

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A INFÂNCIA NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA REVISÃO DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Simony da Silva Medeiros¹

Resumo:

O artigo em tela apresenta uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento, com o objetivo de analisar as representações sociais da infância na perspectiva de professores da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada a partir de dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal entre os anos de 2007 e 2014. Foram selecionados quatro trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão relacionados à abordagem direta do tema, fundamentação na Teoria das Representações Sociais (TRS) e análise consistente dos dados. Os resultados indicam que os professores constroem representações sobre a infância, ora marcadas por uma visão lúdica e afetiva, ora por perspectivas tradicionais, disciplinadoras e escolarizantes. As representações sociais influenciam diretamente as práticas pedagógicas e revelam tensões entre os papéis de cuidar e educar, além de evidenciar a influência da formação docente. O estudo também aponta lacunas na produção científica, como a concentração geográfica das pesquisas e a pouca escuta aprofundada dos professores. Conclui-se que refletir sobre as representações sociais docentes é abrir caminhos para uma Educação Infantil mais humanizadora, que reconheça a criança como sujeito histórico, cultural e social e que valorize sua presença e participação ativa nos espaços educativos.

Palavras-chave: Infância, Teoria das Representações Sociais, Formação de professores, Práticas pedagógicas, Representações Sociais.

1. Introdução

O presente artigo apresenta uma revisão de literatura do tipo estado do conhecimento de pesquisas acerca das representações sociais sobre a infância na perspectiva de professores da educação infantil, localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O trabalho teve início no semestre 2025.1 como parte da atividade avaliativa da disciplina Teoria das Representações Sociais e

¹ S.S.M, Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Pós-Graduada em Educação e Contemporaneidade pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN); Assessora Pedagógica do grupo Cogna Educação. simony.medeiros@hotmail.com



Pesquisa em Educação, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte POSEDUC/UERN.

A infância como sendo o período inicial da vida humana é uma etapa fundamental para o desenvolvimento do sujeito, pois este é um tempo marcado pelos processos de construção físicos, cognitivos emocionais e até mesmo sociais da criança. (Sarmiento; Pinto, 1997). Documentos legais e normativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (ONU, 1989), reconhecem a infância como uma fase de direitos, em que a criança deve ser respeitada como sujeito de dignidade, proteção e participação.

Partindo de uma perspectiva histórica e sociológica, compreendemos a infância como uma construção social e histórica, cujos sentidos variam de acordo com o tempo, a cultura e as práticas sociais (Kishimoto, 2007; Sarmento; Pinto, 1997). Assim, os significados atribuídos à infância são produzidos nas relações sociais, mediadas por discursos, valores e representações coletivas.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) trata da criança como um ser protagonista, competente e potente e afirma a importância de suas experiências, suas interações e brincadeiras como centrais para o seu próprio desenvolvimento. A Educação Infantil, um dos direitos básicos da criança, com seus tempos, espaços, atividades e relações, consiste em um contexto de vida e de desenvolvimento das crianças. Assim sendo, os primeiros professores e professoras desempenham um papel central na mediação das experiências educativas e, por isso, seus olhares, práticas, atitudes e/ou ações sobre a infância influenciam diretamente nesse modo de: a criança ser e viver a infância em seu cotidiano escolar.

Em face do exposto, este artigo tem como objetivo analisar as representações sociais da infância na perspectiva de professores da Educação Infantil. Bem como, especificamente, objetiva-se identificar concepções de infância apresentadas nas pesquisas analisadas; compreender como as representações sociais dos professores influenciam suas práticas pedagógicas; e



verificar as lacunas existentes na produção científica sobre o tema quanto a aspectos teóricos, metodológicos e regionais.

2. Metodologia

O artigo em tela configura-se como uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, uma vertente da revisão de literatura que tem como objetivo mapear, descrever, organizar e analisar a produção acadêmica sobre um determinado tema, identificando tendências, lacunas e contribuições ao campo de estudo, Ferreira (2002) afirma que, esse tipo de investigação busca "levantar, organizar e discutir a produção científica existente sobre determinado tema, de modo a compreender o percurso histórico do conhecimento acumulado, seus enfoques teóricos e metodológicos, bem como apontar lacunas e possibilidades futuras de investigação" (Ferreira, 2002, p. 258).

De acordo com Romanowski (2002), o estado do conhecimento não é apenas um levantamento bibliográfico, pois, é preciso fazer uma análise crítica e sistemática da produção, se propondo a reconhecer os principais autores, instituições, abordagens teóricas e metodologias utilizadas nos trabalhos. Assim, a revisão que foi feita neste artigo está ancorada em uma perspectiva qualitativa, voltada para a compreensão das representações sociais sobre a infância sob o olhar de professores da Educação Infantil.

A construção do corpus da pesquisa ocorreu por meio de buscas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que reúne a produção de programas de pós-graduação de diversas universidades do país. A estratégia de busca foi realizada nos dias 10 de junho de 2025, às 14h21 e no dia 15 de junho, às 23h24; utilizando o descritor: "representações sociais" AND infância, AND professores, AND educação infantil, com a aplicação do filtro "assunto: infância". Esse processo resultou em 13 trabalhos identificados, dos quais 04 foram selecionados para análise, com base nos seguintes critérios de inclusão: Trabalhos publicados entre os anos de 2007 a 2014 (período mais significativo da produção encontrada com o filtro aplicado); teses e dissertações que abordam especificamente as representações sociais da infância sob a ótica de professores da Educação Infantil; textos que apresentam fundamentação teórica em torno da Teoria das Representações Sociais (Moscovici, Jodelet, Abric, Doise) e que evidenciam as concepções de infância em seus objetivos e resultados; pesquisas



acessíveis em texto completo e que contenham seções metodológicas e de análise consistentes.

Os critérios de exclusão envolveram: produções que tratam de forma tangencial o conceito de infância; estudos que analisam a infância apenas do ponto de vista da criança; ou que tratam do conceito de infância em contextos não escolares. A análise dos trabalhos selecionados seguiu a proposta de Lima e Miotto (2007), que defendem a construção de categorias analíticas que permitam o agrupamento de informações em torno de eixos temáticos, garantindo um exame interpretativo e reflexivo do material. Foram considerados os seguintes elementos: autor, ano, título, objetivos, metodologia adotada, principais resultados e conclusões. A organização desses dados em forma de quadro síntese favoreceu a identificação das recorrências temáticas, enfoques metodológicos e as contribuições e lacunas existentes nas pesquisas analisadas.

Para a compreensão do objeto de estudo, este artigo baseia-se na análise dos estudos clássicos das representações sociais de Moscovici (1961), bem como nas contribuições de Jodelet (2001) e Abric (1998), que entendem as representações como formas de conhecimento socialmente construídas e que influenciam diretamente as práticas sociais dos profissionais. Ao considerar as representações da infância, é possível compreender como os professores constroem seus significados sobre essa etapa tão significativa da vida e como essas construções podem influenciar as práticas pedagógicas nas instituições.

Portanto, a metodologia escolhida para este artigo nos permitiu realizar um estudo sistemático e crítico da produção científica sobre a temática, buscando compreender como o conceito de infância tem sido representado nas pesquisas educacionais, a partir da ótica de professores da Educação Infantil.

3. Dados e Análise

Autor(es) Ano	& Título	Objetivo	Metodologia	Principais Resultados Conclusões /



Tacca, Gisele Ferreira (2013)	As representações sociais de professores da escolarização inicial acerca da infância e da criança	Investigar as representações sociais que professores dos anos iniciais e da educação infantil possuem sobre infância e criança, e se esses conceitos pertencem ao mesmo universo de sentido.	Teoria das Representações Sociais (Moscovici e Abric); pesquisa exploratória com 61 professores; TALP e uso do EVOC, questionário; análise de conteúdo (Bardin).	Professores associam infância/criança a “alegria” e “brincar”; embora pareçam conceitos equivalentes, a análise mostra distinções. Infância como fase da vida, criança como sujeito com vontades opiniões. Representações influenciam diretamente a prática pedagógica.
Gonzaga, R. R. N. (2013)	Infância e Educação Infantil: representações sociais de professores	Identificar o conteúdo e estrutura das representações sociais sobre infância e Educação Infantil entre professores da rede municipal de Londrina.	Participação de 53 professores Técnica de expressão livre usando indutores como “Educação Infantil é...” e “Infância é...” Análise estrutural com software EVOC e cálculo	Infância: Núcleo central composto por “brincar”, “aprender” e “desenvolver”, com periféricos como “alegria” e “amar”. Há uma tensão entre os papéis de “cuidar” e



			de centralidade “educar”, com (INCEV). Análise de desafios para comparativa entre integrar grupos por tempo plenamente essas de serviço e funções na prática formação pedagógica.	
Ferreira, K. C. S. (2014)	A infância vai à escola: representações sociais de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre infância, criança e aluno	Identificar as representações sociais (RS) de professores sobre os termos “infância”, “criança” e “aluno”	Coleta com 37 docentes estagiários usando TALP e análise estrutural das respostas	Infância: Núcleo central composto por “brincar”, “aprender” e “desenvolver”, com periféricos como “alegria” e “amar”. Diferenças entre grupos: Professores mais antigos (G1) destacam “educar” e “desenvolver”, enquanto os mais novos (G2) priorizam “brincar” e “respeitar”. Fatores influenciadores: O tempo de serviço e a



				<p>formação docente impactam as representações. Há uma tensão entre os papéis de “cuidar” e “educar”, com desafios para integrar plenamente essas funções na prática pedagógica.</p>
Costa, Sinara Almeida da (2007)	<p>“Falou, tá falado!”: representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor</p>	<p>Identificar as representações sociais de professoras de creches e pré-escolas (públicas e privadas) sobre os conceitos de infância, criança, Educação Infantil e o papel docente, avaliando também como essas representações</p>	<p>Amostra: 8 professoras de Educação Infantil. Entrevistas individuais semiestruturadas, com foco nas representações associadas às categorias analisadas. Fundamentação nas teorias de Moscovici (1978), Jodelet (2001), Doise (2001) e</p>	<p>Infância/criança: são representadas como períodos em que o sujeito é passivo, carente e submetido às pressões do ambiente. Algumas professoras internalizam a visão de que a infância precisa ser “protegida” e estruturada.</p>



		<p>são influenciadas pela formação das professoras</p>	<p>Vygotsky (1989, 1996, 2001) & Wallon (1981-1989).</p> <p>Análise qualitativa dos discursos, destacando padrões comuns nas falas das docentes</p>	<p>Educação Infantil: vista como um espaço para guardar crianças enquanto os pais trabalham e como preparação para o Ensino Fundamental.</p> <p>Papel do professor: predominância de uma visão escolarizante e disciplinadora, com regras rígidas e foco em conteúdos formais, o que reflete senso comum e aparência de formação pouco crítica.</p> <p>A formação (inicial ou continuada) das docentes mostrou-se insuficiente para</p>
--	--	--	---	---



				<p>desconstruir essas representações, que se mantêm alinhadas a noções mais tradicionais e adultocêntricas. Necessidade urgente de espaços formativos reflexivos que estimulem as professoras a repensar essas concepções à luz de novos conhecimentos e práticas pedagógicas</p>
--	--	--	--	---

4. Conceito de Representações Sociais

De acordo com Moscovici (1961), a representação social é uma categoria de conhecimento do senso comum que tem a função de interpretação da realidade e orientação das práticas sociais, permitindo que os sujeitos tornem familiar aquilo que inicialmente não era familiar, aquilo que era desconhecido, transformando em algo compreensível e partilhável. Para isso, os sujeitos se apropriam de informações, imagens e discursos socialmente disponíveis, reconstruindo-os segundo suas vivências, valores e contextos.



Ao contrário das representações coletivas de Durkheim que são vistas como formas estáveis e impostas pela sociedade ao indivíduo, Moscovici concebe as representações sociais como construções mais dinâmicas e negociadas. Para ele, o conhecimento do senso comum, embora não científico, possui racionalidade própria e cumpre funções cognitivas e normativas no cotidiano dos grupos sociais (Moscovici, 2003; Oliveira, 2012).

Denise Jodelet (2001), importante propagadora e sistematizadora da teoria, afirma que “As representações sociais constituem modalidades de pensamento prático orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal.” (Jodelet, 2001, p. 18). No que se refere ao campo da educação, é preciso compreender que os sentidos atribuídos à infância, à criança e ao próprio ato educativo não são neutros, mas estão repletos de representações socialmente construídas pelos professores, influenciando diretamente suas práticas pedagógicas.

A exemplo da Educação Infantil, as concepções de infância não são atreladas somente a referenciais teóricos ou legais — como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mas são fortemente influenciadas pelas representações socialmente compartilhadas do campo de convivência de professores, seja na formação, e até mesmo na bagagem de vida desses sujeitos. Oliveira (2002) destaca que tais representações “sintetizam o que os homens pensam sobre si mesmos e sobre a realidade que os cerca”, funcionando como guias para a ação pedagógica e para a compreensão do papel do professor e da criança na dinâmica escolar.

Essas representações são construídas no entrelaçamento entre vivências pessoais, saberes profissionais, discursos institucionais e práticas sociais, sendo constantemente ressignificadas nas interações cotidianas. É nesse sentido que a Teoria da Representações Sociais (TRS) se mostra uma ferramenta teórica eficaz para a análise da Educação Infantil, pois permite identificar como os significados atribuídos à infância como “brincar”, “cuidar”, “ensinar” ou “disciplinar” são formados, mantidos ou transformados no ambiente coletivo docente.

A estrutura das representações sociais é composta principalmente por dois sistemas complementares: o núcleo central e o sistema periférico. Essa abordagem, sistematizada por Abric (1998), sustenta que o núcleo central é formado por elementos



estáveis e consensuais, enraizados nos valores e normas do grupo social, enquanto o sistema periférico é mais flexível, permitindo adaptação às experiências individuais e contextuais. Essa estrutura dual permite que as representações sociais sejam, simultaneamente, estáveis e mutáveis – um ponto-chave para compreender as tensões entre tradição e mudança nas concepções docentes sobre a infância.

A formação dessas representações se dá por meio de dois processos centrais: a objetivação e a ancoragem. A objetivação consiste na transformação de conceitos abstratos em imagens concretas e acessíveis, por meio das quais os sujeitos tornam familiar o desconhecido. Já a ancoragem ocorre quando o novo é assimilado a esquemas de conhecimento preexistentes, inserindo-se no repertório cultural e simbólico do grupo (Moscovici, 1961). No caso dos professores da Educação Infantil, essas operações possibilitam que conceitos complexos como “infância” sejam compreendidos à luz de experiências anteriores, influenciadas por suas trajetórias pessoais, formação inicial e pela cultura escolar.

Portanto, estudar o conceito de representações sociais na Educação Infantil é investigar como os professores constroem sentidos sobre a infância e como esses sentidos orientam ou limitam suas práticas pedagógicas. Isso torna possível promover uma formação docente mais crítica, que reconheça as representações como elementos centrais da ação educativa e proponha caminhos para a desconstrução de concepções cristalizadas, muitas vezes baseadas no senso comum ou em modelos adultocêntricos.

4.1. A Teoria das Representações Sociais (TRS)

A Teoria das Representações Sociais (TRS), criada por Serge Moscovici em 1961, surgiu como uma resposta crítica ao modelo hegemônico da psicologia social da época, que tinha como base os paradigmas de matriz norte-americana e seus aspectos marcados pelo Behaviorismo e individualismo. Entretanto, ao propor uma psicologia que considerasse a construção simbólica da realidade social, Moscovici mostrou a importância de ir além de uma compreensão do indivíduo isolado, mas também compreender os processos coletivos de produção de sentido (Moscovici, 1961; Oliveira, 2012).



A Teoria das Representações Sociais busca compreender como grupos sociais constroem e compartilham sentidos sobre os fenômenos que vivenciam. A TRS é regada pelas interações sociais, contextos históricos e culturais, sendo, portanto, uma teoria concreta, que permite entender como os grupos produzem significados coletivos sobre os objetos do mundo social (Nogueira; Di Grillo, 2020).

No Brasil, a TRS encontrou grande receptividade a partir da década de 1980, especialmente no campo da Educação. Conforme destacam Pereira de Sá e Arruda (2000), as primeiras aproximações com a teoria se deram em contextos periféricos do país, como o Nordeste e o Centro-Oeste, onde pesquisadores buscavam alternativas teóricas para compreender a realidade social brasileira. Foi nesse cenário que a teoria começou a ser aplicada em pesquisas sobre saúde, educação, identidade, violência, dentre outras temáticas, consolidando-se como uma abordagem transdisciplinar e crítica.

Ainda de acordo com Nogueira e Di Grillo (2020), o crescimento da produção acadêmica no campo das representações sociais no Brasil tem se dado por meio de dissertações, teses, artigos e livros, com destaque para sua presença em programas de pós-graduação e eventos científicos. Isso revela não apenas a maturidade da teoria, mas também sua relevância para a compreensão de fenômenos sociais complexos e contextualizados.

No campo da Educação, a Teoria das Representações Sociais tem se revelado um instrumento potente para a análise de concepções que orientam práticas pedagógicas. Oliveira (2002) destaca que, ao investigar representações sociais na escola, é possível compreender como professores, alunos e demais sujeitos escolares constroem sentidos sobre temas como infância, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Essas representações não são apenas reflexo de crenças individuais, mas constituem formas de conhecimento socialmente elaborado, com implicações práticas na conduta dos sujeitos.

Ao abordar essas dinâmicas, a TRS permite compreender por que, em determinadas práticas pedagógicas, a criança é vista como ser “dependente”, “carente” ou “em formação”, enquanto em outras ela é representada como “ativa”, “protagonista” ou “potente”. Tais representações não apenas espelham visões de mundo, mas atuam como fundamentos das ações educativas, moldando a forma como se organiza o tempo, o espaço e as relações na Educação Infantil.



A teoria também revela que essas construções simbólicas não são estáticas. As representações sociais são móveis, podendo ser reformuladas a partir de novas experiências, formações críticas e reflexões coletivas. Nessa perspectiva, Oliveira (2013) argumenta que a análise das representações no campo educacional deve considerar sua origem, suas funções e seus efeitos, visando não apenas descrevê-las, mas compreender como elas impactam o cotidiano das instituições e os modos de ser e de aprender das crianças.

Dessa forma, ao investigar as representações sociais da infância sob a ótica de professores da Educação Infantil, este artigo se ancora em uma teoria que reconhece a infância como uma construção histórica, cultural e simbólica, resultante da mediação entre sujeitos, saberes e práticas sociais. A TRS, nesse contexto, oferece um aporte teórico-metodológico para interpretar os sentidos que os docentes atribuem à infância, e como esses sentidos se articulam com suas práticas e discursos educacionais.

5. Concepções de infância nas pesquisas analisadas

Ao analisar os trabalhos selecionados, foi possível perceber que os professores da Educação Infantil possuem diferentes formas de compreender a infância. Essas representações não são estáticas ou universais, mas se constroem a partir de suas vivências, da formação que receberam, do contexto em que atuam e das influências culturais e institucionais com as quais convivem. De modo geral, as pesquisas revelam que há uma oscilação entre uma visão mais idealizada e lúdica da infância e outra mais disciplinadora e escolarizante.

Em diversos estudos, como os de Gonzaga (2013) e Ferreira (2014), a infância aparece muito ligada ao brincar. Os professores costumam associar essa fase da vida a palavras como: “alegria”, “aprender”, “desenvolver” e “brincar”, o que demonstra um reconhecimento da importância das experiências lúdicas no processo de desenvolvimento infantil. No entanto, essa valorização do brincar, embora positiva, nem sempre vem acompanhada de uma reflexão crítica sobre a diversidade das infâncias e os contextos desiguais em que as crianças vivem. Muitas vezes, a infância ainda é vista como uma fase “naturalmente feliz”, o que pode acabar inviabilizando questões como pobreza, exclusão e falta de acesso a direitos básicos.



Já no estudo de Costa (2007), a visão da infância apresentada por algumas professoras é bem diferente. Nessa pesquisa, a infância é representada como um momento em que a criança precisa ser protegida, moldada e disciplinada. As professoras entrevistadas demonstram uma concepção mais tradicional, em que a criança é vista como frágil, dependente e carente. Nesse caso, a Educação Infantil é percebida mais como um espaço de cuidado — quase como uma extensão da casa — do que como um ambiente educativo em si. Essa visão reflete práticas pedagógicas mais rígidas e pouco abertas à escuta da criança enquanto sujeito de direitos.

O trabalho de Tacca (2013) traz um ponto interessante ao mostrar que muitos professores não diferenciam claramente os conceitos de “infância” e “criança”. No discurso docente, os dois termos aparecem como sinônimos, mas, ao aprofundar a análise, a autora identifica nuances: enquanto a infância tende a ser relacionada a uma fase da vida marcada por leveza e alegria, a criança é vista como um sujeito com vontades próprias, que precisa ser orientado. Essa diferença pode parecer sutil, mas revela como as representações sociais influenciam diretamente a forma como os professores organizam suas práticas, suas expectativas e a maneira como interagem com as crianças.

Outro aspecto que aparece com frequência nos estudos é a dificuldade em equilibrar as funções de cuidar e educar. Como mostram Gonzaga (2013) e Ferreira (2014), muitos professores ainda veem o cuidar como algo separado do educar, e, em alguns casos, o cuidado é até considerado inferior ou menos importante. Essa separação acaba refletindo uma formação ainda marcada por dicotomias e pela falta de valorização da Educação Infantil como etapa fundamental do processo educativo.

Essas representações sobre a infância também mostram o quanto os professores são influenciados por suas experiências pessoais, pelo que aprenderam na formação inicial e continuada, e pelo cotidiano da escola. Como afirma Oliveira (2002), as representações sociais funcionam como uma espécie de filtro: elas organizam o que os sujeitos pensam, sentem e fazem. No caso da Educação Infantil, essas representações interferem diretamente na forma como os docentes planejam suas atividades, lidam com os conflitos, entendem o papel da escola e enxergam as crianças com quem convivem.

Portanto, não se pode dizer que há uma única forma de compreender a infância entre os professores. O que os estudos mostram é um campo de disputas simbólicas, onde



diferentes concepções coexistem: ora a infância é vista como uma fase de descobertas e protagonismo infantil, ora é tratada como um período em que a criança precisa ser preparada para o futuro, controlada e conduzida. Essa oscilação impacta diretamente o cotidiano da sala de aula e, reforça a importância de se pensar a formação docente como um espaço de reflexão crítica sobre essas concepções.

Por fim, é importante lembrar que as representações não são definitivas. Elas podem e devem ser ressignificadas. E isso só acontece quando os professores têm espaço para refletir sobre suas práticas e concepções, seja por meio da formação continuada, da troca com os colegas ou da escuta das próprias crianças. Como destaca Sales (2007), investir em processos formativos que valorizem o diálogo, a experiência e a escuta são fundamentais para construir uma Educação Infantil mais coerente com os direitos das crianças e com as múltiplas infâncias que existem no Brasil.

5.1 Influência das representações sociais na prática pedagógica

O estudo dos trabalhos selecionados nos mostra que as representações sociais de professores da Educação Infantil sobre a infância são perpassadas por elementos do senso comum, por experiências de vida pessoal e pela formação profissional. De forma geral, os estudos demonstram que os docentes constroem concepções que ora aproximam, ora distanciam a infância de uma perspectiva crítica e socialmente construída.

Em muitos casos, a infância é representada como um período homogêneo, associado principalmente à alegria, ao brincar e à inocência. Essa concepção aparece de modo recorrente nas pesquisas de Ferreira (2014), Tacca (2013) e Gonzaga (2013), onde o brincar é frequentemente indicado como o núcleo central das representações, sendo compreendido como uma atividade natural da criança e elemento essencial de sua identidade. Porém, embora essa visão valorize a ludicidade, ela tende a mascarar a existência de múltiplas infâncias no Brasil, ignorando fatores como classe social, etnia, território, acesso a direitos básicos e etc.

Por outro lado, alguns estudos, como o de Sales (2007), mostram que ainda há uma percepção da criança como ser em construção e frágil, que necessita da ação constante do adulto para se desenvolver. Essa concepção leva à estimulação de práticas assistencialistas, muitas vezes voltadas ao cuidado e a disciplina, em contrapartida às



experiências pedagógicas significativas. Em vários relatos, professores revelam se sentir como “babás de luxo”, o que evidencia um tensionamento entre suas representações profissionais e as exigências contemporâneas da Educação Infantil, onde se espera que o professor atue como facilitador do conhecimento e ainda, promovendo direitos.

As representações sociais influenciam diretamente as práticas docentes, limitando ou ampliando as possibilidades educativas. Quando a criança é vista como ser passivo ou como alguém que precisa ser preparado para o futuro há uma tendência em priorizar práticas tradicionais, voltadas à transmissão de conteúdos e no controle do comportamento. Em contrapartida, verificou-se que professores com concepções mais ativas tendem a adotar práticas lúdico-exploratórias, que estimulam a participação, a escuta e a autonomia infantil. Visto que, quando a criança é vista como alguém ativo, curiosa e cheia de potencial, abrem-se caminhos para propostas mais participativas, que valorizam o diálogo, a escuta e o brincar como forma de aprender. Por outro lado, quando prevalece uma visão mais tradicional, que enxerga a infância apenas como uma fase de preparação para o futuro, as práticas tendem a ser mais rígidas, centradas em conteúdos e com pouco espaço para as experiências e expressões das crianças no aqui e agora

Além disso, os estudos apontam lacunas importantes na produção acadêmica. Grande parte das pesquisas está concentrada nas regiões Sul e Nordeste do Brasil, especialmente em cidades como Londrina (PR) e Fortaleza (CE), o que limita a generalização dos achados. Há ainda uma escassez de investigações empíricas com escuta qualificada dos professores, que permitam compreender mais profundamente como constroem e ressignificam suas práticas. Muitas vezes, os docentes são analisados a partir de dados indiretos ou relatos breves, sem que tenham um espaço para que expressem suas experiências, dúvidas e saberes construídos no chão da escola.

Portanto, compreender as representações sociais dos professores sobre a infância não é apenas um exercício teórico, mas uma ferramenta potente para a transformação das práticas pedagógicas. Investir em processos formativos que problematizem essas representações, que valorizem a infância como categoria social plural e a criança como sujeito de direitos é um caminho essencial para fortalecer uma Educação Infantil mais justa, democrática e significativa.

6. Considerações Finais



A partir da análise do estado do conhecimento sobre as representações sociais da infância na perspectiva de professores da Educação Infantil, foi possível identificar que tais representações são múltiplas, dinâmicas e fortemente marcadas por vivências pessoais, formações profissionais e contextos institucionais. As pesquisas analisadas revelam que os docentes constroem concepções ora centradas na valorização do brincar, da afetividade e do desenvolvimento da criança, ora ancoradas em visões mais tradicionais, disciplinadoras e adultocêntricas, que associam a infância à fragilidade, dependência e preparação para o futuro.

Essas diferentes concepções influenciam diretamente as práticas pedagógicas, podendo ampliá-las ou limitá-las. Quando os professores reconhecem a criança como sujeito ativo, potente e protagonista de suas aprendizagens, as práticas tendem a ser mais dialógicas, lúdicas e significativas. Por outro lado, quando predominam representações baseadas no controle, na obediência e na transmissão de conteúdos, a infância é esvaziada de sua potência criadora, sendo reduzida a um estágio preparatório e subordinado.

O levantamento também evidenciou tensões recorrentes entre as funções de cuidar e educar, ainda percebidas por muitos docentes como dicotômicas. Tal dualidade revela desafios persistentes na formação docente, especialmente no que diz respeito à compreensão da Educação Infantil como um direito da criança e como espaço de desenvolvimento integral.

Outra contribuição importante deste estudo foi apontar as lacunas presentes na produção acadêmica. Observou-se a concentração das pesquisas em determinadas regiões do país, a escassez de estudos com escuta aprofundada dos professores e a necessidade de maior articulação entre teoria e prática. Essas lacunas indicam a urgência de ampliar e diversificar os olhares sobre as representações da infância, considerando as múltiplas infâncias existentes no Brasil.

Com base nos aportes da Teoria das Representações Sociais, compreendemos que tais concepções não são fixas ou definitivas, mas podem ser ressignificadas a partir de processos formativos que promovam a reflexão crítica, o diálogo e a escuta sensível das experiências docentes e infantis. Assim, reafirma-se a importância de investir em políticas e práticas de formação inicial e continuada que problematizem as representações



crystalizadas e promovam uma visão de educação infantil plural, ética e comprometida com os direitos das crianças.

Portanto, estudar as representações sociais dos professores sobre a infância é também intervir simbolicamente nas formas de educar, cuidar e conviver com as crianças. É abrir caminhos para uma Educação Infantil mais humanizadora, que reconheça a criança como sujeito histórico, cultural e social e que valorize sua presença e participação ativa nos espaços educativos.

7. Referências

ABRIC, J.-C. **Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes.** In: MOREIRA, A. S.; OLIVEIRA, D. C. (Orgs.). *Psicologia social: teoria e pesquisa*. São Paulo: Centauro, 1998.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1960.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

FERREIRA, Keli Cristina da Silva. **A infância vai à escola: representações sociais de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental sobre infância, criança e aluno.** 2014. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

FERREIRA, N. S. C. **As pesquisas denominadas "estado do conhecimento".** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA, 2002, Uberlândia. Anais [...]. Uberlândia: UFU, 2002. p. 258-266.

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **Infância e educação infantil: representações sociais de professores.** 2013. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

JODELET, Denise. **Representações sociais: um domínio em expansão.** In: MOSCOVICI, Serge (Org.). **Representações sociais.** Rio de Janeiro: Vozes, 1989. p. 17-44.

LIMA, R. A. MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica.** Revista Katálysis, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1961.



MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 7. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Infância e criança: representações sociais em disputa**. In: KRAMER, Sônia (org.). **Retratos de uma infância em transição**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 21-38.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Sentidos e significados da docência: entre representações, afetos e saberes**. Petrópolis: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, O. Fátima; WERBA, Graziela. C. **Representações sociais**. In: STREY, Marlene Neves et al. **Psicologia Social Contemporânea: Livro-texto**. Petrópolis: Vozes, 21. ed. 2013.

OLIVEIRA, Lúcia Rabello de. **Teoria das representações sociais e a produção de conhecimento em psicologia social**. In: CAMPOS, P. H. F; BASTOS, A. V. B. (Orgs.). **Construção de conhecimento em psicologia social: perspectivas críticas latino-americanas**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2012. p. 49-67.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1975.

ROMANOWSKI, J. P. **Produção acadêmica sobre a formação de professores para o ensino fundamental: o que revelam as dissertações e teses (1990-2000)**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 51-60, jan./abr. 2002.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou, tá falado!”: as representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor**. 2007. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: questões teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 80-86, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

TACCA, Gisele Ferreira. **As representações sociais de professores da escolarização inicial acerca da infância e da criança**. 2013. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

