

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

Early childhood education: between care and education social representations of teachers' assistants

Elizangela Dias Santiago
Laêda Bezerra Machado
Universidade Federal de Pernambuco- UFPE
Recife-PE-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar as representações sociais de educação infantil, articuladas às práticas dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs). Representações sociais são fenômenos cognitivos e sociais que as pessoas utilizam para entender o mundo, elas orientam seus comportamentos e ações. Realizamos um estudo de campo com 30 ADIs que atuavam em creches municipais da cidade do Recife, utilizando como instrumento de coleta de dados uma entrevista semiestruturada. Os resultados indicam que os ADIs incorporaram um discurso avançado em torno da educação infantil, são falas que enfatizam a indissociabilidade entre cuidar-educar a criança, no entanto, suas práticas ficam restritas ao cuidado. Cuidando, os ADIs não reconhecem que educam a criança. Indicamos a necessidade de maiores investimentos na formação inicial e continuada desses profissionais, bem como um trabalho articulado entre auxiliares e professores nas instituições públicas de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práticas; Representações sociais.

Abstract

This article aims to identify the social representations of early childhood education, linked to the practices of Child Development Assistants (ADIs). Social representations are cognitive and social phenomena that people use to understand the world, they guide their behavior and actions. We carried out a field study with 30 ADIs who worked in municipal day care centers in the city of Recife using a semi-structured interview as a data collection instrument. The results indicate that the ADIs incorporated an advanced discourse around early childhood education, they are statements that emphasize the inseparability between caring and educating the child, however their practices are restricted to care. Caring ADIs do not recognize that they educate the child. We indicate the need for greater investments in the initial and continuing education of these professionals, as well as an articulated work between assistants and teachers in public institutions of early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education;; Practices; Social representations

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

Introdução

Na atualidade, a educação infantil é um direito conquistado pela sociedade civil e, como preveem a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, deve ser garantida à criança a partir da mais tenra idade. A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 (referente ao Plano Nacional de Educação/PNE 2014-2024) reitera a obrigatoriedade da educação infantil, bem como preconiza sua expansão.

Tornar efetivo o direito das crianças à educação infantil implica em se dispor de profissionais preparados para atender ao público nas instituições com este fim. Dentre outras demandas, com a municipalização dessa primeira etapa da educação básica, coube aos municípios subsidiar instituições e garantir formação aos profissionais que atendam as crianças em variados serviços. Principalmente a partir da promulgação da atual LDB, passou-se a selecionar com mais critério os profissionais para atuar nas instituições de educação infantil. No conjunto desses profissionais estão os auxiliares de professores. No município do Recife, eles são denominados de Auxiliar de Desenvolvimento infantil (ADI). A partir do ano 2006, ser ADI no Recife tornou-se um cargo, com ingresso por meio de concurso público. Tendo como requisito para ingresso a conclusão da educação básica, desse período até a atualidade já foram realizados outros certames (2011 e 2014) e conta-se hoje com mais de 1200 profissionais na ativa. Oficialmente, o ADI tem como principal função atuar junto às crianças em creches, auxiliando o professor no seu processo de desenvolvimento.

Conforme Capestrani (2007), Silva (2015) e Silva (2017), a denominação Auxiliar de Desenvolvimento Infantil é antiga, inicialmente utilizada no município de São Paulo, para designar um grupo de professores daquele município, antes denominados de pajem. Hoje, no âmbito dessa etapa da educação, são diversos os termos utilizados para denominar o auxiliar, dentre os principais destacamos auxiliar de creche; auxiliar de educação; auxiliar de ensino; auxiliar de recreação; auxiliar de serviço de creche; assistente de educação ajudante de turma, dentre outros.

A denominação auxiliar de educação infantil, segundo Coco (2010), alude a um conjunto de profissionais que “[...] atuam em funções de apoio ao trabalho pedagógico, em especial ao trabalho docente, ou, a depender do cenário educativo, assumem o atendimento às crianças, sob supervisão de equipe pedagógica” (CÔCO, 2010, p. 1) Nessas instituições, eles lidam diretamente com crianças pequenas, mas como afirma a autora, de modo geral pouco sabem sobre elas, seu desenvolvimento e aprendizagem, e nos sistemas municipais não têm sido suficientes os investimentos em formação continuada para esse

grupo de profissionais.

Oliveira e Guimarães (2013) em estudo sobre as práticas dos auxiliares, pajens e crecheiras, revelam que o trabalho desses auxiliares tem sido direcionado ao cuidado do corpo, higiene, alimentação e sono das crianças e, nas instituições, somente eram caracterizadas como pedagógicas e alvo de atenção as atividades desenvolvidas por professores. As autoras defendem um trabalho conjunto de professor e auxiliar da educação infantil, entendendo que preocupar-se com a alimentação, cuidado, higiene e segurança física das crianças faz parte de sua educação.

Não restam dúvidas de que, ao longo de sua trajetória, a educação infantil sempre foi um campo de embates conceitual e profissional. Na literatura, são destacados diferentes modelos de atendimento à criança (assistencialista, compensatório, higienista ou educacional). Em relação aos seus profissionais, ressaltamos que, a despeito dos documentos legais preconizarem a exigência de formação profissional mínima (no curso normal médio) para atuação junto às crianças, o não atendimento a essa prerrogativa legal no país tem sido constante.

Devido a nossa experiência como auxiliar e reconhecendo a desvalorização do trabalho desse profissional no interior das instituições, decidimos investigar durante o curso de mestrado as representações sociais e práticas dos ADIs em Creches e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs)¹. Admitimos tratar-se de uma temática relevante porque consideramos fundamental o papel desses profissionais para efetivação a educação das crianças. Neste artigo, procuramos identificar as representações sociais articuladas às práticas dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) de instituições públicas municipais do Recife-PE.

Referencial Teórico

Representações sociais são fenômenos cognitivos e sociais que as pessoas utilizam para entender o mundo, elas orientam comportamentos e ações. A educação infantil caracteriza-se como objeto de representação social, porque provoca debate e dissensos nos grupos envolvidos com essa educação.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) utiliza como centro de sua reflexão o senso comum, porque Serge Moscovici (1978) considera que esse conhecimento possui todos os atributos de um fenômeno psicossocial, ele é definido independentemente da ciência; é transmitido e reproduzido no coletivo e não é modificado pelos indivíduos. Conforme Jodelet (2001), as representações sociais são saberes práticos produzidos, engendrados e partilhados na dinâmica do social. Esclarece que qualificá-las como saber

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

prático implica dizer que “a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que desemboca em suas funções e eficácias sociais” (JODELET, 2001, p. 48). Em sua clássica obra sobre as representações da loucura, em uma comunidade no interior da França, Jodelet (2005) revela que as práticas são determinadas pelas representações.

Galli (2012, p. 3) afirma que a TRS “[...] se preocupa com o modo pelo qual o conhecimento é representado em uma coletividade, compartilhado por seus membros e considerado na forma de uma verdadeira ‘teoria do senso comum’, relativa a qualquer aspecto da vida e da sociedade”. Sá (1998, p. 24) acrescenta que as representações sociais são “[...] sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto), por isso na construção do objeto de pesquisa é necessário levar em consideração o sujeito e objeto que se pretende estudar”.

Machado (2013, p. 18) considera que as “[...] representações sociais são fenômenos cognitivos e sociais, resultantes das relações e interações sociais estabelecidas pelos indivíduos; portanto, a comunicação exerce papel fundamental, no processo de sua construção”.

As representações sociais constituem, conforme Abric (2000), um sistema de interpretação da realidade que determina os comportamentos e práticas dos sujeitos. O autor considera as representações como uma visão funcional do mundo, que permitem ao indivíduo ou ao grupo “dar sentido às suas condutas e compreender a realidade através de seu próprio sistema de referências” (p. 28). Abric (2000) afirma que toda representação funciona como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando, portanto, seus comportamentos e suas práticas sociais.

Abric (2001, p. 195), autor que mais se dedicou ao estudo da temática, afirma que a relação entre representações sociais e práticas assume três distintas direções, a saber: (1) as práticas determinam exclusivamente as representações; (2) as representações determinam as práticas; e (3) representações e práticas sociais estão interrelacionadas.

No primeiro caso, as práticas determinam exclusivamente as representações, essa posição tem inspiração na filosofia materialista e parte de uma perspectiva da sociologia marxista. Nesta perspectiva, as representações sociais são entendidas “como um ‘processo de adaptação cognitiva dos agentes sociais às suas condições específicas de existência e particularmente aos múltiplos comportamentos que as relações sociais instituídas exigem deles no curso de suas vidas diárias” (ABRIC, 2001, p. 197, tradução livre). Sendo assim, as ideologias e seus correspondentes são originados e determinados

pelos modos de produção que regem uma determinada sociedade (ABRIC, 2001).

Comentando sobre este tipo de relação, Abric (2001, p. 197) demonstra que nessa relação das práticas determinando as representações, os comportamentos dos sujeitos “não resultam de suas crenças, representações ou sistema de valores, mas da estrutura institucional, do ambiente social e, mais precisamente, do contexto de poder que estão enfrentando e que impõe-lhes, extrai o seu comportamento”. Assim, admite que as práticas aceitas e realizadas pelos indivíduos no dia a dia “[...] modelam e determinam seu sistema de representação à sua ideologia. A representação é então gerada por um processo de racionalização, que não se refere a conhecimentos ou crenças, mas resulta “das condições objetivas” (ABRIC, 2001, p. 197).

No que se refere às representações determinarem as práticas, podemos perceber que as representações são consideradas guias para ação e, portanto, acredita-se que “[...] é a natureza das representações de si, do outro ou da tarefa que incidem diretamente sobre o comportamento dos sujeitos” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 261). Essa perspectiva põe em evidência que as representações dos grupos determinam as relações intergrupais. Esta perspectiva coloca as representações como uma força maior na vida dos indivíduos, elas regem as práticas cotidianas. Isso aponta para percebermos que as práticas serão uma concretização das representações sociais que o indivíduo ou grupo detêm sobre determinado objeto.

A última relação incide na interação entre as representações e as práticas sociais. Esta relação implica em compreender que as representações sociais “[...] regulam as práticas sociais dos sujeitos, porém, ao mesmo tempo, elas emergem das diferentes práticas sociais, da diversidade das práticas no cotidiano” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 262). As referidas autoras consideram a necessidade “[...] de um aprofundamento acerca da relação entre representações e práticas sociais, acreditando nas contribuições que o desvendamento das práticas pode oferecer à compreensão das representações e ambas, à construção da realidade social”.

As representações sociais orientam as práticas, ao mesmo tempo em que elas emergem das práticas, esta tem sido a posição predominante entre os pesquisadores. Adotando esta perspectiva interrelacional, no âmbito deste artigo, indicamos representações sociais de educação infantil dos ADIs articulando às suas práticas em instituições públicas municipais do Recife.

Metodologia

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

Desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa, delineado como estudo de campo. A abordagem qualitativa toma como matéria-prima as vivências, crenças e ações dos sujeitos a fim de descrevê-las e interpretá-las (MINAYO, 2012). Configuraram como campo para este estudo creches e centros municipais de educação infantil (CMEIs), que mediante anuência da gestão municipal, permitiram o acesso às ADIs, análise de suas práticas em articulação com suas representações sociais de educação infantil.

Como instrumento de coleta, realizamos uma entrevista semiestruturada com um grupo de 30 ADIs. Esse tipo de entrevista permite esclarecimentos e adaptações, que a tornam mais eficaz na obtenção das informações. Recorremos a este recurso, considerando que nas conversações são veiculados valores que permitem ao pesquisador maior aproximação dos objetos simbólicos, por exemplo, representações sociais (MOSCOVICI, 2003).

Para a escolha dos participantes, consideramos os critérios formação acadêmica (incluímos ADIs com maior e menor nível), sujeitos com e sem formação pedagógica (licenciatura); o gênero desses profissionais (incluímos homens e mulheres), tempo de exercício na função e os que atuassem em creches e CMEIs. Do conjunto, 08 participantes possuem formação em nível médio, 07 participantes cursaram outras graduações, 07 têm formação em licenciaturas diversas e 08 cursaram a licenciatura em Pedagogia. Quanto ao gênero, o grupo é composto por 10 homens, 19 mulheres e um participante que não se identificou. O tempo de atuação desses ADIs era de um a 13 anos. Dos entrevistados, 15 atuavam em CMEIs e 15 em creches.

Os depoimentos, recolhidos com a entrevista, foram analisados com o apoio da técnica de análise de conteúdo categorial. A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências e são elas que o pesquisador deve perseguir ao optar por esta técnica de análise de dados (BARDIN, 2011). No âmbito deste trabalho, organizamos o material verbal resultante das entrevistas em categorias temáticas. Os depoimentos foram agrupados considerando suas afinidades ou complementaridades de modo a se fazer inferências acerca das representações sociais de educação infantil dos ADIs articulando-as às suas práticas.

Resultados e discussão

Os depoimentos dos profissionais foram organizados em quatro categorias temáticas, a saber: a) O universo da educação infantil para os ADIs; b) Fazeres dos ADIs nas creches e CMEIs; c) Experiência como norteadora da prática na educação infantil; d)

Desafios da prática. Nos limites deste artigo, exploramos as duas categorias temáticas que mais articulam representações sociais e práticas desses auxiliares nas instituições, a saber: Os fazeres dos ADIs nas creches e CMEIs e Desafios da prática.

Fazeres dos ADIs nas creches e CMEI

Esta categoria organiza elementos que demarcam representações sociais e práticas do grupo pesquisado centradas nos elementos: o afeto pelas crianças e o gosto pelo trabalho, cuidado e brincadeira e instabilidades no que se refere ao que seja educar.

As referências ao gostar de crianças ou ao trabalho que realizam são recorrentes nos depoimentos e caracterizam-se como os motivos de permanência na função de ADI. A esse respeito afirma um dos participantes: “[...] tudo na vida você tem que gostar. [...] Quando você gosta tudo dá certo. [...] Então ter o olhar sensível para as dificuldades da criança, às vezes pra família também da criança. Porque a criança é reflexo da família e gostar, gostar do que você faz” (Part.09-CMEIⁱⁱ).

O afeto pelas crianças é enfatizado nas falas dos ADIs durante as entrevistas quando afirmam: “[...] para trabalhar com criança é você tem que gostar de criança porque é muita coisa viu” (Part.10-CMEI). “Porque assim é um trabalho pra quem gosta de criança [...]” (Part.09-CMEI). “[...] sempre gostei de trabalhar com criança. Então, pra mim não foi, não foi difícil não. Levo jeito.” (Part. 07-CMEI).

Ao tratar sobre o afeto, Carvalho (2014, p. 236) diz que “tal vocábulo origina-se de afecção, que tem o sentido de ser afetado, sofrer uma ação, ser influenciado ou modificado por uma ação”. Nesse sentido, “os afetos podem ser conceituados como as formas pelas quais os professores sentem, percebem, agem e expressam seus sentimentos em relação às crianças e ao trabalho que desenvolvem” (CARVALHO, 2014, p. 236).

Conforme os depoimentos, o afeto materializa-se no trato às crianças e trabalho que desenvolvem com elas. Palavras como amor e afetividade concretizam representações e práticas dos participantes. O participante nº 14, por exemplo, sem perder de vista sua função de ADI, destaca o sentimento do amor à sua prática:

É importante para mim é transformar o amor que a gente sente né? Passar pra eles o amor que a gente sente, mas sempre ensinando as coisas. Olha o certo é esse, o certo é esse, porque muitas vezes em casa o pai e a mãe né? Por dá muito carinho às vezes não ensina só faz só o querer da criança, o querer da criança e a gente ver que não é bem assim a gente tem que sempre dizer a eles isso aqui é o certo, isso aqui é o certo. (Part.14-CMEI).

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

Nos depoimentos, o amor é referenciado como o sentimento que move o exercício da função dos ADIs. Foi o que afirmou uma das participantes: “[...] eu me apaixonei de verdade com essa função ADI. Realmente como falei para você tem que ter amor, você tem que amar pra fazer essa profissão porque não é fácil”. (Part.06-Creche).

A prática na educação infantil valoriza as relações interpessoais desses profissionais com as crianças, pois está envolta de uma dimensão afetiva. Assim, como constam nos depoimentos, o amor não está relacionado apenas ao trabalho, mas é extensivo às crianças. A participante de nº 13 afirma que (por amor) acaba fazendo mais do que é exigido pela função. Disse ela: “É só amor mesmo, seu salário é como um profissional administrativo e tudo o que você faz além do cuidado é somente por amor e por dedicação”. (Part.13-CMEI).

Na mesma direção, as participantes de nº 09 e nº 19, em seus comentários, reiteram o estabelecimento dos laços afetivos com as crianças no desenvolvimento de suas práticas. Segundo elas, esse tipo de relacionamento favorece a construção dos vínculos e, em consequência, o desenvolvimento infantil. De modo mais discreto, identificamos depoimentos pontuais que, além de reiterar a importância do gostar das crianças e da função, foram destacados requisitos técnicos e profissionais do trabalho com crianças na educação infantil. Por exemplo, a participante nº 02 salientou características necessárias a um bom profissional, como capacitação, gosto pela pedagogia, interação e participação nas atividades a serem desenvolvidas com as crianças. Afirma:

[...] tem aquele profissional bem capacitado, aquele profissional que realmente goste da pedagogia porque não adianta você vir pra cá sem gostar, não vai ser feliz. Pra ser da educação infantil tem que gostar, porque é participar com eles tudo a gente participa com eles é música, é pintura, é brincadeiras, é tudo. Então acho que o importante para mim é isso ter profissionais que realmente goste dessa educação, porque senão não acontece, porque não acontece se não tiver esse bom profissional não vai acontecer não. (Part.02-CMEI).

O que pudemos depreender dos depoimentos é que as relações de afetividade e o gosto pelo trabalho que desenvolvem com as crianças permeiam as representações sociais práticas dos ADIs. Conforme o grupo pesquisado, sentimentos como gostar e amar são fundamentais ao seu trabalho. Vale ressaltar que esses sentimentos de afeto ligam os ADIs às suas experiências familiares. Logo, experiências e vínculos construídos na esfera familiar dão suporte às suas práticas e, para alguns deles, o trabalho constitui quase uma extensão do que ocorre nos seus lares. Assim, podemos concluir que o amor é

um elemento de centralidade nas representações sociais de educação infantil e se revela nos depoimentos dos ADIs quando falam de suas práticas. Na visão de Alves (2006), esse sentimento alimentado pelo grupo parece ser suficiente para “selar seu compromisso com [as crianças], tendo em vista a transformação da realidade”. A autora ressalta o envolvimento afetivo como parte integrante do perfil do educador de infância, mas enfatiza a importância do profissionalismo e não a doação abnegada ao trabalho (ALVES, 2006).

O cuidar e o brincar com as crianças foram os fazeres que mais se destacaram nas falas dos ADIs acerca de suas práticas. O cuidar está materializado em tarefas como higienizar, alimentar, acalantar e proteger as crianças.

Nos depoimentos, os ADIs reconhecem o valor da brincadeira para o desenvolvimento das crianças. Foi mencionada a importância do brincar para a socialização, segurança, ludicidade e outras aprendizagens infantis. As falas dos participantes de nº 27, nº 16 e nº 15 confirmam que o grupo compartilha dessa compreensão. Eis o que dizem: “[...] O brincar eu acho fundamental, porque a maneira como eles vão começar a socializar é através do brinquedo. E ele vai começar a ter essa socialização com as outras crianças”. (Part.27-Creche). “É essencial [...] o brincar tem que fazer parte, o lúdico ele tem que fazer parte da rotina das crianças”. (Part.16-CMEI). “Então do brincar você principalmente na educação infantil é importante porque a criança aprende, ela aprende mesmo”. (Part.15-CMEI).

Nos depoimentos, o brincar é um processo através do qual a criança tem maior aproximação com o seu mundo. Nesse sentido, deixam claro que, quando brinca, a criança adquire diferentes conhecimentos e socializa-se. Pelos depoimentos, ficou evidenciado que os ADIs acompanham as crianças durante as brincadeiras. Não houve referências ao brincar com elas, mas a acompanhá-las e/ou supervisioná-las.

O cuidar foi articulado à afetividade, atenção e questões inerentes às necessidades fisiológicas da criança, por outro lado, o brincar foi associado ao lidar com o outro, no geral a criança. Nas falas, depreendemos que quando cuidam e brincam com as crianças, os ADIs estão ensinando regras de comportamento, convivência e contribuindo para sua formação cidadã, educando. No entanto, eles limitam esse brincar e cuidar, uma tarefa menor. Mesmo que falem de articulação (cuidar/educar) em suas representações e práticas na educação, estes aspectos estão dissociados.

Os entrevistados exemplificam como situações de cuidado com a criança: “o cuidar na educação infantil [...] É tratar da higiene, da saúde da criança, da integridade

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

física, da moral também e respeitar os costumes” (Part.01-Creche). Outro enfatiza aspectos relacionais e afetivos: “O cuidar é voltado para o lado do carinho mesmo, do afeto. Porque, como eles são muito pequenos, eles se apegam muito a nossa figura aqui na creche. Nossa tarefa principal é essa [...]” (Part.27-Creche). A participante de nº 22 diz “[...] eu tenho que cuidar, manter limpo, [...] também cuidar da parte emocional, se algum coleguinha bateu nele, ele caiu. As coisas pedagógicas ficam com a professora” (Part.22-Creche).

Os depoimentos convergem para a constatação de que o princípio da indissociabilidade cuidar/educar, tão propalado na literatura, tem sido fragilizado nas práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. No conjunto das atividades do ADI, ganham relevo as relacionadas ao cuidar e essas atividades não são compartilhadas com as professoras. Dessa forma, os ADIs já sabem o que devem fazer e, quando se referem ao cuidado com as crianças, não mencionam o envolvimento dos professores.

Sobre a dissociação entre o cuidar e o educar, os papéis diferenciados de professores e auxiliares de educação infantil, bem como do papel da formação no desenvolvimento dessas práticas, Siller e Côco (2008, p. 6) afirmam:

[...] a formação proposta é dada a partir de uma concepção diferenciada de cuidado/educação, enfatizando a separação desses dois eixos. Ou seja, as professoras são reconhecidas para tratarem de questões ditas pedagógicas, de ensino-aprendizagem, por meio de atividades estruturadas e as outras profissionais são reconhecidas para tratar de questões ligadas às necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção e alimentação).

A participante de nº 18 diz: “[...] a creche não existe se não tiver o profissional de educação do mesmo jeito que o ADI. Não, até existiria, mas aí no caso não ia ser um ambiente educacional ia ser simplesmente o cuidar, tá entendendo? Eu acho que um completa o outro na importância”. Na mesma direção, Wada (2003, p. 24) afirma que “as professoras são reconhecidas para tratarem de questões ditas pedagógicas, de ensino-aprendizagem, e as monitoras são reconhecidas para tratar de questões ligadas aos cuidados físicos, alimentares e higiênicos”.

A dissociação entre o cuidar-educar e suas consequências para a educação infantil contribui para a separação entre mente/corpo; trabalho manual/trabalho intelectual; natureza/cultura; razão/emoção (SILLER; CÔCO, 2008).

Como já dissemos, atividades como cuidar e brincar são os fazeres mais destacados pelos ADIs. Assim, mesmo que na literatura seja enfatizada a

indissociabilidade entre o cuidar e o educar, na prática dos ADIs, sobressaem-se os cuidados com as crianças. O depoimento de uma participante reforça o que constatamos: “Eu já fui sabendo do que era e fiquei muito feliz em ter passado porque esse trabalho de cuidar da criança, de ajudar ele no seu desenvolvimento físico e emocional e intelectual. [...]” (Part.7-CMEI). A participante de nº 28 completa: “[...] ao passar do tempo [...] foi que a gente vai então ver que o cuidar é: dar banho, é escovar os dentes, é fazer o alimento, é auxiliar as professoras” (Part.28-Creche).

Outro participante frisa duas atividades indispensáveis ao desenvolvimento das crianças na educação infantil: o cuidado e o brincar. Afirma: “É fundamental. É indispensável. A gente não pode falar de educação infantil sem ter o brincar, sem ter o cuidado, sem cuidar” (Part.82-Creche). Logo, o brincar é visto “como atividade potencialmente humanizadora, porque motiva a formação e a ativação de uma série de capacidades e funções psicológicas em níveis qualitativamente superiores” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p. 362).

Constatamos, mesmo entre os ADIs com formação na área pedagógica, dificuldades para atuar no ambiente da educação infantil. Quando eles se referem ao educar, atribuem esta responsabilidade à professora, mas quando se referem a si mesmos, negligenciam o educar e evidenciam o cuidado e proteção à criança. Nas suas representações sociais, o educar se confirma como algo mais distante e culmina na fragmentação do binômio cuidar-educar nas práticas. Sobre a divisão entre os profissionais e suas atribuições no âmbito da educação infantil, Cerisara (2002) ressalta a coexistência dessa hierarquia que provoca e reforça a dicotomia entre quem educa e quem cuida da criança.

Os resultados revelam que os próprios ADIs, mesmo que se refiram à unidade entre cuidar e educar, eles separam os dois eixos fundamentais da educação infantil. No geral, afirmam que o educar é diferente do cuidar e está relacionado à aquisição de conhecimentos sistemáticos e à convivência social. Por exemplo, a participante de nº 1 diz: “[...] o educar já é diferente do cuidar. Pra mim o educar é transferir conhecimento, formar o sujeito enquanto cidadão, aprendendo a respeitar as regras, aprendendo a respeitar o outro e também entender os seus direitos e os deveres”. Este depoimento demonstra que o educar associa-se ao processo de transferir/absorver conhecimento, à formação das crianças para a cidadania, pois internalizam as regras do respeito, direito e deveres. Na perspectiva dos entrevistados, o educar assume certa superioridade frente ao cuidar e os dois aspectos, na prática, não se articulam.

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

Algumas respostas deixam entrever que, embora os ADIs repitam que o educar e o cuidar são indissociáveis, acabam incorrendo em contradições, as quais concorrem para fragilizar as práticas na educação infantil.

Ressaltamos que, conforme Lanter (2002), a cisão entre cuidar e educar a criança pode representar um divisor entre uma função mais prestigiada do responsável pelo educar (professor/a) e uma menos prestigiada, exercida pelo auxiliar. Os fragmentos de fala dos participantes de nº 28 e nº 22 tratam sobre o auxílio que prestam ao trabalho pedagógico dos professores.

[...] o professor, querendo ou não, ele está a uma certa distância porque ele é só a parte do educar, [...] ele educa, ele não cuida e a gente que faz o resto, a gente cuida como se a gente fosse uma “babá” da criança. Então, o ADI é isso ele faz aquela função de que onde o educar do professor não chega, então o restante o cuidar e além do mais o educar. Eu acho que a função da gente é mais essa também a gente está bem mais próximo das crianças do que professores, gestores e coordenadores... (Part.28-Creche).

O ADI é um braço do professor e a gente faz coisas que o professor não faz, como a parte de: limpar, dá banho, ajudar na comida. [...] professor fica só na parte pedagógica mesmo e o ADI vai um pouco além disso, auxilia também na parte pedagógica. [...] Então a gente senta, dá comida, ensina a botar a colherzinha na boca - aqueles menorzinhos, dá o banho, troca de roupa, penteia o cabelo, cata piolhos, cuida dos acidentes dodói que tem. (Part.22-Creche).

Os depoimentos dos participantes de nº 28 e nº 22 demonstram que o educar é realizado por eles de modo secundário, pois essa responsabilidade cabe à professora. Embora os ADIs (que atuam no turno da manhã) afirmem que auxiliam no trabalho pedagógico, esse apoio dá-se de forma secundária, pois não houve participante que relatasse envolvimento no planejamento de atividades e trabalho pedagógico nas instituições. Alguns auxiliares, tanto do turno da tarde como da manhã (na ausência do professor), dizem se responsabilizar pela parte pedagógica, enquanto outros se referem apenas à supervisão das brincadeiras e cuidado das crianças.

Em face do exposto, indicamos que para os ADIs ouvidos nesta pesquisa prevalece, no âmbito da educação infantil, representações sociais e práticas marcadas pela dissociação entre o cuidar e o educar. Ficou evidenciado ainda o desprestígio profissional do ADI em relação ao professor, que desenvolve práticas reconhecidas como pedagógicas. Essa função se sobressai e é representada como a mais importante e valorizada pelos ADIs, que demonstraram embaraços ao defini-la. Por outro lado, o cuidar é o mais comum e corriqueiro no dia a dia desses profissionais nas instituições, porém representado como um trabalho secundário.

No que tange às representações sociais, confirmamos com o material organizado nesta categoria que o cuidar ganhou relevo sendo enfatizado como síntese geral dessas representações e práticas de educação infantil dos ADIs no interior das creches e CMEIs do Recife.

Desafios da prática de ADI na educação infantil

Esta categoria complementa a anterior e organiza os depoimentos referentes aos obstáculos comuns à prática dos ADIs nas instituições de educação infantil. Agrupamos em torno deste tema o desconhecimento do trabalho ao ingressar no cargo, formação descontextualizada, falta de valorização e reconhecimento e desarticulação com o trabalho docente.

Os entrevistados revelaram desconhecimento do trabalho de auxiliar ao ingressarem na função. Conforme informaram, a ausência de orientação sobre suas atribuições constitui um desafio para os participantes. Esse desconhecimento e falta de orientação para desenvolver o trabalho fazem com que os ADIs busquem, nas suas próprias experiências, saberes úteis ao desenvolvimento de ações condizentes com as demandas da educação infantil. Assim, eles dizem que cuidaram do filho pequeno, do sobrinho, do irmão e lançam mão desses saberes para lidar com as crianças nas creches.

De modo semelhante, em pesquisa com profissionais exercendo a mesma função, Souza (2012) constata que: [...] os participantes falam do desconhecimento do trabalho educativo com as crianças pequenas, da estrutura e do funcionamento da creche. Um participante não sabia que iria se relacionar com as crianças na função de auxiliar de creche, pensava que realizaria um trabalho administrativo (Souza, 2012 p. 7). Para Souza (2012, p. 7) esse desconhecimento reforça o que em geral busca esse profissional ao prestar um concurso, ou seja, “[...] um emprego público independente do trabalho a exercer”. Ressaltamos que do conjunto dos entrevistados mais da metade apontou que esse motivo para ingresso no cargo. Por exemplo, a participante nº 16 nos diz: “eu achava que eu ia ser apenas auxiliar de professor, o auxílio de material pedagógico, depois vi que era um universo muito maior”. (Part.16-CMEI). O participante de nº 06 afirma que: “[...] deveria ter uma explicação sobre os cuidados com as crianças desde a parte do banho, as questões das orientações, mas isso não ocorreu e eu acho que ainda não ocorre quando os ADIs assumem, não ocorre não”. Assim, podemos dizer que a falta de informação e orientação compromete o êxito das atividades a serem realizadas por esses auxiliares.

Como ressaltam as falas, o desconhecimento do que seja sua real função é um fator que dificulta as ações dos ADIs. Por exemplo, o participante nº 25 informou que não

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

há uma preparação prévia, pois ele foi “jogado” e para “se virar” no exercício do seu trabalho. Outros participantes, como os de nº 15 e nº 16, não negam a existência de formação, mas dizem que ela é descontextualizada. Também, os participantes de nº 25 e nº 26 dizem que as formações são desconexas com a realidade. Segundo eles, a formação acontece, porém não surte efeito por estarem distantes da realidade.

Como sabemos, a exigência mínima para exercer o cargo de ADI é a formação de nível médio e, nesse sentido, Pereira (2008) alerta que se os ADIs desenvolvem atividades diretamente com as crianças, há uma demanda permanente por formação específica para atuar na educação infantil incomum à formação em nível médio.

Mesmo reconhecendo que a formação continuada não soluciona todos os problemas vivenciados pelos ADIs no interior das instituições municipais, defendemos, a partir do que ouvimos desses profissionais, que ela pode ser um ponto de partida, um canal de diálogo e apoio ao desenvolvimento das práticas desses profissionais.

A falta de valorização e reconhecimento também afeta os ADIs. Os entrevistados atuam diretamente com a primeira infância e não são reconhecidos como profissionais da área pedagógica. A ausência desse reconhecimento implica no exercício de uma atividade subalterna (reduzida aos cuidados com o corpo e segurança da criança), com baixa remuneração e carga horária de trabalho elevada (SOUZA, 2012; WADA, 2003).

Foi uma unanimidade nos depoimentos as referências à desvalorização. No geral, eles afirmaram: “Eu entrei consciente sabendo o que eu iria fazer, porém não imaginava que seria uma função tão desvalorizada pelo nosso gestor”. (Part.15-Creche). “[...] só queria o seguinte: que o trabalho da gente fosse mais valorizado, a gente fosse mais reconhecido; Porque não somos [...]” (Part.06-CMEI).

Outra participante afirma que valorização e o reconhecimento não devem ser apenas por parte da gestão pública, mas da sociedade como um todo. Ela diz: “[...] eu queria que todo mundo, não só os pais, mas que a sociedade visse o profissional, o ADI como ser atuante dentro da creche e não só o professor” (Part.18-Creche).

Outros ADIs, em suas falas, reclamam da falta de reconhecimento pedagógico como um desafio da profissão. A participante de nº 01 diz: “[...] o ADI precisa ser reconhecido não só de cuidador e sim com um papel pedagógico assumindo sala de aula e para isso precisas ser reconhecido como tal”. (Part.01-Creche).

O quadro de desvalorização dos ADIs na Rede Municipal Do Recife contribui para que eles exerçam a função em caráter temporário, como afirmou uma das participantes: “A gente é visto como babá até por profissionais, colegas até por

professores às vezes. Então isso deixa um pouco a gente triste com a profissão e lutando para poder sair, pra poder arrumar algo melhor...” (Part.11-Creche).

Em consonância com o que foi dito pela participante nº 11, Pereira (2008) afirma que muitos profissionais, devido à desvalorização, prestam concurso, assumem, mas não pretendem permanecer como auxiliar. A autora comenta que a não valorização desse profissional implica em “não pretensão de permanecer na função, uma ponte para investir em outra função”. (PEREIRA, 2008, p. 12).

Sobre o ingresso de auxiliares na função, Souza (2012) considera que o concurso tem sido alvo de debate sobre, uma vez que a exigência mínima de formação em normal médio é para ser professor de educação infantil e não auxiliar. Para a autora, o concurso para auxiliar “[...] representa um retrocesso nas discussões do campo, não acompanhando a política nacional que insere a Educação Infantil como parte da Educação Básica” (SOUZA, 2012, p. 6).

Para a autora supracitada, “a exigência de pouca formação e o baixo salário apontam para desvalorização dos educadores de creche, considerados como profissionais que apenas limpam e alimentam as crianças pequenas” (SOUZA, 2012, p. 8). Nesse cenário, a complexidade das funções dos ADIs não condiz com “as exigências do concurso, nem com o salário que recebem. Isso mostra a precarização do trabalho e o equívoco do concurso, de um lado o trabalhador subempregado e do outro a redução dos custos pela instância pública” (SOUZA, 2012, p. 8).

Tendo em vista o que aqui mostramos acerca do cenário de precarização do trabalho dos ADIs, Côco (2010, p. 2) reitera a “[...] necessidade de profissionalização e formação dos educadores [auxiliares] associada ao reconhecimento dos profissionais como docentes”. A autora fala sobre “[...] a demanda de articulação cotidiana de saberes e fazeres entre profissionais no trabalho com o mesmo grupo de crianças, no bojo da luta por melhorias nas políticas de valorização do conjunto dos educadores” (CÔCO, 2010, p. 2).

Constatamos, através das entrevistas, que os ADIs estão sempre exercendo suas atribuições, seja na presença ou ausência da professora. Nesse sentido, a participante de nº 9, por exemplo, afirma: “a gente tem assim como uma função que é um pouco árdua [...]” (Part.09-CMEI). Outras participantes falam da abrangência do trabalho que assumem: “[...] o ADI ele faz tudo com ou sem o professor [...] Se não tiver o professor o ADI tá em salaporque independente do professor se tiver um ADI a gente tem que receber o grupo” (Part.26-CMEI) e “[...] quando não professor em sala, é a gente

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

que domina essa sala. A gente tem que ter essa responsabilidade [...]” (Part.02-CMEI).

Como descrevem os participantes, é fundamental o papel do ADI na educação infantil, apesar de ser uma função árdua e abrangente, trata-se de um trabalho, como admitem Chamarelli (2013) e Câmpelo (2016), amplo e por vezes indefinido. São múltiplas as funções assumidas por esses profissionais e até ultrapassam as atribuições facultadas ao cargo nos editais de concurso.

Chamarelli (2013), em estudo sobre o tema, afirma que o auxiliar, ora é um profissional que atua diretamente com as crianças sem exercer a função docente (existe uma professora responsável pela turma), ora assume diretamente a função docente (na ausência da professora). Nesse sentido, há uma indefinição no que se refere ao auxiliar, principalmente ao seu papel junto aos professores e crianças.

Sobre a desarticulação entre o que é planejado e feito pela professora, as participantes de nº 7 e nº 8 falam do desafio em relação ao desenvolvimento da função, para qual não têm sido considerados os aspectos essenciais da formação pedagógica. Disse uma das entrevistadas: “[...] A gente é um pouco assim relegado porque a gente não tem nenhum planejamento. A gente faz o que a gente acha que é pra ser feito”. (Part.7-CMEI).

A referência a uma prática desarticulada entre o que é planejado e feito pela professora causa estranhamento aos participantes. O participante de nº 19 destaca a falta de orientação para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como a ausência de entrosamento e trabalho pedagógico conjunto com o professor de educação infantil. Conforme seu depoimento, é bem definida a função do professor na creche, mas a do ADI ele age no improviso, em descontinuidade com a proposta pedagógica do professor.

O depoimento da participante de nº 8 acrescenta o entendimento dos pais acerca do valor formativo da educação infantil. Segundo ela, para as famílias, a creche ainda está reduzida ao assistencialismo, um lugar seguro no qual depositam os filhos. Devido a esta representação compartilhada do que seja creche, acabam por não perceberem a ausência de professores ou de atividades pedagógicas mais sistemáticas na instituição. Afirma: “[...] os pais “não se importam” quando um professor falta o que importa pra eles é que a creche abra. É como um depósito de criança, tá aberto posso deixar meu filho ali, na cabeça dele é mais ou menos isso”. (Part.8-CMEI).

O comentário da participante nº 8 acerca do comportamento das famílias que mantêm os filhos na creche encontra respaldo no já indicado por Machado e Monteiro (2016). As autoras, ao analisarem as representações sociais de educação infantil de pais e

mães de crianças matriculadas em instituições públicas e privadas, constataram entre essas famílias duas representações distintas. Para as famílias de maior renda, com crianças matriculadas em instituições privadas, a educação infantil constitui-se como espaço de desenvolvimento e convivência entre crianças e, para o grupo de baixa renda, a educação infantil significa proteção e segurança às crianças, cujas mães precisam trabalhar.

Os depoimentos reunidos convergem para afirmarmos que a falta de valorização e reconhecimento do trabalho dos ADIs têm implicado em ausência de formação continuada ou formação descontextualizada e desarticulação com o trabalho docente nas instituições de educação infantil. Os achados explicitaram que o modo como professores e auxiliares atuam nessas instituições tem contribuído para dissociar e não para aproximar as práticas de cuidar e educar crianças pequenas.

Considerações finais

Ressaltamos que as representações sociais são fundamentais à vida cotidiana, uma vez que orientam e definem os distintos comportamentos dos sujeitos, seus modos de interpretação das situações, suas ações e tomadas de decisão.

Os depoimentos revelaram que a educação infantil é um novo espaço educativo, diferenciado dos espaços familiares e de outros espaços sociais que a criança frequenta. Quando se referem a essa primeira etapa da educação básica focalizam a criança, seu desenvolvimento e aprendizagem.

Nas entrevistas ficou evidenciado que a experiência é norteadora da prática profissional, uma vez que esses profissionais não são orientados para o exercício da função. Os ADIs, com formação pedagógica, salientam seu valor para o lidar com a criança e os que não a possuem vão se acomodando ao trabalho por “ensaio e erro”, reproduzindo e multiplicando o que veem e escutam dos seus pares nas instituições. Conforme os depoimentos, os fazeres dos ADIs encontram-se respaldados no desenvolvimento de relações de afeto com as crianças e trabalho que realizam. O grupo pesquisado enfatiza o cuidar e o brincar como principais eixos de suas práticas nas instituições. O educar, que ganhou centralidade nos depoimentos, não é reconhecido como prática dos ADIs que, por vezes, desconhecem as finalidades de seu trabalho na educação infantil, não têm acesso à formação continuada, que quando oferecida é descontextualizada. Eles são desvalorizados e desenvolvem seu trabalho de forma isolada, ou seja, não há uma parceria com os docentes de educação infantil nas creches e CMEIs investigados.

Por mais que os ADIs enfatizem a indissociabilidade entre cuidar e educar, as

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

representações sociais e práticas desses profissionais estão concentradas no cuidado com as crianças, no suprimento de suas necessidades de alimentação, higiene e segurança. De modo geral, os auxiliares cuidam das crianças (alimentam, acalentam, higienizam, protegem etc). A análise das entrevistas revelou uma dicotomia entre o cuidar e o educar. Circula no grupo um discurso avançado em torno da educação infantil, são falas que enfatizam a criança, seu desenvolvimento e articulação entre cuidar-educar. No entanto, conforme suas representações (expressas nos depoimentos), as práticas ficam restritas ao cuidar e, quando cuidam das crianças, eles não reconhecem que educam.

Não se trata de desvalorizar este eixo de sustentação da educação infantil (cuidado), mas o modo como se manifesta nos depoimentos desses profissionais, pois o cuidar é secundarizado, representado com um trabalho menor.

Os argumentos teóricos e evidências empíricas dos estudos fundamentados na Teoria das Representações Sociais convergem para o fortalecimento da ideia de que as representações determinam as práticas sociais. Reafirmamos as representações sociais de educação infantil determinam as práticas desses profissionais nas instituições.

Admitimos que os resultados da pesquisa expostos neste artigo possam vir a oferecer contribuições ao campo, uma vez que desvela as representações sociais de educação infantil articuladas às práticas desenvolvidas por esses profissionais junto a crianças pequenas.

Em face do exposto, reiteramos que só é possível pensar em qualidade da educação infantil se forem garantidos formação (inicial e continuada), condições adequadas de trabalho, valorização, reconhecimento e trabalho articulado entre auxiliares e professores que atuam com crianças pequenas nas instituições.

Referências

ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-63.

ABRIC, Jean-Claude. **Prácticas sociales y representaciones**. Tradução: José Dacosta Chevrel e Fátima Flora Palacios. México: Coyoacán, 2001b. 240 p. Título original: Pratiques sociales y Représentations.

ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S P; OLIVEIRA, D. Cde. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia-GO: Editora AB, 1998.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. Representações e práticas sociais: contribuições teóricas e dificuldades metodológicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, n. 3, v, 8, p. 257-267, dez. 2000..

ALVES, Nancy Nonato de Lima. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. Anais [...]. Riode Janeiro: ANPEd, 2006. p. 1-17. Disponível em: [http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570-- Int.pdf](http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf). Acesso em: 4 abr. 2018.

ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 280 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014].

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos [...]. Brasília, DF: Presidência da República. [2009].

CAMPÊLO, Ana Cristina Teixeira. **O papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da secretaria de educação do Recife: das normativas do cargo a prática profissional**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Lisboa, 2016.

CAPESTRANI, R. M. **De auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) a professor de educação infantil: mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação ADI-Magistério**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 231-246, jan./mar. 2014.

CHAMARELLI, Luciana Gandarela. **O que fazer com o auxiliar de educação infantil? Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21990/21990_1.PDF. Acesso em: 20 abr. 2018.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002

CÔCO, V. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, L. M. F. (org.). **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GALLI, I. A teoria das representações sociais: do nascimento ao seu desenvolvimento mais recente. Tradução Luiz Alexandre da Silva Rosado. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S.L.], v. 11, n. 24, p. 5-20, maio/jul. 2014.

Educação infantil: entre cuidar e educar representações sociais dos auxiliares de professores

JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005. 391 p.

LANTER, Ana Paula. A Política de formação do profissional de educação infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sonia (Org). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Papirus: São Paulo, 2002.

LIMA, Elieuzza Aparecida de; AKURI, Juliana Guimarães Marcelino e VALIENGO, Amanda. Brincadeira na Educação Infantil: possibilidade de humanização e direito fundamental da criança. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, n. 38 p. 360-374, jul./dez. 2018.

MACHADO, Laêda Bezerra; MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas. Educação infantil: o consensual nas representações sociais de pais e mães de crianças. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n.2, 209 p. 337-354, maio/ago. 2016.

MINAYO, Maria Cecília. *Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade*. **Ciência e Saúde coletiva**. 17(3)p. 621-626. 2012

MACHADO, Laêda Bezerra. **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

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

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em Psicologia Social**. Tradução: Pedro Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003

OLIVEIRA, D. R ; GUIMARÃES, C. M. Desafios à constituição do profissional de educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 1-11, jun. 2013.

PEREIRA, Maria Neve Collet. Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-17. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4223-Int.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018

ROUQUETTE, Michel Louis. Representações e práticas sociais: alguns elementos teóricos. In: PAREDES, Moreira Antonia & OLIVEIRA Denise Cristina (Orgs). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Editora AB. 1998. P. 39-46

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, 211 Caxambu. Anais [...]. Caxambu: ANPEd, 2008. p. 1-16. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT07-4250-Int.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

SILVA, Talita Dias Miranda e. **De pajens a professoras de educação infantil:** representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo (1980-2015). 2017. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, D. A. **De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. O Proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais [...]. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. p. 1-16. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1895_int.pdf. Acesso em: 7 abr. 2018.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero femininona educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 53-65, set./dez. 2003.

Notas

ⁱ Os CMEIs são instituições mais amplas que oferecem educação para crianças de 0 a 5 anos e as creches restringem sua oferta à educação de crianças de 0-3 anos.

ⁱⁱ A codificação dos participantes foi feita utilizando a letra maiúscula P seguida do número de ordem de realização das entrevistas e tipo de instituição em que atuava.

Sobre as autoras

Elizangela Dias Santiago

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail para contato: elizangeladiaz92@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7223-3151>

Laêda Bezerra Machado

Doutora em Educação, Professora titular do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação - Centro de Educação Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica. Bolsista de produtividade em Pesquisa pelo CNPq. E-mail: laeda01@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319>

Recebido em: 31/08/2021

Aceito para publicação em: 17/10/2021