (A8)", "ensinar a coordenação visual e motora (A9)", "desenvolver a criança como um todo (A10)".

Em novembro de 1998 repetimos a solicitação e as respostas foram: "preparar a criança para a vida como: aprender a discutir, ter respeito, etc. (A1)", "favorecer seu desenvolvimento e aprendizagem (A2)", "educar e formar (A3)", "formar um cidadão crítico (A4)", "preparar para enfrentar um futuro tranquilo (A5)", "levar a criança a pensar e refletir sobre o que aprende (A6)", "desenvolver suas capacidades (A7)", "ensinar, mostrar o melhor caminho, enriquecer a criança com conhecimentos de suma importância para ela (A8)", "mediar a construção do conhecimento que a criança tem com a realidade em que vive (A9)", "desenvolvimento global da criança: físico, psíquico e social (A10)".

Sendo assim, a alta frequência e a consensualidade entre idéias com mesmo significado subjacente, a sua forte conexidade e o laço simbólico com o objeto representado indicam que as RS e o NC que o grupo demonstrou possuir sobre a função da educação pré-escolar resultam em ações que se complementam, ou seja, desenvolver a criança e exercer ações educativas e pedagógicas do tipo que podem ser

visualizadas ao observarmos as cognições periféricas na tabela 28.

O grupo de alunas da Unesp (Tabela 28) se mostrou bem menos freqüente e consensual em relação à educação pré-escolar voltada para a preparação da criança para que exerça ações posteriores à idade pré-escolar: vida, cidadania, séries seguintes etc.: "preparar o aluno para participar ativamente da sociedade. Preparar para o mundo, para a vida (A4,6,9,10)", "preparar a criança para ser um cidadão feliz, crítico e autônomo (A4,6,9)", "não alfabetizar, mas oferecer os pré-requisitos que a levem à alfabetização na 1ª. Série do 1º. Grau (A3,6,7,9)", "é ser o alicerce para tudo o que a criança quiser realizar no futuro com sucesso (A9)"; "formar e educar as crianças para que sejam cidadãos dignos e honestos no futuro (A2,3,4)".

Em março de 1998 (Tabela 19) havia freqüência alta e consensualidade em torno da proposta da educação pré-escolar voltada para preparação da criança. Mas mantiveram praticamente o mesmo quadro em relação à educação promotora do desenvolvimento infantil e houve mudança significativa no que se refere à função educativa-pedagógica. Supomos que tal ocorrência está indicando processo de mudanças nas RS do grupo de alunas da Unesp a respeito da função da educação pré-escolar.



Tabela 28: Núcleo central e elementos periféricos das RS de função da educação pré-escolar - alunas

Núcleo Central	Elementos periféricos	f	%
Exercer ação de cunho educativo-pedagógico:	Favorecer o desenvolvimento e aprendizagem: áreas do conhecimento e aspectos do desenvolvimento infantis	10	24,4
	Aprender brincando/com prazer	7	17,1
	Acolher e cuidar, dar oportunidades de aprender, adquirir novos conhecimentos e desenvolver aspectos físico, emocional, social e cognitivo	6	14,6
	Desenvolvimento e aprendizagem	3	7,3
	Educar e cuidar	2	4,9
	Mediar a realidade da criança e construção de conhecimentos	2	4,9
	Ensinar	2	4,9
	Mediar	2	4,9
	Aprendizado significativo	2	4,9
	Educar, ensinar/ aprender novos conhecimentos	1	2,4
	Fazer e aprender	1	2,4
	Educar	3	7,3
SUBTOTAL		41	
Desenvolver a criança:	Desenvolver	18	42,9
	Aspectos físico, emocional, social e cognitivo	10	23,8
	Desenvolvimento global	8	19,0
	Capacidades/potencialidades	3	7,1
	Físico, psíquico e social	1	2,4
	Aspecto cognitivo, motor, afetivo, social, moral	1	2,4
	A criatividade	1	2,4
SUBTOTAL		42	
Preparar a criança para	Exercer a cidadania	10	52,6
	1.ª Série do ensino fundamental	4	21,1
	Vida/mundo	4	21,1
	Futuro	1	5,2
SUBTOTAL		19	

As cognições organizadas em torno dos elementos centrais deixam entrever que o grupo precisa de maior interação com os conhecimentos científicos sobre a função educativa que propõe aliar os atos de educar aos de cuidar da criança. Isso é necessário para que os profissionais que atuam nas Instituições de Educação Infantil possam elaborar práticas mais articuladas àquela concepção de educação pré-escolar. O mesmo ocorre em relação à promoção da aprendizagem com prazer, brincando. Parece que repetem frases de efeito que representam uma proposta para

a educação pré-escolar que de algum modo e por alguma razão valorizam: *"local para aprender brincando, de forma mais prazerosa (A1,3,4,6,8,9,10)".*

4.2.2. RS "finais" de função do professor pré-escolar

O grupo de alunas da Unesp demonstrou ter elaborado ao final do estudo RS sobre o professor que age como mediador (Tabela 29): *"ser mediador entre a criança e o mundo em suas dificuldades (A1,2,3,4,6,7,9,10)", "ser mediador da criança na construção o seu conhecimento de mundo do seu eu (A1,2,3,4,5,6,8,9,10)", "educador e mediador (A1,2,3,4,6,7,9,10)", "mediador da formação global/plena do aluno (A2,3,4,6,7,8,9,10)".*

As RS do grupo se apresentam consensuais e é alta a frequência com que as falas convergem para o professor mediador. Em março de 1998 (Tabela 20) o grupo não tinha elaborado representações de professor mediador, mas suas falas eram recorrentes a respeito do professor comprometido com ações educativas-pedagógicas na pré-escola.

Em relação ao professor promotor do desenvolvimento infantil as RS do grupo estão mais freqüentes e consensuais que as anteriores. Em comparação ao mês de março de 1998 (Tabela 20) o grupo confirmou e fortaleceu sua crença de que a educação pré-escolar tem como função



promover o desenvolvimento da criança (Tabela 29): “criar desafios para criança se desenvolver o máximo possível (A1,2,3,4,7,8,9,10)”, “desenvolver a criança em todos os aspectos sem a preocupação de alfabetizá-la (A1,2,3,4,6,7,8,9,10)”, “propiciar ambiente seguro e organizado que contribua para o desenvolvimento global das crianças (A1,3,4,6,8,9,10)”, “trabalhar as áreas do conhecimento mais os aspectos do desenvolvimento segundo características infantis (A1,2,4,5,6,7,8)”, “desenvolver o aluno nos aspectos: físico, social, afetivo e cognitivo (A5,6,7,8,9,10)”.

Os elementos que constituem o NC e parecem conferir o significado das RS de função do professor pré-escolar são consensuais e apresentam frequência alta em torno do professor que age como mediador e do professor promotor do desenvolvimento infantil (Tabela 29). Se consideramos que, neste caso, as mesmas alunas do grupo fazem escolhas idênticas na maioria das vezes, as indicações feitas para função do professor parecem ter um caráter complementar para o grupo de alunas da Unesp.

Tabela 29: Núcleo central e elementos periféricos das RS de função do professor pré-escolar - alunas

Núcleo Central	Elementos periféricos	f	%
Desenvolver a criança:	Todos aspectos	9	24,4
	Cria desafios para desenvolvimento máximo	8	21,4
	Desenvolvimento global	7	18,9
	Trabalha as áreas do conhecimento mais aspectos do desenvolvimento segundo características infantis	7	18,9
	Aspectos: físico, social, afetivo e cognitivo	6	16,2
	SUBTOTAL	37	

Núcleo central e elementos periféricos das RS de função do professor pré-escolar - alunas

(continuação)

Agir como mediador:	Da criança na construção de seu conhecimento de mundo e de seu eu	9	27,4
	Educador e mediador	8	24,2
	Mediador da formação global	8	24,2
	Entre a criança e o mundo em suas dificuldades	8	24,2
	SUBTOTAL	33	
Preparar criança para:	Cidadãos aptos, críticos, conscientes e questionadores	6	100
	SUBTOTAL	6	

Como vimos antes, embora haja consensualidade e alta frequência a respeito do professor que age como mediador, o grupo faz distinção entre ser mediador e ser educador. O uso da conjunção aditiva “e” nos faz supor que o grupo concebe ambos os papéis como complementares entre si e indissociáveis: “*educador e mediador* (A1,2,3,4,6,7,9,10)”. Porém, não delinea o papel, nem as tarefas que os tornam distintos entre si, mas complementares.

O grupo enfatiza a função de mediador para o professor pré-escolar (Tabelas 20 e 29), mas falta conhecimento mais aprofundado sobre suas tarefas, seu papel etc..

No entanto, essa característica comum aos conhecimentos do grupo revelam que suas RS preexistentes fizeram com as informações recebidas o processo de tornar familiar o que era estranho, de facilitar a conversação e comunicação entre o grupo.

O grupo utiliza a palavra “mediador” adequadamente, ou seja, para definir aquele professor que medeia ou intervém, que age como intermediário.

No entanto, ao perguntarmos ao grupo o que era ser mediador percebemos a defasagem de conhecimentos para delinear suas ações e práticas em coerência com a concepção de educação pré-escolar que procura articular a educação da criança aos seus cuidados: “mediador é aquele que observa, coordena constantemente o processo de ensino-aprendizagem (A1)”; “é aquele que orienta a criança e cria situações de aprendizagem e interação (A2)”; “é aquele que não só parte dos conhecimentos prévios dos alunos, mas também aquele que cria situações para expandir esse conhecimento e introduzir novos criando para isso um ambiente propício (A3)”; “assume seu papel de intervir quando necessário para que a aprendizagem aconteça (A4)”; “... não está preocupado em apenas transmitir conhecimentos, mas se preocupa também com a qualidade da aprendizagem que está desenvolvendo em seus alunos (A6)”; “interfere no momento certo fornecendo pistas para que o aluno construa seu conhecimento (A5)”; “media o conhecimento e a criança (A7)”; “é aquele que ajuda a criança a superar suas dificuldades, deixando-a tentar sozinha e, interfere quando percebe que ela não está conseguindo (A8)”; “consegue mediar o conhecimento preexistente com a realidade do aluno (A9)”; “orienta os alunos para as atividades, questiona e incita os alunos a desenvolverem as atividades propostas (A10)”.

Em relação às RS preexistentes (Tabela 20) acontece uma redução da frequência das respostas a respeito da função de preparador de crianças para que exerça ações posteriores à pré-escola (Tabela 23).



No entanto, não é totalmente eliminada. Também, ocorreu modificação e consenso do grupo em relação ao aspecto sobre o qual deve incidir a preparação: "formar indivíduos aptos e cidadãos, críticos, conscientes e questionadores (A1,4,6,8,9,10)". Apesar da frequência das falas ficar pouco acima de 50%, o grupo é recorrente em relação à sua finalidade – preparar para o exercício da cidadania.

Perguntamos ao grupo de alunas da Unesp o que é "ser bom professor pré-escolar e como sê-lo". Encontramos entre as respostas obtidas idéias tais como: é aquele que crê na criança e planeja seu trabalho – *"acredita na criança (A7)"; "acredita que seu aluno é capaz de aprender (...) apresenta um plano de trabalho e o realiza (A3)"*, interessado em realizar trabalho prazeroso com as crianças – *"acredita nas suas concepções e tem interesse em trabalhar prazerosamente com as crianças (A1)"*, conhecedor da criança – *"procura conhecer a criança (A2)"*, procura adequar a educação aos interesses e necessidades infantis – *"procura a educação aos interesses e necessidades aos seus alunos (A10)"*. Também, deve ser comprometido – *"assume seu papel (A4)"*, dedicado – *"trabalha com amor e dedicação e vê a criança com um ser que age e pensa (A5)"* e ter objetivos – *"traça objetivos bem definidos, tenta alcançá-los, avalia segundo estes objetivos e aprimora seu trabalho a cada passo (A8)"*.

O significado das RS e seu NC é constituído pelos elementos representados pelas figuras do mediador e do promotor do

desenvolvimento infantil (Tabela 29).

A análise demonstrou que em torno de duas figuras ou imagens se organizam as RS do grupo de alunas a respeito do que cabe ao professor pré-escolar desempenhar em sala de aula. As RS são consensuais, se apresentam com alta frequência e forte conexidade em relação ao sentido subjacente às respostas dadas e forte laço simbólico com o objeto representado. Podemos observar na tabela 29 a variedade dos elementos periféricos, sem que deixe de haver forte conexidade em relação ao significado que o NC das RS organiza.

4.2.3. RS “finais” de criança pré-escolar

O grupo de alunas da Unesp é consensual acerca da concepção de criança vista como uma pessoa portadora de direitos e saberes próprios à sua idade (Tabela 30): *“cidadão com direitos, com história própria, membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade específicas e num momento singular de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem”* (todas).

O grupo mantém frequência alta e consensualidade em torno de idéias, conhecimentos cujo significado subjacente converge para uma concepção de criança que tende superar a visão estereotipada e histórica de infância, como pode ser visto: *“capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo as características de sua idade*



(A1,3,4,6,7,8,9,10)', "precisa de cuidados de higiene, saúde, segurança e alimentação aliados à educação (A1,2,3,4,8,9,10)", "chega à escola em um nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados (A2,3,4,6,7,8,10)".

O grupo alterou suas RS sobre a criança pré-escolar em relação ao mês de março de 1998 (Tabela 21). Ao final do estudo, o grupo demonstrou maior consensualidade e freqüência alta em torno de idéias, crenças e conhecimentos cuja concepção implícita é a de criança vista como uma pessoa portadora de direitos e saberes próprios à sua idade como vimos anteriormente (Tabela 30).

A análise demonstrou ter ocorrido alteração nas RS e cognições elementares em relação à criança estereótipo. Isto pode ser visualizado comparando as tabelas 21 e 30 e observando a freqüência e o sentido das idéias manifestas pelo grupo.

Tabela 30: Núcleo central e elementos periféricos das RS de criança pré-escolar - alunas

Núcleo Central	Elementos periféricos	f	%
Pessoa – criança	Cidadão com direitos, com história própria, membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade específicas e num momento singular de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.	10	25,6
	capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo as características de sua idade	8	20,5
	precisa de cuidados de higiene, saúde, segurança e alimentação aliados à sua educação	7	17,9
	Chega à escola em um nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados	7	17,9
	Em processo de desenvolvimento	3	7,7
	Aprendendo	1	2,6
	Fase importante do ser humano	1	2,6
	Criança	1	2,6

Núcleo central e elementos periféricos das RS de criança pré-escolar –
alunas

(continuação)

	Pessoas com interesses, necessidades e potencialidades próprias	1	2,6
		SUBTOTAL	39
Estereótipo	Criativa	3	18,7
	Inteligente	3	18,7
	Ativa	3	18,7
	Em formação, pôr isso sofre influencia adultas	2	12,4
	Felicidade	1	6,3
	Ingênua, alegre, espontânea	1	6,3
	Alegria	1	6,3
	Sapeca, curiosa, inquieta	1	6,3
	Horrida	1	6,3
		SUBTOTAL	16

Em relação ao montante de conhecimentos, houve alguma evolução no sentido de demonstrarem aceitação da idéia da pessoa criança, de aprendizado, a crença na capacidade e inteligência infantil e a existência de conhecimentos prévios na criança (Tabelas 21 e 30).

Podemos visualizar melhor o que afirmamos se tomarmos as concepções do grupo de alunas da Unesp em março de 1998 e ao final do estudo. Em março ao ser solicitado que definisse a “criança pré-escolar” obtivemos as respostas: “ingênua, alegre, espontânea (A1)”, “é um ser humano que está em formação e, por isso, sofre as influências minhas (A2)”, “são crianças muito ativas e em grande fase desenvolvimento (A3)”, “com muita vida ativa, sem muita preocupação com sociedade (A4)”, “criança com um futuro brilhante (A5)”, “uma pessoa em formação que traz consigo pureza e inocência e que pode dar muitas alegrias e realizações (A6)”, “agitada e individualista (A7)”, “cheia de conhecimentos, ansiosa por seu espaço e carente de atenção (A8)”, “a

melhor fase para a formação social (A9)", "uma criança que busca novos conhecimentos e conhecer melhor o mundo em que vive (A10)".

Em novembro de 1998 foi solicitado o mesmo e obtivemos: "ativa, gosta de inventar, de brincar, de criar, de sorrir, de imaginar...(A1)", "em processo de desenvolvimento (A2)", "é um ser inteligente, ativo, criativo e em constante desenvolvimento (A3)", "sapecadora, curiosa, não pára quieta, questionadora, alegre, inventiva (cria situações) (A4)", "um ser que constrói à sua maneira tudo o que pretende (A5)", "criativa, inventiva, alegre, curiosa e acima de tudo interessada nas suas vontades e seu eu souber interpretar e intervir será uma base para o desenvolvimento da arte de educar (A6)", "ativa e curiosa (A7)", "inteligente, capaz, desafiadora, intrigante e surpreendente...(A8)", "curiosa, ativa, observadora e capaz das mais variadas mudanças (A9)", "uma pessoa com interesses, necessidades e potencialidades próprias (A10)".

As RS do grupo sobre a criança pré-escolar tendem a se organizar em torno da figura da criança compreendida como uma pessoa num momento singular de sua vida, embora ainda sobreviva a concepção estereotipada de criança. Contudo, com uma frequência mais baixa do que em março de 1998 (Tabelas 21 e 30).

O que dissemos pode indicar processo de mudança em andamento, pois os elementos que constituem o NC das RS de criança pré-escolar são: a) uma pessoa que vive seu momento criança e deve ser cuidada e educada considerando suas características singulares e



capacidades, assim como os direitos adquiridos nesta idade e b) uma criança concebida exatamente ao contrário da visão anterior. Esta forma de conceber a criança temos chamado de estereótipo da criança pré-escolar.

4.3. Convergências, divergências e transformações – uma comparação final entre as RS estudadas do grupo de professoras e do grupo de alunas da Unesp

Procuraremos demonstrar se há representações que convergem ou divergem entre as RS “finais” do grupo de professoras e o grupo de alunas da Unesp. Também demonstraremos as RS estudadas que sofreram transformações.

Para tanto tomaremos o grupo de professoras e o grupo de alunas da Unesp (doravante os nomearemos de os dois grupos) e organizaremos a apresentação em quatro partes. Na primeira, segunda e terceira partes respectivamente compararemos as RS iniciais e “finais” de função da educação pré-escolar, de função do professor pré-escolar e as RS de criança pré-escolar dos dois grupos. Em quarto lugar procuramos demonstrar as transformações ocorridas comparando os dois grupos.



4.3.1. RS “finais” de função da educação pré-escolar dos dois grupo

O grupo de professoras (Tabela 25) e o grupo de alunas (Tabela 28) são freqüentes e consensuais de forma muito parecida quando atribuem à educação pré-escolar a promoção do desenvolvimento infantil e o exercício de ações de cunho educativo-pedagógico.

O grupo de alunas apresenta freqüência idêntica em relação a ambas atribuições e mais alta do que o grupo de professoras. Este, por sua vez, é mais freqüente e consensual em relação à educação pré-escolar que promove o desenvolvimento infantil. Assim as representações sociais dos dois grupos sobre educação pré-escolar se apresentam distintas em relação à freqüência.

O grupo de professoras não atribui à educação pré-escolar finalidades preparatórias. Contudo, ainda apresenta representações que dão um caráter assistencialista à educação, embora sua freqüência seja pequena.

O grupo de alunas admite finalidades preparatórias à educação pré-escolar, mas com freqüência insignificante se compararmos com a freqüência com que atribuem à educação pré-escolar a promoção do desenvolvimento infantil e o exercício de ações de cunho educativo-pedagógico (Tabela 28).



Tabela 31: RS “finais” de função da educação pré-escolar dos dois grupos estudados

Grupo de professoras	Grupo de alunas da Unesp
1. Promover o desenvolvimento infantil	1. Exercer ações de cunho educativo-pedagógico
2. Exercer ações de cunho educativo-pedagógico	2. Promover o desenvolvimento infantil
3. Oferecer assistência	3. Preparar a criança pra exercer ações futuras

Comparando as RS iniciais e as “finais” sobre a função da educação pré-escolar demonstradas pelos dois grupos podemos afirmar processo de transformação das RS em andamento. Processo que parece fazer percursos distintos.

O grupo de professoras (Tabelas 16, 25, 31) demonstrou que:

- desapareceu a atribuição da função preparatória à educação de crianças pré-escolares
- dobrou a freqüência e aumentou a consensualidade do grupo sobre a educação pré-escolar comprometida com a promoção do desenvolvimento infantil
- Surgiu a atribuição voltada para a idéia de proteção à criança com caráter assistencialista, embora sua freqüência seja insignificante
- A atribuição à educação pré-escolar de ações de cunho educativo-pedagógico teve sua freqüência pouco aumentada

Concluimos ser bastante significativo o grupo ter abandonado a atribuição de preparação da criança à função da educação pré-escolar. Isto pode indicar um processo de elaboração pelo grupo da função de caráter educativo apropriados à educação pré-escolar e fundamentais à constituição da articulação dos cuidados infantis à sua educação.

Foi considerável o aumento da frequência e a evolução da consensualidade do grupo a respeito da educação pré-escolar promotora do desenvolvimento infantil. Ocorrência que nos remete à teoria das RS e seu poder de resistência às novas informações e de proteção à identidade do grupo, às idéias preexistentes e valorizadas pelo grupo. Trata-se de um conhecimento adquirido com base em conhecimentos científicos (PROEPRE) e do qual o grupo não dúvida fazer parte da educação de crianças pré-escolares. Por outro lado, os resultados demonstram que tendem a mantê-lo complementar a outras atribuições à função da educação pré-escolar que porventura admitam doravante. O grupo de alunas (Tabelas 19, 28, 31), por sua vez, demonstrou que:

- Reduziu para quase a metade a frequência em torno da função preparatória. O grupo está menos consensual a respeito
- A atribuição da promoção do desenvolvimento infantil à educação pré-escolar praticamente não sofreu alteração, mantendo sua frequência alta e não deixou de ser consensual sobre esta idéia

▪ grupo quase dobrou a frequência e evoluiu em relação a consensualidade a respeito da educação pré-escolar voltada para ações de cunho educativo-pedagógico.

Tabela 32: RS “finais” de função do professor pré-escolar dos dois grupos estudados

4.3.2. RS “finais” de função do professor pré-escolar dos dois grupo

Se nos reportarmos às Tabelas 26 e 29 encontramos os dois grupos atribuindo à educação pré-escolar a promoção do desenvolvimento infantil. O grupo de alunas apresenta frequência um pouco mais alta do que o grupo de alunas da Unesp.

Ambos os grupos demonstram frequência idêntica e bem baixa em relação ao professor cuja função é preparar a criança, desta feita para o exercício da cidadania.

Em relação ao professor mediador, o grupo de alunas apresenta frequência bem mais alta que o grupo de professoras. Este último é mais consensual e freqüente em relação ao educador do que ao mediador, embora a diferença entre ambos não seja significativa.

Apenas o grupo de professoras demonstrou possuir representações sociais a respeito do professor que é educador e do professor transmissor de informações e conhecimentos, embora a frequência seja menor que os elementos do NC demonstrados antes (Tabelas 26 e 29). Cremos que este grupo considera as atribuições

demonstradas como complementares entre si, pois as mantêm até o final do estudo.

Tabela 32: RS "finais" de função do professor pré-escolar dos dois grupos estudados

Grupo de professoras	Grupo de alunas da Unesp
1. Promover o desenvolvimento infantil	1. Promover o desenvolvimento infantil
2. Ser educador	2. Agir como mediador
3. agir como mediador	3. prepara para cidadania
4. transmitir conhecimentos e informações	

O grupo de professoras e o grupo de alunas a Unesp demonstram características próprias no que diz respeito ao processo de transformação de suas RS sobre a função do professor pré-escolar.

Os resultados demonstraram que o grupo de professoras (Tabelas 17, 26, 32):

- manteve igual a atribuição da promoção do desenvolvimento infantil ao professor pré-escolar
- praticamente abandonou a atribuição de preparador da criança para séries seguintes e para o futuro
- manteve praticamente idêntica a freqüência e não perdeu a consensualidade ao atribuir para o professor pré-escolar a função de mediador, de educador e de transmissor de informações e conhecimentos.

A manutenção das atribuições descritas anteriormente nos fazem crer que o grupo de professoras as considera como ações complementares e articuladas do professor pré-escolar. A manutenção das idéias confirma serem estes os elementos do NC das RS sobre professor pré-escolar do grupo de professoras.

O quase desaparecimento do professor preparador de crianças pré-escolares confirma o processo de transformação das RS em andamento apontado no item "4.3.1" acima.

De sua parte o grupo de alunas da Unesp (Tabelas 20, 29, 32) demonstrou que:

- aumentou a freqüência e a consensualidade a respeito do professor promotor do desenvolvimento infantil
- elaborou idéias sobre o professor mediador com alta freqüência e consensualidade
- praticamente abandonou a atribuição ao professor da função preparatória para ações futuras
- abandonou a proposição do professor que promove a socialização à criança pré-escolar

A análise dos resultados demonstrou que o grupo refinou suas idéias e conhecimentos sobre as tarefas e função do professor pré-



escolar voltadas para ações educativas e pedagógicas, elaborando a partir delas o elemento do NC – “mediador” (Tabelas 20 e 29).

O grupo abandonou idéias de que o professor tem tarefas voltadas para a socialização infantil. Tem significado essa mudança porque tal atribuição identificava o professor pré-escolar como quem tem apenas a tarefa de tornar a criança capaz de conviver com outras crianças. Esta, por sua vez, era concebida como um ser que nesta idade é apenas disciplinável para o convívio social com os da sua idade.

4.3.3. RS “finais” de criança pré-escolar dos dois grupo

Os dois grupos se apresentam praticamente iguais em relação à freqüência e à consensualidade a respeito da pessoa que vive seu momento criança e deve ser cuidada e educada considerando suas características singulares e capacidades, assim como os direitos adquiridos nesta idade (Tabelas 27, 30 e 33).

Ainda age em ambos os grupos a visão de criança contrária à anterior, embora a freqüência e a consensualidade em torno desta idéia seja significativamente inferior à concepção descrita anteriormente.



Tabela 33: RS "finais" de criança pré-escolar dos dois grupos estudados

Grupo de professoras	Grupo de alunas da Unesp
1. uma pessoa que vive seu momento criança e deve ser cuidada e educada considerando suas características singulares e capacidades, assim como os direitos adquiridos nesta idade	1. IDEM
2. Estereótipo de criança pré-escolar	2. Estereótipo de criança pré-escolar

Os resultados das RS de criança pré-escolar do grupo de professoras (Tabelas 18, 27, 33) e do grupo de alunas da Unesp (Tabelas 21, 30, 33) demonstraram que houve em ambos aumento significativo da freqüência e evolução na consensualidade a respeito da concepção de criança pré-escolar como uma pessoa que vive seu momento criança e deve ser cuidada e educada considerando suas características singulares e capacidades, assim como os direitos e saberes adquiridos nesta idade.

Ao contrário do grupo de alunas da Unesp (Tabelas 21, 30, 33) o grupo de professoras (Tabelas 18, 27, 33) reduziu a freqüência com que admitia o estereótipo de criança pré-escolar.

Da parte do grupo de alunas da Unesp a não redução do estereótipo de criança (aumento pequeno) demonstra certa contradição se retomarmos os resultados apresentados pelo grupo em relação às suas RS de função da educação e do professor pré-escolar que tendem a eliminar idéias e conhecimentos contrários aos cuidados articulados à educação da criança. Embora, saibamos que as RS possam conter contradições próprias do conhecimento prático.

De tudo que demonstramos é possível afirmar a ocorrência de um processo de transformação das RS dos grupos estudados em andamento. Os dois grupos demonstraram no decorrer do estudo uma tendência a admitir idéias, conhecimentos e crenças mais coerentes com a atual proposta de aliar os cuidados da criança à sua educação, conferindo um caráter educativo-pedagógico às ações dos adultos atuantes em Instituições de Educação Infantil.

Percebermos que a exposição aos conhecimentos científicos sobre educação, professor e criança pré-escolar exercerem influência determinante no processo de transformação das RS. Isto é especialmente perceptível ao observarmos as cognições periféricas. Contudo, percebemos que as RS de cada um dos dois grupos apresenta cognições periféricas sobre os assuntos estudados de acordo com as particularidades de suas experiências pessoais como alunas e professoras, o contexto imediato etc..

Sobretudo, pudemos confirmar o processo lento pelo qual podem ocorrer transformações nas RS e a importância das ações e práticas às quais os professores em formação e em serviço são submetidos. Estamos falando da importância do sentido das ações que são propostas, do investimento emocional e afetivo que atividades com significado e relação com o seu fazer cotidiano mobilizam nas pessoas que atuam em educação, no caso deste estudo – professores pré-escolares.



CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se desenvolveu com a perspectiva de propor modificações para a formação inicial e continuada em serviço do professor pré-escolar.

Tal proposição exigiu o conhecimento de como pensavam, o que sabiam, em que acreditavam o professor em exercício e o futuro docente pré-escolar. A partir deste conhecimento buscamos provocar no grupo de alunas da Unesp e no grupo de professoras ações, pensamentos e conhecimentos coerentes com a atual proposição às Instituições de Educação Infantil, ou seja, articular a educação da criança aos seus cuidados. O alvo das ações propostas durante o processo formativo sempre foi promover o processo de constituição da função educativa da Educação de crianças no âmbito pré-escolar.

A formação pré-serviço ou mesmo em serviço não ocorre de forma linear. Os professores resistem às novas informações e ao se apoderarem delas o fazem de maneiras singulares, segundo seus conhecimentos preexistentes. No caso deste estudo, aplicam suas RS às novas informações e conhecimentos. A mudança das antigas idéias, crenças e conhecimentos é demorada, toma caminhos aparentemente contraditórios e em certos casos parece impossível.

A teoria das representações sociais nos ofereceu elementos teóricos para compreender os saberes dos professores e o que move suas opções e práticas. Este conhecimento nos possibilitou planejar ações para o processo formativo com a intenção de transformar as RS atuais dos professores pré-escolares e das alunas da Unesp.

Tendo em vista o objetivo do trabalho, nossa discussão posterior se deterá nos aspectos da formação inicial e em serviço do professor pré-escolar. De modo algum desconsideraremos a ação dos aspectos relativos à carreira, às condições de trabalho etc. na atuação profissional do docente no âmbito das escolas.

Por uma questão de ordem, argumentaremos inicialmente de forma concisa sobre alguns aspectos do processo formativo que interessam a este estudo. Em seguida, apresentaremos nossa resposta à problemática do tema e nos manifestaremos sobre os resultados obtidos e seu alcance para a problemática da formação inicial e em serviço de professores pré-escolares.

Quando ocorre é deficitário e é comum o supervisor não conhecer o real trabalho realizado pelo aluno (Gatti, 1997).

De acordo com Gatti (1997), o controle dos estágios se faz por

a) **Considerações sobre a formação do professor**

A nova Lei de Diretrizes e Base da Educação de 20/12/96 em seu Título VI trata da questão da formação dos profissionais da educação. Propõe que a formação ocorra fundamentada na associação entre teorias

e práticas em nível superior preferencialmente e mediante a capacitação em serviço.

A Lei mencionada determina ainda que qualquer tipo de formação docente para a educação básica (a educação infantil se constitui no seu primeiro nível) deve ter no mínimo 300 horas de prática de ensino. Há uma preocupação em superar a dicotomia entre teoria e prática na formação docente desde seus fundamentos.

Pagotto, em estudo realizado em 1988, já alertava para o problema da dicotomia entre teoria e prática na formação do professor. Argumentava ainda sobre a precariedade da preparação do professor por parte dos cursos de Licenciatura para atuar satisfatoriamente nas atividades de ensino.

Os estágios são pontos críticos da formação docente desde seus primórdios. Em geral a atividade mais sistemática é a observação de aulas. Não ocorre acompanhamento de parte das atividades de estágio por um supervisor. Quando ocorre é deficitário e é comum o supervisor não conhecer o real trabalho realizado pelo aluno (Gatti, 1997).

De acordo com Gatti (1997), o controle dos estágios se faz por meio dos relatórios bimestrais ou semestrais. A programação das atividades de estágio é precária, não guarda relação com os problemas enfrentados pelas escolas ou com suas necessidades reais. Os alunos não vêem sentido nas tarefas que cumprem. Falta acompanhamento e orientação adequada dos estágios.



A autora afirma que acontece um não-comprometimento por parte dos alunos com o curso e há ausência de significado daquilo que o aluno apreende nas disciplinas. Ambos parecem alimentar o descomprometimento e certo alheamento por parte dos alunos e parece gerar sua visão desarticulada e frágil sobre sua prática futura.

A forma como os cursos são ministrados determinam em boa parte o **“...desinteresse e a visão fragmentária sobre o mesmo”** (Gatti, 1997, p. 46). Em geral, falta aos cursos um trabalho pedagógico integrado em função de um perfil profissional consensualmente definido.

Gatti (1997) afirma que várias pesquisas têm demonstrado a insatisfação dos licenciados. Estes solicitam que os cursos de formação pedagógica tenham caráter mais prático, que os coloque diante de situações reais, participando mais efetivamente dos trabalhos de classe das escolas. Pedem a revisão dos estágios supervisionados. Propõem a integração entre teoria e prática e a superação da dicotomia e da descontinuidade operantes nos cursos atualmente. Falta no ensino do futuro professor **“uma visão integradora, sem perda, no entanto, do específico...”** (Gatti, p. 55).

Os formadores de professores crêem que primeiro é preciso dar ao aluno a teoria e depois uma instrumentalização para aplicar o que aprendeu. A organização curricular dos cursos favorece a não superação deste problema.



No entender de Soares (1995), falta durante a formação de professores unidade nas relações teoria e prática na estrutura e desenvolvimento dos cursos. Para ela não basta reformular estrutura de currículos ou mudar nome de disciplinas.

Consideramos que aumentar as horas de estágio não é suficiente para mudar a formação do professor. É preciso assumir uma nova postura metodológica gerada pela dialética da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, sucessivamente (Soares, 1995; Vasconcelos, 1995).

Segundo Gatti (1997) esta postura só se consolida com uma visão do contexto e com delineamento de projetos individuais ou coletivos e institucionais de ação, buscando a superação de atuação mecânica, desprovida de sentidos, fragmentária.

"Uma visão mais globalizada da função social de cada ato de ensino, sempre confrontada e reconstruída pela própria prática e pelo trato com os problemas concretos dos contextos sociais em que se desenvolvem, poderia ser a chave de toque que acionaria uma nova postura metodológica." (Gatti, 1997. p. 57).

Por outro lado, Gatti (1997) concorda que a formação continuada precisa ocorrer de forma mais consistente tanto para os professores em exercício como para os docentes dos cursos de formação de professores. Porém, sem caráter compensatório, mas como meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar. Esta poderá responder mais

imediatamente às exigências do momento atual das escolas que a formação inicial.

Deste modo, a formação continuada pode voltar-se aos padrões de aprendizagem que emergem no exercício profissional e na experiência de vida dos professores. Estas questões precisariam ser integradas às novas perspectivas socioculturais e considerar os sinais de transição e mudança.

A formação continuada precisa direcionar seu foco ao conjunto das equipes escolares no que se refere às questões curriculares, sem perder a especificidade de certos conteúdos atendendo os casos particulares de professores.

Em relação à formação inicial ou pré-serviço, segundo Perrenoud (1999), é preciso transformar a formação dos docentes, centrada nos conhecimentos e na avaliação deles. Propõe a abordagem por competências.

São múltiplos os significados da noção de competência. Eu a definirei aqui como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos.” (Perrenoud, 1999. p. 7).

Perrenoud (1999), diz que a formação profissional e a maneira de muitos darem aulas não os predispõem para este tipo de ação durante a

formação. Os professores precisam saber organizar e avaliar processos de projeto e situações-problema.

"A "revolução por competências" só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente. A formação contínua está (...) indo na direção de um desenvolvimento de competências orientado para a profissionalização, para o acompanhamento de equipes e projetos de estabelecimentos e para a análise das práticas, das situações de trabalho e dos problemas profissionais. " (Perrenoud, 1999. p. 82).

Entendemos que apenas o aspecto cognitivo das competências não seja suficiente à formação inicial e continuada. Pagotto (1988), Fusari e Rios (1994), Fusari (1996), Souza (1996) entre outros apontam as dimensões política, técnica e humana da competência do professor. **"Ser competente é fazer bem o dever"** (Fusari e Rios, 1994. p. 83).

Para estes pesquisadores é necessário o saber, o domínio dos conteúdos de ensino e das técnicas capazes de articular esses conteúdos às características e necessidades dos alunos e do contexto. Contudo, este saber perde o significado se não estiver ligado à vontade política, ou seja, a um querer que determina a intencionalidade do gesto educativo que preferencialmente deveria ser exercido com seu sentido de trabalho e de direcionamento do processo pelo professor.

b) Reflexões sobre os resultados da pesquisa e considerações sobre suas implicações pra a formação inicial e continuadas de professores pré-escolares

Estávamos interessados em verificar a possibilidade de trabalhar intencionalmente durante processos formativos de professores pré-escolares para modificar suas representações sociais.

Moscovici (1978, 1984b) explica que a educação é um dos meios pelos quais as representações sociais se constituem. Isso pode ocorrer a partir de experiências, informações, conhecimentos e modelos de pensamento transmitidos.

Nosso objetivo era modificar as RS preexistentes no grupo de professoras e no grupo de alunas da Unesp em favor da construção da função educativa da Instituição de Educação Infantil em nossa sociedade.

Neste sentido, Mazzotti(1994) lembra que se a intenção é promover mudanças através da educação os formadores precisam compreender os processos simbólicos que ocorrem na interação educativa e aponta as representações sociais como um caminho para atingir tal finalidade. Por isso, procuramos conhecer os sistemas de referência dos dois grupos.

Os resultados demonstrados nos capítulos III e IV nos autorizam a afirmar que as RS estudadas se encontram em processo de transformação. Portanto, é possível modificá-las. Contudo, nos



certificamos tratar-se de um processo lento, gradual que envolve investimentos afetivos, cognitivos e a ação por parte dos professores, visto que não são meros processadores de informações recebidas.

Neste sentido, os resultados demonstraram que os conhecimentos científicos sobre a função da educação, do professor pré-escolar e sobre a criança pré-escolar aos quais os dois grupos foram submetidos no decorrer de 1998 influenciaram, sobremaneira, suas RS preexistentes.

Moscovici e Hewstone (1984) afirmam que as pessoas sentem necessidade de produzir representações sociais por causa de fatores tais como o medo do desconhecido, o objetivo de serem competentes socialmente, o desejo de compreender a vida e a realidade, a necessidade de encontrar significado pra a vida e dominá-la. Shimizu (1998) diz que as pessoas são impulsionadas a elaborar RS em resposta ao contexto social gerador de novidades e surpresas. O medo do desconhecido provoca a necessidade de torná-lo familiar para garantir certo controle sobre o mundo e a novidade.

Pudemos provocar a transformação das RS preexistentes em conhecimentos mais próximos dos conhecimentos científicos nos dois grupos graças às interações com o novo proporcionadas pela proposta de formação (capítulo 2, item 2.1). A postura metodológica que adotamos para o processo de formação inicial e continuada em serviço foi decisiva para obtermos os resultados demonstrados.



À propósito, os conhecimentos periféricos demonstrados no capítulo IV por meio das tabelas, explicitam a perda da precisão e da coerência próprias da Ciência, ou seja, os conhecimentos científicos perderam sua precisão ao serem apropriados como RS pelos membros dos dois grupos. Também eles deixam antever o processo de tornar as novas informações familiares e coerentes com o sistema de valores dos grupos ao qual pertencem. Pudemos verificar que o conhecimento apreendido dos objetos passou a fazer parte das RS dos dois grupos, muitas vezes explicitados sob a forma de jargões, frases, preconceitos, estereótipos, soluções etc..

Concluimos que os termos que utilizaram para designar os objetos representados explicitam seu emprego no contexto social. Podem ser encontrados termos e noções novos retirados da teoria científica sobre criança, professor e educação pré-escolar, tais como “educador”, “mediador”, “cidadão”, “desenvolvimento infantil” etc..

As cognições periféricas dos dois grupos se apresentam heterogêneas. Este fato é um sintoma de modificações em andamento. Se retomarmos as tabelas demonstradas no capítulo IV e as representações individuais apresentadas nos anexos “I”, “J”, “K”, “L” verificaremos a flexibilidade e as adaptações permitidas pelo sistema periférico sem alteração do significado central das RS.

Sendo assim, encontramos num mesmo grupo e mesmo numa mesma aluna ou professora a convivência de idéias, conhecimentos e

crenças “contraditórias”, como por exemplo no caso das RS de criança pré-escolar dos dois grupo sem, contudo, se caracterizarem como diferentes RS.

Abric (1998) concorda que a transformação de uma representação opera-se através da transformação de seus elementos periféricos, ocorrendo mudança de ponderação, novas interpretações, deformações funcionais, defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. Os resultados apresentados no capítulo III em confronto com os demonstrados no capítulo IV deixam entrever a ocorrência do que dissemos.

O sistema periférico comporta diferenças individuais, relacionadas à apropriação individual ou a contextos singulares. Isso explica, em parte, a singularidade das cognições periféricas do grupo de alunas da Unesp e do grupo de professoras.

A tônica da proposta de formação desenvolvida neste estudo era conferir sentido às ações dos futuros professores, dos professores em exercício e conseqüentemente das crianças pré-escolares. Fizemos isto sem desarticular as teorias das práticas. Procuramos rever o estágio da disciplina Prática de Ensino. Por meio da proposta de intervenção pedagógica desenvolvida (item 2.1, capítulo II) colocamos os futuros professores diante de situações reais, participando mais efetivamente dos trabalhos das classes pré-escolares. Em contrapartida, os professores pré-escolares em exercício foram colocados em contato sistemático com



os conhecimentos científicos em geral mais acessíveis aos alunos em formação na universidade.

Os resultados obtidos por meio destes procedimentos nos levam a propor que as RS dos professores em exercício e dos futuros docentes deveriam ser conhecidas pelos formadores. Este conhecimento não deveria ser utilizado preconceituosamente para menosprezar ou ridicularizar seus conhecimentos práticos, baseados no senso-comum, mas com o compromisso de planejar intervenções educativas-formativas mais concatenadas, no caso da educação pré-escolar, com a proposição recente de articular as ações voltadas aos cuidados da criança à sua educação e superar preconceitos históricos em educação de crianças pequenas.

Conhecer as RS das pessoas que foram alvo do processo formativo em educação proposto nos permitiu compreender qual a visão de mundo que têm e utilizam para agir e tomar posição, o que determina e condiciona as suas opções por determinadas práticas e o sentido que atribuem a um objeto e ao processo desta atribuição. Consequentemente pudemos optar por métodos, conteúdos, formas de avaliação e por propostas de ação em sala de aula mais adequadas.

As propostas de formação e as práticas formativas conseqüentes precisariam se comprometer mais em conhecer os sistemas de referências que os professores utilizam no cotidiano escolar. Esta postura é necessária se os formadores desejam imprimir transformações nos



sistemas de referencias que orientam as práticas exercidas pelos professores.

Neste sentido, os resultados obtidos nos remetem às conclusões de Mello (1987), apresentadas no capítulo I e, mais especialmente, à importância que ela atribuiu ao conhecimento dos determinantes do comportamento do professor ao analisarmos o seu desempenho.

O conhecimento das RS de grupos com os quais os formadores irão atuar educacionalmente pode orientar a escolha dos procedimentos e técnicas de ensino mais adequados para promover o confronto entre as RS preexistentes e os conhecimentos científicos sobre os temas em estudo. Abric (1998) afirma que o sujeito se reapropria da realidade e a reelabora, a reconstrói no seu sistema cognitivo, a integra ao seu sistema de valores e a reelaboração que faz é dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o cerca.

O problema para formandos e formadores é se a educação, o processo de formação de professores, não conseguir oferecer oportunidades de evolução do conhecimento ingênuo, baseado no senso comum rumo aos conhecimentos científicos. Constitui-se um contra-senso no processo formativo inicial e em serviço se os conhecimentos científicos permanecerem ignorados por aqueles que irão ensiná-los, justamente por causa de práticas inadequadas de formação do professor.

Neste sentido, a educação inicial e a continuada em serviço tem papel importante a desempenhar, pois tem o objetivo de formar

professores para ensinarem os conhecimentos científicos para crianças em formação, como é o caso de crianças pré-escolares. É fundamental o que dissemos, pois é histórica a idéia entre as pessoas comuns e professores pré-escolares e mesmo entre alguns formadores de profissionais de educação infantil de que para ensinar crianças pequenas não é necessário domínio dos conhecimentos científicos da área. Bastaria gostar de criança e saber relacionar-se bem com elas.

Considerando o papel das RS frente aos conhecimentos e informações novas, podemos supor que o homem sempre fará conviver conhecimentos práticos, baseados no senso comum contraditórios aos conhecimentos científicos, num processo dinâmico e dialético de transformações e reelaboraões.

Para favorecer o processo de transformação das RS no caso da formação de professores pré-escolares é preciso que os formadores dominem os avanços científicos que a Ciência, a sociedade e a cultura já elaboraram sobre a criança, sobre as finalidades da educação pré-escolar e a função que corresponde ao professor.

Por outro lado, os resultados alcançados neste estudo reforçam a necessidade de revisão dos estágios baseados apenas na observação de classes e confecção de relatórios. A escola e a criança pré-escolar há tempos exigem processo de formação que capacite o professor a agir com mais competência nas situações de ensino, como diante das questões da organização escolar e do trabalho pedagógico.

As alunas e as professoras deste estudo foram unânimes em sua avaliação ao indicarem como fundamental sua convivência com os problemas e as situações reais de sala de aula orientadas pelo conhecimento científico. Indicaram que foi por causa desta convivência e do estudo da teoria que precisaram rever idéias preexistentes, buscar novas informações e conhecimentos e rever preconceitos.

Os relatórios de estágio geralmente utilizados para controle são inadequados, pois não exigem o compromisso do aluno com a própria formação e com o estágio realizado. Por isso, adotamos as avaliações parciais e coletivas em sala de aula e as avaliações individualizadas extra-classe periodicamente. Estas avaliações centravam-se no fazer e do saber-fazer pedagógico. Para finalizar o trabalho não exigimos relatório. Foi preciso relatar os resultados tendo como referência a proposta de intervenção pedagógica proposta no início do trabalho. Este relato foi elaborado em acordo com a professora da classe onde foi realizada a intervenção pedagógica.

A proposição diferenciada para o estágio pretendia rever a relação entre teorias e práticas e redimensionar o uso das horas de prática de ensino. O aluno precisava vivenciar esta possibilidade para modificar sua postura diante de sua formação e futura atuação.

Segundo a avaliação particularmente do grupo de alunas, este tipo de ação as incomodou sobremaneira, pois precisaram assumir o conhecimento da realidade das salas de aula e do contexto da escola

infantil e tomar uma atitude diante do que encontraram em detrimento da mera observação e posterior avaliação factual.

Consequentemente, os formadores precisam rever sua postura metodológica. Não basta introduzir mudanças no planejamento dos estágios, aumentar suas cotas de horas aula ou propor a atuação direta na escola.

O formador precisa rever sua postura metodológica com base numa visão totalizadora e contextualizada das exigências de formação do futuro professor e do professor em exercício nas escolas. Precisa se comprometer com a formação interdependente das competências humana, técnica e político-social. Isto exige reformulação na forma como interage com a classe, no caráter de suas exigências e da autoridade utilizada, no significado de suas aulas, das leituras exigidas, das tarefas solicitadas etc.. Sua ação não poderia se limitar apenas ao conhecimento acadêmico das teorias ou apenas ao incentivo às práticas. Precisaria ser capaz de nova postura metodológica gerada pela dialética da prática à teoria e de volta à prática, e de novo à teoria, sucessivamente (Soares, 1995; Vasconcelos, 1995) em parceria com os futuros professores e mesmo aqueles que se encontram em exercício.

Não basta a reformulação de currículos e de carga horária de disciplinas. A formação do professor precisaria comprometer-se com a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão tendo em vista a



necessidade de rever os estágios, de relacionar teorias e práticas e transformar a formação docente.

É possível trabalhar intencionalmente para transformar RS e práticas educativas dos professores. Contudo, isso implica a reformulação das ações formadoras atuais e da postura metodológica dos próprios formadores.

A transformação de RS de professores através do trabalho de formação do professor é um processo lento, exigente do ponto de vista do formando e do formador e que não pode contar unicamente com ações individualizadas de alguns professores que integram os quadros docentes dos cursos formadores, tampouco das equipes no interior das escolas.

No caso da formação continuada em serviço foi possível confirmar que a continuidade das ações, o acompanhamento sistemático e periódico baseado numa proposta de trabalho relacionada com a prática pedagógica do professor é fundamental para o alcance dos objetivos pretendidos com o processo formativo.

Por outro lado, o estudo demonstrou que articulado ao que dissemos é preciso que propostas de formação em serviço sejam concebidas a partir das questões práticas geradas pela sala de aula e pelo cotidiano escolar. Este procedimento é que pode conferir o significado à intervenção, estimular o questionamento da prática, a relação com a teoria e a volta à prática e vice-versa.

Ainda, a teoria das RS, especialmente ao que se refere às práticas e transformação de RS os resultados deste estudo nos remetem ao que Flament (1989; 1994a) já disse sobre a noção de reversibilidade da situação.

As propostas de formação continuada em serviço precisaram ser capazes de fazer os professores perceberem o processo formativo, a situação que se pretende instalar como irreversível, como por exemplo elaborar a função educativa da pré-escola em seus fundamentos teóricos e práticos.

Segundo Flament (1989, 1994a), somente ao perceber a situação como irreversível as práticas contraditórias poderão desencadear processo de transformação das RS. Caso contrário, obteremos transformações superficiais na representação. É no sistema periférico que podem ser geradas as contradições e estas serem suportadas.

O fenômeno de refutação (Moliner, 1996a) da informação nova, utilizada pelas pessoas como forma de proteção de sua representação de mundo, explica parte da dificuldade de sua modificação. O formador que reconhece o significado deste fenômeno, ou seja, que as RS e seu núcleo central exercem o papel de resistência e proteção às informações e conhecimentos novos, poderá atuar diferentemente diante das avaliações dos conhecimentos que os formandos demonstram durante o processo formativo. A teoria das RS explica a atitude das pessoas de refutar o que se demonstra ameaçador, sejam conhecimentos, situações, informações

etc. como forma de manter a identidade com seu grupo e sentir-se capaz de se comunicar com seus pares.

Os resultados obtidos nos revelou o papel do afeto, da emoção na transformação das RS dos dois grupos. Ambos avaliaram que a proposta de formação (capítulo II, item 2.1) adotada exigiu esforço pessoal e grupal, ação comprometida para compreender e tomar decisões, perseverança. Tudo isso foi impulsionado pelo desejo, pelo sentimento de fazer o melhor, de alcançar os objetivos propostos, de vencer os limites pessoais, teóricos e práticos e, especialmente a insegurança diante do novo.

Estes aspectos estiveram articulados à cognição dos sujeitos, pois segundo a teoria, as RS são estruturas que compreendem de forma simultânea e interligada afeto, ação e cognição. Guardando as características específicas da atuação dos dois grupos durante o processo formativo, estes coincidiram ao dizer na avaliação final do trabalho que foram "forçados" a rever sua postura profissional e seu compromisso com a criança pré-escolar e com a qualidade da própria atuação.

IC, ed. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses

Universitaires de France, 1994, p. 11-35.

AGUIAR, M. da CONCEIÇÃO CARRILHO e CARVALHO, MARIA I. P.

Construindo e reconstruindo o processo de capacitação: o professor das séries iniciais de rede pública estadual. In: JORNADA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. Tradução por Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise C. (orgs.). Estudos interdisciplinares de Representações Sociais. Goiânia: AB, 1998. p. 27-38.
- ABRIC, J. C. L'artisan et l'artisanat: analyse de contenu de la structure d'une représentation sociale. Bulletin de Psychologie, s.l. v.366, p. 861-79, 1984.
- ABRIC, J. C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: D. Jodelet (Ed.). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 187-203.
- ABRIC, J. C. Les représentations sociales: aspects théoriques. In: J.-C. ABRIC, ed. Pratiques sociales et représentations. Paris, Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-35.
- AGUIAR, M. da CONCEIÇÃO CARRILHO e CARVALHO, MARIA I. P. Construindo e reconstruindo o processo de capacitação: o professor das séries iniciais da rede pública estadual. In: JORNADA

AB, JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994,

Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998. p. 90. Pesquisa, São Paulo, nº 89,

p. 72-75, maio 1994.

ALVES, ALDA J. O planejamento de pesquisas educativas qualitativas

em educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53-61, mai.

1991. Contribuições à psicologia social no nordeste. In: Revista de

Psicologia, s.l., v.1, n. 1, p. 5-14, 1983.

ALVES-MAZOTTI, ALDA J. Representações sociais: aspectos teóricos e

aplicações à educação. Em Aberto, Brasília, v. 14, n. 61, jan/mar,

1994, p. 60-78. Formação. Tradução por Pedro Humberto Faria

Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise

ALVES-MAZOTTI, ALDA J. Trabalho infanto-juvenil: representação de

meninos trabalhadores, seus pais, professores e empregadores.

Tradução por Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia

Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise C. (orgs.). Estudos

interdisciplinares de Representações Sociais. Goiânia: AB, 1998, p.

285-302. Faculdade de Educação/UNICAMP, 1978. [s.p.]. Dissertação (Mestrado)

Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1978.

ANDRÉ, MARLI E. D. A. de. Etnografia na prática escolar. São

Paulo: Papyrus, 1995. 130p. BRISPUN, MIRIAM PAURA S. Z. Proposta

de intervenção nas Representações Sociais de professores,

possibilidade ou ilusão? In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE

ANDRÉ, MARLI ELIZA D.A. de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, nº 89, p. 72-75, maio 1994.

ARRUDA, ANGELA M. S.. O estudo das representações sociais: uma contribuições à psicologia social no nordeste. In: Revista de Psicologia, s.l., v.1, n. 1, p. 5-14, 1983.

ARRUDA, ANGELA. Ecologia e desenvolvimento: representação de especialistas em formação. Tradução por Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise C. (orgs.). Estudos interdisciplinares de Representações Sociais. Goiânia: AB, 1998. p. 234-65.

ASSIS, ORLY Z. MANTOVANI de. A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 1976. [s.p.]. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 1976.

AZEVEDO, NYRMA S. N. e GRISPUN, MÍRIAM PAURA S. Z. Proposta de intervenção nas Representações Sociais de professores, possibilidade ou ilusão? In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994, Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998. p. 118.

BARBIERI, MARISA R., CARVALHO, CÉLIA P., UHLE, ÁGUEDA B. Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 36, p. 29-36, 1995.

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

BAUER, MARTIN. A popularização da ciência como "imunização cultural": a função de resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 229-57.

BOCK, ANA M. B. Eu caçador de mim: pensando a profissão do psicólogo. In: SPINK, Mary Jane P. (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 280-91.

BONFIM, Z. A. C. e ALMEIDA, S. F. C. de. Representação social. Conceituação, dimensão e funções. In: Revista de Psicologia, Fortaleza, v. 9, n. 1/2, p. 75-89, 1991/92.

CAMPOS, PEDRO H. F. As representações sociais de "meninos de rua": proximidade do objeto e diferenças estruturais. Tradução por Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise C. (orgs.). Estudos interdisciplinares de Representações Sociais. Goiânia: AB, 1998. p. 271-83.

CASTRO, RICARDO V. de. Representação social da prostituição na cidade do Rio de Janeiro. In: SPINK, Mary Jane P. (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva a psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 149-87.

CHAMMÉ, S. J.. Poliqueixoso: metáfora ou realidade? São Paulo: Faculdade de Saúde Pública/USP, 1992. 177p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, 1992.

COSTA, WILSE ARENA E ALMEIDA, OLIVERA, ANGELA MARIA. A construção social do conceito de Bom Professor. Tradução por Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise C. (orgs.). Estudos interdisciplinares de Representações Sociais. Goiânia: AB, 1998. p. 251-69.

COSTA, WILSE ARENA. A construção social do conceito de bom professor. Cuiabá: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso,



1998. 300p. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso.
- DEMO, PEDRO. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 1990. 120p.
- DESTRO, MARTHA R. P. Educação continuada: visão histórica e tentativa de conceitualização. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 36, p. 21-8, 1995.
- DIDONET, VITAL. A LDB e a educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 12º., 1997, Campo Grande. Resumos... Campo Grande: OMEP/BR/MS, 1997. p. 65.
- DOISE, W., CLÉMENCE, A., LORENZI-CIOLDI, F. Représentations sociales et analyses de données. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1992. 261p.
- FAZENDA, IVANI (org.). Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989. 143p.
- FERNANDES CRUZ, M. Ciclos de vida profesional de los profesores. Revista de Educación, s.l., n. 303, p.153-203, 1995.

FLAMENT, C. Structure et dynamique des représentations sociales. In: D. Jodelet (Ed.). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 204-19.

FLAMENT, C Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. In: J.-ABRIC (Ed.). Pratiques sociales et représentations. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a. p. 34-57.

FLAMENT, C Aspects périphériques des représentations sociales. In: C. GUIMELLI (Ed.). Structures et transformations des représentations sociales. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994b. p. 85-118.

FUSARI, J. C. , TEREZINHA, A. R. Formação continuada dos profissionais do ensino. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 36, p. 37-45, 1995.

GADELHA, MARIA JOSÉ DE A. Formação de professores: uma avaliação psicossocial. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994, Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998. p. 103.



GAMA, ELIZABETH M. P. e JESUS, DENISE M. de. Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. In: Psic.: Teoria e Pesquisa, Brasília, 1994, vol. 10, no. 03, p. 393-410.

GUARESCHI, N. M. P. A criança e a representação social de poder e

GARMS, GILZA Ma. ZAUHY. Construtivismo piagetiano aplicado à educação pré-escolar. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, 186p. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1993.

GUARESCHI, PEDRINHO A. "Sem dinheiro não há salvação", ancorando

GATTI, BERNADETE. Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. São Paulo: Autores Associados, 1997. 119p. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 191-228.

GILLY, MICHEL. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: D. Jodelet (Ed.). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 363-86.

GILLY, MICHEL. Maître-élève. Rôles institutionnels et représentation. Paris: PUF, 1980. [s.p.].

Idéias, concepções e influências na prática educacional dos professores da pré-escola Municipal de Pres. Prudente-SP. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP,



GILLY, MICHEL. La représentation de l'élève par le maître à l'école primaire: aspects liés au sexe de l'élève et au sexe de l'enseignant.. Psychologie Française, s.l., n. 19, p. 127-50, 1974.

GUIMELLI, C. Transformation des représentations sociales, pratiques

GUARESCHI, N. M. F. A criança e a representação social de poder e autoridade: negação de infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, Mary Jane P. (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva a psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 212-23.

GUARESCHI, PEDRINHO A. "Sem dinheiro não há salvação", ancorando o bem e o mal entre os neopentecostais. In: GUARESCHI, Pedrinho A.. e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 191-228.

GUARESCHI, PEDRINHO A. E JOVCHELOVITCH, SANDRA (orgs.). Textos em representações sociais. 2ª. ed. Rio de janeiro: Vozes, 1995. 324p.

GUIMARÃES, CÉLIA M. Leitura e Escrita na Pré-Escola: o processo de ensino da leitura e escrita: idéias, concepções e influências na prática educacional dos professores da pré-escola Municipal de Pres. Prudente-SP. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP,

1995. 261p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1995.

GUIMELLI, C. Transformation des représentations sociales, pratiques nouvelles et schèmes cognitifs de base. In: C. GUIMELLI. Structures et transformations des représentations sociales. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994b. p. 171-98.

HERNÁNDEZ, FERNANDO. A importância de saber como os docentes aprendem. Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, v. I, n. 4, p. 9-13, fev/abr. 1998.

HERZLICH, C. Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale. Paris: Mouton, 1969. [s.p.].

JESUÍNO, J.C. et al. Representações Sociais do mundo do trabalho por estudantes brasileiros e portugueses. In: ENCONTRO NACIONAL DE PSICOLOGIA SOCIAL, n. 9, 1997, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, 1997. [s.p.].

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



- JODELET, D. Le corps représenté et ses transformations. En: FARR, R. y MOSCOVICI, S. (Eds.). Social Representations. Cambridge: Cambridge University Press, 1983a. [s.p.]
- JODELET, D. Civils et bredins: représentations sociales de la maladie mentale et rapport à la folie en milieu rural. Tesis de doctorado de estado. Paris, 1983b [s.p.]
- JODELET, D. Représentations, expériences pratiques corporelles et modèles culturels. En: Conceptions, mesures et actions en santé publique. Paris: INSERM, 1982. [s.p.]
- JODELET, D. La représentation sociale du corps, Paris: CORDES, 1976. [s.p.]
- JOFFE, HÉLÈNE. "Eu não", "o meu grupo não": Representações Sociais transculturais da AIDS. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOV'CHELOVITCH, Sandra (orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 297-322.
- KRAMER, SONIA. Melhoria da qualidade do ensino: o desafio da formação de professores em serviço. Revista Brasileira de Est. Pedagógicos, Brasília, n. 70, p. 189-207, maio/ago. 1989.

LAPLANTINE, F. Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie: de quelques recherches menées dans la France contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne. In: D. Jodelet (Ed.). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 277-98.

LAWE, MARIE-JOSÉE C. de e FEUERHAHN, NELLY. La représentation sociale dans le domaine d'enfance. In: D. Jodelet (Ed.). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 320-40.

MACHADO, L. R. de S. Formação geral e especialização: fim da dualidade com as transformações produtivas do capitalismo? Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, no. 0, p.83-93, set.,1995.

MACIEL, MERISE M., CARVALHO e SANDRA SALU C. Professor de pré-escola: representações sociais do aprender ou não aprender. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994, Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998. p. 145.

MADEIRA, MARGOT C.. Um aprender do viver: educação e Representação Social. Tradução por Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise C. (orgs.).



Estudos interdisciplinares de Representações Sociais. Goiânia: AB, 1998. p. 239-50.

MAIA, LÍCIA de S. LEÃO, NOGUEIRA, DEYSE P. e SOUZA, SIMONE C. B. de. Representações e formação de professores: o ensino da geometria. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994, Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998. p. 96.

MARIN, ALDA J.. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 36, p. 13-20, 1995.

MEDIANO, ZÉLIA D. A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 21, n.º 105/106, p. 31-36, março/jun. 92.

MELLO, GUIMAR N. de. O magistério de 1º. Grau: Da competência técnica ao compromisso político. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 151p.

MOLINER, P. A two-dimensional model of social representations. In: European Journal of social psychology, v.25, n.1, p.27-49, 1995.

MOLINER, P. La structure des représentations sociales. Imagens et représentations sociales. Grenoble: PUG, 1996a. p. 51-78.

MOLINER, P. Les conditions d'émergence d'une représentation sociale. In: P. MOLINER. Imagens et représentations sociales. Grenoble: PUG, 1996b. p. 33-48.

MOLINER, P. La représentation sociale comme grille de lecture. Thèse de doctorat, Université de Provence, 1992: Publications de l'Université de Provence, 1988.

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

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Tradução pôr Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291p.

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



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

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

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A. e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 7-16.

MOYSÉS, LUCIA MARIA. O desafio de saber ensinar. 2.^a ed. São Paulo: Papirus, 1995. 138p.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. (org.). Novas contribuições para a teorização e pesquisa em representação social. Florianópolis: [s.n.], 1996. 123p. (Coletâneas da ANPEPP, nº. 10, v. 1).

NÓVOA, ANTÓNIO. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES: REALIDADES E PERSPECTIVAS, 1.^o, 1994, Aveiro. Anais... Aveiro, 1991, p. 15-38.

OLIVEIRA, ELOIZA DA S. GOMES de. Trabalho de professor- trabalho de sísifo? Heróicas representações sociais da docência. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994, Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998. p. 109.

PAGOTTO, MARIA D. SILVA. Formação e atuação: um estudo sobre representação de professores. São Carlos: CECH-PPGE/UFSCar, 1988. 474p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São Carlos, 1988.

PALMONARI, A. e ZANI, B. Les représentations sociales dans le champ des professions psychologiques. In: D. Jodelet (Ed.). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 299-319.

PEREIRA DE SÁ, C., SOUTO, S. O., MÖLLER, R. C. Socialização do saber acadêmico: um estudo a vulgarização do conhecimento científico. Revista Psicologia e Práticas Sociais, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 23-49, 1993a.

PEREIRA DE SÁ, C. Socialização do saber acadêmico. Revista Psicologia e Práticas Sociais, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 33-46, 1993b.

PEREIRA DE SÁ, C. Representação Social da ciência: uma comparação entre consumidores e não consumidores da vulgarização científica. IN: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÃO SOCIAL, n. 2, 1994, Rio de Janeiro. Comunicações... Rio de Janeiro, 1994, [s.p.].

PEREIRA DE SÁ, C. Núcleo central das representações sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. 189p.

PEREIRA DE SÁ, C. A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1998. 106p.

PEREIRA, RUTH da C. Educação em serviço para o professor: conceitos e propósitos. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 22, n.º II/III, p. 37-41, jan./abr. 1993.

PÉREZ, ÁNGEL. Autonomía y formación para la diversidad. Cuadernos de Pedagogía: Barcelona, v.161,p.8-11,jul/ago.,1988.

ROUQUETTE, MICHEL-LOUIS. Social representations and mass

PINHEIRO, ISABEL C. M.. Representações sociais do espaço da relação mãe e professora de pré-escola. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994, Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998.. p. 67.

PORLÁN, R. Del pensamiento a la investigación. In: Cuadernos de pedagogía: Barcelona, v. 161, p. 22-4, julh/ago, 1988.

RAMALHO, BETÂNIA L., NUÑEZ, ISAURO & BOTAP, EVA M. Construção da profissão docente-construção de sentidos: o aporte das representações sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994, Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998. p. 119.

RANGEL, MARY. Representação e reflexões sobre o "bom Professor". Rio de Janeiro: Vozes, 1994. 62p.

ROCHA, MARIA I. A. e SILVA, LOURDES H. Da auto-percepção às representações sociais: a trajetória histórica da investigação sobre as formas de pensar, sentir e agir sobre a prática educacional. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994, Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998. p. 78.

ROUQUETE, MICHEL-LOUIS. Social representations and mass communication research. Journal for the Theory of Social Behaviour, s.l., 1996, 26(2): 221-31.



ROUQUETE, MICHEL-LOUIS. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. Tradução por Pedro Humberto Faria Campos. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise C. (orgs.). Estudos interdisciplinares de Representações Sociais. Goiânia: AB, 1998. p. 39-46.

SÁ, MÁRCIA S. M. MOURÃO. A formação do educador para a pré escola - a chave do tamanho. Revista Criança. Brasília: DECON/DIED, n. 25, p.15-27, 1993.

SEIDMAN, IRVING. Interviewing as qualitative research: a guide for SÃO PAULO (SP). Secretaria do Menor. Creche/Pré-escola. 2ª. ed. São Paulo: Secretaria do Menor, 1990. 144p.

SATO, LENI. A representação social do trabalho penoso. In: SPINK, Mary Jane P. (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 188-211.

SANTOS, M. F.. A velhice na zona rural: representação e identidade. In: NASCIMENTO-SCHULZE, C. M. (org). Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representações Sociais. Florianópolis: [s.n.], 1996. 123p. Coletâneas da ANPEPP, n.10, v.1. p.59-83.

SCHIELE, B. e BOUCHER, L.. L'exposition scientifique: une manière de représenter la science. In: D. Jodelet (Ed.). Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 406-24.

SCHULZE, CLÉLIA M. N. As representações sociais de pacientes portadores de câncer. In: SPINK, Mary Jane P. (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva a psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 266-79.

SEIDMAN, IRVING. Interviewing as qualitative research: a guide for researchs in education and the social sciences. 2. ed. New York: Teachers College Press. 1998.

SHIMIZU, A . DE MORAES. As representações sociais de moral de professores das quatro primeiras séries do ensino de 1º. Grau. Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP, 1998. 308p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 1998.

SIMÕES, SONIA P. Divergências e aproximações entre educação e treinamento ou retomando um antigo tema-treinamento. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 22, n. 115, p. 14-16, nov./dez. 1993.

SOARES, M. B. A prática de ensino e estágio supervisionado. ATAS – Encontro Nacional De Prática De Ensino, FE-USP, São Paulo, 1995.

SOUZA, ANA M. C. Educação infantil: uma proposta de gestão municipal. São Paulo: Papirus, 1996. 160p.

SOUZA, L. Olho por olho, dente por dente: representação de justiça e identidade social. São Paulo: USP, 1995. [s.p.]. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de São Paulo, 1995.

SOUTO, SOLANGE DE O. O jogo de papéis e Representações Sociais na universidade: o estudo de um caso particular. In: SPINK, Mary Jane P. (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva a psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 292-311

STROILI, MARIA H. M. e GONÇALVES, Carmem L. C.. Interdisciplinaridade e formação continuada do educador: contribuições da Psicologia. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 36, p. 47-56, 1995.

TAMAYO, MARIO T. Y. El proceso de la investigación científica: fundamentos de investigación. 2. ed. México: LIMUSA S/A., 1987. 161p.



TAYLOR, STEVEN L., BOGDAN, ROBERT. Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource. 3. ed. New York: John & Sons. 1998. Pontifícia Universidade Católica, 1998.

THIOLLENT, Michel J-M.. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. In: Cadernos de Pesquisa: São Paulo, n. 49, p. 45-50, mai. 1984.

TEVES, NILDA e RANGEL, M. (orgs.). Representação social e educação: temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. São Paulo: Papirus, 1999. p. 47-77. São Paulo: PUC, 1997, 204p. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, 1997

TORRES, SUZANA R. Ouvir/falar - um exercício necessário na interação e representação de professores e equipe técnica. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, n.1, 1994, Natal. Resumos... Natal: [s.n.], 1998. p. 147.

VALA, J. A análise de conteúdo. In: A. S. SILVA E J. M. PINTO (orgs). Metodologia das Ciências sociais. Porto: Afrontamento, 1986. p. 101-28.

VARLOTTA, YEDA M. DA COSTA LIMA. Capacitação e mudança de desempenho do professor-ecos e vozes em um discurso tecido na/pela

interlocução entre a teoria construída e a experiência vivida. São Paulo: PUC, 1996. 152p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, 1996.

VERGÈS, P.. Représentations sociales de l'économie: une forme de connaissance. In: D. Jodelet, ed. Les représentations sociales. Paris: Presses Universitaires de France, 1989. p. 387-405.

ZONTA, CELSO. Práticas e Representações Sociais de um bairro de periferia: os elementos centrais e periféricos do campo representacional. São Paulo: PUC, 1997, 268p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, 1997.



ANEXO A - QUESTIONÁRIO APLICADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE, DA SUVEST

1ª PARTE

LEVANTAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO

Ano de ingresso na rede municipal de ensino: _____

I - DADOS PESSOAIS

Sexo: () masculino () feminino

Idade: _____ anos

Estado civil: () solteiro () casado () viúvo

Naturalidade: _____ (município/estado/sigla)

Residência atual (município): _____

Com quem você mora? () sozinho () família () residente

() sozinho () sozinho/amigos () sozinho/comunidade

Quanto tempo semanalmente são dedicadas ao trabalho (incluindo o tempo de preparação de aulas em casa)? _____

II - DADOS FAMILIARES

2) Qual é a idade de cada um de seus filhos/responsáveis?

	PAI	MÃE
Atividade	()	()
Número frequentes escolar, mas não escolar	()	()
Privado completo	()	()
Privado completo	()	()
União completa	()	()
União completa	()	()
Colégio completo (Ou Montessori)	()	()
Colégio completo (Ou Montessori)	()	()
Superior completo	()	()
Superior completo	()	()

Exemplo que você pode introduzir/excluir por cada filho:

pai: _____ mãe: _____

3) Descreva brevemente as atividades que você pode introduzir/excluir por cada filho:

pai: _____

mãe: _____

III - HISTÓRICO ESCOLAR

4) Indique a sua formação escolar:

Formação	Escola pública	Escola privada	Período diurno	Período noturno	Ano de início	Ano de término
1º A e 2º B						
3º A e 4º B						
Colégio						
Normalização						
Ensino						
Ensino 1º						
Ensino 2º						

ANEXOS

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PRESIDENTE PRUDENTE DIA 31/10/97

1ª PARTE

LEVANTAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO

Ano de ingresso na rede municipal de educação: _____

I – DADOS PESSOAIS

Sexo: () mas () Fm

Idade _____ anos.

Estado civil: () solteiro () casado () outro

Naturalidade: _____ (município/estado/país)

Residência atual (município): _____

Com quem você mora? () família () república

() sozinho () parentes/amigos () pensão/pensionato

Quantas horas semanais são dedicadas ao trabalho (incluindo o tempo de preparação de aulas em casa)? _____

II - DADOS FAMILIARES

8) Qual é o nível de escolaridade de seus pais(ou responsável)?

	PAI	MAE
Analfabeto	()	()
Nunca frequentou escola, mas lê e escreve	()	()
Primário incompleto	()	()
Primário completo	()	()
Ginásio incompleto	()	()
Ginásio completo	()	()
Colegial incompleto (Ou técnico/normal)	()	()
Colegial completo (Ou técnico/normal)	()	()
Superior incompleto	()	()
Superior completo	()	()

ocupação que seus pais exerceram/exercem por mais tempo:

pai: _____ mãe: _____

1) descreva brevemente as atividades que seus pais exercem/exerceram por mais tempo:

pai: _____

mãe: _____

III – HISTÓRICO ESCOLAR

2) indique a sua formação escolar:

Formação	Escola pública	Escola privada	Período diurno	Período noturno	Ano e início	Ano de término
1°. A 4°. Sér						
5°. A 8°. Sér						
Colegial						
Normal/mag						
Técnico						
Supletivo 1°.						
Supletivo 2°.						

Superior						
Pós-gradua						

3) Preencha o quadro, de acordo com a frequência com que você pratica as atividades abaixo:

Atividades	raramente	diariamente	às vezes
Assiste TV	()	()	()
Lê jornais	()	()	()
Lê revistas	()	()	()
Lê livros	()	()	()
Escuta rádio	()	()	()
Ouve música	()	()	()
Pratica esportes	()	()	()
Frequenta biblioteca	()	()	()

4) De quanto tempo você dispõe para estudar fora da sala de aula por semana? _____ Hs.

5) Como você utiliza esse tempo? (assinale só uma alternativa):

- () cumprindo tarefas pedidas pela escola
 () estudando
 () realizando leituras de interesse pessoal

6) Quantos livros você leu nos últimos dois anos?

- () um () dois () três () mais de três

7) qual foi o livro que você leu?

8) A sua escolha pelo magistério se deu:

- () devido ao seu interesse
 () por ser a alternativa mais próxima do seu interesse
 () por falta de alternativas

9) a sua experiência profissional:

- () está satisfazendo as suas expectativas
 () superou as suas expectativas
 () não está satisfazendo as suas expectativas

10) Qual a função que você exerce hoje?

- () professor de pré-escola
 () professor de ensino supletivo
 () orientador pedagógico
 () assistente de direção
 () outros: _____

2ª PARTE

DIAGNÓSTICO DA REDE MUNICIPAL

1) que é uma proposta pedagógica na sua concepção?

2) Qual a utilidade da proposta pedagógica para sua prática pedagógica?

3) Considerando as discussões realizadas nos últimos anos pela rede Municipal, a Proposta Pedagógica apresentada:

- () contempla plenamente () não contempla () não quero opinar
 () contempla razoavelmente () não tenho elementos para me posicionar () desconheço a proposta



4) o que poderia mudar na proposta pedagógica:

- () apresentação () avaliações () desconheço a proposta
 () metodologia () grade curricular () outra, qual? ____
 () conteúdos () trabalho com as famílias

5) em sua prática pedagógica o que você gostaria de reformular:

a) os objetivos do ensino:

- () sim () não () não quero opinar

justifique: _____

b) conteúdos de ensino:

- () sim () não () não quero opinar

justifique: _____

c) sua forma de ensinar:

- () sim () não () não quero opinar

justifique: _____

d) sua forma de avaliar o aluno:

- () sim () não () não quero opinar

justifique: _____

e) seu trabalho com as famílias:

- () sim () não () não quero opinar

justifique: _____

f) sua forma de se relacionar com os alunos:

- () sim () não () não quero opinar

justifique: _____

g) a organização da rotina escolar:

- () sim () não () não quero opinar

justifique: _____

h) a organização do espaço físico da sala de aula:

- () sim () não () não quero opinar

justifique: _____

6) com relação aos aspectos do trabalho em sala de aula, você considera que:

- 1 - não é importante
 2 - é pouco importante
 3 - é muito importante

- () matemática () autonomia moral e intelectual () ciências
 () educação física () representação (desenho, jogo simbólico, imitação) () educação artística () alfabetização () história
 () auto-conhecimento e auto-valorização por parte da criança
 () geografia

7) na sua opinião, qual é a função da educação pré-escolar?

8) na sua opinião, qual é a função do professor da pré-escola?

9) Você é feliz no seu local de trabalho?

- () sim () não () não quero opinar

justifique: _____

3ª PARTE

CAPACITAÇÃO EM SERVIÇO

1) Em sua opinião, a orientação em serviço:

- () contribui plenamente () contribui razoavelmente () não contribui



justifique: _____

2) Em sua opinião, as reuniões bimestrais:

() contribui plenamente () contribui razoavelmente () não contribui

justifique: _____

3) Em sua opinião, a HTP:

() contribui plenamente () contribui razoavelmente () não contribui

justifique: _____

4) Em sua opinião, os cursos de extensão:

() contribui plenamente () contribui razoavelmente () não contribui

justifique: _____

5) Em sua opinião, a capacitação para professores recém contratados:

() contribui plenamente () contribui razoavelmente () não contribui

justifique: _____

6) Em sua opinião, a O Congresso Municipal de Educação:

() contribui plenamente () contribui razoavelmente () não contribui

justifique: _____

7) Em sua opinião, a semana de planejamento e de avaliação:

() contribui plenamente () contribui razoavelmente () não contribui

justifique: _____

8) Em sua opinião, a Secretaria Municipal de Educação, em relação ao Departamento de Estudos e Normas:

() contribui plenamente () contribui razoavelmente () não contribui

justifique: _____

9) Em sua opinião, a Secretaria Municipal de Educação em relação ao Departamento de Ensino:

() contribui plenamente () contribui razoavelmente () não contribui

justifique: _____



ANEXO B - 1ª PARTE: COMPLETAR FRASES
SEGUNDO INSTRUMENTO
APLICADO AO GRUPO DE ALUNAS DA UNESP E DE PROFESSORAS:

VOCÊ IRÁ COMPLETAR AS FRASES ABAIXO EXPRESSANDO LIVREMENTE POR ESCRITO A SUA OPINIÃO:

- 1) Eu acredito que um bom professor pré-escolar é aquele que...
- 2) A visão que eu tenho hoje de um bom professor pré-escolar foi formada.....
- 3) A educação para crianças de 4 a 6 anos de idade deve Ter a finalidade(=função) de...
- 4) Eu diria que o chamado professor "MEDIADOR" é aquele que.....
- 5) Ao planejar e executar o planejado durante suas aulas, o professor de pré-escola deve preocupar-se MUITO com...
- 6) Na pré-escola, EDUCAR a criança significa...
- 7) Ao ouvir as palavras "pré-escola", a primeira coisa que me vem à cabeça é...
- 8) Na pré-escola, aprender é....
- 9) Se eu tivesse que definir a criança pré-escolar (4 a 6 anos), eu a definiria assim:.....
- 10) Os conhecimentos, as idéias, as crenças e o que eu valorizo sobre a educação pré-escolar, eu aprendi.....
- 11) Eu acredito que o profissional que na unidade escolar está na função de orientador da prática pedagógica de professores pré-escolares, deve.....

PSEUDÔNIMO: _____ DATA: _____

ANEXO B - 2ª PARTE: QUESTIONÁRIO DE MÚLTIPLA ESCOLHA

VOCÊ IRÁ ESCOLHER LIVREMENTE UMA OU VÁRIAS DAS OPÇÕES OFERECIDAS QUE JULGAR RESPONDER ADEQUADAMENTE A CADA UMA DAS QUESTÕES, MARCANDO-AS COM "X".

1. A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR É:

- a) ☐ socializar a criança, ou seja, fazer com que as crianças aprendem a conviver com outras crianças;
- b) ☐ promover preferencialmente o desenvolvimento da criança;
- c) ☐ preparar a criança para ser um cidadão feliz, crítico e autônomo;
- d) ☐ preparar para a vida escolar (as séries posteriores);
- e) ☐ ser um lugar onde a mãe deixa seu filho para trabalhar e a criança constrói conhecimentos;
- f) ☐ formar e educar as crianças para serem cidadãos dignos e honestos no futuro;
- g) ☐ alfabetizar e ensinar as primeiras noções;
- h) ☐ desenvolver a criança globalmente / em todos os aspectos;
- i) ☐ não alfabetizar, mas oferecer os pré-requisitos que a levem à alfabetização na 1ª série do 1º grau;
- j) ☐ proporcionar as condições favorecedoras do desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo;
- k) ☐ acolher e cuidar da criança e oferecer-lhe as melhores oportunidades para aprender, adquirir novos conhecimentos e desenvolver-se nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo;
- l) ☐ auxiliar o professor a exercer bem a docência;
- m) ☐ preparar o aluno para participar ativamente da sociedade. Preparar para o mundo, para a vida;
- n) ☐ oferecer meios para as crianças viverem momentos felizes e saudáveis;
- o) ☐ é ser o alicerce para tudo o que a criança quiser realizar no futuro com sucesso;
- p) ☐ local para aprender brincando, de forma mais prazerosa;
- q) ☐ deve ser o segundo lar da criança, respeitando o que ela já sabe e oferecendo-lhe momentos prazerosos;
- r) ☐ oferecer condições para criança desenvolver-se segundo sua natureza, sem ser comparada;
- s) ☐ favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem em relação à: matemática, psicomotricidade, alfabetização, autonomia moral e intelectual, representação em suas variadas formas, ciências, educação artística, história, geografia, o auto-conhecimento e auto-valorização;
- t) ☐ espaço no qual a criança se sinta segura, à vontade e com liberdade para se desenvolver;
- u) ☐ favorecer o que é mais importante nesta fase: formar a moral;
- v) ☐ ensinar discriminação visual, auditiva, tátil, coordenação motora;

1 - A FUNÇÃO DO PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR É:

- a) ☐ se dedicar, dar o melhor de si no trabalho para garantir aos alunos alicerce para o futuro;
- b) ☐ ser mediador entre a criança e o mundo em suas dificuldades;
- c) ☐ formar indivíduos aptos e cidadãos críticos, questionadores e conscientes;
- d) ☐ educar amplamente: ir além das letras e números;
- e) ☐ propiciar a interação da criança com o meio social e dar-lhe o primeiro contato com a vida escolar. Trabalhar seu corpo e suas emoções;



- f) () ser mediador da criança na construção do seu conhecimento de mundo e do seu "eu";
- g) () dar coordenação motora e noções básicas para sua vida;
- h) () criar desafios para criança desenvolver-se o máximo possível;
- i) () desenvolver a criança em todos os aspectos sem a preocupação de alfabetizá-la;
- j) () é alfabetizar e prepará-la para obter êxito nos testes de admissão à 1ª. Série do 1º grau;
- k) () ensinar, pois se o professor não fizer isso a criança não vai aprender...;
- l) () propiciar condições e momentos para a criança criar, pensar, refletir, valorizar-se, valorizar ao outro, tomando-se adulto crítico;
- m) () propiciar ambiente seguro e organizado que contribua para o desenvolvimento global das crianças;
- n) () passar o básico em termos de conhecimento;
- o) () preparar para o ensino fundamental e educar para a vida;
- p) () educador e mediador;
- q) () ensinar tudo o que a criança precisa aprender nesta fase que não é só para ela brincar;
- r) () é aquele que prepara a criança para a vida escolar;
- s) () é um pouco de tudo: babá, mãe, enfermeira e até educador;
- t) () alfabetizar, pois isso é exigido dela na 1ª série. Se isso não ocorre o prof. Pré-Escolar é taxado de incompetente;
- u) () mediador da formação global / plena do aluno;
- v) () desenvolver o aluno nos aspectos: físico, social, afetivo, cognitivo;
- w) () trabalhar as áreas do conhecimento e os aspectos do desenvolvimento infantil considerando suas características;
- x) () acreditar na inteligência da criança e ensinar-lhe tudo o que deve saber nesta idade;
- y) () ser orientador do trabalho em classe, interagindo constantemente com os alunos, porém, em dados momentos ser, também, um transmissor de conhecimentos;
- z) () ser educador capacitado e comprometido com a educação infantil;
- aa) () ensinar, educar, trabalhando com a criança com amor e dedicação;
- bb) () ensinar e avaliar a criança;
- cc) () dar subsídios para ser um adulto seguro e equilibrado;
- dd) () nortear o trabalho com criança para ela saia do pré com algumas noções globais sobre o mundo que a cerca;
- ee) (....) transmitir informações e conhecimentos;

2. A CRIANÇA PRÉ-ESCOLAR:

- a) () é um ser que precisa ser preparado para no futuro ser feliz;
- b) () deve ser preparada para não ter dificuldades na 1ª série do 1º grau;
- c) () é um ser não socializado que precisa ser ensinado na pré-escola a conviver com outras crianças;
- d) () chega à escola em um nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados;
- e) () é capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo as características de sua idade;
- f) () é um ser inocente, puro e indefeso que precisa de adultos protetores;
- g) () depende daquilo que o adulto lhe ensinar para vir a aprender;
- h) () é um ser que traz alegria, diversão e satisfação para os adultos que a rodeiam;
- i) () é um ser que precisa de cuidados de higiene, saúde, segurança e alimentação aliados à sua educação;
- j) () é um ser indisciplinado, agitado que necessita de castigos quando desrespeita as regras postas pelo adulto, pais, escola. Caso contrário não aprenderá o que é certo e bom.
- k) () é um cidadão com direitos, com uma história própria, membro de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade específicas e num momento singular de seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.
- l) () é como aquele ditado: "é de pequeno que se torce o pepino..."
- m) () é como aquele ditado: "quem é bom já nasce feito."
- n) () é como aquele ditado: "quem nasceu para dez réis não chega a vintém."
- o) () é bem representada pela frase: "filho de peixe, peixinho é."

3. NESTA QUESTÃO, ASSINALE AS SUAS ESCOLHAS UTILIZANDO A LEGENDA ABAIXO:

- Aprendi tudo o que penso, acredito e sei sobre educação pré-escolar... -utilize o numeral "1".
- Aprendi apenas uma pequena parte do que penso, acredito e sei sobre educação pré-escolar... -utilize o numeral "2".
- Não aprendi nesta situação o que penso, acredito e sei sobre educação pré-escolar... - utilize o numeral "3".
- Foi insignificante para eu aprender o que penso, acredito e sei sobre educação pré-escolar... - utilize o numeral "4".
- Contribuiu com a parte mais sólida do que penso, acredito e sei sobre educação pré-escolar... - utilize o numeral "5".

- a) () no curso de magistério que eu fiz no 2º grau.
- b) () no meu curso de pedagogia.
- c) () no dia a dia, a partir do momento em que comecei a dar aula no pré pela primeira vez.

- d) ☐ a partir de iniciativa própria fazendo leituras de livros especificamente na área.
- e) ☐ a partir de iniciativa própria fazendo leituras de textos e artigos publicados em revistas, periódicos nesta área.
- f) ☐ no dia a dia, por intermédio das conversas e trocas de materiais, planos de aula, de experiências com meus colegas de trabalho na escola.
- g) ☐ através das orientações que obtive dos coordenadores e/ou orientadores pedagógicos que atuaram comigo em sala de aula.
- h) ☐ através dos trabalhos de iniciação à pesquisa que realizei durante meu curso superior.
- i) ☐ através dos seminários que tive que preparar e apresentar durante minha formação profissional.
- j) ☐ através das atividades de estágio propostas na disciplina de prática de ensino no magistério de 2º grau.
- k) ☐ através das atividades de estágio propostas na disciplina de prática de ensino no curso de pedagogia.
- l) ☐ participando de congressos, simpósios, mesas redondas etc. nesta área.
- m) ☐ participando de cursos de 30 horas/aula sobre temas nesta área.
- n) ☐ participando de horas de HTP em meu local de trabalho.
- o) ☐ participando de grupos de estudos formados autonomamente com alguns colegas de trabalho.
- p) ☐ assistindo a programas de TV que tratavam de temas relativos a esta área.
- q) ☐ lendo revistas que trate de temas relacionados a educação pré-escolar.
- r) ☐ com professores que durante minha formação tiveram competência técnica para ensinar conteúdos e temas relacionados a educação pré-escolar.
- s) ☐ participando de reuniões pedagógicas mensais ou bimestrais promovidas pela instituição onde trabalho.
- t) ☐ participando de projetos promovidos pela unesp.
- u) ☐ através dos anos de experiência de trabalho com crianças em idade pré-escolar.
- v) ☐ tendo que ser autodidata, ou seja, aprendendo sozinha, estudando sozinha, tentando, errando e acertando sozinha.
- w) ☐ através da educação que recebi de meus pais quando criança pequena.
- x) ☐ através do exemplo de educação e ensino dos professores que tive na infância.
- y) ☐ através dos comentários no dia a dia, sugestões e conversas informais com as mais variadas pessoas que encontrei durante minha formação inicial e no trabalho.
- z) ☐ tomando como referência as informações que as pessoas geralmente passam de geração para geração como sendo a forma mais apropriada de ensinar e educar crianças pequenas.
- aa) ☐ ouvindo a fitas de video sobre temas e assuntos relacionados a educação pré-escolar

ANEXO C – ENTREVISTA REALIZADA EM MARÇO DE 1998

TERCEIRO INSTRUMENTO

A: LICADO AO GRUPO DE ALUNAS DA UNESP E DE PROFESSORAS:

• **1ª PARTE : REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA:**

1. QUANDO FALO A PALAVRA O QUE LHE VEM À CABEÇA?
2. EDUCAR CRIANÇAS
3. CUIDAR DE CRIANÇAS

• **2ª PARTE : FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL:** (no caso das alunas sem experiência nenhuma com pré-escola as perguntas foram feitas fazendo-as colocar-se na situação e em alguns casos não feitas as perguntas **)

- 1) O QUE É PARA VOCÊ UM BOM PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR?
- 2) COMO É SER UM BOM PROFESSOR....?
- 3) O QUE O PROFESSOR P.E. TEM COMO TAREFA?
- 4) PARA VOCÊ, COMO É SER PROFESSOR PRÉ-ESCOLAR?
- 5) COMO VOCÊ DEFINE OU EXPLICA O PAPEL DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA VIDA ESCOLAR DA CRIANÇA?
- 6) COMO VOCÊ SE SENTE DIANTE DA CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS?
- 7) COMO VOCÊ VÊ O PAPEL DO ORIENTADOR PEDAGÓGICO ?
- 8) O QUE É UM BOM ORIENTADOR PEDAGÓGICO?
- 9) QUAL A IMPORTÂNCIA DO ORIENTADOR PARA VOCÊ PARTICULARMENTE?
- 10) QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES QUE VOCÊ ENCONTRA COMO PROFESSORA?
- 11) QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PARA A SOLUÇÃO DOS PROBLEMAS INDICADOS ACIMA?
- 12) QUAL É A IMPORTÂNCIA DO SEU TRABALHO COMO PROF. PRÉ-ESCOLAR?
- 13) QUANTO AO DESEMPENHO PROFISSIONAL DA SUA FUNÇÃO, APONTE ASPECTOS POSITIVOS? ASPECTOS NEGATIVOS?
- 14) SOBRE OS RECURSOS MATERIAIS: QUAL A IMPORTANCIA DELES PARA SEU TRABALHO EM SALA DE AULA
- 15) O QUE OS PAIS QUEREM DA PRÉ-ESCOLA?
- 16) O QUE VOCÊ ESPERA DOS PAIS?
- 17) QUAIS SÃO AS QUEIXAS MAIS COMUNS DOS PAIS? QUAIS SÃO OS MEDOS/INSEGURANÇAS QUE ELES APRESENTAM?
- 18) O QUE VOCÊ MUDARIA OU FARIA DIFERENTE NO SEU DIA A DIA? JUSTIFIQUE
- 19) QUAIS SÃO OS SEUS PLANOS PARA O SEU FUTURO PROFISSIONAL?
- 20) QUAL É SUA MAIOR QUEIXA EM RELAÇÃO AO MAGISTÉRIO NO 2º GRAU?
- 21) QUAL É SUA MAIOR QUEIXA EM RELAÇÃO AO SEU CURSO SUPERIOR (qual foi/onde?).
- 22) QUAL É SUA MAIOR QUEIXA EM RELAÇÃO FORMA COMO NA REDE É FEITA A ORIENTAÇÃO EM SERVIÇO?(*)

• **3ª PARTE : COMO FORMOU IDÉIAS, CRENÇAS, CONHECIMENTOS SOBRE**

- 1) COMO VOCÊ FORMOU AS IDÉIAS, CONHECIMENTOS, CRENÇAS QUE TEM HOJE SOBRE A CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR?
- 2) IDEM....EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR?
- 3) QUEM FOI RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO DESTES CONHECIMENTOS....?
- 4) APRENDEU ONDE? COMO APRENDEU?
- 5) QUAIS FORAM AS SITUAÇÕES VIVIDAS NA FORMAÇÃO INICIAL QUE VOCÊ ACREDITA MAIS CONTRIBUÍRAM PARA A FORMAÇÃO DESTES CONHECIMENTOS.....? E AS QUE NÃO CONTRIBUÍRAM?
- 6) QUAIS FORAM AS SITUAÇÕES VIVIDAS NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO QUE VOCÊ ACREDITA MAIS CONTRIBUÍRAM PARA A FORMAÇÃO DESTES CONHECIMENTOS.....? E AS QUE NÃO CONTRIBUÍRAM?
- 7) QUE TIPO DE EVENTO EM SUA ÁREA DE ATUAÇÃO ACHA QUE MAIS AJUDOU NA FORMAÇÃO ...?

• **4ª PARTE: OUTRAS COISAS QUE QUEIRA DIZER.....**

ANEXO D - LEVANTAMENTO SOCIODEMOGRÁFICO

QUARTO INSTRUMENTO

APLICADO GRUPO DE ALUNAS DA UNESP E DE PROFESSORAS:

- DATA: _____/MARÇO/1998
- PSEUDÔNIMO: _____

DADOS PESSOAIS:

- SEXO: () MASC () FEM
- IDADE: _____
- ESTADO CIVIL: () SOLTEIRA () CASADA () OUTRO: _____
- TEM FILHOS: () SIM /QUANTOS: _____ () NÃO
- NATURALIDADE: _____(município/estado/país)
- RESIDÊNCIA ATUAL (município): _____
- COM QUEM MORA? () PAIS () MARIDO E FILHOS () SOZINHA () REPÚBLICA
- () PARENTES/AMIGOS () PENSÃO/PENSIONATO
- RELIGIÃO: _____ PRÁTICA COM QUE FREQUÊNCIA: _____

DADOS FAMILIARES:

- QUAL O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SUA MÃE/RESPONSÁVEL: _____
- QUAL O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DE SEU PAI/RESPONSÁVEL: _____
- QUAL A ATIVIDADE PROFISSIONAL QUE SEU PAI EXERCEU POR MAIS TEMPO: _____
- QUAL A ATIVIDADE PROFISSIONAL QUE SEU PAI EXERCEU POR MAIS TEMPO: _____
- SE TEM UM COMPANHEIRO, QUAL A ATIVIDADE PROFISSIONAL QUE ELE EXERCE: _____

VIDA PROFISSIONAL:

- TRABALHA: () SIM () NÃO
- PROFISSÃO: _____
- LOCAL OU INSTITUIÇÃO: _____
- SÉRIE EM QUE LECIONA: _____ IDADE MÉDIA DOS ALUNOS: _____
- FORMAÇÃO (grau de instrução): _____
- NOME DA INSTITUIÇÃO _____ () PÚBLICA () PRIVADA
- TEMPO DE FORMAÇÃO NO MAGISTÉRIO DE 2º GRAU: DO ANO _____ ATÉ O ANO _____
- PERÍODO: () DIURNO () NOTURNO
- TEMPO DE FORMAÇÃO NO CURSO SUPERIOR: DO ANO _____ ATÉ O ANO _____
- PERÍODO: () DIURNO () NOTURNO
- ATIVIDADES EXERCIDAS (OU QUE EXERCE, SE NUNCA LECIONOU) ANTES DA DOCÊNCIA PRÉ-ESCOLAR:
- ANO DE INGRESSO NA DOCÊNCIA PRÉ-ESCOLAR: _____
- TEMPO DE DOCÊNCIA PRÉ-ESCOLAR: _____
- SÓ DEU AULAS ESPORÁDICAS OU COMO SUBSTITUTA: () SIM () NÃO
- ÚNICA EXPERIÊNCIA COM SALA DE AULA FOI DURANTE MEU CURSO DE:
- CURSOS DE COMPLEMENTAÇÃO PROFISSIONAL E ATIVIDADES DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL OFERECIDAS PELO LOCAL DE TRABALHO (Diga o curso, ano e horas/aula do mesmo):

- A SUA ESCOLHA PELO MAGISTÉRIO PRÉ-ESCOLAR SE DEU:

- () DEVIDO AO SEU INTERESSE;
- () POR SER A ALTERNATIVA MAIS PRÓXIMA DO SEU INTERESSE;
- () POR NÃO TER CONSEGUIDO FAZER ESTUDOS EM SUA ÁREA DE INTERESSE;
- () POR SER A ALTERNATIVA DE TRABALHO MAIS RÁPIDA COM REMUNERAÇÃO RAZOÁVEL PARA AQUELES QUE SÓ TÊM O 2º GRAU.

1ª PARTE: AVALIAÇÃO DO PROJETO FÊNIX

VIDA CULTURAL:

- FREQUENTA ALGUM GRUPO DE CONVIVÊNCIA, AUTO-AJUDA, ESTUDOS OU OUTROS FORA DOS AMBIENTES ESCOLAR E FAMILIAR? () SIM () NÃO
- SE RESPONDEU SIM, DIGA QUAL(ais) e ONDE:
- POSSUI ALGUM "HOBBY" OU PASSATEMPO? QUAL?:
- TEM O HÁBITO DE REALIZAR LEITURAS? QUAIS SÃO SUAS LEITURAS PREFERIDAS?:
- TEM O HÁBITO DE ASSISTIR ALGUNS PROGRAMAS NA TV? QUAIS SÃO OS QUE ASSISTI?:
- REALIZA OU FREQUENTA ATIVIDADES SOCIOCULTURAIS? QUAIS?:

2ª PARTE: AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

1. QUAIS ERAM OS OBJETIVOS QUE TINHA AO PROPOR SUA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA?
2. QUAIS SÃO OS RESULTADOS QUE FORAM EFETIVAMENTE ALCANÇADOS? QUAIS RESULTADOS?
3. QUAIS OS RESULTADOS QUE VOCÊ OBTIVE COM AS CRIANÇAS?
4. QUAIS OS RESULTADOS QUE VOCÊ OBTIVE COM A PROFESSORA INICIANTE?
5. QUAIS OS RESULTADOS QUE VOCÊ OBTIVE PARA SI MESMA?
6. CITE 3 PONTOS POSITIVOS DO DESENVOLVIMENTO DE SUA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.
7. CITE 3 PONTOS NEGATIVOS DO DESENVOLVIMENTO DE SUA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.
8. O QUE SUGERE MUDAR EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA?
9. ESPECIALMENTE SOBRE O TEMA DE SUA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, CITE 3 CONSEQUÊNCIAS QUE ACONTECERAM NÃO TERA.
10. HÁ EXPECTATIVAS QUE TIVERAM E QUE FORAM FRUSTRADAS? QUAIS POR QUÊ?

ANEXO F - ENTREVISTA FINAL

REALIZADA PELAS ALUNAS COM O GRUPO DE PROFESSORAS EM NOVEMBRO DE 1998
ÚLTIMO INSTRUMENTO - UTILIZADO PELAS ALUNAS

1ª PARTE: AVALIAÇÃO DO PROJETO FÊNIX

- A) DIGA O POR QUE VOCÊ RESOLVEU PARTICIPAR DO PPV
- B) CITE OS PONTOS POSITIVOS DO PROJETO FÊNIX
- C) CITE OS PONTOS NEGATIVOS DO PROJETO FÊNIX
- D) O QUE VOCÊ SUGERE MUDAR NO P. FÊNIX PARA A VERSÃO III?
- E) DIGA O QUE LHE DECEPIONOU NO PROJETO FÊNIX, VERSÃO II.

2ª PARTE: AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM SALA DE AULA

- A) QUAL ERA O OBJETIVO DA PROPOSTA QUE VOCÊ DESENVOLVEU? CITE
- B) QUAIS OS OBJETIVOS FORAM ALCANÇADOS?
- C) QUAIS OS RESULTADOS OBTIDOS COM AS CRIANÇAS?
- D) PROFESSORA, DIGA O QUE MAIS DECEPIONOU AO DESENVOLVER A PROPOSTA?
- E) PROFESSORA - CITE 3 PONTOS POSITIVOS SOBRE SUA INTERAÇÃO ENTRE ALUNA E PROF.

ANEXO E - ENTREVISTA FINAL

REALIZADA COM O GRUPO DE ALUNAS DA UNESP EM NOBVEEMBRO DE 1998

ÚLTIMO INSTRUMENTO UTILIZADO COM AS ALUNAS SUJEITOS DA PESQUISA

1ª. PARTE: AVALIAÇÃO DO PROJETO FÊNIX

- 1) CITE 3 PONTOS POSITIVOS E JUSTIFIQUE.
- 2) CITE 3 PONTOS NEGATIVOS E JUSTIFIQUE.
- 3) O QUE SUGERE MUDAR E JUSTIFIQUE.
- 4) EM QUE O PROJETO FÊNIX LHE FOI DESFAVORÁVEL?
- 5) EM QUE O PROJETO FÊNIX LHE FOI FAVORÁVEL?
- 6) QUAL SUA POSIÇÃO SOBRE ESTE TIPO DE TRABALHO (PROJETO) NUM CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL PARA O MAGISTÉRIO PRÉ-ESCOLAR EM NÍVEL SUPERIOR?
- 7) CITE 3 IDÉIAS EU MAIS VALORIZA OU ACHA MAIS IMPORTANTES SOBRE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR QUE FICARAM PRESENTES APÓS ESTE UM ANO DE TRABALHO.
- 8) CITE DUAS IDÉIAS QUE TENHAM SE MODIFICADO.
- 9) CITE DUAS IDÉIAS QUE TENHAM SE INSTALADO E QUE ANTES VOCÊ NÃO POSSUÍA.

2ª. PARTE: AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

1. QUAIS ERAM OS OBJETIVOS QUE TINHA AO PROPOR SUA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA?
2. DESTES, QUAIS SÃO OS OBJETIVOS QUE FORAM EFETIVAMENTE ALCANÇADOS? QUAIS RESULTADOS?
3. QUAIS OS RESULTADOS QUE VOCÊ OBTVE COM AS CRIANÇAS?
4. QUAIS OS RESULTADOS QUE VOCÊ OBTVE COM A PROFESSORA PARCEIRA?
5. QUAIS OS RESULTADOS QUE VOCÊ OBTVE PARA SI MESMA?
6. CITE 3 FATORES DIFICULTADORES DO DESENVOLVIMENTO DE SUA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.
7. CITE 3 PONTOS POSITIVOS DO DESENVOLVIMENTO DE SUA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.
8. O QUE SUGERE MUDAR EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.
9. ESPECIFICAMENTE SOBRE O TEMA DE SUA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA, CITE 3 CONHECIMENTOS QUE ADQUIRIU E NÃO TINHA.
10. HÁ EXPECTATIVAS QUE TINHA E QUE FORAM FRUSTRADAS? QUAIS? POR QUE?

ANEXO F - ENTREVISTA FINAL

REALIZADA PELAS ALUNAS COM O GRUPO DE PROFESSORAS EM NOVEMBRO DE 1998

ÚLTIMO INSTRUMENTO - UTILIZADO PELAS ALUNAS

1ª PARTE: AVALIAÇÃO DO PROJETO FÊNIX:

- A) DIGA O POR QUE VOCÊ RESOLVEU PARTICIPAR DO PF?
- B) CITE 03 PONTOS POSITIVOS DO PROJETO FÊNIX
- B) CITE 03 PONTOS NEGATIVOS DO PROJETO FÊNIX
- C) O QUE VOCÊ SUGERE MUDAR NO P. FÊNIX PARA A VERSÃO/ 99?
- D) DIGA O QUE LHE DECEPCIONOU NO PROJETO FÊNIX, VERSÃO 98

2ª. PARTE: AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA EM SALA DE AULA:

- A) QUAL ERA O OBJETIVO DA PROPOSTA QUE VOCÊ DESENVOLVEU. CITE:
- B) QUAIS OBJETIVOS FORAM ALCANÇADOS?
- C) QUAIS OS RESULTADOS CONSEGUIDOS COM AS CRIANÇAS:
- D) PROFESSORA, DIGA O APRENDEU/CONHECEU AO DESENVOLVER A PROPOSTA?
- E) PROFESSORA - CITE 3 PONTOS POSITIVOS DESTA TIPO DE AÇÃO ENTRE ALUNA E PROF.ª:



- F) PROFESSORA - CITE 3 PONTOS NEGATIVOS DESTE TIPO DE AÇÃO ENTRE ALUNA E PROF.ª:
- G) PROFESSORA - ESCOLHA OPÇÕES, MARQUE COM "X" E JUSTIFIQUE EM SEGUIDA: "desenvolver esta proposta com a aluna em minha sala de aula:

- () foi muito importante para aprimorar minha prática docente na pré-escola;
- () não foi tão importante para aprimorar minha prática docente na pré-escola como eu esperava;
- () favoreceu a aprendizagem do valor da avaliação do aluno para o planejamento intencional de ações pedagógicas;
- () permitiu entender a relação entre meus atos de planejar-executar e avaliar ações em sala de aula;
- () ensinou-me mais um pouco sobre trabalho em parceria;
- () melhorou minha relação com crianças pré-escolares;
- () permitiu aprender a trabalhar muito melhor com o tema escolhido (diga qual: -----);
- () me decepcionei;
- () me fez querer participar em 99 novamente.

JUSTIFICATIVA DAS ESCOLHAS FEITAS:

- A) QUE VOCÊ IMAGINARIA EM RELAÇÃO AO TRABALHO ESPECÍFICO COM O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA?:
- B) COMO VOCÊ AVALIA A PRESENÇA DA ESTAGIÁRIA E A ATUAÇÃO DELA
- C) OUTRAS QUESTÕES QUE QUEIRA DEIXAR, ANOTADO PARA MELHORAR ESTE TIPO DE TRABALHO DA UNIVERSIDADE COM A REDE MUNICIPAL

PLANEJAMENTO E REALIZAÇÃO DE ATIVIDADES PARA PRÉ-ESCOLA - 45 MIN

- OBJETIVOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA:
- Ter experiência em projetos de intervenção e elaboração intencional de atividades pedagógicas propostas intencionalmente e planejadas para a intervenção planejada;
 - Ter acesso às referências, métodos e práticas necessárias ao planejamento, execução e avaliação de projetos pedagógicos, propostas curriculares etc;
 - Estudar e utilizar instrumentos de avaliação do desempenho escolar planejados em nível pré-escolar (lêntos, profissionais, manuais, instituições);
 - Apresentar propostas, conteúdos, metodologias, atividades, materiais, instrumentos pedagógicos, segundo concepção de avaliação, ensino, ensino especializado.

PORTFOLIO PROJEÇÃO PEDAGÓGICA E DOCUMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Avaliação e sua articulação com o Projeto Pedagógico da escola.



ANEXO G - PROGRAMAS DE ENSINO DAS TRÊS DISCIPLINAS MINISTRADAS

METODOLOGIA DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR- 120H/A**OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)**

- Ter construído estratégias próprias de estudo, de pesquisa bibliográfica, de planejamento, execução e avaliação de trabalho autônomo / de equipe;
- Ter construído as habilidades de identificar, selecionar, organizar e efetivar objetivos, conteúdos, técnicas, metodologia, atividades, material didático etc., adequados ao ensino e às exigências teórico/práticas do nível pré-escolar;
- Ter elaborado referenciais teóricos, técnicos e práticos para realizar a observação, a crítica e a proposição de soluções para a ação pedagógica na pré-escola;
- Ter compreendido a necessidade da continuidade/sistematicidade e as consequências do amadorismo e da improvisação para o ensino pré-escolar;
- Ter conseguido planejar, executar, avaliar, relatar e comunicar um programa sequenciado de atividades, considerando a realidade em que atuará e as necessidades do professor e alunos;
- Compreender a interdependência entre o sujeito da aprendizagem, o contexto onde ocorrerá a prática pedagógica, o conteúdo do ensino e a organização lógica do ensino para a constituição do método didático na pré-escola;
- Articular áreas do conhecimento e aspectos do desenvolvimento infantil.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)**I - A educação pré-escolar e a formação do educador no limiar do 3º milênio.**

- A nova ordem mundial: exigências postas à escola, ao ensino, ao professor e aos alunos;
- formação geral e especializada: fim da dualidade?
- saber, saber ser, saber fazer - tia não, tia sim?!
- professor - de executor de tarefas ao resgate do controle/responsabilidade pela prática pedagógica;
- A dimensão política do ato de ensinar;
- Autonomia e formação para a diversidade - processo permanente;
- Formação continuada - para aprender o que é.

II - Aprender a "ver" para aprender a ensinar

- Educadores não são professores e vice-versa - aspectos teóricos e práticos da formação do educador;
- Características da ação docente: - papel e trabalho do professor pré-escolar;
- Aprender a observar e compreender o processo de ensino-aprendizagem para fazer intervenções significativas;
- Investigação e reflexão na ação e sobre a ação para transformá-la: - formação do educador pré-escolar em serviço;
- Sistemas de ensino fechado/aberto: identificar e avaliar;
- Pedagogia operatória: - professor e alunos aprendendo a agir sabendo "o que" e "porquê" fazer.

III - Tornar-se pequeno sem deixar de ser adulto

- início da vida escolar na perspectiva dos pais, das crianças e dos professores;
- Conceito de atividade;
- Conceito de aprendizagem significativa;
- Natureza e planejamento das atividades na pré-escola;
- Desenvolvendo projetos com crianças;
- Ação; interação e construção do conhecimento em situações educativas;
- Princípios pedagógicos extraídos das teorias de J. Piaget, Vailon, Vygotsky, Freinet e implicações para a prática pedagógica.

IV - Da concepção à atuação: significado e sentido de ensinar e aprender:

- Educação Tradicional e Moderna: estratégias, modelos e componentes do processo de ensino-aprendizagem;
- Construtivismo não é método - teoria na prática não é outra;
- Caracterização e princípios da metodologia da educação pré-escolar;
- Aspectos estruturais e materiais com os quais se organiza o ambiente pré-escolar;
- A prática na sala de aula - intenções, ações e ilusões;
- a relação forma/conteúdo pedagógico - elementos constituintes do método didático;
- Plano da escola - plano de ensino e plano de aula - objetivos, conteúdos, metodologia e formas organizativas;
- Contribuições de Freinet - uma revolução na sala de aula;

V - Ainda outras questões importantes

- Desempenho de papéis em sala de aula: trabalho individual, grupal, independente;
- propostas de colaboração familiar;
- reunião de pais;
- Professor de pré-escola e recursos didáticos e instrucionais;
- Dinâmicas de grupo, técnicas pedagógicas e ludopedagógicas - importância e aplicabilidade;
- Critérios para análise da criação de materiais; produção, adaptação e utilização de materiais;
- Análise de cartilhas propostas para o ensino pré-escolar.
- Equipe interdisciplinar - função e papéis
- -Supervisão pedagógica e orientação pedagógica na pré-escola.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES PARA PRÉ-ESCOLA- 45 H/A**OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)**

- Ter construído um conjunto de critérios e habilidades orientadores da elaboração de projetos pedagógicos, propostas curriculares e programas para a educação pré-escolar;
- Ter elaborado referenciais, teóricos e práticos necessários ao planejamento, execução e avaliação de projetos pedagógicos, propostas curriculares, etc;
- Elaborar e utilizar instrumentos de avaliação do rendimento escolar adequados ao nível pré-escolar (alunos, profissionais, ensino, instituição);
- Avaliar objetivos, conteúdos, metodologia, atividades, material didático-pedagógico, segundo concepção de infância, escola, ensino-aprendizagem.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)**I - Avaliação e sua articulação com o Projeto Pedagógico da Escola:**

- Qualidade do ensino - mais uma vez o tema, visando redimensionar a questão;
- Projeto Pedagógico e avaliação – uma proposta para ter “o que” e “porquê” avaliar o ensino e a aprendizagem.

II - Instrumentos, Técnicas, Tipos e critérios de avaliação:

- Significado e função da avaliação na/ da pré-escola;
- Definição e estudo de tipos de avaliação, instrumentos e técnicas avaliativas considerando contexto e finalidade;
- Elaboração e utilização de instrumentos e critérios de avaliação de aluno, de profissionais do ensino, de currículos, etc;
- Avaliação psicopedagógica e intervenção psicopedagógica;
- Supervisão Escolar - papel do pedagogo?
- avaliação diagnóstica-formativa ou mera verificação?

III - Currículo Pré-Escolar:

- Um marco psicológico para o currículo escolar;
- disciplina e currículo;
- interação social e construção do conhecimento: implicações para o currículo
- Currículo - programa - projeto pedagógico - pontos de encontro/desencontro;
- Critérios orientadores do planejamento, execução e avaliação de currículos pré-escolares;
- Análise de diferentes currículos, programas e afins existentes para a educação pré-escolar - Brasil e outros países.

PRÁTICA DE ENSINO PRÉ-ESCOLAR - 120 H/A

OBJETIVOS (ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)

- Compreender os fenômenos da relação professor e alunos;
- Compreender os fenômenos da relação teoria e prática;
- Ter desenvolvido as habilidades de observar, registrar, diagnosticar e avaliar práticas educativas;
- Ter desenvolvido a capacidade de propor soluções concretas e viabilizar as ações que as consolidem no magistério pré-escolar;
- Participar das situações de ensino e aprendizagem como agente de transformação e construção de um fazer pedagógico coerente com as características, exigências e necessidades do contexto social, educativo e da criança em idade pré-escolar;
- Propor (planejar), desenvolver (executar) e avaliar proposta pedagógica junto a profissionais do ensino pré-escolar.

CONTEUDO PROGRAMÁTICO (título e discriminação das Unidades)

I - Diagnóstico e Avaliação do Ensino Pré-Escolar

- construção do instrumento de obtenção de dados (ou aplicação de instrumento já elaborado) sobre o ensino pré-escolar;
- aplicação junto a profissionais que atuam neste nível de ensino;
- organização dos dados obtidos;
- análise e interpretação dos dados obtidos = diagnóstico;
- avaliação com base no diagnóstico;
- levantamento dos problemas, necessidades e interesses emergentes;
- organização de linhas de ação.

II - Proposição de Linhas de Ação

- Elaboração de projetos de trabalho com base nas linhas de ação;
- Desenvolvimento junto a profissionais do ensino pré-escolar;
- avaliações periódicas do trabalho proposto e organização de ajustes, melhorias ou modificações;
- Registro das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos;

III - Elaboração e Comunicação Pública de Proposta Alternativa de ação para o Ensino Pré-Escolar:

- Relato do problema diagnosticado;
- Relato do projeto de trabalho proposto;
- Relato dos resultados obtidos;
- Argumentação teórica com base nos estudos e leituras realizadas;
- Publicação dos trabalhos (se conseguirmos apoio financeiro) que atenderem aos critérios de elaboração propósitos.

METODOLOGIA DE ENSINO QUE ARTICULARÁ AS TRÊS DISCIPLINAS INTERDISCIPLINARMENTE:

- As três disciplinas comporão um “curso”, cujos conteúdos estarão interligados para dar suporte ao trabalho aqui proposto. Acontecerá sequencialmente nos dias indicados NO HORÁRIO para tais disciplinas. ESTA METODOLOGIA DARÁ CORPO AO PROJETO FÊNIX:
- Diagnóstico e avaliação da realidade do ensino pré-escolar;
- Elaboração de projetos de intervenção pedagógica para o ensino pré-escolar;
- Aulas Expositivas;
- Atividades psicopedagógicas; técnicas pedagógicas e dinâmicas de grupo;
- Debates;
- Pesquisa bibliográfica;
- Redação de proposta de trabalho com base no projeto desenvolvido;
- Comunicação pública sobre o trabalho desenvolvido.
- A disciplina de prática de ensino terá a função de relacionar a teoria e a prática, integrando as outras.
- De acordo com a proposta de formação inicial do educador: pré-escolar em serviço, estou considerando a interdisciplinaridade, a relação teoria/prática, forma/conteúdo como fatores fundamentais.

PROPOSTA E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DAS TRÊS DISCIPLINAS:

I - Do Professor e da Disciplina: ao final do semestre e da disciplina, utilizando para este fim instrumento adequado.

II - Do aluno

- ao encerrar cada unidade ou tarefa solicitada;
- construção de rede conceitual de textos e livros em momentos de trabalho em classe e extra-classe;
- através das tarefas propostas nas aulas e extra-classe;
- através da realização e comunicação pública dos resultados dos projetos individuais.

III - Critérios de Avaliação das Tarefas do Aluno:



- Assiduidade e responsabilidade para com os compromissos definidos entre seus pares, especialmente em relação aos trabalhos grupais.
- Assiduidade e responsabilidade para com os compromissos definidos entre alunos e professor.
- Frequência participativa nos momentos individuais, grupais e coletivos em sala de aula e extra-classe.
- Elaboração individual/grupal própria nas tarefas propostas (verbal/escrita) sobre a disciplina estudada.
- Realização de questionamento criativo ao professor e aos pares (verbal/escrito).
- Desafio de inventar soluções próprias no diálogo com a realidade.
- Domínio teórico ao argumentar, propor, contrapor (verbal/escrito).
- Induzir (investigar a prática de alguma coisa: concluir, pressupor), deduzir (enumerar minuciosamente; tirar de fato ou princípios), Inferir (deduzir raciocinando e por conclusão), estabelecer relações e reconstruir contextos (compreender a ligação entre as partes de um todo).
- Capacidade de aplicação prática dos instrumentos teóricos estudados, utilizando-se das idéias e conteúdos fundamentais desta disciplina.
- Pontualidade às aulas e compromissos.

• **Padrão Mínimo de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes:**

- Ao final das disciplinas, o aluno precisará tê-lo alcançado para ser considerado apto.
- padrão mínimo será representado pelo valor numérico 5,0 (cinco). Este valor será atribuído tendo os critérios avaliativos como parâmetro de análise do desempenho dos alunos.
- A AVALIAÇÃO DO ALUNO SERÁ REALIZADA POR MEIO DAS:
- As tarefas obrigatórias extra-classe e individuais terão pontuação própria.(haverá 1 para 1º semestre e 1 para o 2º semestre – total de 3 pontos).
- Das atividades relativas ao projeto de intervenção nas salas de aula de 0 a 5 pontos.
- Da realização das avaliações formais agendadas, de 0 a 0,5 ponto cada, num total de 2, sendo uma em cada semestre (total 1 ponto).
- Da realização das leituras obrigatórias para o desenvolvimento das atividades em aula, de 0 a 1 ponto (programação de aulas expostas na sala periodicamente).
- Espera-se que o aluno ultrapasse o mínimo necessário para ser aprovado.
- Os objetivos propostos em cada disciplina representam este padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e atitudes a serem alcançados para ser aprovado, ou seja, os resultados esperados em termos de aprendizagem por parte do aluno. Para avaliar cada tarefa e o alcance ou não de padrão mínimo serão utilizados os critérios expostos antes.

PARA OBTER NOTA 10,0 deverá somar as pontuações máximas de cada quesito acima.

FERREIRA DE ROSA, T. T. ORGANIZAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA-ORIENTADORAS. QUADERNOS DE PEDAGOGIA. FORTALIBA: BARCELONA, JULHO, 1998. NO. 185. P. 18-21.

PESCAÇORES E ANJOS - RUBEN ALVES (S.D.T.)

ROSA, SANNY, R. DA. CONSTITUTIVISMO E MUDANÇA. 2ª ED. SÃO PAULO: CORTES, 1994. P. 28-31.

CARVALHO, MARIA T. CARTAS DE E. SIMONE, MARCIA R. B. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES. OLIVEIRA, JUMA M. P. DE (ORG.) EDUCAÇÃO INFANTE, BENTON OLIVEIRA. 2ª ED. SÃO PAULO: CORTES, 1994. P. 107-120.

MANTOVANI DE ASSIS, DILLY T. PROPOSTAS ATIVIDADES DIÁRIAS PLANEJAMENTO DO DIA. CAMPINAS, 1994. P. 1-4.

FRANCO, MIRIAM L. P. BARBOSA. O DESEMPENHO DE PAPÉIS EM SALA DE AULA. SÃO PAULO: CORTES, 1979. P. 18-31 E 38-39.

HERNANDEZ, P. E. VENTURA, M. OS PROJETOS DE TRABALHO: UMA FORMA DE ORGANIZAR OS CONHECIMENTOS ESCOLARES (NOT). P. 61-64.

LEVO, ANIBARA. O QUE É PROJETO. REVISTA CRIANÇA, MEC, NO. 26, 1994. P. 18-21.

KOFFMAN, JUSARA. AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA? M. AVALIAÇÃO: METO E DESAFIOS: UMA PERSPECTIVA CONSTITUTIVISTA. PORTO ALEGRE: EDUCAÇÃO E REALIDADE, 11ª ED., 1991, P. 83-102.

PHILLIPS, MÔNICA APREZZATO. O PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA E OS RECURSOS DIDÁTICOS: DAS NECESSIDADES AO EMPREGO CONSCIENTE, P. 18-24.

OLIVEIRA, DE SA, M. PAPÉIS DE EDUCAÇÃO INFANTE: BENTON OLIVEIRA. P. 107-120.

SALVADOR, C. COOL. NATUREZA E PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES NO JARDIM DE INFÂNCIA. APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICA, 1994. P. 45-55.

SALVADOR, C. COOL. 1999. O CONSTITUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: ÁTICA, 1999. P. 46-77.

MAURI, TERESA. O QUE FAZ COM QUE O ALUNO E A ALUNA APRENHAM OS CONTEÚDOS ESCOLARES? CONSTITUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: ÁTICA, 1999. P. 10-122.

DRISBIA, J. ENSINAR CRIANÇAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E NELAS INTERVIR. P. CONSTITUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: ÁTICA, 1999. P. 123-141.

ZABALA, ANTONI. OS SABORES DIDÁTICOS. CONSTITUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: ÁTICA, 1999. P. 107-181.



TEXTOS BÁSICOS - NA ORDEM EM QUE FORAM UTILIZADOS:

* OBS: cada aluna precisou pesquisar bibliografia e fazer leituras específicas, tendo em vista o assunto de sua proposta de intervenção pedagógica (vide ANEXO G).

VASCONCELOS, CELSO DOS S. PARA ONDE VAI O PROFESSOR? SÃO PAULO: LIBERTAD, 1996. P.11-82.

NICOLAU, MARIETA L.M. O REI E A OMELETE. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR- FUNDAMENTOS E DIDÁTICA. 7ª. ED. SÃO PAULO: ÁTICA, 1994. P. 164-5.

MICOTTI, MARIA C. DE OLIVEIRA. A ELABORAÇÃO DO PLANO DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. REVISTA TEORIA E PRÁTICA. RIO CLARO. 1994. P. 30-6.

VASCONCELOS, CELSO DOS S. PLANEJAMENTO – PLANO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E PROJETO EDUCATIVO: ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO. SÃO PAULO: LIBERTAD, 1995. P. 71-108.

FÁBULA DE ROBERT MAGER [S.D.T].

PIFERRER M. ROSA T. I ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS-DIVERSOS ENFOQUES. CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. FONTALBA: BARCELONA. JUL/AGO, 1990. NO. 183. P. 18-21.

PESCADORES E ANZÓIS – RUBEM ALVES [S.D.T.]

ROSA, SANNY. S. DA. CONSTRUTIVISMO E MUDANÇA. 2ª ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 1994, P. 38-53.

CARVALHO, MARA I. CAMPOS DE E RUBIANO, MÁRCIA R. B. ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EM INSTITUIÇÕES PRÉ-ESCOLARES. OLIVEIRA, ZILMA M. R. DE (ORG.) EDUCAÇÃO INFANTIL: MUITOS OLHARES. 2ª. ED. SÃO PAULO:CORTEZ, 1995, P. 107-130.

MANTOVANI DE ASSIS, ORLY Z, PROEPR: ROTINAS DIÁRIAS-PLANEJAMENTO DO DIA. CAMPINAS, 1985, P. 1-6.

FRANCO, MARIA L. P. BARBOZA, O DESEMPENHO DE PAPÉIS EM SALA DE AULA. SÃO PAULO: CORTEZ, 1979, P. 10-21 E 29-38.

HERNÁNDEZ, F. E VENTURA, M. OS PROJETOS DE TRABALHO: UMA FORMA DE ORGANIZAR OS CONHECIMENTOS ESCOLARES [SDT]. P. 61-84.

LISYS, ADRIANA. O QUE É PROJETO. REVISTA CRIANÇA, MEC, NO. 29, 1998. P. 18-21.

HOFFMANN, JUSSARA. AVALIAÇÃO NA PRÉ-ESCOLA? IN. AVALIAÇÃO: MITO E DESAFIO-UMA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA. PORTO ALEGRE: EDUCAÇÃO & REALIDADE. 11ª. ED., 1991, P. 83-108.

PINAZZA, MÔNICA APPEZZATO. O PROFESSOR DE PRÉ-ESCOLA E OS RECURSOS DIDÁTICOS: DAS RECEITAS AO EMPREGO CONSCIENTE, P. 58-64.

OLIVEIRA, ZILMA. M. RAMOS DE. EDUCAÇÃO INFANTIL: MUITOS OLHARES. P. 107-30.

SALVADOR, C. COOL. NATUREZA E PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES NO JARDIM DE INFÂNCIA. APRENDIZAGEM ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. PORTO ALEGRE: ARTES MÉDICAS, 1994, P.45-56.

SALVADOR, C. COOL (ORG.). O CONSTRUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: ÁTICA, 1996, P. 49-77.

MAURI, TERESA. O QUE FAZ COM QUE O ALUNO E A ALUNA APRENDAM OS CONTEÚDOS ESCOLARES?. CONSTRUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: ÁTICA, 1996, P. 80-122

ONRUBIA, J. ENSINAR: CRIAR ZONAS DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL E NELAS INTERVIR. 7. CONSTRUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: ÁTICA, 1996, P.123-151.

ZABALA, ANTONI. OS ENFOQUES DIDÁTICOS. CONSTRUTIVISMO NA SALA DE AULA. SÃO PAULO: ÁTICA, 1996, P.153-193



ANEXO H - RELAÇÃO DOS AUTORES E ARTIGOS

ANEXO I - ALUNOS PUBLICADOS NA REVISTA NUANCES N.º. 05 DE 1999 DE ALUNAS DA UNESP

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

- Dentre dez relatos enviados à comissão editorial da revista Nuances, seis relatos foram aprovados para publicação:
- 1. Um jeito diferente de trabalhar as datas comemorativas na sala de aula pré-escolar por Jaqueline Leite Oliveira e Silva / Marisa Regina Santiago Lima
- 2. Alfabetização na pré-escola: a busca da transformação de uma postura metodológica por Vilma Ferreira da Silva
- 3. Leitura e escrita na pré-escola: superação da mecanização pôr meio de situações reais de leitura e escrita por Paula Renata Amorim
- 4. Uma viagem pela literatura infantil – dramatização e arte por Eliane R. Moreno Falconi / Liliâne Olivetti Fernandes
- 5. Literatura infantil na pré-escola: prazer em aprender por Jane I. Araújo Cabrera / Telma Aparecida Mendes
- 6. Literatura infantil e Interdisciplinaridade na sala de aula pré-escolar por Iolanda Souza dos Santos

NOTA: OS RELATOS SOB OS NÚMEROS 1, 4 E 5 FORAM ESCRITOS EM PARCERIA FORMADA PELA ALUNA E PROFESSORA QUE DESENVOLVERAM JUNTAS A PROPOSTA DE INTERVNEÇÃO PEDAGÓGICA PLANEJADA PARA A SALA DE AULA DA PROFESSORA. A DECISÃO DE ESCREVER O ARTIGO EM PARCERIA FOI FACULTATIVA PARA A PROFESSORA.



ANEXO I - AS REPRESENTAÇÕES INDIVIDUAIS PREEXISTENTES NO GRUPO DE ALUNAS DA UNESP

Serão apresentadas as representações preexistentes (anexos I, J) e finais (K e L) no grupo de alunas da Unesp e no grupo de professoras. Para nomeá-las individualmente de forma sigilosa usaremos a letra "A" seguida da numeração de 1 ao 10. Vamos demonstrar a expressão individual das crenças, idéias, conhecimentos, informações etc. existentes em relação a cada objeto representado acompanhadas do número de vezes ("x") que são indicadas em seu discurso.

Com a finalidade de tornar a leitura e entendimento mais ágeis usaremos uma legenda para indicar idéias, crenças etc. mantidas, abandonadas e novas.

- **mantidas utilizaremos o sinal (*)** – somente ao apresentar as representações finais.
- **novas utilizaremos o sinal (#)** – somente ao apresentar as representações finais.

O mesmo faremos em relação às representações preexistentes, porém, indicando **apenas** aquelas abandonadas, por parte de cada sujeito, utilizando a legenda:

- **abandonadas utilizaremos o sinal (-).**

SUJEITO A1: função da educação pré-escolar

- **Preparar (6x):** para vida (-), para mundo(-), para 1°. Série do ensino fundamental (3x)(-), para participar da sociedade(-);
- **Socializar (3x):** conviver com outras(-) crianças e participação social;
- **Desenvolver (2x):** globalmente(-) e os aspectos, sem nomear quais;
- **local para aprender (2x):** brincando, com prazer, segurança e liberdade;
- **educar (1x):** não há informação que permita compreender o significado da ação.

SUJEITO A1: função do professor pré-escolar

- **desenvolver (2x):** cria desafios para desenvolvimento dos aspectos, sem defini-los;
- **preparar (2x):** para o ensino fundamental e para tornar-se adulto crítico(-);
- **ser mediador (2x):** ajuda a criança diante de dificuldades;
- **amar e dedicar-se (2x):** ensina e a educa com amor e dedicação(-);
- **transmissor de conhecimentos (2x):** orienta, interage e transmite conhecimentos(-);
- **socializar (1x):** promove interação com meio social e ajuda a criança estabelecer primeiro contato com ambiente escolar(-);
- **ensinar (1x):** admite ensino voltado às áreas do conhecimento (não diz quais) articuladas aos aspectos do desenvolvimento segundo as características infantis;
- **educar (1x):** indica a ação sem defini-la.
- **Educador (1x):** ser capacitado e comprometido com educação infantil (-);

SUJEITO A1: criança pré-escolar

- **Ser estereotipado (3x):** ser indefeso, puro e inocente, ingênuo (-); a criança que precisa de adultos que a protejam; brincadeiras (-);
- **criança (3x):** precisa de cuidados aliados à educação e sujeito histórico, social, criança capaz de elaborar conhecimentos, num momento singular do processo de aprendizagem e desenvolvimento;

SUJEITO A2: função da educação pré-escolar

- **Desenvolver (5x):** potencialidades(-), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo;
- **Preparar (3x):** para ser adulto, para a vida (-), para escola posterior;
- **cuidar e educar (2x):** aliar cuidados de higiene ao trabalho pedagógico, (-) à aquisição de novos conhecimentos e ao desenvolvimento nos aspectos físico, socio-emocional e cognitivo;
- **promover aprendizagem articulado com desenvolvimento (2x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos do desenvolvimento articulados a áreas de conhecimento, mas não as definem.

SUJEITO A2: função do professor pré-escolar

- **Preparar (1x):** para tornar-se adulto;
- **ser educador (1x):** bastaria a atitude: compromisso e ser capacitado;
- **socializar (1x):** promover primeiro contato com a escola e a interação com meio social;
- **ser mediador (1x):** fazer mediação para criança construir seu conhecimento de mundo e de si mesma; permite o contato com situações de aprendizagem e elaboração autônoma de conhecimentos;



- **ser organizador (1x):** de situações que promovam aprendizagem(-);
- **gostar de interagir com crianças (1x):** Ter paixão pelo que faz(-);

SUJEITO A2: criança pré-escolar

- **aprendizado (1x):** não há informação para argumentar sobre;
- **ser em formação (1x):** processo no qual o adulto influencia a criança(-);
- **sujeito social-histórico (2x):** precisa de cuidados aliados à educação e sujeito histórico, social, criança capaz de elaborar conhecimentos, num momento singular do processo de aprendizagem e desenvolvimento;

SUJEITO A3: função da educação pré-escolar

- **preparar para (8x):** oferecer pré-requisitos para ser alfabetizada (-) (2x), Ter conhecimentos básicos (2x), ingressar na 1ª. Série do ensino fundamental(-), ter alicerce para sucesso no futuro, (-) Ter noções básicas, regras de comportamento(-), ensinar letras e escrita(-);
- **desenvolver (3x):** habilidades e criatividade(-), globalmente/todos aspectos, aspectos físico, sócio-emocional e cognitivo.
- **Local para aprender (2x):** a aprendizagem é admitida desde que prazerosa, pôr meio de brincadeiras e capaz de despertar o desejo de ir para a escola;
- **ensinar conteúdos (2x):** segundo as características infantis. Não define quais.
- **proporcionar bem-estar (2x):** escola deve ser acolhedora e receptiva e prazerosa;

SUJEITO A3: função do professor pré-escolar

- **Desenvolver a criança (4x):** deve criar condições para desenvolver ao máximo, todos aspectos, aspectos físico, social, afetivo e cognitivo(-);
- **Mediador (3x):** mediar construção do conhecimento do mundo e do seu "eu", mediar a formação global/plena, fazer mediação sem definir do que;
- **Preparar (2x):** formar o adulto seguro e equilibrado(-);
- **Educador (2x):** ser capacitado e comprometido com educação infantil ou apenas ser educador;
- **Proporcionar bem-estar (1x):** promove ambiente agradável e propicio para crianças(-);
- **Educar (1x):** não se a ensinar letras e números, mas não diz o que é ir além(-);
- **Socializar (1x):** promove primeiro contato escolar e com o meio social.

SUJEITO A3: criança pré-escolar

- **Criança (2x):** é capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo suas características. É cidadão com direitos, ser social e histórico e portador de saberes e chega à escola em um nível particular de conhecimentos;
- **Ser em desenvolvimento (1x):** está em fase de desenvolvimento, sem definir(-);
- **Ser abstrato:** é agitada, que aprender e conhecer (-), sem articular a criança real das salas de pré-escola;

SUJEITO A4: função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (6x):** promover preferencialmente desenvolvimento(-);, globalmente, aspectos físico, emocional, social e cognitivo, liberdade, segurança para criança se desenvolver;
- **Preparar (3x):** cidadão feliz, autônomo e crítico(-), para participação social, para mundo e vida, para vida escolar(-);
- **Desenvolver aliado a elaboração de conhecimentos (2x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos do desenvolvimento e às áreas do conhecimento;
- **Socializar (2x):** ensinar crianças a conviver com outras, promover integração, participação social;
- **promover Conhecimentos (2x):** auxiliar busca de conhecimentos(-); incentivo a busca de conhecimentos(-);
- **Criança (1x):** indicada como objeto de preocupação da educação(-);

SUJEITO A4: função do professor pré-escolar:

- **Desenvolver (4x):** todos aspectos, cria ambiente favorecedor do desenvolvimento global, aspectos físico, afetivo, social e cognitivo, cria desafios para criança se desenvolver;
- **Mediador (3x):** idéia de quem ensina o que sabe; ajuda nas dificuldades, media construção do conhecimento de mundo e do seu "eu" e intervém quando necessário;
- **Educador (2x):** aquele capacitado e comprometido com educação infantil, sem dizer a função ou apenas ser educador, sem informar sobre suas tarefas;
- **Contribuir para aprendizagem (2x):** planeja seu trabalho, elabora material, participa com o grupo em prol da aprendizagem (-);
- **Prepara (2x):** cidadãos aptos, críticos, questionadores e conscientes, o adulto,
- **Socializa (2x):** promover contato escolar e interação com meio social;
- **Promove/auxilia elaborar conhecimentos (2x):** ajuda criança elaborar conhecimentos, sem dizer como faz isso(-).

SUJEITO A4: criança pré-escolar:

- **ser a-social, abstrato (2x):** criança que não tem preocupação social e é agitada, ativa e tem vontade aprender e conhecer(-), sem relação com um criança real;
- **Criança (3x):** é capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo característica, da idade, tem necessidade de cuidados aliados à educação e é cidadão, ser social e histórico.

SUJEITO A5: função da educação pré-escolar:

- **preparar para (6x):** séries seguintes (2x) (-), ser adulto do futuro(-), alicerce para futuro (2x) (-), cidadãos dignos e honestos para futuro(-); noções globais sobre o mundo,
- **desenvolver (5x):** preferencialmente desenvolver(-), globalmente, aspectos físico, social, emocional e cognitivo, oferecer segurança e liberdade para se desenvolver; adulto seguro e equilibrado,
- **educar (2x):** com responsabilidade (2x) (-), saber o que fará;
- **local para aprender (1x):** sob a condição de ser brincando, com prazer;
- **local de guarda- proteção (1x):** ser mãe e pajem da criança;
- **ensinar (1x):** discriminação visual, auditiva, coordenação motora....;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, sem defini-las.

SUJEITO A5: função do professor pré-escolar:

- **Desenvolve (4x):** criar desafios para criança se desenvolver(-), globalmente(-), nos aspectos físico, social, afetivo e cognitivo;
- **Preparar para (3x):** alicerce para futuro(-), ser adulto(-), noções globais sobre o mundo, adulto seguro e equilibrado;
- **Ensinar (3x):** tudo que criança precisa aprender nesta fase que não é só para brincar(-), com amor e dedicação; transmitir informações e conhecimentos (-);
- **Ser mediador (2x):** da construção do conhecimento de mundo e de seu "eu", ser mediador (-) (sem definir),
- **Ser educador (2x):** ser educador (-) (sem definir), ser capacitado e comprometido com educação infantil, (-);
- **Guardar-protetor-assistir (3x):** dedicado, dá o melhor de si, é um pouco de tudo: mãe, babá, enfermeira e até educadora, (-);
- **Orientador (1x):** que interage, transmite conhecimentos e informações,
- **Socializar (1x):** interação com meio social, promover contato com a escola;
- **Educar (1x):** amplamente, indo além de letras e números(-), com amor e dedicação,
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO A5: criança pré-escolar:

- **ser estereotipado (6x):** liberdade(-), criança com futuro brilhante(-), ser que precisa ser preparado para ser feliz no futuro, (-), ser não socializado que precisa ser ensinado a conviver com outras crianças, depende do que o adulto ensinar para vir a aprender(=), ser que traz alegria, diversão e satisfação para os adultos(-);
- **criança (3x):** cidadão, com direitos, social e histórico, precisa de cuidados aliados à educação(-), capaz de aprender, elaborar conhecimentos e se desenvolver segundo característica da idade(-).

SUJEITO A6: função da educação pré-escolar:

- **desenvolver (9x):** de maneira rápida, eficiente e prazerosa(-), desenvolver gosto pelo aprender, desenvolver (sem definir) (-), globalmente/todos aspectos, aspectos físico, social, emocional e cognitivo, participar socialmente, para mundo e vida, alicerce para futuro, séries seguintes, segundo sua natureza;
- **preparar (8x):** noções básicas de conhecimentos que serão melhor desenvolvimentos nas séries seguintes(-), cidadão feliz, crítico e autônomo, cidadãos dignos e honestos no futuro(-), alicerce para futuro(-), pré-requisitos para ser alfabetizada na 1ª. Série, ensinar discriminação visual, auditiva, etc.;
- **proporcionar prazer/bem-estar (5x):** local onde viverá momentos felizes e saudáveis, dar prazer; ser 2º. lar, dar segurança(-);
- **socializar (2x):** aprender a conviver com outras crianças(-);
- **cuidar e educar (2x):** local para mãe deixar filho e onde ele constrói conhecimentos, (-), acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo, educar sem sistematizar, sutilmente, de forma eficiente eficaz(-);
- **visão idealizada (1x):** sala colorida, crianças brincando e aprendendo muitas coisas(-);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.
- **promover conhecimentos (1x):** dar noções bem gerais de conhecimentos,
- **local para aprender (1x):** brincando, com prazer;

SUJEITO A6: função do professor pré-escolar:

- **desenvolve (6x):** o máximo(-), aspectos, global, aspectos físico, emocional, social e cognitivo;
- **prepara (6x):** cidadãos aptos críticos..., coordenação motora e noções básicas para vida(-), adulto, para ensino fundamental, (-); par vida escolar(-), com noções globais para o mundo(-);
- **mediador (5x):** tem prazer e eficiente ao transmitir conhecimentos(-), ajuda nas dificuldades, construção conhecimento de mundo e de si, é mediador, da formação global/plena;
- **educador (4x):** educa com amor e dedicação e além das letras e números, é educador, é capacitado e comprometido com educação infantil(-), proporciona momentos prazerosos e educativos(-);
- **ensina (2x):** com amor e dedicação, transmite informações e conhecimentos(-), seduz a criança e tem prazer em ensinar(-), propõe atividades, proporciona momentos prazerosos e educativos;
- **socializa (1x):** promove interação com meio social;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO A6: criança pré-escolar:

- **Ser estereotipado (2x):** crianças brincando em pátio lindo e ensolarado, em formação: pura e inocente que traz alegrias e realizações(-);
- **Criança em si mesma (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados, é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade; precisa de cuidados aliados à sua educação(-) e é cidadã, sujeito social, histórico e criança.

SUJEITO A7: função da educação pré-escolar:

- **Preparar (6x):** para 1ª. Série (2x) (-) do ensino fundamental, para escola(-), cidadão feliz, crítico, autônomo(-), pré-requisitos para alfabetização na 1ª. série(-) conhecer letras e números(-), mostrar como será a escola;
- **Educar (2x):** indica a ação sem detalhar(-);
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato com escola(-);
- **desenvolver (1x):** segundo sua natureza(-);
- **Ensinar (1x):** discriminação visual, auditiva..., (-);
- **Trabalho (1x):** aparece a palavra trabalho.

SUJEITO A7: função do professor pré-escolar:

- **Desenvolve (2x):** todos aspectos, global(-);
- **Ensinar (2x):** crer na inteligência da criança, e ensinar tudo que precisa aprender nesta idade que não é só para brincar(-);
- **Prepara (1x):** noções básicas para vida e coordenação motora(-);
- **Educador (1x):** postura comprometida com a educação infantil capacitado;
- **Mediador (1x):** ajuda a criança em suas dificuldades;
- **Dedicado (1x):** dedicação(-);
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato com escola(-);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(-);

SUJEITO A7: criança pré-escolar:

- **Ser estereotipado (3x):** agito(-), individualista(-), traz alegria, diversão e satisfação para os adultos(-);
- **Criança-sujeito (2x):** é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade; é cidadã, sujeito social, histórico e criança.

SUJEITO A8: função da educação pré-escolar:

- **Socializar (4x):** inserir no convívio social/sociedade para perceber-se como cidadã(-), interação com meio social e contato com escola(-), contato com crianças(-) e começo da cidadania(-);
- **Desenvolver (3x):** todos aspectos, segundo sua natureza;
- **Preparar (3x):** para início da educação(-), pré-requisitos para alfabetização na 1ª. Série(-), para sociedade, mundo e vida(-);
- **Compreender a criança (2x):** entender(-), compreender quem é a criança(-);
- **Promover bem-estar/prazer (2x):** propiciar momentos felizes e saudáveis(-), aprendizado prazeroso;
- **Local para aprender (2x):** brincando, com prazer;
- **Educar e cuidar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo(-);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO A8: função do professor pré-escolar:

- **Desenvolver (5x):** máximo, desenvolver em preocupação e alfabetizar, global, aspectos físico, social, emocional e cognitivo;
- **Prepara (2x):** alicerce(-), adulto seguro e equilibrado(-);
- **Mediador (2x):** entre criança e construção conhecimento e de si;
- **Ensina (2x):** crer na inteligência e ensinar tudo que precisa saber nesta idade, com amor e dedicação;
- **Educador (2x):** capacitado e comprometido com educação infantil;
- **Dedicado (2x):** educa e ensina com amor e dedicação. Dedicar-se, incentivar e dá exemplo;
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.
- **Socializa (1x):** faz com que criança se perceba cidadã com direitos e deveres; (-)

SUJEITO A8: criança pré-escolar:

- **Ser estereotipado (2x):** sorriso; cheia de conhecimentos, ansiosa pôr seu espaço e carente de atenção(-), depende do que o adulto ensina para aprender(-);
- **Criança-sujeito (2x):** precisa de cuidados aliados à sua educação e é criança cidadã, ser social e histórico;

SUJEITO A9: função da educação pré-escolar:

- **Preparar (7x):** cidadão consciente de seu papel(-), ter prv conhecimento do que fazer na escola(-), cidadão crítico, feliz e autônomo, dignos e honestos para futuro(-), pré-requisitos para alfabetizar na 1ª. Série, para vida, sociedade e mundo, dar noção de certo e errado, formando a consciência(-);
- **Desenvolver (5x):** desenvolver (sem definir), preferencialmente desenvolver, globalmente, aspectos físico, social, emocional e cognitivo, coordenação visual e motora(-);
- **Socializar (2x)** interação com meio social e contato com escola;
- **Educar e cuidar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO A9: função do professor pré-escolar:

- **Preparar (8x):** forma e educa para mundo(-), indivíduos aptos e cidadãos críticos, questionadores, adulto, para vida escolar, adulto seguro e equilibrado, noções globais sobre o mundo;
- **Desenvolver (4x):** máximo(-) sem preocupação de alfabetizar, global, ajuda a se desenvolver(-);
- **Mediador (4x):** ajuda a criança nas dificuldades, construção de conhecimento de mundo e de si, ser mediador, mediador da formação global;
- **Ensina (3x):** crê na inteligência da criança e ensina tudo que precisa saber nesta idade (2x), ensina tudo que aprendeu;
- **Orientador (2x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos; ajuda criança a se desenvolver e adquirir conhecimentos(-);
- **Dedicado (2x):** cativa a criança, é dinâmico;
- **Socializa (1x):** interação com meio social e contato com escola;
- **Educador (3x):** capacitado e comprometido com educação infantil; ensina e educa com amor e dedicação;

SUJEITO A9: criança pré-escolar:

- **Ser estereotipado (4x):** precisa ser preparado para ser feliz no futuro, ser não socializado que precisa ser ensinado no pré a conviver com outras crianças, inocente, pura, indefesa e precisa de adultos protetores(-); melhor fase para formação social(-);
- **Criança-sujeito (3x):** é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, precisa de cuidados aliados à sua educação e é cidadã, sujeito social, histórico e criança;
- **Ser em formação (1x):** fase importante da vida do ser humano(-);

SUJEITO A10: função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (8x):** como todo, preferencialmente desenvolver, globalmente, aspectos físico, social, emocional e cognitivo, segundo sua natureza(-) desenvolver linguagem verbal e não-verbal, criatividade, motricidade;
- **Preparar (8x):** aspectos, para 1ª. Série(-), cidadão feliz, crítico, dignos, honestos no futuro(-), pré-requisitos para alfabetizar na 1ª. Série(-), para sociedade, mundo e vida, alicerce para futuro(-);
- **Proporcionar bem-estar/prazer/proteção (3x):** momentos prazerosos, felizes e saudáveis, segundo lar, segurança, liberdade para se desenvolver;



- **Socializar (2x):** conviver com crianças, socializar(-);
- **Local para aprender (1x):** brincando, com prazer;
- **Educar e cuidar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características;
- **Não preparar (1x):** não é preparar para 1ª. Série, mas inserir no mundo da leitura e escrita; leitura de mundo(-);
- **Ensinar (1x):** discriminação visual, auditiva... (-);

SUJEITO A10: função do professor pré-escolar:

- **Preparar (8x):** alicerce para futuro, individuais aptos e cidadãos críticos..., coordenação motora e noções básicas/(-)globais do mundo, adulto, adulto seguro e equilibrado, para ensino fundamental(-), começo da boa formação escolar(-);
- **Guarda/proteção (4x):** ser mãe (2x) (-), psicóloga, médica e até educadora, babá(-);
- **Mediador (4x):** ajuda nas dificuldades da criança, construção do conhecimento de mundo e de si, ser mediador, da formação global;
- **Ensinar (3x):** crer na inteligência da criança e ensinar tudo que ela precisa aprender nesta fase que não é só para brincar(2x)(-), com amor e dedicação;
- **Desenvolver (3x):** máximo global, aspectos físico, socio-emocional e cognitivo;
- **Educar (3x):** não é alfabetizar, educar amplamente(-), transmitir informações e conhecimentos;
- **Educador (2x):** ser educador, postura comprometida com educação infantil e capacitado;
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos; ajuda criança a se desenvolver e adquirir conhecimentos;
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato com a escola;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(-);

SUJEITO A10: criança pré-escolar:

- **Ser estereotipado (5x):** infância sincera e verdadeira(-), precisa ser preparado para ser feliz no futuro, ser não socializado que precisa a aprender no pré a conviver com outras crianças(-), ser que traz alegria, diversão e satisfação aos adultos(-), busca novos conhecimentos e conhecer melhor o mundo(-);
- **Criança – sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados, é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, precisa de cuidados aliados à sua educação e é cidadã, sujeito social, histórico e criança.

ANEXO J - AS REPRESENTAÇÕES PREEXISTENTES INDIVIDUAIS DO GRUPO DAS PROFESSORAS

SUJEITO P1: de função da educação pré-escolar:

- **Local para aprender (4x):** brincando, com prazer (3x), Resgate dos seus conhecimentos prévios (-), como é próprio de sua idade;
- **Desenvolver (2x):** globalmente;
- **Preparar (2x):** 1ª. Escola, pré-requisitos para ser alfabetizada na 1ª. Série;
- **Formadora de conduta (2x):** levar a refletir, opinar, discutir, interagir (-), a autonomia, Ter opiniões e concepções próprias;

SUJEITO P1: de função do professor pré-escolar:

- **Ensinar (2x):** crer na inteligência infantil e ensinar tudo que precisa saber nesta fase (-); auxiliar, interagir e questionar(-);
- **Mediador (1x):** ajuda nas dificuldades;
- **Desenvolver (1x):** os aspectos sem preocupação de alfabetizar;
- **Educar (1x):** amplamente;
- **Não alfabetizar (1x):** não é alfabetizar, mas trabalhar outras noções e respeitar interesses infantis;
- **Educador (1x):** ser capacitado e comprometido com a educação infantil;

SUJEITO P1: RS de criança pré-escolar:

- **Criança - sujeito (4x):** egocêntricas, curiosas, perceptivas e inteligentes(-), chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados, é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, precisa de cuidados aliados à sua educação.
- **Educável (1x):** educação.

SUJEITO P2: de função da educação pré-escolar:

- **Preparar (4x):** preparar (-), cidadão feliz, crítico...(-), para séries posteriores (-), dar base de conhecimento;
- **Local para aprender (4x):** transmitir ludicamente o conhecimento socialmente acumulado (-), brincando, com prazer, moral (-), valorizar o ensino;
- **Desenvolver (3x):** globalmente, desenvolver;
- **Bem-estar/prazer (2x):** proporcionar momentos felizes e saudáveis, dar satisfação(-);
- **Socializar (1x):** contato com escola e interação com meio social(-);
- **Educação (1x):** integral;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características;

SUJEITO P2: de função do professor pré-escolar:

- **Preparar (3x):** preparar (-) alicerces para futuro(-), cidadãos aptos e críticos (-), adulto crítico (-), adulto seguro e equilibrado(-);
- **Educador (3x):** educa amplamente além de letras e números (-), é capacitado e comprometido com a educação infantil (-), transmite conhecimentos(-), trabalha os aspectos, a cultura e normas de educação(-);
- **Ensinar (2x):** crer na inteligência infantil e ensinar tudo que precisa saber nesta fase, que não é só para brincar (-) e ensina e avalia criança(-);
- **Desenvolver (2x):** o máximo, global (-);
- **Mediador (2x):** construção do conhecimento do mundo e de si, formação global(-); **é aquele que faz elo entre a criança e o saber;**
- **Dedicado (2x):** receber a criança com amor e dedicação;
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato com escola;

SUJEITO P2: de criança pré-escolar:

- **Ser estereotipado -idealizado (5x):** bonitinha(+), delicada (-), briguenta(-), criança com enorme sede de conhecimentos e de saber (-), traz alegria, diversão e satisfação aos adultos;
- **Criança-sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados, é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, precisa de cuidados aliados à sua educação (-), e é criança, sujeito social e histórico.

SUJEITO P3: de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (6x):** desenvolver (2x), globalmente, para sociedade, mundo e vida, segundo sua natureza (-), todos aspectos(-);
- **Preparar (4x):** preparar (-), cidadão feliz, crítico...(-), 1ª. Contato com escola(-); para vida, sociedade e mundo (-);
- **Estimular (2x):** provocar interesse, autonomia (-);
- **Local para aprender (2x):** brincando, com prazer (-);

Criança (2x): criança, considerar suas necessidades (-);

Socializar (2x): interação com meio social e contato com a escola, atividades grupais;

Bem-estar (1x): oferecer liberdade de escolha, opções, carinho e compreensão(-), segurança para criança se desenvolver;

Educar (1x): educar;

aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x): favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características;

SUJEITO P3: de função do professor pré-escolar:

- **Desenvolver (4x):** máximo, global, planejar, observar e investir no desenvolvimento (-);
- **Educar (3x):** amplamente, com amor e dedicação(-);
- **Mediador (3x):** ajuda a criança nas dificuldades, construção do conhecimento de mundo e de si(-), ser mediador; é aquele que intervém a todo momento e participa;
- **Ensinar (3x):** com amor e dedicação(-); ensinar e avaliar a criança(-); transmitir informações e conhecimentos(-);
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar (-);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos;
- **Preparar (1x):** adulto seguro e equilibrado(-);
- **Educador (1x):** capacitado e comprometido com educação infantil;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(-);

SUJEITO P3: de criança pré-escolar:

- **Ser idealizado- estereotipado (3x):** amor, brincar, alegria, liberdade, carinho, atenção, dedicação (-); ser que traz alegria, diversão e satisfação aos adultos,(-) brincalhona, sorridente e cheia de histórias para contar (-);
- **Criança-sujeito (3x):** é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, precisa de cuidados aliados à sua educação e é criança, sujeito social e histórico.

SUJEITO P4: de função da educação pré-escolar:

- **Preparar (5x):** semente que dê frutos no ensino fundamental (-), ir bem na vida escolar, despertar para mundo dos conhecimentos(-), cidadão feliz, crítico... (-), preparar considerando as experiências que criança traz(-);
- **Desenvolver (4x):** globalmente, desenvolver (2x), todos aspectos: físico, intelectual e emocional(-);
- **Responsabilidade (2x):** para com as crianças;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(-);

SUJEITO P4: de função do professor pré-escolar:

- **Mediador (2x):** de conhecimentos, que busca informações para passar às crianças(-); é aquele que transmite conhecimentos; transmite informações e conhecimentos;
- **Educar (1x):** amplamente;
- **Transmissor (1x):** é aquele que transmite conhecimentos;
- **Desenvolver (1x):** aspectos físico, social, emocional e cognitivo(-);
- **Preparar (1x):** adulto seguro e equilibrado(-);

SUJEITO P4: de criança pré-escolar:

- **Escola (1x):** livros, lousa...vários objetos escolares (-);
- **Ser idealizado - estereotipado (1x):** ser que traz alegria, diversão e satisfação ao adulto(-);
- **Criança - sujeito (3x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados(-), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, e é criança, sujeito social e histórico.

SUJEITO P5: de função da educação pré-escolar:

- **Preparar (4x):** o cidadão feliz, crítico, dignos para futuro(-), para sociedade vida e mundo(-), alcerce para futuro com sucesso(-);
- **Desenvolver (3x):** globalmente, aspectos físico, socio-emocional e cognitivo, segundo sua natureza(-);
- **Proporcionar bem-estar/prazer/guarda (3x):** proporcionar momentos felizes e saudáveis, prazerosos (2x), segundo lar(-);
- **Local para aprender (1x):** brincando, com prazer;
- **Mediar (1x):** mediar (-) (sem definir);
- **Sem finalidade (1x):** não ter finalidade, mas sequência e sabor (-);
- **Educar e cuidar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo;

- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO P5: de função do professor pré-escolar:

- **desenvolver (5x):** máximo, aspectos sem preocupação de alfabetizar(-), globalmente, aspectos físico, socio-emocional e cognitivo;
- **preparar (4x):** alicerce para futuro(-), indivíduos aptos e cidadãos críticos... (-), adulto crítico(-), adulto seguro e equilibrado(-), noções globais sobre o mundo;
- **educador (3x):** ser educador, é comprometido com educação infantil e capacitado;
- **mediador (3x):** ajuda a criança em suas dificuldades, construção do conhecimento de mundo e de si, ser mediador é estar em contato com conhecimento da criança fazendo o crescer;
- **ensinar (2x):** com amor e dedicação, ensina e avalia a criança; transmite informações e conhecimentos;
- **orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos;
- **guarda/proteção (1x):** ser pouco de tudo: mãe, babá, enfermeira e até educadora;
- **educar (1x):** com amor e dedicação;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO P5: de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (4x):** é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, e é criança, sujeito social e histórico, em desenvolvimento;
- **Ser idealizado (2x):** alegria, querer saber; gosta de conversar, agir, saber, conhecer, brincar, de TV, de atividades envolventes(-);

SUJEITO P6: de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (4x):** globalmente, aspectos físico, socio-emocional e cognitivo, segundo sua natureza(-), liberdade e segurança para se desenvolver(-);
- **Preparar (4x):** tentar e mostrar como escola pode ser gostosa(-), cidadão feliz, crítico... (-), pré-requisitos para ser alfabetizada na 1ª. Série(-), alicerce para sucesso no futuro(-), passar conhecimentos para criança se desenvolver no futuro(-);
- **Ensinar (4x):** ensinar (-)(sem definir), respeito, letras, números e formas; dizer o que a criança deve fazer(-), tudo porque a criança vai para escola sem educação(-);
- **Bem-estar/prazer/guarda (3x):** propiciar momentos felizes e saudáveis(-), prazerosos, ser segundo lar(-);
- **Educar (2x):** relação com outros e princípios básicos na escola; educar;
- **Local para aprender (1x):** brincando, com prazer(-);
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato com escola(-);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(-).

SUJEITO P6: de função do professor pré-escolar:

- **preparar (7x):** indivíduos aptos e cidadãos críticos, felizes... (-), adulto crítico(-), passar o básico dos conhecimentos(-), para vida escolar(-), adulto seguro e equilibrado(-); algumas noções básicas sobre o mundo(-);
- **desenvolver (3x):** máximo(-), aspectos sem preocupação de alfabetizar, globalmente(-);
- **ensina (3x):** com amor e dedicação; ensina e avalia a criança(-); transmite informações e conhecimentos(-);
- **mediador (3x):** ajuda a criança em suas dificuldades, da construção do conhecimento de mundo e de si (-), da formação global(-);
- **educar (2x):** amplamente, além de números e letras; com amor e dedicação(-);
- **educador (2x):** ser educador, ser capacitado e comprometido com educação infantil;
- **socializa (1x):** interação com meio social e contato escolar;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(-);
- **Proporcionar prazer (1x):** ambiente agradável com liberdade de expressão, jogos, brincadeiras, livros (-);

SUJEITO P6: de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (4x):** é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, precisa de cuidados aliados à sua educação e é criança, sujeito social e histórico, em desenvolvimento;
- **Ser estereotipado (1x):** ser que precisa ser preparado para ser feliz no futuro(-),

SUJEITO P7: de função da educação pré-escolar:

- **Preparar (4x):** preparar a criança(-), cidadão feliz, crítico... (-), para sociedade, para vida e mundo(-);
- **Desenvolver (3x):** globalmente, nos aspectos físico, socio-emocional e cognitivo, liberdade para se desenvolver, (-);
- **Socializar (2x):** interação com meio social e contato com a escola; convívio social(-), liberdade de expressão(-);
- **Orientar (1x):** orientar;
- **Local para aprender (1x):** 1º. Contato com materiais pedagógicos(-);
- **Proporcionar bem-estar (1x):** propiciar momentos felizes e saudáveis(-);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.
- **Educar e cuidar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo(-);

SUJEITO P7: de função do professor pré-escolar:

- **Desenvolver (5x):** máximo(-), nos aspectos, sem preocupação e alfabetizar, globalmente(-), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo;
- **Ensinar (3x):** crer na inteligência da criança e ensinar tudo que precisa saber nesta fase que não só para brincar(-), com amor e dedicação(-); transmite informações e conhecimentos;
- **Preparar (3x):** formar indivíduos aptos e cidadãos felizes, críticos... (-), adulto, algumas noções globais sobre o mundo(-);
- **Mediador (2x):** ajuda a criança em suas dificuldades, na construção do conhecimento de mundo e de si(-); é o que orienta e participa;
- **Educar (2x):** amplamente, além das letras e números, com amor e dedicação(-);
- **orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos;
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.
- **Educador (1x):** capacitado e comprometido com educação infantil(-);

SUJEITO P7: de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados, é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, e é criança, sujeito social e histórico(-), pensa de maneira diferente (-);
- **Ser idealizado - estereotipado (3x):** ser que traz alegria, diversão e satisfação ao adulto(-), precisa ser preparado para ser feliz no futuro(-), ansiosa para saber tudo;

SUJEITO P8: de função da educação pré-escolar:

- **Preparar (5x):** tornar aptas à educação nas séries seguintes (2x)(-), cidadão feliz, crítico..., pré-requisitos para ser alfabetizada na 1ª. Série(-), base para vida(-);
- **Desenvolver (4x):** globalmente, aspectos físico, socio-emocional e cognitivo, segundo sua natureza, liberdade para se desenvolver;
- **Proporcionar bem-estar/prazer/guarda (3x):** viver momentos felizes e saudáveis, prazerosos e ser feliz em seu lar;
- **Local para aprender (1x):** brincando, com prazer;
- **Educar (1x):** educar, sem definir;
- **Ensinar (1x):** discriminação visual, auditiva;
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar(-);
- **Criança (2x):** respeito ao que sabe, criança;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO P8: de função do professor pré-escolar:

- **Desenvolver (7x):** planejar, refletir e investir no desenvolvimento (2x)(-), aspectos, máximo, aspectos sem alfabetizar, globalmente, aspectos físico, socio-emocional e cognitivo;
- **Preparar (5x):** aliar futuro(-), indivíduos aptos e cidadãos críticos, felizes... (-), adulto, para ensino fundamental, noções globais sobre o mundo(-);
- **Educar (4x):** educar amplamente, além de letras e números, com amor e dedicação, para vida;
- **Mediador (4x):** ajuda a criança em suas dificuldades, construção do conhecimento de mundo e de si, ser mediador, da formação global;

- **Preparar (5x):** alcece futuro, indivíduos aptos e cidadãos críticos, felizes..., adulto, para ensino fundamental, noções globais sobre o mundo;
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos;
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar;
- **Educador (2x):** ser educador, ser capacitado e comprometido com educação infantil;
- **Ensinar (1x):** com amor e dedicado;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO P8: de criança pré-escolar:

- **Ser idealizado - estereotipado (4x):** ser que traz alegria, diversão e satisfação ao adulto, precisa ser preparado para ser feliz no futuro(-) e para não ter dificuldades na 1ª. Série(-); meigas, sinceras, egocêntricas e divertidas(-);
- **Criança - sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados, é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, precisa de cuidados aliados à sua educação e é criança, sujeito social e histórico, pré-escola;

SUJEITO P9: de função da educação pré-escolar:

- **Preparar (5x):** cidadão feliz, crítico..., para vida, sociedade e mundo(-), para ir bem na 1ª. Série, contribuir para séries iniciais, senão não precisaria de pré-escola(-);
- **Desenvolver (4x):** globalmente, aspectos físico, socio-emocional e cognitivo, segundo sua natureza, liberdade para desenvolver;
- **Ensinar (4x):** respeitando os níveis de desenvolvimento(-), novos caminhos(-), ensino e aprendizagem, ensinar(-);
- **Socializar (1x):** socializar (-);
- **Local de aprender (1x):** brincando, com prazer;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO P9: de função do professor pré-escolar:

- **ensinar (6x):** se o professor não ensina a criança não aprenderá(-), crer na inteligência e ensinar tudo que precisa saber nesta fase que não é só para brincar, com amor e dedicação, ensina e avalia a criança; ensina conhecimentos ludicamente(-), transmite informações e conhecimentos;
- **educador (4x):** ensinar, compreender, avalia a criança(-) ser educador; capacitado e comprometido com educação infantil;
- **desenvolver(3x):** máximo(-), global, aspectos físico, socio-emocional e cognitivo;
- **mediador (3x):** ajuda criança em suas dificuldades, construção conhecimento de mundo e de si, ser mediador;
- **educar (2x):** amplamente, além de letras e números, com amor e dedicação;
- **preparar (3x):** adulto, alfabetizar porque é exigido na 1ª.série, algumas noções globais sobre mundo;
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar;
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO P9: de criança pré-escolar:

- **Criança - sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados, é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, é criança, sujeito social e histórico, pré-escola, necessitam aprender ludicamente e o faz de conta faz parte do trabalho pré-escolar(-);
- **Ser idealizado - estereotipado (2x):** depende do que o adulto ensina para que aprenda; precisa colaboração e orientação para se situar no ambiente escolar(-);

ANEXO K - AS REPRESENTAÇÕES FINAIS INDIVIDUAIS DO GRUPO DE ALUNAS DA UNESP

Com a finalidade de tornar a leitura e entendimento mais ágeis usaremos a legenda **Mantidas (*)** e **Novas (#)** para indicar idéias, crenças etc. mantidas e as adotadas após o mês de março de 1998, considerando a comparação das RS iniciais com as finais de cada sujeito.

SUJEITO A1: de função da educação pré-escolar:

- **desenvolver (4x)**: capacidade cognitiva, motora, afetiva, social e moral e integrar ao grupo, aspectos, físico, emocional, social e cognitivo(#), segundo sua natureza(#), liberdade e segurança para se desenvolver(*);
- **local para aprender (2x)**: brincando, com prazer;
- **educar (1x)**: educar (sem definir);
- **cuidar e educar (1x)**: cuidar (carinho e afeto) e educar (prazer/lúdico);
- **criança (1x)**: criança(#);
- **socializar (1x)**: conviver com outras crianças(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x)**: favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(#).

SUJEITO A1: RS de função do professor pré-escolar:

- **Desenvolver (4x)**: criar desafios para criança se desenvolver, todos aspectos sem preocupação de alfabetizar(#), adulto crítico, globalmente(#);
- **Mediador (3x)**: ajuda a criança em suas dificuldades, construção do conhecimento de mundo e de si(#), ser mediador(#); é aquele que observa e coordena o processo de ensino-aprendizagem;
- **Ensinar (1x)**: ensinar (??)(#);
- **Socializar (1x)**: interação com meio social e contato com escola;
- **Educador (1x)**: ser educador;
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x)**: favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características.

SUJEITO A1: RS de criança pré-escolar:

- **Ser idealizado (2x)**: criativa(#), ativa, gosta de brincar, criar, sorrir e imaginar(#);
- **Criança – sujeito (3x)**: é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade, é criança, sujeito social e histórico, precisa de cuidados aliados à sua educação;

SUJEITO A2: RS de função da educação pré-escolar:

- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (3x)**: favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(*); favorecer desenvolvimento e aprendizagem(#), orientar o desenvolvimento e aprendizagem(#);
- **Desenvolver (2x)**: formar indivíduos e cidadãos dignos e honestos para o futuro; aspectos físico, emocional, social e cognitivo;
- **Cuidar e educar (1x)**: acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo(*);
- **Não é preparar (1x)**: não tem função de preparar para o ensino fundamental(#);

SUJEITO A2: RS de função do professor pré-escolar:

- **Mediador (4x)**: ajuda a criança em suas dificuldades(#), na construção do conhecimento de mundo e de si(*), da formação global/plena(#); ser mediador (#);
- **Educador (2x)**: ser educador(#); ser capacitado e comprometido com a educação infantil(*);
- **Desenvolver (2x)**: máximo(#), desenvolver aspectos sem preocupação de alfabetizar(#);
- **Educar (1x)**: amplamente, além, de letras e números(#);
- **Socializar (1x)**: interação com meio social e contato escolar(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x)**: favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(#);
- **Orientador (1x)**: orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(#);
- **Facilitador (1x)**: facilitador(#);
- **Preparar (1x)**: adulto crítico(#);

SUJEITO A2: RS de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (4x)**: chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados(#), é criança, sujeito social e histórico(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(*), em processo de desenvolvimento(#), aprendizado(*);



SUJEITO A3: RS de função da educação pré-escolar:

- **Cuidar e educar (4x):** cuidar e educar(#), educar e formar(#), condições para aprender novos conhecimentos de acordo com a idade, sendo que educar envolver cuidar e educar(#), acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo(#);
- **Desenvolver (3x):** globalmente em todos aspectos(*), aspectos físico, social, emocional e cognitivo(*), segurança e liberdade para se desenvolver(#);
- **Local para aprender (2x):** condições para aprender novos conhecimentos de acordo com a idade, sendo que educar envolver cuidar e educar(#), brincando, com prazer(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (2x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(#), ambiente precisa ser inteligente para promover ensino-aprendizagem(#);
- **Preparar (1x):** pré-requisitos para alfabetização na 1ª. Série(*);

SUJEITO A3: RS de função do professor pré-escolar:

- **Mediador (4x):** ajuda a criança em suas dificuldades(#), na construção do conhecimento de mundo e de si(*), ser mediador(*), da formação global/plena(*);
- **Desenvolver (3x):** máximo(*), todos aspectos sem preocupação de alfabetizar(*), segurança e liberdade par desenvolvimento global(#);
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar(#);
- **Educador (*x):** ser educador(*), ser capacitado e comprometido com educação infantil(*);
- **Preparar (1x):** adulto crítico(*);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(#);

SUJEITO A3: RS de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (6x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados(#), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(#) e é criança, sujeito social e histórico(*), inteligente(#), ativo, criativo e em constante desenvolvimento(#).

SUJEITO A4: RS de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (3x):** globalmente/todos aspetos(*), aspectos físico, social, emocional e cognitivo(*), segurança e liberdade para se desenvolver(*);
- **Preparar (3x):** compreender porque e para que a educação é importante, o cidadão feliz, crítico e autônomo(#), cidadãos dignos e honestos para o futuro(#), para participar da sociedade, e para vida e mundo(*);
- **Local para aprender (1x):** brincando, com prazer(#);
- **Bem-estar/prazer (1x):** viver momentos felizes e saudáveis, (#);
- **Socializar (1x):** aprender a conviver com outras crianças(*);
- **Orientador (1x):** sem definir o que(#);
- **Cuidar e educar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo(#);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento segundo suas características(*).

SUJEITO A4: RS de função do professor pré-escolar:

- **mediador (4x):** ajuda a criança em suas dificuldades(*), na construção do conhecimento de mundo e de si(*), ser mediador(*), da formação global(#);
- **educar (2x):** amplamente, além das letras e números(#), com amor e educação(#);
- **desenvolver (2x):** globalmente(*), criar desafios para criança se desenvolver(*);
- **educador (2x):** ser educador(*), ser capacitado e comprometido com a dedicação, infantil(*);
- **ensina (2x):** ensinar com amor e dedicação(#); ensinar e avaliar a criança(#);
- **preparar (2x):** adulto crítico(*), indivíduos aptos e cidadãos críticos, questionadores e conscientes(*);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(#);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(#);

SUJEITO A4: RS de criança pré-escolar:

- **Ser idealizado – estereotipado (3x):** brincadeiras(#), sapeca, curiosa, inquieta(*), questionadora, alegre e inventiva(#); formar o cidadão crítico(#).

- **Criança – sujeito (3x):** é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*), é criança, sujeito social e histórico(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(*).

SUJEITO A5: RS de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (4x):** globalmente/todos aspectos(*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo(*), segundo sua natureza(#), segurança e liberdade para se desenvolver(*).
- **Preparar (3x):** alicerce para sucesso no futuro(*), para enfrentar futuro tranquilo(#);, fazer da criança cidadão(#), criatividade(#);
- **Ensinar (2x):** discriminação visual, auditiva... (*), ensinar(#);
- **Local para aprender (1x):** brincando, com prazer(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(*);

SUJEITO A5: RS de função do professor pré-escolar:

- **desenvolver (2x):** todos aspectos sem preocupação de alfabetizar(#), aspectos físico socio-emocional e cognitivo(*);
- **preparar (2x):** adulto seguro e equilibrado(*), noções globais sobre o mundo(*);
- **mediador (1x):** na construção do conhecimento de mundo e de si(*); é aquele que interfere no momento certo oferecendo pistas para aluno construir conhecimentos(#);
- **ensinar (1x):** com amor e dedicação(*);
- **educar (1x):** com amor e dedicação(*);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato com escola(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(*);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(*).

SUJEITO A5: RS de criança pré-escolar:

- **Ser idealizado – estereotipado (3x):** felicidade(#), ser que constrói à sua maneira tudo o que pretende(#), ser não socializado que precisa ser ensinado no pré e conviver com outros(*);
- **Criança – sujeito (1x):** cidadão com direitos, pertencente a uma sociedade, a uma cultura e comunidade específicas, criança, social, histórica(*).

SUJEITO A6: RS de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (4x):** todos aspectos(*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo(*), segundo sua natureza(*), segurança e liberdade para se desenvolver(*);
- **Local para aprender (3x):** fazer criança pensar e refletir sobre o que aprende(#), contato com os conhecimentos acumulados(#), brincando, com prazer(*);
- **Preparar (3x):** cidadão feliz, autônomo e crítico(*), pré-requisitos para ser alfabetizada na 1ª série(*), para sociedade, mundo e vida(*);
- **Bem-estar (1x):** viver momentos felizes e saudáveis(*);
- **Cuidar e educar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(*);

SUJEITO A6: RS de função do professor pré-escolar:

- **Desenvolver (3x):** todos aspectos sem preocupação de alfabetizar(*), globalmente(*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo(*);
- **Mediador (4x):** ajuda a criança em suas dificuldades(*), na construção do conhecimento de mundo e de si(*), ser mediador(*), da formação global(*);
- **Preparar (2x):** formar indivíduos aptos e cidadãos críticos, questionadores e conscientes para futuro(*), adulto crítico(*);
- **Educar (2x):** amplamente, além de letras e números(*), com amor e dedicação(*);
- **Ensinar (2x):** ensinar e avaliar(#), e ensinar com amor e dedicação(*);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(*);
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato com a escola(*);
- **Educador (1x):** ser educador(*);

- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(*);

SUJEITO A6: RS de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (3x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados(*), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*) e é criança, sujeito social e histórico(*);
- **Ser idealizado – estereotipado (2x):** alegria(*), criativa, inventiva, alegre, curiosa, interessada em suas próprias vontades(*);

SUJEITO A7: RS de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (5x):** desenvolver(#), desenvolver suas capacidades(#), suas potencialidades(#), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo(#), segurança e liberdade para se desenvolver(#);
- **Preparar (2x):** antes da 1ª Série(#), pré-requisitos para alfabetizar na 1ª Série(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(#);

SUJEITO A7: RS de função do professor pré-escolar:

- **Desenvolver (5x):** máximo(#), aspectos sem preocupação de alfabetizar(*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo(#);
- **Mediador ((3x):** ajuda a criança em suas dificuldades(*), ser mediador(#), da formação global(#);
- **Educador (2x):** ser educador(#), ser capacitado e comprometido com a educação infantil(*);
- **Preparar (2x):** adulto crítico(#), noções globais sobre o mundo(#);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(#);
- **ensinar (1x):** crer na inteligência da criança e ensinar tudo que ela precisa saber nesta fase que não, é só brincar(*);

SUJEITO A7: RS de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (5x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados(#), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*) e é criança, sujeito social e histórico(*); respeito(#); ativa, curiosa(#);

SUJEITO A8: RS de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (4x):** globalmente(*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo(*), segundo sua natureza(*), liberdade segurança para se desenvolver(#);
- **Local para aprender (3x):** brincando, com prazer(*);
- **Mediar (1x):** mediar (sem definição) (#);
- **Ensinar (1x):** enriquecer conhecimentos importantes para criança(#), aprendizado significativo(#);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(*);
- **criança (1x):** criança(#);

SUJEITO A8: RS de função do professor pré-escolar:

- **Ensinar (4x):** ensinar e avaliar a criança(#), se o professor não o fizer, não aprenderá(#), crê na inteligência da criança e ensinar tudo que precisa saber nesta fase que não, é só para brincar(*), com amor e dedicação(*);
- **Desenvolver (4x):** máximo(*), todos aspectos sem preocupação de alfabetizar(*), globalmente(*), aspectos físico socio-emocional e cognitivo(*);
- **Preparar (2x):** adulto crítico(#), indivíduos crítico, questionadores e conscientes(#);
- **Educar (2x):** amplamente, além das letras(#), com amor e dedicação(*);
- **Mediador (2x):** da criança na construção do conhecimento de mundo e de si(*), da formação global(#);
- **Educador (1x):** capacitado e comprometido com a educação infantil(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(*);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(*);

SUJEITO A8: RS de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (6x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados(#), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(#), precisa de cuidados aliados à sua educação(*) e é criança, sujeito social e histórico(*); aprendendo(#); inteligente capaz(#);
- **Ser idealizado (1x):** intrigante, surpreendente, desafiadora(#);

SUJEITO A8: RS de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (4x):** globalmente(*), preferencialmente o desenvolvimento(*), aspectos físico, socio-emocional, cognitivo(*), segundo sua natureza(#);
- **Preparar (4x):** para mundo, sociedade e vida(*), cidadão feliz, crítico e autônomo(*), alicerce para Ter sucesso no futuro(#), pré-requisitos para alfabetizar na 1ª. Série(*);
- **Mediar (3x):** ensinar/mediar(#) construção do conhecimento que criança tem com a realidade em que vive(#), mediar o conhecimento, dialogar(#);
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato com escola(*);
- **Local para aprender (2x):** brincando, com prazer(#), liberdade para fazer e aprender(#);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(*);
- **Cuidar e educar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo(*);

SUJEITO A9: RS de função do professor pré-escolar:

- **Mediador (5x):** ser mediador (2x) (*)(#); da formação global(*), ajuda criança em suas dificuldades(*), construção do conhecimento de mundo e de si(*); é aquele que media o conhecimento pré-existente com a realidade do aluno (sic!) (#);
- **Preparar (5x):** adulto seguro e equilibrado(*), noções globais sobre o mundo(*), indivíduos aptos, cidadãos crítico, felizes e autônomos(*), alicerce para sucesso futuro(#), adulto crítico(*);
- **Ensinar (5x):** com amor e dedicação(*), ensinar e avaliar a criança(#), transmitir informações e conhecimentos(#), crer na inteligência da criança e ensinar tudo que ela precisa saber nesta fase que não é só para brincar (2x) (*);
- **Desenvolver (4x):** criar desafios para se desenvolver(#), todos aspectos sem preocupação de alfabetizar(*), globalmente(*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo(#);
- **Educar (2x):** com amor e dedicação(*), amplamente, além de letras e números(#);
- **Educador (2x):** ser capacitado e comprometido com a educação infantil(*); ser educador(*);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(*);
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar(*);

SUJEITO A9: RS de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (5x):** é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(*) e é criança, sujeito social e histórico(*); ativa(#), curiosa, observadora(#);
- **Ser idealizado (4x):** ser não socializado(*), precisa ser ensinado a conviver com outros(*), precisa ser preparado para ser feliz no futuro(*), depende do que o adulto ensina para vir a aprender(#);

SUJEITO A10: RS de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (7x):** potencialidades(#), globalmente (2x) (*), aspectos físico, psíquico e social(#), preferencialmente desenvolver(*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo(*), segurança e liberdade para se desenvolver(*);
- **Bem-estar/prazer/guarda (2x):** viver momentos felizes e saudáveis(*), segundo lar, momentos prazerosos(*);
- **Preparar (2x):** para sociedade, vida e mundo(*), cidadão feliz, crítico e autônomo(*);
- **Local para aprender (2x):** brincando, com prazer(*), respeito ao que já sabe(*);
- **Educar e cuidar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo(*);
- **Socializar (1x):** conviver com crianças(*);
- **Educar (1x):** educar (sem definir) (*);
- **Ensinar (1x):** discriminação tátil visual.... (*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características(*);

SUJEITO A10: RS de função do professor pré-escolar:

- **desenvolver (5x):** desenvolver(#), máximo(*), aspectos sem preocupação de alfabetizar(#), globalmente(*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo(*);
- **preparar (4x):** indivíduos aptos e cidadãos críticos, felizes e autônomos (*), adulto crítico(*), adulto seguro e equilibrado(*); noções globais sobre o mundo(*);
- **mediador (3x):** ser mediador(*), da formação global(*), ajuda a criança em suas dificuldades(*), da construção do conhecimento de mundo e de si(*);
- **educa (2x):** amplamente, além, de números e letras(*), com amor e dedicação(*);
- **educador (2x):** ser educador(*), capacitado e comprometido com educação infantil(*);

- **ensinar (2x):** com amor e dedicação(*); transmitir informações e conhecimentos(*);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(*);
- **socializa (1x):** interação com meio social e contato com a escola(*);

SUJEITO A10: RS de criança pré-escolar:

- **criança – sujeito (6x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados(*), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(*) e é criança, sujeito social e histórico(*); ser em desenvolvimento(#), pessoa cor, interesses, necessidades e potencialidades próprias(#);

- **Desenvolver (1x):** globalmente (*), segundo sua natureza (*), segundo a liberdade para se desenvolver (*);
- **local para aprender (2x):** brincando, com prazer (*), com amor (*);
- **preparar (2x):** criança feliz, feliz e saudável (*), pré-ocupado com seu crescimento no 1º. Sítio (*);
- **Cuidar e educar (1x):** cuidar, cuidar e educar crianças para aprender, educar para desenvolver, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo (*);
- **Orientar (1x):** com carinho e amor (*);
- **atuar desenvolvendo e aprendendo (2x):** desenvolver desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos do desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

SUJEITO P1: de função do professor pré-escolar:

- **Preparar (2x):** Material para fazer (*), material para o trabalho físico, moral e intelectual (*), estudo seguro e equilibrado (*), noções gerais sobre o mundo (*);
- **Desenvolver (2x):** com carinho para se desenvolver (*), aspectos com preocupação de estabelecer (*), globalmente (*);
- **Orientador (2x):** um orientador (*), orientar, interagir com o grupo e em alguns momentos transmitir conhecimentos (*);
- **Educar (1x):** educar, educar, educar (*);
- **Mediador (1x):** ajuda a criança em suas dificuldades (*);
- **Educador (1x):** educar e desenvolver com a educação infantil (*);

SUJEITO P1: de criança pré-escolar:

- **criança – sujeito (6x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados (*), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade (*), precisa de cuidados aliados à sua educação (*) e é criança, sujeito social e histórico (*);
- **ser educando – educando (2x):** educação (*), estudo e aprender a que for necessário e por for necessário sobre o estudo (*);

SUJEITO P2: de função do professor pré-escolar:

- **desenvolver (2x):** globalmente (*), globalmente (*), liberdade e segurança para se desenvolver (*);
- **local para aprender (2x):** brincando, com amor e carinho (*), brincando com prazer (*), aprender (com carinho) (*);
- **preparar (2x):** viver, aprender, fazer e educar (*);
- **atuar desenvolvendo e aprendendo (2x):** desenvolver desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos do desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

SUJEITO P2: de função do professor pré-escolar:

- **desenvolver (1x):** globalmente (*);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato social (*);
- **orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos (*);
- **ajudar (1x):** com carinho (*);

SUJEITO P2: de criança pré-escolar:

- **criança – sujeito (6x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados (*), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade (*), é criança, sujeito social e histórico (*), ser em desenvolvimento (*);
- **ser educando – educando (2x):** educação (*), estudo e aprender a que for necessário e por for necessário sobre o estudo (*);

SUJEITO P2: de função do professor pré-escolar:

- **desenvolver (2x):** globalmente (*), globalmente (*), liberdade e segurança para se desenvolver (*);
- **local para aprender (2x):** brincando, com amor e carinho (*), brincando com prazer (*), aprender (com carinho) (*);
- **preparar (2x):** viver, aprender, fazer e educar (*);
- **atuar desenvolvendo e aprendendo (2x):** desenvolver desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos do desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

ANEXO L - AS REPRESENTAÇÕES FINAIS INDIVIDUAIS DO GRUPO DE PROFESSORAS

Com a finalidade de tornar a leitura e entendimento mais ágeis usaremos a legenda **Mantidas (*)** e **Novas (#)** para indicar idéias, crenças etc. mantidas e as adotadas após o mês de março de 1998, considerando as RS iniciais em comparação com as finais por parte de cada sujeito.

SUJEITO P1: de função da educação pré-escolar:

- **desenvolver (3x):** globalmente (*), segundo sua natureza (#), segurança e liberdade para se desenvolver (#);
- **local para aprender (2x):** brincando, com prazer (*), com prazer (#);
- **preparar (2x):** cidadão feliz, crítico e autônomo (#), pré-requisitos para ser alfabetizada na 1ª. Série (*);
- **Cuidar e educar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo (#);
- **Orientar (1x):** sem definir o que (#).
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (#);

SUJEITO P1: de função do professor pré-escolar:

- **Preparar (4x):** alicerce para futuro (#), indivíduos aptos e cidadãos crítico, felizes e autônomos (#), adulto seguro e equilibrado (#), noções globais sobre o mundo (#);
- **Desenvolver (3x):** criar desafios para se desenvolver (#), aspectos sem preocupação de alfabetizar (*), globalmente (#),
- **Orientador (2x):** ser orientador (#), orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos (#);
- **Educar (1x):** amplamente, além das letras e números (*);
- **Mediador (1x):** ajuda a criança em suas dificuldades (*);
- **Educador (1x):** capacitado e comprometido com a educação infantil (*);

SUJEITO P1: de criança pré-escolar:

- **criança – sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados (*), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade (*), precisa de cuidados aliados à sua educação (#) e é criança, sujeito social e histórico (*);
- **ser idealizado – estereotipado (2x):** educação (*), pronta a aprender o que for ensinado e ser for prazeroso surtirá efeitos (#);

SUJEITO P2: de função da educação pré-escolar:

- **desenvolver (4x):** integralmente (#), globalmente (*), liberdade e segurança para se desenvolver (*);
- **local para aprender (2x):** convenções sociais e normas (#), brincando com prazer (*), aprimorar (sem definir) (#);
- **bem-estar (1x):** viver momentos felizes e saudáveis (*),
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

SUJEITO P2: de função do professor pré-escolar:

- **desenvolver (1x):** máximo (*);
- **socializar (1x):** interação meio social e contato escolar (*);
- **orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos (#);
- **ajudar (1x):** sem definir (#);

SUJEITO P2: de criança pré-escolar:

- **criança – sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados (*), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade (*), é criança, sujeito social e histórico (*), ser em desenvolvimento (#);
- **ser idealizado – estereotipado (2x):** interessante (#), ágil, vitalidade e com sede de saber (#);

SUJEITO P3: de função da educação pré-escolar:

- **desenvolver (4x):** globalmente (2x) (*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo (#), segurança e liberdade para se desenvolver (*);
- **bem-estar/prazer (2x):** estimular prazer de brincar e de viver (#), satisfazer suas necessidades (#);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar (*);
- **preparar (1x):** alicerce para futuro com sucesso (#);



- **local para aprender (1x):** brincando, com prazer (*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);
- **criança (1x):** criança (*);

SUJEITO P3: de função do professor pré-escolar:

- **Educador (3x):** ser educador (#), ser educador (diferenciando-o do mediador) (*), educador capacitado e comprometido com educação infantil (*);
- **Mediador (2x):** ser mediador (*), ajuda a criança em suas dificuldades (*);
- **Desenvolver (2x):** máximo (*), globalmente (*);
- **Educar (1x):** amplamente além de letras e números (*);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos (#)
- **Ensinar (1x):** transmitir informações e conhecimentos (*);
- **Preparar (1x):** adulto crítico (#);

SUJEITO P3: de criança pré-escolar:

- **ser idealizado – estereotipado (3x):** brinquedo (#), criativa, brincalhona, imaginativa, agitada (2x), criança a procura de respostas (*);
- **criança – sujeito (2x):** é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade (*), é criança, sujeito social e histórico (*);

SUJEITO P4: de função da educação pré-escolar:

- **desenvolver (4x):** globalmente (*), aspectos físico, socio-emocional, cognitivo(#), segundo sua natureza (#), liberdade e segurança para se desenvolver (*);
- **motivar (1x):** a descobrir coisas novas (#);
- **cuidar (1x):** em todos aspectos (#);
- **criança (1x):** criança, curiosidade (#), responsabilidade (*);

SUJEITO P4: de função do professor pré-escolar:

- **Mediador (1x):** ajuda a criança em suas dificuldades (#); é aquele que media seu trabalho em sala (#);
- **Educar (1x):** amplamente além das letras e números (*);
- **Socializar (1x):** interação com meio social e contato com escola (#);
- **Orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos (#)
- **Desenvolver (1x):** sem preocupação de alfabetização (#);
- **Transmissor (1x):** transmitir informações e conhecimentos (*);

SUJEITO P4: de criança pré-escolar:

- **criança – sujeito (5x):** é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade (*), é criança, sujeito social e histórico (*), precisa de cuidados aliados a sua educação (#), curiosidade (*); inteligente (#);
- **ser idealizado – estereotipado (1x):** esperta e atenta (#);

SUJEITO P5: de função da educação pré-escolar:

- **desenvolver (5x):** preferencialmente desenvolver (#), globalmente (*), aspectos físico socio-emocional e cognitivo (*), segundo sua natureza (*), segurança e liberdade para se desenvolver (#);
- **ensinar (3x):** ensinar e saber o que a criança traz (#), ensinar considerando a fase de desenvolvimento (#), sabe o que a criança pensa e com base nisto sabe transmitir conhecimentos (#),
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (2x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*), conhecimentos e desenvolver aspectos físico, cognitivo e socio-emocional (#);
- **Cuidar e educar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo (*);
- **Bem-estar (1x):** viver momentos felizes e saudáveis (*);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar (#);
- **prepara (1x):** cidadão feliz, crítico e autônomo (*);
- **local para aprender (1x):** brincando, com prazer (*),

SUJEITO P5: de função do professor pré-escolar:

- **ensinar (7x):** com amor e dedicação (*), ensinar e avaliar a criança (*), ensinar tudo que criança precisa aprender nesta fase que não é só para brincar (#), ensinar e orientar a ter compromisso (#), respeitar a idade e ensinar mediando (#), transmitir informações e conhecimentos (*), crer na inteligência da criança e ensinar tudo que deve saber (#),
- **mediador (5x):** da criança na construção do conhecimento de emundo e de si, ser mediador (*), da formação global (#); é aquele que veicula o conhecimento (#);
- **desenvolver (4x):** globalmente (*), máximo (*), aspectos sem preocupação de alfabetizar (*); aspectos físico socio-emocional e cognitivo (*);
- **orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos (*);
- **preparar (2x):** alicerce para futuro com sucesso (*), noções globais sobre o mundo (*);
- **educar (2x):** amplamente além, de letras e números (#); com amor e dedicação (*);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar (#);
- **guardar/protetor (1x):** pouco de tudo: babá, mãe, enfermeira até educadora (*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);
- **educador / lx):** ser capacitado e comprometido com a educação infantil (*);

SUJEITO P5: de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (5x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados (#), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(*) e é criança, sujeito social e histórico(*), em desenvolvimento (2x) (*);

SUJEITO P6: de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (2x):** globalmente (*), aspectos físico socio-emocional e cognitivo (*);
- **Ensinar (2x):** ensinar (sem definir) (#) o que deve e quer saber (#);
- **Local para aprender (1x):** motivação e descoberta de novidades (#),
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

SUJEITO P6: de função do professor pré-escolar:

- **educador (3x):** ser educador (sem definir) (*), ser capacitado e comprometido com educação infantil (*), ser educador (diferenciando-o do mediador) (#);
- **mediador (2x):** ajuda a criança em suas dificuldades (*), ser mediador (#);
- **desenvolver (2x):** aspectos físico, socio-emocional e cognitivo (#), aspectos sem preocupação de alfabetizar(*);
- **educar (1x):** amplamente além das letras e números (*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato escolar (*);

SUJEITO P6: de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados (#), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(*) e é criança, sujeito social e histórico(*);
- **Ser idealizado – estereotipado (2x):** cheias de energia (#), sedentas para aprender na escola o que não têm em casa (#);

SUJEITO P7: de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (3x):** desenvolver sem definir (*), globalmente (*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo (*);
- **Socializar (1x):** participação social (*);
- **Orientar (1x):** sem definir (*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

SUJEITO P7: de função do professor pré-escolar:

- **desenvolver (5x):** aspectos sem preocupação de alfabetizar (*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo (*);
- **mediador (2x):** ajuda a criança em suas dificuldades (*), ser mediador (diferenciando do educador) (#);
- **educar (2x):** amplamente além das letras e números (*),

- **orientador (2x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(*); transmite informações e conhecimentos (*);
- **educador (2x):** sem definir (#); ser educador (diferenciando-o do mediador (#);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato com escola (*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

SUJEITO P7: de criança pré-escolar:

- **Criança – sujeito (3x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados (*), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(#);
- **Ser idealizado – estereotipado (2x):** surpresa (#), curiosa e ansiosa para aprender (*);

SUJEITO P8: de função da educação pré-escolar:

- **Desenvolver (6x):** aspectos físico, socio-emocional e cognitivo (*), globalmente (2x)(*), preferencialmente desenvolver (#), segundo sua natureza (*), liberdade e segurança para se desenvolver (*);
- **Proporcionar prazer/bem-estar/guarda (3x):** momentos prazerosos (*), viver momentos felizes e saudáveis (*), segundo lar (*);
- **Educar (2x):** sem definir (*), seguindo metas (#);
- **Ensinar (2x):** sem definir (#), discriminação auditiva, tátil... (*);
- **Preparar (2x):** cidadão feliz, crítico e autônomo (*), cidadãos dignos para futuro (#);
- **Local para aprender (1x):** brincando com prazer (*);
- **Cuidar e educar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo (#);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

SUJEITO P8: de função do professor pré-escolar:

- **ensinar (7x):** sem definir (#), pois se o professor não o fizer a criança não aprende (#), transmitir informações e conhecimentos (*), com amor e dedicação (*), tudo que precisa saber nesta fase que não é só para brincar (#); crer na inteligência infantil e ensinar tudo que precisa saber nesta idade (#), ensina e avalia a criança (#);
- **mediador (4x):** ser mediador (*), ajuda a criança em suas dificuldades (*), a construção do conhecimento emundo e de si (*), da formação global (*); é o que faz ponte entre conhecimento e criança;
- **desenvolver (3x):** máximo (*), globalmente (*), aspectos físico socio-emocional e cognitivo (*);
- **ser educador (2x):** ser capacitado e comprometido com educação infantil (*), sem definir (*);
- **educar (2x):** com amor e dedicação (*), amplamente além das letras e números (*);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato com a escola (*);
- **guardar/protetor (1x):** ser pouco de tudo: mãe, babá, enfermeira e até educadora (#);
- **preparar (1x):** adulto crítico (*);
- **orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(*);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

SUJEITO P8: de criança pré-escolar:

- **ser idealizado – estereotipado (5x):** pré-escola, vida (#), ser em desenvolvimento e aprendendo que também ensina (#), depende do adulto ensinar para vir a apreender (#), ser inocente, ouro e indefeso, que precisa de adultos protetores (#), traz alegria, satisfação e diversão aos adultos (*);
- **criança – sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados(*), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(*) e é criança, sujeito social e histórico(*);

SUJEITO P9: de função da educação pré-escolar:

- **desenvolver (9x):** globalmente(*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo (*) preferencialmente desenvolver (#), desenvolvimento (#), atividades; para desenvolver (#), segundo sua natureza (*), liberdade e segurança para se desenvolver (*);
- **local para aprender (4x):** atividades para aprender (#), ensinar e aprender respeito mútuo e regras (*), brincando com prazer (*),



- **preparar (3x):** cidadão feliz, autônomo e crítico (*), cidadãos dignos para futuro feliz (#), pré-requisitos para ser alfabetizada só na 1ª série (#)
- **orientar (1x):** para preservar nas tarefas e participar (#),
- **proporcionar bem-estar (1x):** viver momentos felizes e saudáveis (#);
- **Cuidar e educar (1x):** acolher, cuidar e oferecer condições para aprender, elaborar novos conhecimentos, se desenvolver nos aspectos físico, emocional, social e cognitivo (#);
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);

SUJEITO P9: de função do professor pré-escolar:

- **ensinar (5x):** com amor e dedicação (*), ensinar e avaliar a criança (*), tudo que criança precisa saber nesta fase que não é só para brincar (#), crer na inteligência infantil e ensinar tudo que precisa saber nesta idade (*),
- **desenvolver (3x):** todos aspectos sem preocupação de alfabetizar (#), globalmente (*), aspectos físico, socio-emocional e cognitivo (*);
- **mediador (4x):** da formação global (#), ajuda a criança em suas dificuldades (*), da contração do conhecimento de mundo e de si (*), ser mediador (*) é o que observa para atuar quando houver necessidade;
- **preparar (3x):** alicerce para futuro (#), adulto crítico (*), adulto seguro e equilibrado (#);
- **educar (2x):** amplamente além das letras e números (*), com amor e dedicação (*);
- **socializar (1x):** interação com meio social e contato com escola (*),
- **educador (2x):** ser capacitado e comprometidos com educação infantil (*), ser educador (*),
- **aliar desenvolvimento e aprendizagem (1x):** favorecer desenvolvimento e aprendizagem em relação aos aspectos de desenvolvimento e às áreas do conhecimento, segundo suas características (*);
- **orientador (1x):** orienta, interage com o grupo e em alguns momentos transmite conhecimentos(*);

SUJEITO P9: de criança pré-escolar:

- **ser idealizado – estereotipado (3x):** traz alegria, satisfação e diversão aos adultos (#), brincadeiras (#), esperta, alegre, vontade de aprender coisas novas (#),
- **criança – sujeito (4x):** chega a escola em nível particular de desenvolvimento e com conhecimentos elaborados(*), é capaz de aprender, produzir novos conhecimentos e se desenvolver segundo sua idade(*), precisa de cuidados aliados à sua educação(#), e é criança, sujeito social e histórico(*);

