

EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E DE RELAÇÕES COM O SABER¹

DIEB, Messias. –UERN/UFC – m.dieb@uol.com.br

GT: Formação de Professores / n. 08

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Dentre as muitas dificuldades que atingem a Educação Infantil (EI), podemos ressaltar o problema da qualificação profissional para o trabalho com as crianças pequenas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), para atuar nesta primeira etapa da Educação Básica, a formação mínima do professor deve ser aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal (cf. Art.62). No entanto, isto tem se configurado como uma realidade ainda distante das instituições de EI brasileiras, com especial atenção às creches². Sobre esse aspecto, Campos (2002) é enfática ao dizer que tais instituições, sob as atuais “condições de trabalho e salário, somadas à extrema desigualdade social da população brasileira, configuram um tipo de ocupação que dificilmente atrairá as jovens³ que conseguem uma escolaridade maior” (p.30). Por este e por vários outros fatores, é que esta temática assume certa relevância nos debates do meio acadêmico.

Acrescentemos, ainda, as especificidades da própria EI, uma vez que exige do profissional uma orientação específica e, ao mesmo tempo, polivalente. Para definir este último termo, buscamos apoio no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil⁴ (BRASIL, 2001), o qual define como polivalência a capacidade de trabalhar com os mais variados conteúdos, cuja abrangência vai “desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (p.41). Por este motivo, pensamos que a preocupação com a formação dos professores de EI deva assumir também um importante lugar na pasta dos administradores públicos na área de educação.

¹ Agradecemos ao professor Dr. Júlio César Araújo pelo incentivo, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões que fez a este trabalho.

² A EI se organiza em creches (0 a 3 anos de idade) e pré-escolas (4 a 6 anos de idade).

³ O uso do artigo feminino antes dessa palavra traduz a presença preponderante das mulheres na EI.

⁴ Doravante RCNEI.

Com a finalidade de contribuir com essa discussão, o presente trabalho tem por objetivo compreender o modo como os professores de EI concebem a atividade que exercem e investem na construção dos seus saberes. Para isso, partimos do pressuposto de que as concepções estão no mesmo patamar das Representações Sociais (RS) e que são produzidas na comunicação cotidiana da coletividade, principalmente através das práticas sociais as quais são mediadas por seus agentes sociais produtores (cf. MOSCOVICI, 1978; 2001; THERRIEN, 1998a; 1998b).

As representações sociais e os saberes

A abordagem teórica das RS foi inaugurada em 1961 pelo psicólogo social Serge Moscovici, o qual partiu da noção de *representações coletivas* (RC) de Durkheim (2000). Segundo Moscovici (1978), o principal objetivo da teoria é investigar e buscar explicações para o conjunto dos fenômenos relativos ao cotidiano dos sujeitos, assim como conhecer o conceito que os engloba, o que era impossível para as RC. Isto se deve ao fato de que a categoria defendida por Durkheim tratava os saberes do senso comum como algo imutável, determinados e impostos pela sociedade e jamais construídos pelos agentes sociais, o que não ocorre com as RS.

Assim sendo, a questão para Moscovici (1978) passava a ser como estudar o processo de construção e de transformação de saberes do campo científico para o senso comum, ou seja, como apreender os processos de transformação dos modos de pensamento e de criação de novos conteúdos, a partir da difusão dos saberes científicos e teóricos pelos meios de comunicação de massa e pelas interações sociais cotidianas. A Teoria das Representações Sociais (TRS), portanto, postula que as pessoas, ao receberem ou trocarem suas informações, imprimem-lhes grandes modificações no momento de representá-las, a fim de estabelecer comunicação ou agir em seu contexto social. Isto significa que, ao ser modificada, a informação ou noção difusa socialmente gera uma nova estrutura, que é a representação *stricto sensu*, sendo, concomitantemente, abstrata e figurada, pensada e concreta (cf. MOSCOVICI, 2001).

Um dos princípios básicos da TRS é o de que o sujeito transforma o objeto não-familiar em familiar. Por isso, não há representação sem uma relação entre o sujeito que representa e o objeto representado. Neste sentido, a RS se mostra como um saber, pois para que haja representação é necessário haver uma relação, e nesta se constrói um

saber. Assim sendo, com o intuito de ampliar o conceito de RS, Jodelet (2001), uma das maiores colaboradoras de Moscovici, propõe que as RS são identificadas como uma “forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p.22).

Além do referido conceito, deve-se a Jodelet a sistematização da teoria, cujas bases estão definidas em quatro argumentos: 1- a RS é sempre a representação de alguém (sujeito) sobre algo (objeto); 2- a RS estabelece com o seu objeto uma relação de simbolização (objetivação) e de interpretação (ancoragem); 3- é uma forma de saber (conhecimento) e 4- proporciona um ajustamento prático do sujeito a seu meio (compromisso psicossocial). Sob esta ótica, podemos inferir que todos os saberes que construímos são, de certa forma, frutos de uma relação com um determinado objeto e estão inseridos na teia de nossas representações, as quais orientam e são orientadas por nossas práticas e relações sociais.

Ao ganhar o *status* de um direito da criança e um dever do Estado (cf. BRASIL, 1996; 1990), a EI passa, jurídica e pedagogicamente, por várias transformações. Em virtude dessas transformações, inferimos que a maioria dos professores ainda não conseguiram se apropriar da natureza e dos objetivos propostos para a referida etapa da educação básica. A EI parece se tornar estranha aos professores e, desse modo, suscita de sua parte uma atividade intelectual a fim de compreender as mudanças ocorridas, bem como aprender a se relacionar com o outro, consigo mesmo e com o mundo em sua volta, de acordo com as situações ali vivenciadas. Portanto, precisa estabelecer uma relação com esse novo campo de saber.

Não obstante isso, ao dialogarmos com Charlot (2000) faz-se necessária a diferenciação entre a representação do saber (objeto) e a *relação com o saber*. Essa diferença ocorre porque, segundo o autor,

a relação com o saber inclui provavelmente representações que não são “artefatos”. Frequentemente, porém, são representações de outras coisas, não, do saber. De maneira mais geral, a “relação com” inclui representações que não são necessariamente as representações daquilo a que a relação se refere. Assim, a relação com a escola pode envolver representações da escola, mas, também, do futuro, da família, presente e futura, do trabalho e do desemprego na sociedade de amanhã, das tecnologias modernas, etc. (p. 84).

Assim, podemos inferir que só é possível aproximar as duas noções, discutidas acima, se o objeto de representação for também o objeto da *relação com o saber*, muito embora os dois conceitos permaneçam diferentes, pois “a representação do saber é um conteúdo de consciência (inserido em uma rede de significados), enquanto que a relação com o saber é um conjunto de relações (a própria rede)” (*ibidem*).

É com base nessas reflexões que buscamos compreender como os professores de EI concebem sua atividade e investem na construção dos seus saberes, estabelecendo com eles uma relação significativa. Antes, porém, é preciso ressaltar que neste estudo a nossa compreensão de saber sinaliza para uma construção sóciocognitiva fruto de uma relação que o sujeito estabelece com uma atividade e para a qual atribui significação. Logo, é ao estabelecer tal relação que o sujeito cria as representações as quais o ajudarão a dar sentido às suas práticas.

Na seqüência, relataremos como esta pesquisa foi realizada, ressaltando a importância do balanço do saber como um instrumento metodológico de bastante eficácia para o estudo da construção e da relação com os saberes.

Procedimentos metodológicos

Os dados que aqui apresentaremos foram construídos com a utilização de um instrumento metodológico chamado **balanço do saber**. Este instrumento é utilizado nas pesquisas sobre a *relação com o saber* pela ESCOL, equipe francesa da qual Charlot (2000) é membro, e consiste em uma produção textual através da qual o sujeito é instigado a avaliar os processos e os produtos de sua aprendizagem. Para que tal produção ocorra, é necessário que o pesquisador lance uma proposta com um enunciado claro e objetivo, sempre adaptado aos seus objetos de pesquisa e ao seu público-alvo.

O enunciado do balanço do saber para este estudo foi inspirado na pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e do Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem (LITTERIS) sobre a relação dos jovens brasileiros com o saber e a escola (cf. CENPEC & LITTERIS, 2001). Essas duas instituições buscaram, em 1997, compreender o lugar do saber na vida do jovem brasileiro que habita as camadas populares da nossa sociedade; “suas experiências relacionadas à aquisição dos saberes e o papel da escola nesse contexto” (p. 34). Em

síntese, o que a pesquisa revelou foi que os jovens desejam se tornar sujeitos e cidadãos em seu espaço de atuação, mas que a escola tem pouco contribuído para isso.

Após a leitura do relatório dessa pesquisa, decidimos fazer uso do referido instrumento para o qual foram selecionados 26 (vinte e seis) professores⁵ da EI do Vale do Assú, no Rio Grande do Norte. Os municípios que compõem o Vale são atendidos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com os cursos de Economia, Letras, História e Pedagogia. Desse modo, elegemos como critérios de escolha para os sujeitos da pesquisa o fato de estarem cursando ou terem cursado Pedagogia; estarem em uma sala de aula de EI e que a instituição na qual se localizasse essa sala fosse mantida pelo poder público.

Nosso estudo deixou de fora os professores da rede particular de ensino porque, embora a EI tenha as suas particularidades, seja em qual for a esfera administrativa, é possível encontrar certas diferenças no modo como os professores concebem essa atividade. Isto se justifica porque na instituição privada a participação familiar é bem maior do que na escola pública e, por isso, os professores associam certas diferenças a esta participação. Tomadas as devidas decisões, era hora de elaborar o texto do balanço do saber.

Assim, o enunciado do balanço que propusemos continha a seguinte proposta:

Imagine que na sua instituição, você recebeu a visita de uma estagiária. Ela está prestes a se formar, mas não se considera preparada para assumir uma sala de crianças. O que você diria para ela? Que conhecimentos você julga necessário que ela tenha para ser uma professora da Educação Infantil? Como você a ensinaria ser essa professora, mostrando também como você aprendeu ou está aprendendo?

O balanço foi realizado durante as visitas que fizemos a 13 (treze) instituições de EI do Vale do Assú, focalizando dois professores em cada uma dessas instituições. Os professores eram selecionados de acordo com a vontade de colaborar e com a disponibilidade de tempo para produzir os balanços. Assim, o dia e horário mais convenientes para isso era sempre às sextas-feiras, após a aula, quando os professores encerravam mais cedo suas atividades e podiam nos dar uma atenção maior. Solicitávamos que eles ficassem à vontade e escrevessem sem se preocupar com a

⁵ Apesar de termos trabalhado apenas com professoras, utilizaremos o termo no masculino para não alimentarmos a cultura de que a EI é uma atividade exclusivamente feminina.

beleza da escrita ou com cientificidade para os textos. Nossa preocupação era a de que eles não fossem “verdadeiros” em suas respostas ou tentassem falseá-las para aparecer bem diante do pesquisador.

Após a produção de todos os balanços, fizemos uma leitura flutuante para termos uma primeira impressão do que havia sido escrito pelos professores. A partir de novas leituras, que se tornaram cada vez mais atentas, começamos a verificar a emergência dos investimentos tanto cognitivos como afetivos dos professores. A emergência desses investimentos foi útil para captar, principalmente, os saberes e as representações em torno da EI, conforme passaremos a demonstrar, utilizando para a identificação dos professores a sigla P (pê maiúsculo) seguida da numeração que demos aos balanços.

Os dados revelados pelo balanço do saber

Sendo, segundo Charlot (2000), a representação do saber um conteúdo de consciência que se insere em uma rede de significados e a relação com o saber um conjunto de relações, e, portanto a própria rede, ao descrevermos a teia de significações composta pelas RS dos professores acerca da EI estaremos, igualmente, descrevendo a sua relação com o saber. No entanto, não esquecendo que o conceito de representação não se encerra nem se funde ao de “relação com”.

Um fato bastante interessante que constatamos acerca da **Educação Infantil**, é que ela parece ser representada pelo professores não mais como uma missão vocacional, e sim como um trabalho. Isto nos faz inferir que os professores têm tomado consciência cada vez mais de que o caráter assistencialista fundador da EI não pode mais sobrepor-se à dimensão pedagógica que ela comporta e que essa dimensão é constitutiva do trabalho docente.

Para se trabalhar com Educação Infantil é fundamental que você goste de criança, pois isso facilitará o seu trabalho [...] exige de você muita responsabilidade, é um trabalho pedagógico bem estruturado (P1).

Para trabalhar com a Educação infantil é preciso ter tolerância, paciência, gostar de crianças e acima de tudo responsabilidade [...] é necessário ter conhecimentos diversos [...] saber transmitir os conteúdos necessários a aprendizagem de cada criança (P2).

Assim sendo, no geral, a EI é vista como uma prática na qual o cuidar e o educar estão indissociáveis. Exige muito da subjetividade do professor, mas também requer bastante conhecimento pedagógico, apesar da existência de outras concepções.

Na qualidade de professora de uma classe de alfabetização não julgo ser necessário termos muitos conhecimentos, afinal sempre sabemos o que fazer... (P15).

Nestas afirmações, percebemos que a EI é associada a uma classe de alfabetização, ou seja, este seria o seu principal aspecto pedagógico: alfabetizar.

Essa imagem e conceito (cf. MOSCOVICI, 1978) construídos para a EI demonstram seu aspecto socialmente compartilhado, como diria Jodelet (2001), quando associamos a fala de P15 às “falas” de P1 e P2. Estes se referem a EI como um “trabalho pedagógico bem estruturado” e que é preciso ao professor “saber transmitir os conteúdos necessários à aprendizagem da criança”. Inferimos assim, que os conteúdos aos quais os professores se referem sejam as regras da escrita alfabética.

Porém, a fala de P15 revela ainda como a EI é vista por muitas pessoas. Ela consiste em uma atividade para a qual não é preciso muita qualificação, “afinal sempre sabemos o que fazer”. A idéia de que ensinar crianças é uma tarefa fácil nos parece ser cada vez mais fortalecida por estar associada à cultura de que para criança, em especial a criança pobre e negra, qualquer coisa serve (cf. ROSEMBERG, 2000; 2002). Em adendo, pode-se pensar que, como classe de alfabetização, ensinar a juntar letrinhas é algo que não precisa de maiores conhecimentos por parte do professor.

Vista como um trabalho, a EI necessita, então, que o **professor** seja tomado como um profissional; um mediador consciente de suas atribuições e um educador polivalente e atento.

Sem estar preparada é melhor que não assuma uma sala de crianças [...] O professor ou facilitador na área de educação infantil necessita ser de tudo um pouco, mãe, pai, enfermeira, psicóloga, e, acima de tudo, um bom profissional (P8).

Entretanto, nesta polivalência, podemos ainda perceber o caráter assistencialista com que se revestiu, historicamente, a EI. Veja que na fala de P8 a figura da mãe e do pai aparece como equivalente a do professor. Tanto quanto a figura da “Tia”, tão bem questionada por Freire (2001), as associações equivocadas entre os

professores e os familiares da criança denunciam que alguns profissionais ainda têm outros modos de conceber a sua prática. Vejamos o que nos diz mais um dos professores.

Não concebo a educação como “profissão” e sim como missão. Ser professor de educação infantil é ser primeiro dinâmico, sereno, determinado e acima de tudo espiritualizado (P16).

Embora já tenhamos podido constatar, acima, que essa idéia não é predominante, fica claro que ainda se pensa no ato pedagógico como uma missão, para o qual se faz necessária a docilidade e a serenidade do missionário, “acima de tudo espiritualizado”.

Considerando que o professor seja concebido como um profissional, qual é então o seu “objeto de trabalho”? Quem disse a **criança**, acertou. Mas, a criança não pode ser reduzida a uma ferramenta, afinal ela é um ser humano. Por isso, os professores a concebem ou representam como um sujeito cheio de surpresas, o qual merece cuidados e educação; e que é, dialogicamente, partícipe da formação do professor.

Sabemos que na sala de aula iremos enfrentar de tudo: crianças que nos idolatram, as que nos desafiam, as que têm ciúmes, as obedientes [...] devemos estar atentos [...] bem informada sobre as características de seu nível e história de cada uma para daí desenvolvermos as atividades (P3).

Criança é sempre uma caixinha de surpresa e você tem que aprender com o tempo a não ser pego desprevenido (P6).

Como podemos verificar, a subjetividade da criança é reconhecida pelos professores, os quais parecem por em prática, embora que não esteja ao nível de suas consciências, o princípio de que o homem e, principalmente, “o ser do homem não é dado [pela natureza], tem que ser conquistado” (cf. OLINDA, 2004, p. 123). Por conseguinte, a criança é considerada como alguém com quem os professores aprendem e, por isso, são, de certo modo, partícipes de sua formação.

Neste sentido, vejamos como ocorre essa participação através do que alguns professores nos disseram pelo balanço do saber.

Na educação infantil aprende-se com a rotina [...] aprende-se praticando, buscando atualizar os conhecimentos e com as crianças (P2).

A troca mútua de conhecimento entre professor-aluno [...] ajuda a construir o conhecimento, além de ampliar o conhecimento do professor e do aluno (P7).

Aprende-se dia-a-dia a trabalhar com a criança, buscando atender às necessidades que exige o trabalho dentro da educação infantil (P26).

Como professoras [...] aprendemos também todos os dias com nossas crianças (P22).

Ao tomarmos essas afirmações como base, podemos entender a formação sempre como um processo de humanização. Consoante as reflexões de Olinda (2004), tornar-se ou construir-se como sujeito é formar-se e, por isso, o processo de aprendizagem, seja do que for, está intrinsecamente ligado ao processo do *vir-a-ser* do homem. Logo, as RS consistem em materializar os processos e, ao mesmo tempo, os produtos da aprendizagem do homem sobre o mundo e na sua relação com ele, que é, neste sentido, a sua relação com o saber (cf. CHARLOT, 2000).

Não obstante a importância da relação com a criança para a aprendizagem do ser professor de EI, há um outro elemento muito significativo a ela inerente: a **família**. Esta parece também direcionar o trabalho do professor e trazer as informações de que ele precisa para “não ser pego desprevenido”. Assim, a família tende a ser representada como uma instituição parceira na educação das crianças e que deve ajudar muito nesta atividade, começando por compreender o que é a EI.

Isto se explica na medida em que alguns pais desconhecem as particularidades desta atividade e chocam-se em idéias com os professores.

O professor tem que ter muito jogo de cintura para superar os obstáculos, por isso precisa sempre estar procurando os pais para conversar com eles, para orientá-los e passar segurança e tranquilidade, e com isso irão tendo a oportunidade de estarem mais perto dos professores dos seus filhos. Outra coisa [...] conscientizá-los de que a educação infantil não serve apenas para brincar e para servir refeições, pois é isso o que a maioria dos pais acham, [...] tem que mostrar a eles que tem todo um acompanhamento pedagógico (P21).

Torna-se evidente a necessidade que os professores têm de engajar as famílias das crianças na instituição de EI. Parece-nos que, assim como os professores estão ainda aprendendo sobre as suas funções junto às crianças, os pais também não compreendem a EI com muita clareza, ao menos para poder colaborar com os docentes. Certamente, essas questões demandam outras discussões, especialmente porque elas passam pela constatação de que falta às creches e pré-escolas uma proposta pedagógica que seja

elaborada pelo coletivo da instituição, e que conte também com a participação democrática dos pais.

Por esta razão, a aprendizagem dos professores sobre as suas atribuições com as crianças se dá, praticamente, através da relação com os colegas de trabalho.

Busquei muitas dicas, atividades e brincadeiras em livros e com outras professoras que já tinham experiência (P24).

Observando outros colegas e colocando as experiências em prática, pois foi assim que aprendi (P19).

Nenhum educador ensina o outro, pois não há receita pronta, o que existe [...] é uma longa troca de experiências que ajuda a engrandecer o nosso trabalho (P6).

Podemos também destacar nestas “falas”, a busca dos professores por dicas de como trabalhar com as crianças em livros sobre a EI. Apesar de sabermos que a realidade da leitura não é uma prática muito frequente entre os professores, estes sabem que ela é importante e, por isso, inserem-na, juntamente com outras atividades e situações, no rol de seus processos formativos. São eles: os momentos de planejamento, a leitura, os cursos, etc.

Trabalhar com educação infantil é muito gratificante, mas, na minha opinião, não existe conhecimento pronto a ser aplicado, é necessário que você participe de planejamentos, encontros, estudos, busque ajuda da supervisão e até mesmo dos professores veteranos (P6).

Conhecer obras de escritores que tratem de temas voltados para a educação infantil é fundamental (P17).

Acredito que [um] profissional que não tem sua prática junto à teoria, será mais difícil exercer ou trabalhar com crianças. (P10).

Muita coisa que aprendi foi colocando em prática os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação e no curso de Pedagogia (P12).

Como podemos perceber, os professores são conscientes de que somente a prática cotidiana não solidifica a sua formação. Eles dão uma demonstração evidente de que a leitura, os momentos do planejamento e os cursos de “capacitação” são importantes para a sua profissionalização. Vemos ainda que os professores acreditam na contribuição da Universidade, através do curso de Pedagogia, como um locus de formação e construção do conhecimento.

A menção dos professores a esses vários momentos de formação nos faz recordar do trabalho de Angotti ([1994] 2001), para quem a falta de referências teóricas que orientem a prática docente nas instituições pré-escolares é uma ameaça à profissionalização. Angotti, assim enfatiza que, para alcançar a profissionalidade, os professores precisam estar comprometidos com a sua formação, a qual exigirá que eles aproveitem, além dos investimentos que já são feitos, os bons momentos dos planejamentos, das reuniões pedagógicas e das trocas de experiências com seus pares. Por esse motivo, a autora sugere aos professores que busquem descobrir a semente da profissionalização que eles carregam consigo, a fim de superar a fragmentação do seu saber, ou, como diria Charlot (2000), de superar a fragilidade em sua *relação com o saber*.

Consoante a análise do balanço, os professores constroem a sua profissionalidade tecendo uma rede de relações significativas, as quais mediam e são mediadas pelo conjunto das RS que costuram essa rede, ou seja, a sua *relação com o saber*. Não podemos deixar de ressaltar que, neste estudo, o que tomamos por “saber” diz respeito a todas as atividades e relações que são mediadas pelas RS dos professores acerca dos elementos que gravitam em torno da tarefa de cuidar e educar as crianças menores de seis anos. Essa observação tem como pressuposto o fato de que, por mais próximos que sejam, os conceitos estudados continuam mantendo as suas propriedades específicas.

Considerações Finais

Ao chegarmos ao final deste trabalho, no qual nos propomos compreender o modo como os professores de EI concebem a atividade que exercem e investem na construção dos seus saberes, é possível tecermos algumas considerações tanto de ordem teórica como metodológica.

No que concerne às proposições teóricas que utilizamos, podemos dizer que se as RS consistem em materializar os processos e, ao mesmo tempo, os produtos da aprendizagem do homem sobre o mundo, isto ocorre em franca relação com ele, portanto, elas podem ser perfeitamente identificadas dentro de sua *relação com o saber*, que implica no conjunto de suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo. No que tange ao aspecto metodológico, o balanço do saber se mostrou um

instrumento de grande relevância para os estudos que tomam como apoio teórico tanto o conceito de representação social como o de *relação com o saber*, pois consegue “extrair” dos sujeitos muitas de suas experiências no mundo empírico, as quais podem ser consideradas como dados analíticos.

Assim sendo, o balanço do saber nos possibilitou compreender que os professores de Educação Infantil apresentam uma significativa compreensão de que a sua atividade é um trabalho que não deve dissociar as ações de cuidar e educar. Por esta razão, as suas RS sobre o professor de EI, sobre a criança e a família centram-se em uma perspectiva sócio-histórica de sujeito, através da qual a profissionalidade do professor é considerada importante para o desenvolvimento da criança, sempre em parceria com a família, apesar de ainda existirem algumas posições diferentes.

Quanto aos seus saberes, o professor de EI busca construí-los sempre a partir das expectativas em relação à criança e aos seus familiares. Assim, as RS que os professores formulam sobre esses dois elementos, constitutivos de parte de suas relações com o mundo, ajudam-nos a ter uma idéia de como o professor se relaciona com o saber, haja vista o seu processo de desenvolvimento profissional ter como o “outro” que o constitui a criança e seus pais. Entretanto, esse “outro” da relação com o saber dos professores também diz respeito aos seus colegas de trabalho com quem aprende e encontra modelos para a sua subjetividade.

Finalmente, os professores demonstram a consciência de uma necessidade pela formação permanente, pois além de tomar a criança como o centro da sua ação intencional, educacional e pedagógica, ele vê em muitos outros processos formativos a oportunidade de dar sentido à instituição de EI. Por isso, expressam-se em favor de práticas de formação que sejam compatíveis com as prerrogativas inerentes às necessidades e às características das crianças e, a nosso ver, dos que com elas trabalham e constroem uma *relação com o saber*.

Referências

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In.: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). Educação Infantil: *muitos olhares*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 51-68.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n.º8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.º9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2001. Volume 1.

CAMPOS, M.M. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil e a realidade: desencontros e desafios. In. MACHADO, M.L.A. (org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. pp. 27-33.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. de MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CENPEC & LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In. CHARLOT, B. (Org.) *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001. pp. 33-50.

DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Edições Loyola, 11ª ed., 2001.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 17-44.

MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. *Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história*. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. pp. 45-66.

OLINDA, E. M. B. de. O conceito de formação integral no projeto formativo moderno: aprendendo com a experiência cearense. In. _____. (Org.). *Formação Humana: liberdade e historicidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2004. pp. 118-135.

ROSEMBERG, F. Educação Infantil, gênero e raça. In.: GUIMARÃES, A. S. A. & HUNTLEY, L. (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. pp. 127-164.

_____. Do embate para o debate: Educação e assistência no campo da Educação Infantil. In. MACHADO, M.L.A. (Org.). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. pp. 63-78.

TERRIEN, A.T.S. *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro*. São Paulo: EDUC, 1998a.

_____. O trabalho docente e o seu valor social: representações sociais e campo pedagógico. *Cadernos da Pós-Graduação em Educação: identidades e representações sociais*. n.º 09. Vl. 1/2. Fortaleza: Edições UFC, 1998b. pp.47-54.