

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIZANGELA DIAS SANTIAGO

EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE
AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADIs) DA REDE MUNICIPAL
DO RECIFE

RECIFE/PE
2020

ELIZANGELA DIAS SANTIAGO

**EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE
AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADIs) DA REDE MUNICIPAL
DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado

RECIFE/PE
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

S235e

Santiago, Elizangela Dias.

Educação infantil: representações sociais e práticas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) da rede municipal do Recife / Elizangela Dias Santiago. – Recife, 2020.
232 f.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2020.

Inclui Referências e Apêndices.

1.Educação de Crianças. 2. Representações Sociais - Teoria. 3. Rede de ensino - Recife. 4. Rede de ensino – Auxiliares. 5. UFPE – Pós-graduação. I. Machado, Laêda Bezerra. (Orientadora). II. Título.

372 (23. ed.)

UFPE (CE2020-051)

ELIZANGELA DIAS SANTIAGO

**EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE
AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADIs) DA REDE MUNICIPAL
DO RECIFE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito parcial para obtenção do título de Mestra
em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Prática
Pedagógica.

Orientadora: Laêda Bezerra Machado

Aprovada por videoconferência em: 09 de julho de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado (PPGEdu/UFPE)
1º Examinadora (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Michelle Beltrão Soares (Departamento de Educação/UFRPE)
2º Examinadora (Externa)

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (PPGEduc/UFPE)
3º Examinadora (Externa)

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (PPGEdu/UFPE)
4º Examinadora (Interna)

Dedico esta dissertação a todos os profissionais de educação infantil, especialmente a cada participante desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de agradecer às pessoas que foram especiais para concretização do Mestrado em Educação. Ressalto que todo caminho percorrido e as motivações recebidas durante a trajetória foram essenciais para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A Deus pela força motriz e por fazer com que a pós-graduação fosse real em minha vida, por me amparar nos momentos difíceis e por fazer-me acreditar que independente das dificuldades Ele sempre está cuidando de mim. A Jesus, pelo amor imerecido através da sua redentora salvação. E, ao Espírito Santo que é meu consolador amado.

À minha mãe, Maria Helena, e ao meu pai, Erinaldo Silva, pelo apoio e por saber que sempre eu teria um lugar para descansar. Pelo alimento e pela oportunidade de poder, mesmo diante das dificuldades, percorrer um caminho acadêmico, e acreditar que a educação seria uma oportunidade de mudança e de um futuro melhor. Agradeço o investimento, por terem trabalhado incansavelmente para que eu estivesse galgando a continuação dos estudos.

Aos meus avós, especialmente Adalgisa Ferreira (*In memoriam*), por sempre acreditar e ajudar-me nos momentos difíceis; a Marlene Barbosa, pelo apoio que sempre dispensou. Aos meus tios, tias, primos, primas e aos meus irmãos Eliane Dias e Erivaldo Dias, que sempre me ajudaram no possível; ao meu primo/irmão mais novo Rodrigo Dias que chegou para alegrar nossa família. Aos cunhados Márcia Lourenço e Anderson Germano. Enfim, gratidão a toda família, pela cumplicidade durante todos os dias e pelos momentos de risos que eram fundamentais para aliviar as tensões desencadeadas ao longo de todo processo.

Ao meu noivo Thiago Rodrigo que me ajudou a tornar a trajetória acadêmica mais leve, agradeço-lhe pelo companheirismo, olhar atento, ouvido acolhedor para escutar minhas lamúrias e, principalmente, por seu amor, carinho e paciência. Externo meus agradecimentos para toda família Fernandes, pelos momentos de afetuosidade.

À Adriana Felipe, Eduarda Oliveira, Lidiana Maria e Suzane Fernanda, pelos momentos compartilhados e pelas vivências para além do ambiente da sala de aula. Gratidão pelos risos, empatia, reciprocidade e por acreditarem no melhor para a vida uma da outra.

À Adriana Marinho, Jacilene Agripino, Neidjane de Almeida, Lourdes Bezerra e Vanuza Silva, pelos momentos de carinho, compreensão e escuta atenta para minhas experiências ao longo dessa caminhada. Foi fundamental o apoio de cada uma de vocês.

À Fabiana Batista, Lauriane Goiana e Valdenia Martins, por toda parceria vivenciada ao longo da graduação, pelas reflexões em torno da pesquisa acadêmica, discussões e ajuda dispensada no momento da coleta dos dados. Cada uma, com sua singularidade e de alguma

forma, foram importantes para esse momento. À Karelia Nina, Jorge Grundner, Lara Alves, Margarida Felgueiras, Sabrina Soares, pelos momentos compartilhados na Europa e que se repercutem até os dias atuais.

Aos meus caros colegas e profissionais que me ajudaram nessa formação: Ana Karla, Ana Lira, Adriana Büchler, Agenor Facundes, Alisson Barbosa, Conceição de Sousa, Ivana Xavier, Jorge, Karla Silva, Luis Rodriguez, Luzenilda, Marlon Melo, Priscylla Dias, Rodrigo Nicéas, Renato Rocha, Rilma Araújo, Veranice Alves, Vinícius Ferreira e Taciana Couto. Infelizmente, as páginas são limitadas para que eu possa descrever acerca de cada um, porém, eu sei a importância de cada um para concretização desse sonho. Alguns conhecem os motivos que fizeram-me trilhar esse caminho, outros com paciência, escuta atenta e carona, permitiram a possibilidade de estudar para a seleção do mestrado em Educação e torcer quando o resultado foi divulgado. Gratidão!

À Secretaria de Educação e à Secretaria de Saúde do município de Tracunhaém-PE, nas pessoas de Davi e Seu Heleno, pela oportunidade do transporte público para me deslocar até Recife. Também a algumas prefeituras circunvizinhas, que quando eu precisava, através da Secretaria de Educação, estavam dispostos a ajudar-me.

À Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), pelo momento de compartilhamento de experiência ao que diz respeito a primeira etapa da educação básica, por meio da promoção de cursos e seminários que foram fundamentais para a reflexão e problematização do projeto de submissão ao Mestrado.

À Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pelas contribuições ao longo da formação acadêmica, principalmente a Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc), Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (Proplan) e Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis (Proaes). Agradeço a experiência de ter participado do Diretório Acadêmico de Pedagogia, que tanto ensinou-me, principalmente a lutar por alguns ideais, a buscar a qualidade da educação pública e gratuita. Também agradeço a cada amizade firmada através do diretório acadêmico.

Ao professor Daniel Rodrigues, pela oportunidade de ter sido monitoria da disciplina em que ele ministrava, pela disponibilidade em ajudar-me, como também por todo apoio dispensando no momento do intercâmbio acadêmico e por toda atenção disponibilizada nos corredores do Centro de Educação.

À professora Tatiana Araújo, pela amizade, parceria e oportunidade durante toda a graduação, mas que reverbera até os dias atuais. Gratidão pelos empréstimos dos livros, por dividir sua sala para que eu pudesse estudar e por inserir-me na pesquisa científica, na

monitoria, na ministração de curso e pela experiência do estágio docente ao longo do Mestrado em Educação.

À professora Clarissa Martins, pelo encontro, pela paciência, pela afetuosidade, pela escuta atenta e pela parceria. Também pela oportunidade de realizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), compartilhando de textos acadêmicos e de reflexões suscitadas através das orientações e dos encontros do grupo de pesquisa.

À professora Laêda Machado, pelo reencontro. Os momentos compartilhados possibilitaram-me estimar seu profissionalismo. Gratidão por demonstrar interesse pelo projeto de Mestrado e por tornar o processo rico em aprendizados. Foi maravilhoso compartilhar esses dois anos de pesquisa. Sua maneira de ensinar cativou-me e percebi que muito tenho a melhorar. Gratidão por todo material disponibilizado (tais como: livros, textos, equipamento de mídia, computador, entre outros), por permitir o uso da sua sala como ambiente de estudo, pela reflexão realizada em torno do objeto de pesquisa, pela inserção nos estudos sobre Teoria das Representações Sociais (TRS), pelos questionamentos e pela leitura atenciosa e generosa.

A todos que compõe o grupo de pesquisa, organizado por professora Laêda (nossa orientadora), especialmente à Camila Afonso e Laura Andrade, pelos momentos de confraternização, compartilhamento de materiais e conhecimento, com as quais dividi um pouco das ideias e motivações vivenciadas ao longo desses dois anos.

À professora Fátima Cruz pelas reflexões provocadas acerca do objeto de pesquisa, compartilhamento de conhecimentos acerca da TRS e textos que serviram de base para aprofundar o tema em questão.

Às professoras Conceição Salles e Lucinalva Almeida pela atenção desde o período de seleção para o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), qualificação e o momento final. Obrigada pelo olhar atento para pesquisa, reflexões e contribuições que foram cruciais para o término desta etapa. Gratidão a professora Michelle Soares pela disponibilidade em compor a banca de examinadoras, bem como pelas contribuições e reflexões suscitadas no momento final.

Estendo os agradecimentos para todos os professores da Linha Formação de Professores e Prática Pedagógica, especialmente para as professoras Eliete Santiago e Conceição Carrilho que foram fundamentais na minha trajetória acadêmica.

A todos que compõe a turma 36 do Mestrado em Educação do PPGEdu pelas problematizações e reflexões realizadas durante as disciplinas cursadas.

A todos que fazem parte da secretaria do PPGEduc, especialmente à Bárbara, Mateus, Karla Gouveia e Morgana Marques, pela ajuda e disponibilidade ao longo desse percurso.

Aos 108 participantes envolvidos na pesquisa, que desde o início acreditaram nesta produção e se disponibilizaram a contribuir com seus pensamentos, experiências e conhecimentos. Agradeço, de um modo especial, aos que cativados pela temática, conseguiram proporcionar incentivo e credibilidade, pois fizeram-me acreditar que estava no caminho correto. Cada Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) da Prefeitura Municipal da Cidade do Recife/PE peças fundamentais na construção do pensamento crítico e científico em relação ao meu modo de pensar sobre a primeira etapa da Educação Básica e concretização desta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento da pesquisa.

O ato de agradecer é jovial, mas nos torna limitados diante de tantas pessoas que nos ajudaram durante o percurso. Entretanto, se minha mente foi falha, meu muito obrigada a todos que não foram aqui mencionados, porque não dá para falar de todos em particular, mas todos foram importantes para o sucesso da pesquisa. Encontrá-los por intermédio da UFPE foi um ponto de alegria na minha trajetória acadêmica. Enfim, agradeço a todos que durante estes dois anos, de maneira direta e/ou indireta, contribuíram com minha caminhada na Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Posso todas as coisas em Cristo que me fortalece.

(Filipenses 4:13)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as representações sociais de educação infantil construídas pelos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e suas relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife. O referencial teórico adotado foi a Teoria das Representações Sociais, particularmente, a abordagem estrutural. As representações sociais são fenômenos cognitivos e sociais que as pessoas utilizam para entender o mundo, elas orientam seus comportamentos e ações. A educação infantil caracteriza-se como objeto de representação social, porque provoca debate e dissensos nos grupos envolvidos direta ou indiretamente com essa educação. Realizamos um estudo de natureza qualitativa em duas etapas. Na primeira etapa, utilizamos como instrumentos de coleta um questionário e o teste de associação livre de palavras, seguidamente traçamos o perfil socioprofissional de 108 ADIs que atuam na Rede Municipal do Recife e identificamos a estrutura da representação social de educação infantil desses profissionais. A segunda etapa foi dividida em duas fases. Na primeira fase, por meio de uma entrevista semiestruturada com um subgrupo de 30 participantes, procuramos explicitar a estrutura das representações sociais de educação infantil dos ADIs identificadas na etapa inicial do estudo. Por fim, observamos durante 51 horas as práticas de um subgrupo de 4 (quatro) ADIs nas instituições indicando suas possíveis relações com as representações sociais de educação infantil identificadas. Para tratamento dos dados utilizamos o *software* Iramuteq e a técnica de análise de conteúdo categorial do material verbal (entrevistas) e registros de observação das práticas. Os resultados indicaram que o grupo dos 108 ADIs investigados é majoritariamente composto por mulheres que atuam predominantemente em creches; a maioria desses profissionais não possui formação pedagógica e o motivo principal para ingressar na função é a estabilidade profissional e financeira. A estrutura das representações sociais de educação infantil do grupo pesquisado ficou demarcada nos elementos: amor, respeito, educação, criança, desenvolvimento e responsabilidade. Os achados das entrevistas enfatizaram a educação infantil como um novo espaço educativo de desenvolvimento da criança e a experiência revelou-se como norteadora da prática desses profissionais. As observações indicaram que as práticas dos ADIs se restringem a acompanhar as crianças em sua rotina nas instituições. De modo geral, os auxiliares cuidam das crianças (alimentam, acalentam, higienizam, protegem etc.). Os resultados indicam que os ADIs incorporaram um discurso avançado em torno da educação infantil que articula o cuidar e o educar. No entanto, suas práticas revelaram um trabalho restrito ao cuidado, embora esse elemento representacional seja apresentado pelos participantes como secundarizado, um trabalho menor. A pesquisa indica 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 dos profissionais que atuam junto aos professores e crianças pequenas nas instituições.

Palavras-chave: Educação Infantil. Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs). Representações Sociais. Práticas.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu comme but identifier les représentations sociales de l'éducation des enfants construites par les Auxiliaires de Développement des Enfants (ADIs) et leurs rapports avec les pratiques développées par ces professionnelles dans des institutions publiques municipales de la ville de Recife. Le référentiel théorique adopté a été celui de la Théorie des Représentations Sociales, surtout en ce qui concerne l'approche culturel. Les représentations sociales sont des phénomènes cognitifs et sociaux que les gens utilisent pour comprendre le monde. Ils orientent leurs comportement et leurs actions. L'éducation des enfants se caractérise comme objet de représentation sociale, car elle provoque le débat et les contestations dans les groupes associés directe ou indirectement avec cette éducation. On a réalisé une étude de nature qualitative en deux étapes. Dans la première étape, on a utilisé comme instruments de collecte un questionnaire et le test d'association libre de mots. Ensuite, on a dressé le profil socio-professionnel de 108 ADIs qui travaillent dans le Réseau Municipal de Recife, et on a identifié la structure de la représentation sociale chez ces professionnels. La deuxième étape a été divisée en deux phases. Dans la première phase, au moyen d'un entretien semi-structuré avec un sous-groupe de 30 participants, on a cherché à rendre explicite la structure des représentations sociales de l'éducation des enfants des ADIs identifiées dans l'étape initiale de l'étude. Finalement, on a observé, pendant 51 heures, les pratiques d'un sous-groupe de 4 (quatre) ADIs dans les institutions, en indiquant ses rapports possibles avec les représentations sociales de l'éducation des enfants qui ont été identifiées. En ce qui concerne le traitement des données, on a utilisé le logiciel Iramuteq et la technique d'analyse de contenu catégoriel du matériel verbal (entretien) et l'enregistrement de l'observation des pratiques. Les résultats ont indiqué que le groupe des 108 ADIs interrogés est en majorité composé par des femmes qui travaillent surtout dans des crèches ; la plupart de ces professionnels ne possède pas une formation pédagogique et la principale raison pour s'être engagée dans cette fonction, c'est la stabilité professionnelle et économique. La structure des représentations sociales de l'éducation des enfants du groupe analysé a été délimitée avec les éléments : amour, respect, éducation, enfant, développement et responsabilité. Les résultats des entretiens ont souligné l'éducation des enfants comme un nouvel espace éducatif de développement de l'enfant et l'expérience s'est montrée comme le nord de la pratique de ces professionnels. Les observations ont indiqué que les pratiques des ADIs se limitent à accompagner les enfants dans leurs routines dans les institutions. De façon générale, les auxiliaires s'occupent des enfants (les nourrissent, les bercent, s'occupent de leur toilette, les protègent etc.). Les résultats indiquent que les ADIs ont adopté un discours avancé autour de l'éducation des enfants qui articule les soins et l'éducation. Cependant, leurs pratiques ont montré un travail limité aux soins, même si cet élément représentationnel est présenté par les participants comme étant secondaire, un travail moins important. La recherche indique qu'il n'est possible de penser la qualité de l'éducation des enfants que si on assure la formation (initiale et continuée), les bonnes conditions de travail, la valorisation, la reconnaissance et le travail articulé des professionnels qui travaillent auprès des professeurs et des enfants dans les institutions.

Mots-clé : Éducation des enfants. Auxiliaires de Développement des Enfants (ADIs). Représentations Sociales. Pratiques.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das publicações por ano	25
Gráfico 2 – Percentual de trabalhos relacionados ao ADI.....	26
Gráfico 3 – Percentual dos gêneros dos participantes da pesquisa.....	85
Gráfico 4 – Distribuição da composição familiar dos participantes.....	88
Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por município em que reside	88
Gráfico 6 – Distribuição dos participantes conforme a formação acadêmica	90
Gráfico 7 – Distribuição dos tipos de instituições	93
Gráfico 8 – Número de participantes em relação a instituição de trabalho	93
Gráfico 9 – Distribuição dos ADIs por tempo de exercício profissional	95
Gráfico 10 – Associação entre motivação para o cargo de ADI e faixa etária dos participantes	102
Gráfico 11 – Associação entre motivação para o cargo de ADI e formação acadêmica.....	103
Gráfico 12 – Associação entre motivação para o cargo de ADI e o gênero dos participantes	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo explicativo do quadrante de quatro casas gerado pelo Iramuteq.....	83
Quadro 2 – Descrição dos participantes da entrevista semiestruturada.....	105
Quadro 3 – Participantes que tiveram suas práticas observadas	106
Quadro 4 – Estrutura das representações sociais de educação infantil dos ADIs	108
Quadro 5 – Subcategorias referentes à categoria 1.....	121
Quadro 6 – Subcategorias referentes à categoria 2.....	134
Quadro 7 – Subcategorias referentes à categoria 3.....	145
Quadro 8 – Subcategorias referentes à categoria 4.....	156
Quadro 9 – Informações gerais sobre as instituições e salas de educação infantil observadas	167
Quadro 10 – Informações gerais sobre os ADIs que tiveram suas práticas observadas.....	168
Quadro 11 – Registros no caderno de comunicação instituição/família	193

LISTA DE TABELAS E FIGURAS

Figura 1 – Desenho metodológico da pesquisa	78
Tabela 1 – Distribuição dos participantes por faixa etária	86
Tabela 2 – Distribuição dos participantes por cor da pele.....	87
Tabela 3 – Distribuição dos participantes conforme o Estado civil	87
Tabela 4 – Distribuição dos participantes conforme a renda familiar	89
Tabela 5 – Distribuição dos participantes por grupo de trabalho	94
Figura 2 – Categorias e subcategorias decorrentes das entrevistas com os ADIs	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADEE	Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial
ADIs	Auxiliares de Desenvolvimento Infantil
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Centro de Educação
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
Compaz	Centro Comunitário da Paz
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Dr.^a	Doutora
EA	Em Andamento
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEIs	Escolas Municipais de Educação Infantil
EP	Elementos Periféricos
F.	Feminino
Febems	Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor
Funabem	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
Funase	Fundação de Atendimento Socioeducativo
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Fundef	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GOAM	Grupo Ocupacional de Apoio ao Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Iramuteq	Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires
LBA	Legião Brasileira de Assistência

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M.	Masculino
MEC	Ministério da Educação
NC	Núcleo Central
OME	Ordem Média de Evocação
ONG	Organização Não-Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
Part.	Participante
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PE	Pernambuco
PET	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
Pibic	o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
Proaes	Pró-Reitoria para Assuntos Estudantis
Proexc	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
Prof.^a	Professora
ProInfância	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil
ProInfantil	Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
Proplan	Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças
RA	Reunião Anual
RPAs	Regiões Político-Administrativas
SEB	Secretaria de Educação Básica
Talp	Teste de Associação Livre de Palavras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCN	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS, PRERROGATIVAS E DESAFIOS	38
2.1	Marcos históricos e legais do atendimento à criança no Brasil.....	38
2.2	O atendimento à infância dos anos 1960 a 1980	46
2.3	Educação Infantil: a conquista de um direito	49
2.4	Profissionais da educação infantil: um olhar para o auxiliar.....	55
3	A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	63
3.1	Conceito, desenvolvimento histórico e abordagens da TRS	63
3.2	A TRS e as pesquisas do campo da educação	67
3.3	Abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central (TNC)	69
3.4	Relação entre representações sociais e práticas.....	73
4	METODOLOGIA.....	77
4.1	Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados	77
4.1.1	Primeira etapa da pesquisa	78
4.1.2	Segunda etapa da pesquisa	79
4.2	Campo empírico: do caminho percorrido aos participantes da pesquisa	80
4.2.1	Solicitação da carta de anuência.....	80
4.2.2	Contato com as instituições selecionadas	81
4.3	Procedimento de análise dos dados	83
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	85
5.1	Perfil dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) da Rede Municipal de Educação do Recife.....	85
5.1.1	Participantes da segunda etapa da pesquisa	104
5.2	Estrutura das representações de educação infantil construídas pelos ADIs.....	107

5.3 Explicitando as representações sociais de educação infantil construídas pelos ADIs - análise dos depoimentos recolhidos com as entrevistas	118
5.3.1 Primeira categoria: O universo da Educação Infantil conforme os ADIs	121
5.3.2 Segunda categoria: A experiência como norteadora da prática na educação infantil ...	133
5.3.3 Terceira categoria: os fazeres dos ADIs	144
5.3.4 Quarta categoria: Desafios da prática de ADI na educação infantil.....	155
5.4 As práticas dos ADIs nas instituições de educação infantil	165
5.5 A relação entre Representações Sociais de educação infantil e práticas dos ADIs nas instituições	187
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	206
APÊNDICES	215
APÊNDICE A: SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS REFERENTES AOS 12 ESTUDOS LOCALIZADOS.....	215
APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO.....	216
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	218
APÊNDICE D: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO	219
APÊNDICE E: QUADRO DEMONSTRATIVO DAS SUBDIVISÕES DO RECIFE POR REGIÕES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS – RPAs.....	220
APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	221
APÊNDICE G: LISTA DE PALAVRAS EVOCADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	224
ANEXOS.....	226
ANEXO A: MAPA DAS REGIÕES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS – RPAs.....	226
ANEXO B: OFÍCIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO À PREFEITURA DO RECIFE PARA SOLICITAÇÃO DA CARTA DE ANUÊNCIA	227
ANEXO C: OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	228
ANEXO D: PRIMEIRA CARTA DE ANUÊNCIA.....	229

ANEXO E: SEGUNDA CARTA DE ANUÊNCIA.....	231
--	------------

1 INTRODUÇÃO

A educação infantil na atualidade é um direito conquistado pela sociedade civil e como prevê a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 deve ser garantida à criança obrigatoriamente a partir dos 4 anos de idade. A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 referente ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) já prevê a obrigatoriedade da creche, o que culmina na expansão e oferta da educação infantil para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Esta necessidade de um espaço para que as crianças tenham educação garantida para além do ambiente familiar começou a emergir através da inserção das mães no mercado de trabalho.

As primeiras creches tinham o propósito de proteger e “guardar” as crianças e surgiram a partir da mobilização sindical, ou seja, das pressões dos movimentos operários junto às fábricas e da forte presença feminina no trabalho industrial no início do século XX. Esse movimento foi o ápice para garantir assistência às crianças e fundamental para a afirmação de leis, políticas públicas que resguardecam a proteção e educação das crianças.

Em tese, o acesso à creche passou a ser direito assegurado à criança com a LDBEN nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Os artigos 29 e 30 da referida lei proclamam que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a qual tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade. Para tanto, a educação infantil deve ser oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e pré-escolas para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996). A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 modificou a CF de 1988, com a qual a educação infantil passou a ser considerada etapa obrigatória a partir da pré-escola (4 anos de idade) e a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 contempla sua obrigatoriedade no texto base da LDBEN.

A garantia da educação infantil através da LDBEN de 1996 provoca a necessidade de profissionais preparados para atender às crianças nas instituições de educação infantil. Percebemos nesse contexto um longo período para adequação da Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife à nova realidade, ou seja, aos ditames da legislação educacional. Dentre outras demandas, com a municipalização da educação infantil, coube ao sistema municipal subsidiar instituições e garantir formação aos profissionais mais antigos que atendiam nas creches assistenciais e comunitárias. Além disso, as seleções para compor o quadro de funcionários ficaram mais criteriosas e sugeriram os editais de concurso para o

preenchimento de funcionários efetivos e na ausência desses as vagas vêm sendo preenchidas por profissionais temporários.

Para as instituições de educação infantil municipais do Recife em regime integral, em 2006, foi realizado o primeiro concurso público (nível médio) para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) e, naquela ocasião, 500 candidatos foram convocados para assumirem o referido cargo. Em 2011 ocorreu um segundo concurso para o mesmo cargo, com a previsão de 450 vagas. Ao final de 2014 houve novo concurso para o cargo de ADI, prevendo a convocação de 259 candidatos aprovados.

Em relação ao cargo de ADI, como específica o anexo 3 do edital para o último concurso (2014), promovido pela Prefeitura Municipal do Recife, as atribuições e requisitos para o seu exercício nas instituições de educação infantil são:

Atuar junto às crianças nas diversas fases de Educação Infantil, auxiliando o professor no processo ensino-aprendizagem; auxiliar as crianças na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias; cuidar da higiene, alimentação, repouso e bem estar das crianças; auxiliar o professor na construção de atitudes e valores significativos para o processo educativo das crianças; planejar junto com o professor regente, atividades pedagógicas próprias para cada grupo infantil; auxiliar o professor no processo de observação, registro das aprendizagens e desenvolvimento das crianças; auxiliar o professor na construção de material didático, bem como na organização e manutenção deste material; responsabilizar-se pela recepção e entrega das crianças junto às famílias, mantendo um diálogo constante entre família, Creches e CMEI's; acompanhar as crianças, junto às professoras e demais funcionários em aulas - passeio programadas pelas Creches e CMEI's; participar de capacitações de formação continuada. (RECIFE, 2014).

As atribuições elencadas pelo documento (RECIFE, 2014) definem a natureza pedagógica do trabalho a ser desenvolvido pelo ADI. No entanto, esses profissionais passaram um longo tempo para integrarem o quadro de profissionais da educação do município¹. No início de criação do cargo, eles eram vinculados à Secretaria de Administração e Gestão de Pessoas do Município do Recife. Este vínculo institucional causou insatisfação e mobilizou esse grupo profissional a lutar por reconhecimento pedagógico, o que lhe asseguraria maiores oportunidades de formação continuada e complementar (no mínimo, ao nível de magistério). É importante destacar que desde 2018 os ADIs da prefeitura municipal do Recife fazem parte do Grupo Ocupacional de Apoio ao Magistério (GOAM) o

¹ De acordo com a lei nº 18.509/2018 o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil passa a compor o Grupo Ocupacional de Apoio ao Magistério, mas ainda há muito o que se fazer para que os ADIs sejam valorizados e alcancem o reconhecido pedagógico.

que possibilita destaque para a valorização e qualificação desses profissionais, visando à melhoria dos serviços educacionais prestados à sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como objeto central a educação infantil, enfocamos representações sociais e práticas dos ADIs que atuam nos espaços educativos. Ressaltamos que o interesse para realizar a investigação também decorre das experiências como professora da rede privada de ensino (aproximadamente dois anos), na qual pude perceber as dificuldades comuns a essa primeira etapa da educação básica, tais como: falta de conhecimento sistemático por parte de profissionais sobre educação infantil; realização das atividades por meio de repetição do que dava certo, sem a devida reflexão acerca do seu caráter pedagógico; desconsideração de que as crianças podem estar em variados níveis de desenvolvimento; ênfase em práticas de alfabetização; restrição das brincadeiras; além de outros desafios comuns aos profissionais como infraestrutura inadequada e quantidade excessiva de crianças atendidas, entre outros.

Durante o curso de graduação em Pedagogia, na UFPE, as vivências nas disciplinas Fundamentos da Educação Infantil, Pesquisa e Prática Pedagógica VI (que tem como foco principal a prática docente na educação infantil) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) também impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa. As experiências como estudante do curso, leituras e incursões nas instituições educativas (campos de estágio) aguçaram o olhar para a atuação dos profissionais de educação infantil, principalmente quanto à formação e sua relação com o exercício profissional.

Esta pesquisa incide sobre os profissionais auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI)², profissional que colabora, auxilia ou desenvolve em conjunto com a professora a prática docente na educação infantil, para tanto, fizemos um levantamento da produção científica que enfoca esses profissionais. O estudo dessa produção foi feito nas seguintes bases de dados: anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e Revista de Zero a Seis. Para o levantamento utilizamos sete descritores, quais sejam: ADI, babá, monitores, apoio, profissionais, trabalhador e auxiliar. Não foi delimitado nenhum período específico de tempo para a busca e a análise considerou todas as publicações brasileiras a respeito do tema.

2 Optamos por utilizar o termo Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) por ser aquele utilizado atualmente pela Secretaria Municipal de Educação do Recife para se referir a esse profissional e também por percebermos o “ressurgimento” do profissional ADI na educação brasileira, não como professor, mas como o auxiliar do professor.

Com base nestes descritores de busca selecionamos inicialmente 94 pesquisas. A leitura do título dos trabalhos e, em alguns casos, do resumo, fez com que excluíssemos as pesquisas que não tratavam sobre auxiliares de professores de educação infantil. A razão pela exclusão dos trabalhos se deu devido ao fato de 82 pesquisas não abordarem exatamente o ADI em seu processo investigativo. Os trabalhos enfocavam o professor da educação infantil, conceitos relacionados a essa etapa da educação básica (educar/cuidar, leitura, brincadeiras etc.) e/ou o professor e sua interpretação acerca desses conceitos, ou seja, esses trabalhos não se vinculavam ao objeto desta investigação.

Posteriormente a primeira seleção, restaram apenas 12 trabalhos. Desse conjunto, quatro trabalhos (dois publicados na ANPED, um encontrado na BDTD e um encontrado no Google Acadêmico) tratavam acerca do auxiliar da Educação Infantil; e cinco trabalhos (dois publicados na ANPED, dois na Revista Zero a Seis e um encontrado no Google Acadêmico) abordavam o ADI interrelacionado a temas subjacentes, tais como: experiências, cuidado, condição de trabalho, crianças, infâncias; e, por fim, três trabalhos (encontrados na BDTD) abordavam os primeiros “professores” que atuaram na educação infantil, denominados como ADI.

Todos os 12 trabalhos foram lidos na íntegra a fim de se entender o tratamento concedido ao Auxiliar de Desenvolvimento Infantil. Os 12 trabalhos estão distribuídos nas seguintes fontes: quatro textos publicados na ANPED (Reuniões Nacionais), quatro encontrados na BDTD, dois encontrados no Google Acadêmico e dois publicados na Revista Zero a Seis. No apêndice A, apresentamos uma síntese do material bibliográfico relacionado ao nosso objeto.

No que se refere ao objetivo geral dos trabalhos localizados constatamos que:

Oliveira e Guimarães (2013) caracterizam e propõem possíveis encaminhamentos sobre a formação das educadoras de educação infantil e sua relação com as políticas públicas municipais desenvolvidas em Presidente Prudente (SP);

Bitencourt e Silva (2017) analisam como a Auxiliar de Apoio à educação infantil constrói sua experiência na interação com bebês e professoras, durante as atividades de cuidado e educação em contexto coletivo;

Pereira (2008) analisa as políticas adotadas pelo município de Curitiba para a educação infantil, segundo a compreensão dos profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs);

Siller e Côco (2008) apresentam a dinâmica de provimento de cargos para as instituições públicas municipais de educação infantil, tomando por base editais de concursos públicos;

Cota (2006) aborda traços e processos identitários de trabalhadoras de creches, constituídos em suas trajetórias de trabalho e no Programa Emergencial;

Chamarelli (2013) analisa a situação das auxiliares de educação infantil nos municípios e de que forma se configuram as políticas municipais para esses profissionais a partir dos responsáveis pela educação infantil nas secretarias dos municípios no Estado do Rio de Janeiro;

Souza (2012) apresenta a experiência formativa do Programa de Formação Inicial de Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) vivida por professores cursistas e como tal experiência afetou a construção da identidade desses profissionais;

Campêlo (2016) identifica as relações entre o pré-requisito exigido para o cargo, as atribuições conferidas à função e a prática profissional da ADI, tomando como análise o último concurso realizado (2014) no município do Recife;

Salomão (2009) busca analisar e implementar um processo de formação continuada em serviço com funcionários de uma creche pública, visando oferecer condições para que a equipe de apoio existente na unidade atue para a facilitação dos processos desenvolvidos;

Cardoso (2001), em sua pesquisa, investiga o conhecimento de mães e auxiliares de desenvolvimento infantil referente ao desenvolvimento da linguagem de crianças de zero a vinte quatro meses de idade.

Os impactos da formação docente em curso normal, em nível médio, denominado Programa ADI-Magistério, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo foi analisado por Capestrani (2007). O texto focaliza os impactos dessa formação na constituição subjetiva de ADI da rede municipal de ensino de São Paulo. Por fim, Oliveira (2017) analisa a situação profissional, formação e condições de trabalho (a formação inicial e continuada e as condições de emprego, vínculo funcional, carga horária e rendimentos do trabalho) das mulheres que exercem a função docente com crianças pequenas em unidades educacionais brasileiras.

O conteúdo das 12 publicações foi organizado em três eixos temáticos. No primeiro eixo, tratamos sobre os aspectos metodológicos e estruturais da produção; no segundo eixo, abordamos os enfoques teóricos dos trabalhos; e, no terceiro, apresentamos aspectos relevantes dos trabalhos articulando-os aos propósitos do nosso estudo.

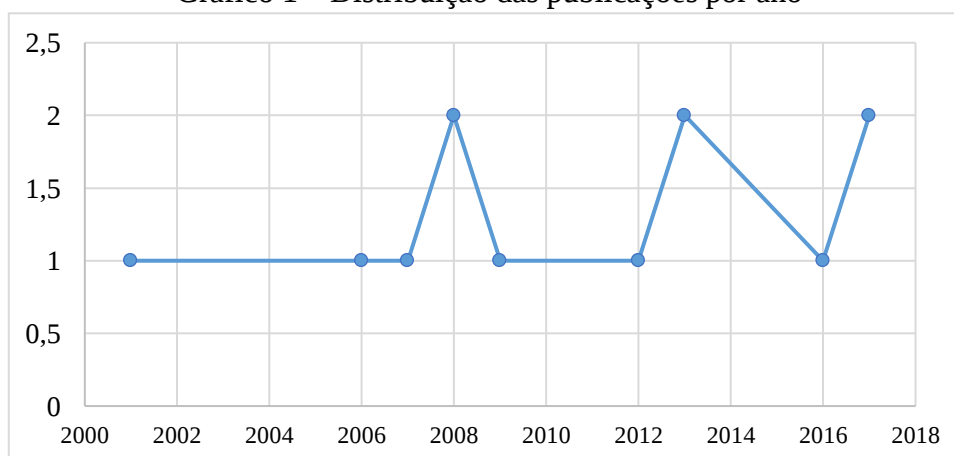
Eixo I – Aspectos metodológicos e estruturais: características gerais das publicações e componentes estruturais dos artigos

A leitura dos trabalhos indica que a concentração das pesquisas sobre ADI está mais centralizada nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, contemplando os estados do Paraná (1), Minas Gerais (3), São Paulo (4), Espírito Santo (1), Rio de Janeiro (2) e Pernambuco (1).

Dentre os 22 autores, coautores, orientadores e coorientadores dos textos, 19 são do sexo feminino e apenas três do sexo masculino. Esse número reforça que a educação infantil é predominantemente estudada por mulheres, são elas que mais publicam, teorizam e debatem tais temas; além de pesquisas já demonstrarem que são prioritariamente mulheres as professoras da primeira etapa da educação básica (ARCE, 2001; CAMPOS, 2018; CERISARA, 2002; WADA, 2003).

Como já dissemos, não delimitamos o ano de publicação na busca pelos trabalhos. Assim, a distribuição das pesquisas teve maior concentração nos anos de 2008, 2013 e 2017 com o cômputo de duas pesquisas anuais. De maneira geral, podemos dizer que os textos que trataram sobre o ADI aparecem a partir do ano de 2008. As pesquisas que antecedem esse período tratam sobre a “professora” da educação infantil³, que em geral, não tinha formação específica, ou, sobre o ADI inserido em algum assunto da prática pedagógica da educação infantil. Os dados referentes à distribuição das publicações por ano podem ser observados no gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das publicações por ano

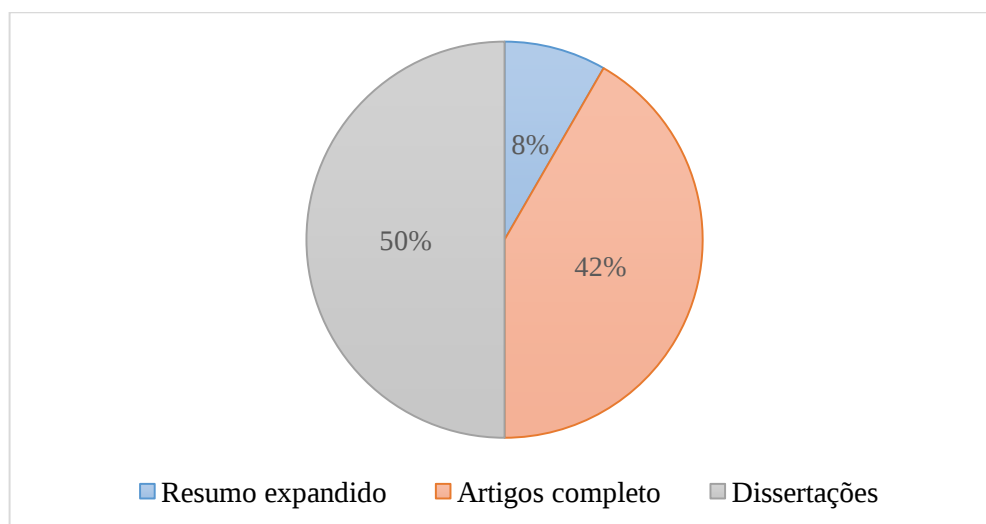


Fonte: Elaborado pela autora.

³ Além de introduzimos o nosso trabalho fazendo referência a este dado; posteriormente, iremos aprofundar esse ponto no terceiro eixo, pois percebemos que o ADI tem conexão com os primeiros “professores” (que eram chamados de profissionais) da educação infantil, os quais não tinham formação específica.

Além da distribuição por ano, podemos dizer que os trabalhos localizados são artigos, textos decorrentes de resumo expandido, comunicações orais de trabalhos em eventos e dissertações. O gráfico 2, mostra o percentual dos tipos de trabalhos encontrados que tratam sobre o ADI.

Gráfico 2 – Percentual de trabalhos relacionados ao ADI



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos tipos de trabalhos, 10 artigos/trabalhos apresentam resultados de pesquisas concluídas e dois apresentam os resultados de pesquisa em andamento. Dentre estes trabalhos, 11 foram estudos empíricos e apenas um estudo é de natureza teórica. Em geral, os textos de resumos expandidos e artigos completos apresentaram limites estruturais, que por vezes, comprometem a identificação clara dos objetivos e resultados das pesquisas relatadas.

No entanto, identificamos que os trabalhos se caracterizam como de abordagem qualitativa, têm como participantes profissionais que trabalham com crianças da educação infantil ou estudantes em curso de formação para a docência. As pesquisas foram realizadas no contexto da prática das instituições de educação infantil, secretarias municipais de educação ou programas de formação inicial ou continuada de professores.

Eixo II – Enfoques teóricos dos trabalhos

A leitura das 12 pesquisas demonstrou as diversas perspectivas teóricas abordadas nos trabalhos direcionados para a educação infantil, especificamente para a trajetória histórica da educação infantil e dos avanços que envolvem os auxiliares e apoio. Dentre os autores

citados, destacamos: Barbosa (2006, 2010); Campos (1994); Campos & Rosemberg (1995); Cerisara (1999, 2002); Corsino (2003); Didonet (2001); Kishimoto (1999); Kramer (2002, 2005, 2007); Kuhlmann Jr. (1998, 2004); Oliveira (1994); Oliveira (2002); Oliveira-Formosinho (2002); Rosemberg (2002); Sanches (2004); Silva (2004, 2007, 2013) e Vieira (2013). Os autores supracitados contribuem para o entendimento histórico da educação infantil e também sobre a questão da docência e demais especificidades que envolvem os sujeitos e profissionais da educação infantil.

Eixo III – ADI na produção científica

a) A denominação Auxiliar de Desenvolvimento Infantil é antiga

Conforme Capestrani (2007), Silva (2015) e Silva (2017)⁴ a denominação Auxiliar de Desenvolvimento Infantil é antiga. Foi inicialmente designada para o segundo grupo de professores no município de São Paulo, pois primeiramente o grupo era denominado de pajem. Porém, mediante várias discussões e proposições, a denominação pajem foi sendo substituída para valorizar o teor educativo da atividade profissional. Silva (2017, p. 29), aponta os três grandes períodos da regulamentação e do plano de carreira dos profissionais de São Paulo:

1º- o momento é com a contratação como concurso público das profissionais com o cargo de pajens no período de 1980 a 1988; 2º- o segundo momento a contratação do cargo como Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) entre 1990 a 2004 como concurso público; e a partir de 2005 os concursos com o cargo professor de desenvolvimento infantil.

Vale ressaltar, que a denominação pajem/ADI é própria do cenário das creches no município de São Paulo. Como afirma Capestrani (2007), nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIIs) o profissional que trabalhava com as crianças já era denominado de Professor de Educação Infantil e nas creches eram denominados de pajens.

Todavia ocorreram modificações na legislação que passou a exigir o nível fundamental para o exercício da função, resultando na mudança de nomenclatura. Essa alteração foi necessária “[...] visto que a maioria das servidoras não eram professoras, mas educadoras-práticas, decidiu-se por abarcar, na designação do cargo, a responsabilidade pelo

4 As autoras Silva (2015) e Silva (2017) serviram de apoio para tratarmos a denominação ADI como antiga, a qual demanda uma denominação histórica para o cenário da educação infantil.

desenvolvimento infantil, mas sem o caráter educativo que exigiria uma formação acadêmica [...]” (CAPESTRANI, 2007 p. 63).

Para atuar no cargo de ADI, a princípio, era exigida a conclusão do ensino fundamental e depois passou a ser exigida a conclusão do nível médio. O ingresso no cargo era feito por meio de concurso público. Cabe dizer, que os processos de formação e de profissionalização que eram realizados mediante as necessidades referentes a cada período de atuação, proporcionavam as pajens/ADIs a construir “[...] representações e sentidos do que é tornar-se professora de educação infantil” (SILVA, 2017, p. 29).

Silva (2015), mesmo sem fazer uma retrospectiva histórica da função de ADI, traz um dado relevante em sua pesquisa ao dizer que, mesmo em tempo de puro assistencialismo na educação infantil, o trabalho do ADI com as crianças já continha a dimensão pedagógica, ou seja, articulava o cuidar e o educar. Sendo assim, podemos dizer que o ADI assumia a função de professor.

b) A denominação ADI é adotada em concursos públicos

Nas pesquisas desenvolvidas por Bitencourt e Silva (2017); Campêlo (2016); Oliveira (2017); Oliveira e Guimarães (2013); Siller e Côco (2008) e Souza (2012) foi possível perceber a adoção do termo ADI, no século XXI na educação brasileira, porém com uma nova significação. As pesquisas revelam que o profissional ADI passa a ser recrutado por meio de concurso público ou seleção simplificada.

Siller e Côco (2008, p. 6) afirmam que a formação específica pode diferenciar dependendo da região/município, podendo ser requisito para prestar seleção: “[...] ensino fundamental incompleto; ensino fundamental completo; 2º grau completo; ensino médio profissionalizante; curso normal mais especialização (curso de 120horas/aula); curso médio com habilitação em magistério e curso completo de berçarista ou equivalente”. As autoras Siller e Côco (2008) ainda destacam que a jornada de trabalho dos ADIs é maior do que a das profissionais docentes e que os ADIs recebem uma remuneração menor do que a dos professores e, geralmente, não fazem parte da carreira do magistério público.

Oliveira (2017), com base em investigação sobre contratação de profissionais para trabalhar na educação infantil, afirma que tem sido recorrente em vários municípios brasileiros a existência de cargos e funções próprios da educação infantil, principalmente na creche, como a de “auxiliar” e outros equivalentes. Constatamos que em geral esses cargos e funções “[...] não requerem a formação docente, não estão enquadrados na carreira do

magistério, possuem uma carga horária de trabalho mais extensa, salários inferiores e menos oportunidades de formação continuada” (OLIVEIRA, 2017, p. 6).

c) As diversas denominações para auxiliares que atuam com crianças na educação infantil no contexto atual

Nos trabalhos analisados encontramos diversos termos atribuídos ao profissional ADI. Eles podem ser chamados de: Agente de Apoio; Agente de Creche; Agente de Desenvolvimento Infantil; Agente Educador Infantil; Agente Educativo de Creche; Agente Educativo; Agentes Auxiliares de Creche; Ajudante de Turma; Apoio; Assistente de Creche; Assistente de Educação Infantil; Assistente do Desenvolvimento Infantil em Creches; Atendente de Creche; Atendente de Educação Infantil; Auxiliar de Apoio; Auxiliar de Berçarista; Auxiliar de Creche; Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; Auxiliar de Educação Infantil; Auxiliar de Educação; Auxiliar de Ensino; Auxiliar de Maternal I; Auxiliar de Professor; Auxiliar de Recreação; Auxiliar de Sala; Auxiliar de Serviço de Creche; Auxiliar de Serviços Escolares; Auxiliar de Turma; Auxiliar; Babá; Berçarista; Cuidador de Creche; Educador de Creche; Estagiários; Estimulador Materno Infantil; Estimulador Materno; Monitor de Berçário; Monitor de Creche; Monitor de Educação Infantil; Pajem; Pré-Escolar; Professor Mãe I; Recreacionista e Recreadora⁵.

A investigação desenvolvida por Souza (2012) revela que a motivação para realização do concurso de Agente Auxiliar de Creche está relacionada diretamente ao direito a estabilidade garantido pelos serviços públicos, falta de oportunidades profissionais mais interessantes e devido ao desemprego. A pesquisa de Bitencourt e Silva (2017) mostra como o Auxiliar de Apoio para a Educação Infantil constrói sua experiência na interação com bebês e professoras, durante as atividades de cuidado e educação em contexto coletivo.

⁵ Identificamos nas pesquisas analisadas a denominação e a região na qual o termo é adotado:

Nordeste: Cuidador de Creche; Auxiliar de Creche; Monitor de Creche; Auxiliar de Classe; Auxiliar de Monitor de Creche; Auxiliar de Creche, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

Norte: Não foi referido nenhum termo para esta região.

Sul: Agente de Creche; Atendente de Educação Infantil; Auxiliar de Creche; Monitor de Creche; Atendente de Creche; Auxiliar de Educação Infantil; Monitor de Educação Infantil; Assistente de Creche; Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; Cuidador Infantil.

Sudeste: Auxiliar de Creche; Agente de Desenvolvimento Infantil; Berçarista; Monitor de Creche; Assistente do Desenvolvimento Infantil em Creches; Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; Pajem; Pré-Escolar; Monitor de Berçário; Monitor de Educação Infantil; Assistente de Educação Infantil; Atendente de Creche; Auxiliar de Educação Infantil; Auxiliar de Creche; Babá; Monitor de Ensino para Creches e UMEI's; Monitor de Creche Escolar; Monitor Escolar de Educação Infantil; Monitor de Educação Infantil; Cuidador Infantil.

Centro-Oeste: Monitor de Educação Infantil; Monitor de Creche; Auxiliar de Desenvolvimento Infantil; Assistente de Educação Infantil; Auxiliar de Educação Infantil; Atendente de Creche; Berçarista.

Em dissertação de mestrado, Oliveira (2017) constatou, através da análise de editais de concurso público de todo país, publicados no ano de 2015, as seguintes nomenclaturas para o profissional que auxilia a professora de educação infantil: agente de desenvolvimento infantil, assistente de creche, assistente de educação infantil, assistente do desenvolvimento infantil em creches, atendente de creche, atendente de educação infantil, auxiliar de classe, auxiliar de creche, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de monitor de creche, auxiliar de sala de aula, babá, berçarista, cuidador de creche, cuidador infantil, monitor de berçário, monitor de creche, monitor de creche escolar, monitor de educação infantil, monitor de ensino para creches e unidades municipais de educação infantil e pajem.

Para Oliveira (2017, p. 139), a presença dos auxiliares na educação infantil é consequência da “[...] meta de ampliação do acesso à creche e da falta de recursos dos municípios por problemas de gestão e/ou incapacidade financeira vêm sendo contratadas para suprir a demanda por profissionais que exerçam a função docente”. Segundo o autor, isto pode possibilitar a desvalorização do docente da educação infantil e consequentemente possibilita a falta de conhecimento do que é o profissional ADI em detrimento a diversas nomenclaturas para designar o profissional que é auxiliar na educação infantil.

Tendo em vista que os auxiliares não são autorizados por lei a desempenhar a atividade docente, as pesquisas ressaltam (CAMPÊLO, 2016; OLIVEIRA, 2017) que a presença dos auxiliares na educação infantil está atrelada ao desempenho da prática docente. Portanto, faz-se necessário estudar os ADIs no contexto de sua prática, verificando como se efetua a intervenção dos auxiliares no cotidiano escolar, uma vez que as pesquisas não emergem desse cotidiano e existe uma superficialidade ao investigar as práticas dos ADIs frente as atribuições estabelecidas pelos sistemas.

d) Função coadjuvante

As autoras Siller e Côco (2008), ao analisarem as creches no município do Espírito Santo, verificaram a presença de duas categorias de profissionais: a profissional docente e o de apoio ao trabalho, ambos atuando no grupo de crianças. Porém, a primeira profissional (professora) aparece nos trabalhos analisados com formação específica e responsável pela função educativa na instituição, reconhecida como alguém qualificada para realizar o processo educacional na educação infantil. Por outro lado, o profissional de apoio ao trabalho aparece como alguém sem qualificação e preparo para lidar com as exigências da educação infantil. Isto confirma o que é dito por Oliveira e Guimarães (2013, p. 9), pois segundo as

referidas autoras, a ausência de qualificação adequada desses profissionais “[...] reforça a histórica identidade de mãe de segunda mão e de segundo lar”.

Nessa perspectiva, o profissional de apoio assumiria a função de auxiliar o trabalho da professora e sua atividade teria como ponto central o cuidar das crianças pequenas, atividade negligenciada pelas professoras. Apesar da LDBEN nº 9.394/96 mencionar que cabe a professora responsabilizar-se pelos processos de cuidado e educação das crianças da educação infantil, a presença do ADI nas instituições tem provocado mudanças nas responsabilidades dessa professora. No entanto, Bitencourt e Silva (2017, p. 380) afirmam: “[...] em hipótese alguma, este profissional terá autonomia para responder pela turma ou assumir sua responsabilidade”.

Em relação à formação dos profissionais de educação infantil, Siller e Côco (2008, p. 12) afirmam que a formação exigida para as professoras de educação infantil é diferente da formação requerida dos “profissionais de apoio”. Dos profissionais de apoio têm-se requerido “[...] uma formação menor com uma carga horária de trabalho maior e uma remuneração inferior”. Para as autoras essas distinções podem implicar “[...] na convivência de quadros de vinculação diferenciados em que alguns profissionais não pertencem aos quadros do magistério” (SILLER; CÔCO, 2008, p. 12). Isto fortalece o distanciamento e prejudica a integração das ações.

O papel secundário da auxiliar pode estar alicerçado na essência do próprio nome, pois, ser auxiliar implica o indivíduo que auxilia, presta ajuda, ajudante, quem é capaz de socorrer, acudir, prestar assistência, dar proteção. Neste sentido, a figura do auxiliar colabora com um sentido de ser inferior o que lhe confere um papel coadjuvante, levando os profissionais a não se responsabilizarem pelo educar das crianças de 0 a 5 anos. Pensando na perspectiva histórica as marcas do auxiliar podem estar enrijecidas no passado que alimenta o não profissionalismo das pessoas/mulheres que lidam com a educação das crianças de 0 a 5 anos.

e) A prevalência dos saberes experienciais

As investigações analisadas mostram que a atuação dos ADIs nas creches é marcada pelo “[...] desconhecimento do trabalho educativo com as crianças pequenas, da estrutura e do funcionamento da creche” (SOUZA, 2012, p. 7). Essa falta de conhecimento acarreta uma fragmentação na proposta de trabalho da educação infantil.

Campêlo (2016) ressalva que os ADIs por não possuírem formação pedagógica acabam adquirindo experiências no cotidiano do trabalho que desenvolvem nas instituições de educação infantil. Na mesma direção, Silva (2015, p. 80) afirma que é experimentando coisas que as profissionais constroem uma “pedagogia da experiência”. O fato que eleva os saberes experienciais em detrimento de outros saberes se respalda na indefinição das atribuições e na falta de formação inicial, bem como da formação em serviço para os profissionais auxiliares. Geralmente, os profissionais auxiliares ingressaram “[...] na atividade sem experiência anterior para trabalhar com crianças coletivamente, e se desenvolveram aprendendo com colegas mais experientes” (CAPESTRANI, 2007, p. 115).

Sendo assim, a prerrogativa de que basta ter tido experiências com crianças é algo que também leva os ADIs a tentarem o concurso ou participarem de seleção simplificada, perpetuando a ideia de que o exercício da função de trabalhar com crianças é algo fácil sendo suficiente o critério gostar de crianças. No entanto, o trabalho com crianças na educação infantil (creche e pré-escola) é direcionado por saberes que vão além dos experienciais e afetivos, mas atinge a dissociabilidade do cuidar-educar.

Consequentemente, os saberes experienciais se apresentam de diferentes maneiras, seja na troca de conhecimento com as profissionais mais antigas da instituição e/ou na experimentação de novos métodos de trabalho. Faz-nos pensar se a experiência materna fosse suficiente as ADIs não enfrentariam tantas dificuldades na execução de suas atribuições (SILVA, 2015). O que nos faz pensar que ser mulher, mãe, cuidar de casa não seriam os critérios necessários para o ingresso da profissional na educação infantil, pois essa etapa da educação demanda por outros saberes que colaboram na execução das atividades com as crianças.

f) O auxiliar assume uma função docente

As pesquisas são enfáticas ao afirmarem que os auxiliares mesmo não dispendo de formação específica assumem uma função docente. Chamarelli (2013, p. 70) afirma que os auxiliares dispõem somente de escolaridade fundamental e/ou média, o que comprova que o auxiliar não deveria exercer atividades diretas com as crianças, porém o profissional é percebido assumindo duas funções: “ora como profissional que atua diretamente com as crianças sem exercer a função docente (existindo na turma uma professora responsável), ora como a que assume a função docente (sem a presença de uma professora na turma)”. Câmpelo (2016) também chama atenção para o desenvolvimento de atividade docente desenvolvidas

pelos ADIs, pois o contexto da prática na educação infantil subjaz a interligação entre o cuidar-educar como eixos indissociáveis da prática pedagógica.

Por fim, Chamarelli (2013) nos ajuda a compreendermos que o profissional leigo, presente nas creches e pré-escolas, colabora para sustentar o legado da docência na educação infantil dentro dos parâmetros da concepção assistencial ou sanitária, o que distancia da concepção educacional.

g) Atividades relacionadas ao cuidar

Siller e Côco (2008) afirmam que o cuidar e o educar, eixos constituintes e indissociáveis da educação infantil, encontram-se fragmentados com a atuação da professora e do ADI na sala de aula.

[...] é dada 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). Essa realidade ‘traz as separações entre mente/corpo; trabalho manual/trabalho intelectual; natureza/cultura; razão/emoção’. (SILLER; CÔCO, 2008, p. 6).

Assim, a exigência de pouca formação e o baixo salário contribuem para a desvalorização dos educadores de creche, considerados como profissionais que cuidam, higienizam e alimentam as crianças pequenas. Isto agrava a precarização do trabalho e o equívoco do que está proposto nos editais de concurso para exercício da função (SOUZA, 2012).

Conforme Lanter (2002, p. 145) o cuidar e educar da criança parece representar um divisor “[...] de águas da função exercida por esses profissionais em seu cotidiano de trabalho: cuidar passa a ser de responsabilidade daquele que possui menos formação (a auxiliar, a crecheira, etc.) ao passo que educar torna-se responsabilidade do profissional com mais formação”.

Essa separação entre o cuidar e o educar acaba por favorecer um trabalho sem elo, articulação ou direção comum, o que sugere uma disparidade entre a função designada para os ADIs, que estariam restritamente vinculados ao cuidar. A esse respeito Cerisara (2002, p. 16) afirma:

[...] a coexistência dessas diferentes profissionais, no mesmo espaço, vir acompanhada sempre de uma hierarquização decorrente das diferentes exigências quanto aos níveis de formação e salários, bem como quanto às atividades delegadas a cada uma delas, levando a uma dicotomização entre a que educa e a que cuida.

Este mesmo direcionamento é retomado por Oliveira e Guimarães (2013) ao refletirem sobre o tema, elas afirmam que as práticas dos auxiliares estão direcionadas ao cuidado do corpo, higiene, alimentação e sono das crianças e, portanto, eram desvalorizadas. Porém, as atividades que se diferenciavam do cuidado do corpo eram apresentadas como pedagógicas e merecedoras de mais atenção e exigiam profissionais com formação condizente para realizá-las.

Conforme foi exposto, o ADI, embora tenha aparecido de modo tímido e com variadas denominações na produção científica, tem exercido função secundária como profissional de educação infantil. Ficou evidenciado, a partir do levantamento bibliográfico realizado, que o ADI, dependendo da região, assume diversas nomenclaturas, mas, sua função se restringe, prioritariamente, a colaborar com a professora de educação infantil no processo de desenvolvimento das crianças.

Constatamos que não há formação pedagógica específica exigida ou requerida para o exercício da função e, conforme as pesquisas, a não qualificação contribui para fragmentar os dois pilares indissociáveis da educação infantil (cuidar-educar). Destarte, podemos afirmar que se faz necessário o investimento em pesquisas sobre o ADI para saber as contribuições que esse profissional traz para a prática da educação infantil, bem como, saber de que forma a não formação profissional interfere em suas práticas com crianças pequenas.

É evidente que ainda existem várias lacunas que precisam ser dissipadas no conhecimento científico acerca da prática pedagógica na educação infantil. Em face do exposto e considerando a efetiva presença de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil⁶ na Rede Municipal, esta investigação enfoca as representações e práticas desses profissionais no interior das creches e Centros de Municipais de Educação Infantil. Cerisara (2002, p. 19-20) nos diz:

As mudanças sociodemográficas das últimas décadas, tanto nas instituições de educação infantil como em outras instituições sociais, podem ter

⁶ Apesar de a literatura revelar que são majoritariamente as mulheres que atuam e pesquisam na e sobre a educação infantil, neste trabalho faremos menção aos profissionais de educação infantil no masculino, a fim de contemplar todos os que participaram deste estudo (ADIs homens e mulheres), por sinal um considerável número de ADI homens (21). Ressaltamos que não estamos desconsiderando a discussão de gênero.

contribuído para o delineamento de um novo perfil das professoras e das auxiliares de sala das instituições de educação infantil. Isso exige que as relações entre essas profissionais sejam analisadas, não apenas privilegiando os aspectos relativos à formação, salário, divisão de tarefa, tal como concebidos pelo poder público quando da implantação das primeiras instituições de educação infantil no município, mas também a partir dos dados objetivos evidenciados pelas próprias profissionais. [...] precisam ser entendidas a partir de suas trajetórias de vida e expectativas profissionais e das diferentes tradições enraizadas sobre suas concepções de trabalho. Trabalhar com estas dimensões remete, inevitavelmente, ao percurso de formação destas profissionais, seja ele formal ou informal, entendendo que o fato de terem passado ou não por uma formação específica pode contribuir para que se encontrem em situações diversas no exercício atual de suas atividades nas instituições de educação infantil.

Nesse sentido, há uma necessidade para investigar esses profissionais, pois como mostra o estado do conhecimento ainda é escassa a produção científica acerca dos profissionais que desenvolvem a prática pedagógica na educação infantil, principalmente aqueles que sempre estiveram presentes nas instituições, que são os auxiliares.

Tendo em vista o que aqui apresentamos, nosso interesse de pesquisa tem centralidade na seguinte questão: Qual a concepção de educação infantil do ADI e como se caracterizam suas práticas junto às crianças de creches e CMEIs municipais do Recife?

Estudos desenvolvidos no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, acerca da Teoria das Representações Sociais (TRS) indicam a apropriação desse referencial teórico-metodológico para a investigação, pois a TRS prioriza o conhecimento e as experiências do indivíduo com a realidade e parte do pressuposto de que as formas de interpretação do real orientam às práticas sociais.

Assim, orientada pela abordagem estrutural da TRS, a presente pesquisa tem como objetivo geral:

- Identificar as representações sociais de educação infantil, construídas pelos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e suas relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife.

Como objetivos específicos, procuramos:

- Traçar o perfil socioprofissional dos ADIs que atuam nas instituições de educação infantil;
- Identificar a estrutura das representações sociais de educação infantil construídas por esses profissionais;

- Caracterizar as práticas desenvolvidas pelos ADIs que atuam na rede municipal indicando suas possíveis relações com as representações sociais de educação infantil construídas por esse grupo.

Para atingir os objetivos desenvolvemos uma investigação de cunho qualitativo, realizada em duas etapas. Na primeira, utilizando como instrumentos de coleta de dados um questionário e o teste de associação livre de palavras e abarcando um quantitativo de 108 ADIs (de seis RPAs) traçamos o perfil socioprofissional do grupo pesquisado e identificamos a estrutura das representações sociais de educação infantil construídas por esse grupo.

A segunda etapa (dividida em duas fases), nas quais utilizamos como instrumentos a entrevista semiestruturada e observação participante, envolveu na primeira fase um subgrupo de 30 participantes da primeira etapa, e com ela explicitamos a estrutura das representações sociais de educação infantil construídas por esses profissionais, bem como caracterizamos mediante a observação do trabalho de 4 participantes as práticas desenvolvidas por ADIs indicando suas possíveis relações com as representações sociais de educação infantil desses sujeitos.

Para tratamento dos dados da primeira etapa utilizamos o *software* Iramuteq, que auxiliou a organização, saliência e hierarquização das evocações; o material coletado na segunda etapa da pesquisa foi organizado e discutido tomando como suporte a análise de conteúdo categorial.

Os resultados obtidos ao longo da investigação, tendo como base o referencial teórico-metodológico adotado, possibilitaram a elaboração do presente texto, que contém este segmento introdutório, desenvolvimento, considerações finais, anexos e apêndices.

O segmento introdutório faz referências às experiências profissionais da autora do texto, que sustentam seus interesses de pesquisa, apresenta uma revisão de literatura acerca do objeto da pesquisa, o questionamento orientador do estudo, objetivos e escolhas teóricas e metodológicas adotadas.

A segunda seção apresenta aspectos históricos, prerrogativas e desafios referentes à primeira etapa da educação básica, enfatiza o caráter pedagógico da educação da criança pequena e tece reflexões acerca dos profissionais da educação infantil.

Os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, ou seja, a Teoria das Representações Sociais (TRS) são apresentados na terceira seção. Nela discutiremos sobre o conceito, desenvolvimento histórico e abordagens das representações. Além disso, tratamos sobre a TRS em pesquisas do campo da educação, a abordagem estrutural e das relações entre representações sociais e práticas.

A seção quatro apresenta o desenho metodológico da pesquisa, instrumentos utilizados, escolhas e decisões tomadas, além do locus e procedimentos de análise dos dados.

A quinta seção trata da análise e discussão dos achados da pesquisa. Assim, expõe o perfil dos participantes da pesquisa, a estrutura das representações de educação infantil construídas pelos ADIs, bem como analisa as práticas desenvolvidas por esses profissionais indicando suas possíveis relações com as representações sociais de educação infantil construídas pelo grupo.

Nas considerações finais retomamos o objeto estudado e apresentamos uma síntese das respostas à questão proposta para o estudo, avaliando o percurso. Ressaltamos que por mais que os ADIs enfatizem a indissociabilidade entre cuidar e educar no âmbito da educação infantil, as representações sociais e práticas desses profissionais estão concentradas no suprimento das necessidades básicas de alimentação, higiene e segurança das crianças. A análise das práticas revela, portanto, uma dicotomia entre essas duas dimensões (o cuidar e o educar) tidas em seus discursos como indissociáveis na educação infantil.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: REFERÊNCIAS HISTÓRICAS, PRERROGATIVAS E DESAFIOS

Nesta seção, abordamos marcos históricos relacionados à educação infantil, prerrogativas legais direcionadas a essa etapa da educação, características e desafios dos profissionais que atuam junto à criança pequena, particularmente dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs).

2.1 Marcos históricos e legais do atendimento à criança no Brasil

Os contornos históricos e legais do atendimento à infância no Brasil têm sua formulação marcada pela realidade econômica, cultural e política da sociedade brasileira. Nesse sentido, é impossível falar do atendimento à infância deslocado do pensamento e influências sociais que fazem parte de determinada época.

Até meados do século XIX não existia atendimento de crianças em instituições longe das mães. No decorrer desse período a população brasileira se concentrava na zona rural e as práticas educativas incidiam sobre a família dos fazendeiros que cuidavam das crianças órfãs ou abandonadas – geralmente filhos gerados da exploração sexual. No meio urbano, no qual vivia uma menor parte da população, os filhos ilegítimos (das moças pertencentes às famílias de prestígio social) eram abandonados nas “rodas de expostos”. A partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravatura (1888)⁷, a situação se modifica, pois o processo de migração da zona rural para o meio urbano se intensificou, surgiram novas possibilidades de desenvolvimento cultural, tecnológico e, no âmbito político, há todo um movimento, que culmina com a proclamação da República (OLIVEIRA, 2011).

Devido as altas taxas de mortalidade da época, caracterizada pela falta de conhecimento para o cuidado das crianças e, mediante as elevadas taxas de abandono dos filhos de escravos cujos pais não assumiam a paternidade, surgem as primeiras ações isoladas de proteção à infância, principalmente, a criação de entidades de amparo/filantrópicas. Assim, as soluções de proteção à infância se baseavam na criação de creches, asilos e internatos, que

⁷ A primeira etapa do processo foi tomada em 1850, com a extinção do tráfico de escravos no Brasil. Vinte e um anos mais tarde, em 28 de setembro de 1871, foi promulgada a Lei do Ventre-Livre. Esta lei tornava livres os filhos de escravos que nascessem a partir da decretação da lei. No ano de 1885, foi promulgada a lei Saraiva-Cotegipe (também conhecida como Lei dos Sexagenários) que beneficiava os negros com mais de 65 anos de idade. Foi somente em 13 de maio de 1888, através da Lei Áurea, que a liberdade total e definitiva finalmente foi alcançada pelos negros brasileiros. (Fonte: <https://www.historiado brasil.net/abolicaodaescravatura/>).

na época eram vistas como instituições semelhantes e tinham como objetivo cuidar dos mais pobres. Esse atendimento à infância brasileira foi caracterizado como apoio a criança “desvalida” e era caracterizado por ações higienistas (ANDRADE, 2010; OLIVEIRA, 2011).

Segundo Kuhlmann Júnior (2015), as instituições pré-escolares, creches, escolas maternas e jardins de infância foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX e visavam “[...] um conjunto de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores pobres” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 78). Foi durante o final do século XIX e início do século XX que houve as substituições de instituições tradicionais, a criação de leis e de instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito, da família, das relações de trabalho e da educação para atender a criança. Essas iniciativas eram vistas como uma assistência científica porque tomavam por base o progresso e a ciência para pensar novas propostas e encontrar soluções para os problemas disseminados no Brasil Império (KUHLMANN JÚNIOR, 2015). A assistência científica, assim denominada por Kuhlmann Júnior (2015), marcava o período de passagem do Império para a República. Iniciativas pautadas na caridade e filantropia vão sendo menos comuns e passam a vigorar a preocupação com a assistência. A esse respeito, Kuhlmann Júnior (2015) afirma:

A palavra caridade relaciona-se a um período anterior e assumiu significados diferentes ao longo da história, referindo-se à religião, ao Estado, ou a um sentimento de ordem individual em relação à pobreza. O mesmo ocorreu com a palavra filantropia, que pode se referir à secularização, à iniciativa não governamental, ou à organização racional da assistência. [...] a história da assistência representa justamente o embate das questões envolvendo a sua função, as prioridades e modalidades de atendimento, o papel do Estado e das organizações da sociedade civil, os requisitos e os procedimentos a adotar para a prestação do serviço. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 56).

Na visão do autor, a caridade é um sentimento que orienta uma prática realizada pela emoção e que repercutiria no sentimento de empatia e piedade; enquanto a filantropia visava ser um modo de organização racional da assistência em que todas as formas de atendimento aos pobres eram agrupadas com a finalidade de diminuição dos custos sociais de sua reprodução. Assim, a assistência científica estava balizada em três aspectos:

O primeiro aspecto da assistência científica é que o conjunto das medidas preconizadas se apresentava não como um direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes, segmentando a pobreza, procurando dificultar seu acesso aos bens sociais. [...]. O segundo aspecto da assistência científica refere-se ao papel do Estado e das organizações da

sociedade civil. [...]. A terceira característica da assistência científica é a sua alusão a um método científico que estaria permitindo a sistematização das ações e legitimando todas aquelas que adotassem referências aos conhecimentos científicos, em uma interpretação naturalizada e cristalizada das relações e estruturas sociais. (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 60-62).

Esses aspectos foram cruciais para consolidar as tendências de mitificação da ciência e tornou os homens de ciência “[...] capazes de efetuar a distribuição social sob o controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 60). Como postula o autor, a assistência científica era “[...] o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimia os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 48). Contudo, o atendimento à infância nas instituições era restrito, com pouca oferta e baixa qualidade, o que pressupunha o estabelecimento de um clima de competição entre os que necessitam do serviço e os mais subservientes (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

As mudanças que marcam o atendimento à infância na passagem do Império para a República foram marcadas pela efervescência de discussão nos congressos, oficinas e exposições nacionais e internacionais entre profissionais de diversas influências (jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos). Esse impulso foi importante para o delineamento das primeiras instituições de atendimento à infância no final do século XIX.

Nesse sentido, a creche era destinada para as crianças de zero a três anos de idade e “foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento da Casa de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem as crianças” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 78). A creche surge como uma novidade que possibilitava a exaltação do progresso e da indústria.

As escolas maternais aparecem como substitutas das salas de asilo. Surgiram na França em 1848 e tinham a intenção de transmutar a forma como o atendimento à criança pobre acontecia. Essas escolas ofereciam um atendimento precário no qual a criança era submetida a cansativos exercícios de escrita. As escolas maternais (a primeira criada em São Paulo em 1908) destinavam-se a atender os filhos das operárias e tinham objetivos pedagógicos e assistenciais (alimentação e proteção). Nessas primeiras experiências de atendimento já se verifica a tentativa de aliança entre o assistencial e o pedagógico (KISHIMOTO, 1986).

No entanto, essa tentativa de articulação entre o assistencial e o trabalho pedagógico não teve êxito, pois nas escolas maternais o trabalho era realizado por profissionais leigos, devido à falta de professores capacitados. Nesse contexto defendia-se que as crianças deveriam ser precocemente alfabetizadas e voltavam a privilegiar o atendimento como

aconteciam em asilos. Além disso, para contemplar as crianças com mais de 7 anos de idade, que não eram absorvidas pelos grupos escolares, inseriu-se crianças com diferentes idades nas mesmas salas, o que colaborou para fortalecer a ideia de asilo (KISHIMOTO, 1986).

Os jardins de infância inspirados no pensamento froebeliano, foram criados para atender as classes mais abastadas da sociedade e tinham como preocupação educativa maior o desenvolvimento intelectual das crianças. A desenvolvimento das crianças de 4 a 7 anos de idade nos jardins de infância era estimulado com base em jogos, brinquedos e cuidados, ou seja, visava o desenvolvimento infantil numa perspectiva integral.

O pensamento educacional vigente designava os jardins de infância como instituições educativas por excelência, enquanto as creches e as escolas maternais seriam instituições assistenciais e não de educação. Essa diferença no que se refere à função das instituições é combatida por Kuhlmann Júnior (2015). Segundo esse autor, as creches e as escolas maternais também educavam, porém não para a emancipação, mas para a subordinação.

Assim, de acordo com o pensamento educacional da época, as creches surgem para atender as crianças pobres e com caráter assistencialista. Ressaltamos que o atendimento assistencial é uma alternativa às ações de caridade desenvolvidas pela igreja, principalmente em relação ao abandono das crianças no período Imperial. Em síntese, as creches surgem como formas de substituir ações pautadas na caridade e filantropia. A sua origem está atrelada aos cuidados da infância.

Na análise de Kishimoto (1986) o atendimento nas primeiras instituições era bem demarcado, para os pobres a assistência (creches e escolas maternais) e as crianças ricas eram atendidas nos jardins de infância. Os jardins de infância surgem de iniciativas particulares e com preocupações de natureza pedagógica. Essas instituições foram pioneiras em valorizar conhecimento pedagógico em detrimento do assistencial. Kishimoto (1986, p. 61) diz que a difusa prática dos jardins de infância, “[...] tanto particulares como o único oficial, de prestarem serviços apenas às classes de maiores recursos, parece ter reforçado a ideia de que é a situação econômica que diferencia o jardim de infância de outros estabelecimentos como escolas maternais e creches”.

Vale dizer que o jardim de infância se vinculava ao ideário liberal. O projeto social para a construção de uma nação moderna, baseado no pensamento liberal, reunia condições para que a elite brasileira assimilasse os preceitos educacionais difundidos internacionalmente, que propunham ao Brasil ideias desenvolvidas na Europa e Estados Unidos. O jardim de infância resultou de uma influência alemã e os primeiros foram criados

no Rio de Janeiro (1875) e São Paulo (1877), e eram destinados às crianças mais abastadas e desenvolviam uma proposta de trabalho com as crianças, inspirada no pensamento de Froebel.

No mesmo período a preocupação com as crianças pobres também era frequente e, em 1882, Rui Barbosa (1849-1923), que considerava jardim de infância como a primeira etapa do ensino primário, apresentou um projeto no qual distinguia salas de asilo, escolas infantis e jardins de infância. Mas, ao mesmo tempo, havia o “fortalecimento de um movimento de proteção à infância, que partia de uma visão preconceituosa sobre a pobreza, defendendo um atendimento caracterizado como dádiva aos menos favorecidos” (OLIVEIRA, 2011, p. 93).

Com a proclamação da República, o atendimento à infância continuou sendo de modo desigual, porém, decorrente da preocupação com a saúde pública em 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância, que precedeu a criação, em 1919 do Departamento da Criança. Do período, registra-se a criação de várias escolas infantis e jardins de infância direcionados aos mais favorecidos.

Mesmo diante da nova configuração política da sociedade brasileira, percebemos que as propostas para educação da criança não foram priorizadas, prevaleceu a dualidade entre atendimento para as crianças pobres e ricas. Esses dois tipos de atendimento vinculavam os pobres às creches, ligadas a órgãos da saúde e assistência, e os jardins de infância, para os mais ricos, vinculados aos sistemas de educação.

Segundo Kuhlmann Júnior (2015), embora houvesse um discurso favorável à implantação dos jardins de infância para atender a pobreza, iniciativas nesse sentido não se concretizaram. Na perspectiva do autor, a utilização do termo pedagógico constitui “[...] uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim de infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 81).

No tocante ao trabalho das creches, convém dizer que as atividades eram assumidas por mães e/ou pessoas leigas. Kishimoto (1986) afirma que, de modo diferente, nas escolas maternas não haviam professores especializados e a supervisão ficava por conta de leigos ou docentes que receberam breve formação nos Liceus. Sobre a atuação nos jardins de infância, Kuhlmann Júnior (2015) comenta que no primeiro Jardim de Infância público, denominado Caetano de Campos, cada turma era acompanhada por uma professora e uma aluna da Escola Normal que cumpria a função de auxiliar.

A intensificação da urbanização e a industrialização dos meados século XX provocaram modificações na estrutura familiar tradicional, sobretudo, no que se refere aos cuidados com os filhos pequenos. A mudança no âmbito familiar levou as mães operárias a

encontrarem uma solução emergencial, seja no próprio núcleo familiar ou com outras mulheres para o cuidado dos filhos enquanto trabalhavam. Nesse contexto, conforme Oliveira (2011, p. 95), a solução encontrada foi o surgimento das “criadeiras”, mulheres que recebiam dinheiro em troca do trabalho de cuidar dos filhos das mães que trabalham nas fábricas. Tais mulheres “[...] foram estigmatizadas como “fazedora de anjos”, em consequência da alta mortalidade das crianças por elas atendidas, explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos de inadequada separação da criança pequena de sua família” (OLIVEIRA, 2011, p. 95).

A inserção das mulheres no mercado de trabalho favoreceu o debate em torno da educação dos filhos, com variadas reivindicações por um lugar de guarda e/ou atendimento das crianças. Na época, os imigrantes trabalhadores, que tinham um maior contato com os movimentos sociais na Europa e Estados Unidos, procuraram através de sindicatos organizar a luta por direitos e melhoria das condições de trabalho. Mediante essa luta, muitos patrões foram se tornando mais flexíveis e concederam alguns benefícios sociais, com a finalidade de enfraquecer o movimento da classe operária. Dentre esses benefícios podem ser destacados: fundação de vilas operárias, clubes esportivos e algumas creches e escolas maternas. Essas concessões tinham mais o caráter de favor e não de dever social, pois constituíam formas de controle dos trabalhadores dentro das fábricas.

Destacamos que em 1922 ocorreu o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, o evento impulsionou as primeiras regulamentações para a educação das crianças pequenas em instituições educativas (escolas maternas e jardins de infância). No período final dos anos 1920 e início dos anos 1930, ganhou destaque o movimento liberal de renovação pedagógica denominado de Movimento da Escola Nova que, dentre outros aspectos mais amplos relacionados à educação e sociedade, defendia a educação pré-escolar como base do sistema de educação.

Na época, apesar de haver uma efervescência na disseminação de parques infantis⁸ que tinham como foco o atendimento as crianças dos meios populares, maior ênfase foi dada aos jardins de infância e formação de seus professores. Reafirmamos que esses jardins atendiam crianças das classes mais abastadas que em geral não se identificavam com os preceitos defendidos pelos escolanovistas.

8 Em 1935 foram instituídos os parques infantis nos bairros operários, sob a direção de Mário de Andrade. Os parques infantis atendiam crianças de diferentes idades em horário contrário ao da escola para atividades recreativas (ANDRADE, 2010, p. 137).

O projeto defendido por esse movimento previa a centralidade na construção do conhecimento na criança, ou seja, considerava a criança como o centro do processo de desenvolvimento. Além de difundir e influenciar as organizações das instituições infantis pretendendo a incorporação de toda a população infantil. Oliveira (2011) indica outros aspectos marcantes do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

[...] o documento defendia amplo leque de pontos: a educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório [...]. Entre outros pontos então discutidos nesse período de renovação do pensamento educacional estava a educação pré-escolar, instituída como a base do sistema escolar. (OLIVEIRA, 2011, p. 98).

Nos anos 1930, segundo Andrade (2010, p. 137), “na esfera Federal, o Estado, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, assumiu oficialmente a responsabilidade pelo atendimento à infância, embora continuasse a convocar a contribuição das instituições particulares”. Percebemos um avanço nacional para com a educação das crianças pequenas. Porém, continuava a priorização de programas que tinham a centralidade na alimentação e higiene das crianças (ANDRADE, 2010; OLIVEIRA, 2011).

Em síntese, as décadas de 20 e de 30 foram marcantes para o atendimento à infância, principalmente, porque houve um aumento no número de instituições. No entanto, prevaleceu a dualidade de objetivos (assistencial e/ou pedagógico). Kuhlmann Júnior (2000, p. 9) diz que aos poucos a nomenclatura é mudada e a escola maternal, deixa de ser direcionada aos pobres e em oposição aos jardins de infância, passando a ser uma “[...] instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré)”. Kishimoto (1986) afirma que em São Paulo, por meio do decreto nº 5.884 de 31 de abril de 1933, que instituiu o Código da Educação, passou-se a denominar o nível de ensino escolar pré-primário, a educação ministrada nas escolas maternas (criança de 2 e 4 anos) e nos jardins de infância (criança de 4 a 7 anos).

Segundo Andrade (2010), a Constituição de 1937 faz a primeira referência, de âmbito nacional, para com a criança quando afirma que: “[...] o Estado deveria providenciar cuidados especiais à infância, cabendo ao Estado Novo o cuidado e o amparo” (ANDRADE, 2010, p. 88). No entanto, não faz isto como garantia de um direito.

No início do ano de 1940 registra-se algumas iniciativas governamentais na área de saúde, previdência e assistência para com a criança. De acordo com Andrade (2010, p. 139), “o higienismo, a filantropia e a puericultura embasavam as práticas das instituições de atendimento às crianças, permeadas por rotinas rígidas de saúde e higiene”. Conforme a autora, a criação do Departamento Nacional da Criança (1940), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública de Serviço de Assistência a Menores (1941) vinculado ao Ministério da Justiça e Negócio Interiores, tiveram respaldo em práticas médicas, as quais “[...] culpabilizavam as famílias pelas condições de vida, desconsiderando-se qualquer análise das condições advindas da situação econômica e social do país” (ANDRADE, 2010, p. 139).

Um marco dessa década foi o estabelecimento da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943. A CLT reconheceu alguns direitos dos trabalhadores, dentre os quais estavam o atendimento aos filhos das trabalhadoras a fim de facilitar a amamentação durante a jornada de trabalho. Todavia, a ausência de fiscalização fez com que a lei não fosse cumprida e reafirmasse a creche “[...] como um benefício trabalhista para a mulher trabalhadora e não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo da criança” (ANDRADE, 2010, p. 139).

Com o Brasil colocado nas fileiras e aliado a Segunda Guerra Mundial, em 1942, foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA)⁹ e atuou até 1980. A LBA constituiu-se como uma medida de âmbito nacional e tinha como foco de atuação:

[...] na elaboração e execução de iniciativas de amplo alcance territorial visando à educação da criança pequena, sua inequívoca participação nos embates sociais e políticos visando à produção de representações da infância e da criança, e os trabalhos de reconhecimento e legitimação das categorias sociais de infância e da criança pobres como problema social a necessitarem de ações de diferentes natureza do Estado e de diferentes identidades coletivas e individuais. (FONSECA; ALMEIDA, 2016, p. 125).

O legado da LBA foi importante para a política assistencial, pois auxiliou no reconhecimento do problema e procurou auxílio junto a outras instituições e diferentes atores dar visibilidade social e estatal para agir em relação ao problema e, também, buscou inserir a assistência social no campo de preocupação do momento. É importante frisar que a LBA se interiorizou pelo Brasil ajudando na disfunção do atendimento à infância. Fonseca e Almeida (2016, p. 127) ressaltam que a atuação da LBA no estado de São Paulo deu-se “[...] como a

9 A LBA foi criada em 1942 com a primeira finalidade focada nas famílias dos convocados da guerra e, posteriormente, foi designada para coordenar os serviços sociais do governo, formular e executar políticas para a família, atendimento a maternidade e infância.

combinação com organizações filantrópicas nos municípios para a execução de políticas e subvencionamento e a condução de grandes realizações estaduais”. A instituição interferiu “[...] nos domínios da nutrição infantil com a sopa escolar, da aquisição de recursos financeiros suplementares à educação escolar, com a caixa escolar, e da atenção e cuidado de natureza higiênico-sanitária com as diferentes fases da infância, nos postos de puericultura” (FONSECA; ALMEIDA, 2016, p. 125).

As medidas implementadas nos anos de 1940 para atender a infância tinham respaldo na Constituição de 1946, promulgada no clima de pós-guerra mundial. No texto “encontram-se os termos amparo e assistência a respeito à infância em âmbito constitucional” (ANDRADE, 2010, p. 88).

Nesse cenário (final da década de 40 e início da década de 50), é importante frisar que as contribuições internacionais foram essenciais para a mudança de pensamento sobre o atendimento à infância no contexto brasileiro. A Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada em Paris, na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 e a Declaração dos Direitos da Criança, sancionada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1959 oferecem contribuições para as crianças. Ambas as declarações colaboraram para fortalecimento das discussões do atendimento à infância no Brasil, porém, “ao dizer que a educação era um direito, em contrapartida não dispôs condições nem impôs obrigação ou dever, tornando difícil sua garantia” no contexto brasileiro (SATURNO, 2018, p. 49).

Conforme Andrade (2010), as políticas voltadas para a infância no Estado Novo se configuraram como ações de tutela e proteção. A criança nesse período é vista como cidadã do futuro, “devendo receber cuidados especiais do Estado com o objetivo implícito de fortalecimento do estado ditatorial de Vargas” (ANDRADE, 2010, p. 140). Todavia, com o fim do Estado Novo “o paternalismo ainda se manteve como caráter eminente nas ações à infância, porém ‘fortalecido pela ideologia do desenvolvimento de comunidades e da assistência social difundidos na década de 50’” (ANDRADE, 2010, p. 141).

2.2 O atendimento à infância dos anos 1960 a 1980

A modernização da indústria e dos serviços, a concentração de renda, a abertura ao capital estrangeiro e o endividamento externo são as características que marcaram os anos 1960 e provocaram várias mudanças na economia brasileira. Nesse contexto, houve a promulgação da primeira LDBEN, Lei nº 4.024/61. Segundo Andrade (2010, p. 88) essa lei

“fez referência discreta à educação infantil, considerando-a no grau primário, como educação pré-escolar destinada às crianças menores de sete anos, podendo ser oferecida através das escolas maternas e jardins da infância”. A Lei nº 4.024/61 também preconizava que, em regime direto ou de cooperação, as empresas em parceria com o poder público oferecessem educação aos filhos menores de sete anos de suas trabalhadoras.

Embora os avanços na educação da criança pequena tivessem ligação com o trabalho extradomiciliar da mulher, enaltecendo a tríade: mulher-trabalho-criança, no pensamento da época, a mãe continuava como dona do lar devendo limitar suas atividades ao que remetesse ao doméstico. Sendo assim, a creche era vista como um benefício e não como um direito da mãe trabalhadora ou da criança.

Kuhlmann Júnior (2015, p. 166) comenta que o assistencialismo, concepção predominante na época, poderia ser considerado como “[...] uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber”.

O período compreendido entre os anos 1960 a 1980 no Brasil foi marcado por crise política que conduziu o país ao Regime Militar (1964-1985). Durante quase duas décadas, as práticas dos governantes militares tinham centralidade no autoritarismo, na supressão de direitos constitucionais, na ausência de democracia e na repressão (por meio de censura, perseguição política, tortura etc.) aos contrários ao regime. Enfim, foi um momento caótico na história brasileira que provocou mudança em vários setores, inclusive no educacional.

Andrade (2010) frisa que durante o período ditatorial, no âmbito do atendimento à infância, destacaram-se ações de programas desarticuladores marcados pelo clientelismo político e repressão. Nesse sentido, para atender os menores abandonados, infratores de conduta antissocial e em situação de risco, o governo cria uma Política Nacional de Bem-Estar do Menor que se concretiza com a implantação da Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem) e as Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (Febems). Essas instituições constituíram-se em “equipamento social necessário diante das questões sociais emergidas com o agravamento das condições de vida da população e a crescente demanda por serviço de consumo coletivo, como transporte, saúde, escolas, creches e outros” (ANDRADE, 2010, p. 141).

Conforme Andrade (2010) no período militar pós Constituição de 1967 (aprovada no país após o golpe de 1964) e da Junta Militar de 1969 passa a ser considerada a necessidade de leis próprias que regulamentassem a assistência à infância. Destaca que a Constituição de 1967 estabeleceu mudanças na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) que visavam a

organização dos berçários pelas empresas e abriam espaço para que outras entidades oferecessem creches e berçários através de convênios.

É possível dizer que desde os primórdios até a metade dos anos 1960 o atendimento à primeira infância é, segundo Kuhlmann Júnior (2015) pautado no cuidado e não no dever; no amparo e não no direito. A esse respeito o autor afirma: “a assistência era o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimia os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer os serviços” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 48). O assistencialismo tinha como principais preocupações retirar as crianças das ruas e oferecer um atendimento de baixa qualidade. Era voltado para moralização e profissionalização.

As discussões suscitadas nos anos 1960 são importantes, pois delineiam os primeiros movimentos e contribuições por uma nova configuração do atendimento às crianças no país e demarcam “[...] um campo de atuação específico para a pobreza, atendendo aos interesses internacionais [...]”. Essa discussão é abrangente, pois “[...] envolve diferentes elementos que se combinam, tendo como referência a construção de padrões comuns para a intervenção social, identificados como componentes das nações modernas” (KUHLMANN JÚNIOR, 2015, p. 52).

Nos anos 1970 foi promulgada a Lei nº 5.692/71, a promulgação se deu numa “[...] conjuntura histórica marcada por um Estado autoritário a serviço da classe dominante, com preocupação excessiva dirigida ao crescimento econômico” (ANDRADE, 2010, p. 88). A referida lei, conhecida como Reforma do ensino de 1º e 2º graus, não faz destaque para a educação da criança, apenas reforça o papel das empresas quanto à educação dos filhos de suas trabalhadoras.

Além do mais, as discussões sobre o direito das crianças e dos adolescentes e as reivindicações da “luta por creches” intensificaram-se no final dos anos 1970. Esse período também é caracterizado pela influência do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) com suportes ao atendimento à criança brasileira. Estes organismos internacionais difundiram nos países subdesenvolvidos a ideia de uma educação pré-escolar compensatória de carências de populações pobres apoiadas em recursos da comunidade, dependendo menos do Estado para sua expansão (ANDRADE, 2010).

Neste período ganhou destaque a atuação da LBA em âmbito nacional que, entre os anos 1976 e 1977, implementou o Projeto Casulo. Este projeto tinha como principais finalidades “[...] ampliar o atendimento de crianças em idade pré-escolar” e “[...] prestar

assistência às crianças na faixa de 0 a 6 anos. O Programa de Creches-Casulo [ampliou] significativamente, seu número de atendimentos, numa demonstração de esforço da LBA em responder à também sempre crescente demanda de vagas” (FONSECA; ALMEIDA, 2016, p. 127).

Nesse contexto de atendimento a infância ganhou destaque a denominada teoria da “privação cultural”. Segundo esta teoria, as crianças das classes populares sofriam de diferentes déficits e o atendimento deveria supri-los ou compensá-los. Sobretudo, durante a ditadura militar, esta teoria subsidiou programas de atendimento às crianças pequenas no país. Tais programas tinham um caráter compensatório. A educação compensatória preconizava que com o atendimento (em creches, parques infantis e pré-escolas) as crianças provenientes das classes desfavorecidas, superariam as suas diferentes carências afetivas, nutricionais, de linguagem etc.

Para Andrade (2010), além da creche ocupar o lugar da ausência de moral, econômica e higiênica, como se afirmavam as ações assistencialistas, o atendimento deveria suprir as carências afetiva, social, nutricional e cognitiva das crianças. A autora afirma: “[...] discursos e práticas no atendimento às crianças nas creches são influenciados pelas teorias da privação cultural e da educação compensatória, atribuindo à instituição o papel de suprir as carências de ordem física, material, social e psicológica das camadas empobrecidas” (ANDRADE, 2010, p. 144).

Sobre a educação compensatória, Oliveira (2011, p. 109) comenta que as propostas de trabalho “[...] visavam à estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino”. Apesar do atendimento de cunho compensatório predominante no período, o final dos anos 1970 é marcado por movimentos reivindicatórios em torno da ampliação e implementação de propostas pedagógicas de atendimento à infância no Brasil.

2.3 Educação Infantil: a conquista de um direito

No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, cresceu um movimento em defesa da creche como um direito da criança, dever do Estado e pela concessão, por parte das empresas, de ajuda de custo financeira às trabalhadoras que tivessem filhos pequenos. Na década de 80 foi empreendida uma crítica aos programas de educação compensatória (fundamentados na teoria da privação cultural), pois eles contribuíam para reforçar a discriminação e

marginalização precoce das crianças das classes populares. No conjunto, esse movimento também mobilizou educadores:

[...] acerca da possibilidade de o trabalho realizado em creches e pré-escolas alicerçar movimentos de luta contra desigualdades sociais. Retomou-se a discussão das funções da creche e da pré-escola e a elaboração de novas programações pedagógicas que buscavam romper com concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca dessas instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças. (OLIVEIRA, 2011, p. 114).

O período foi marcado pela efervescência das lutas em defesa da democratização da escola pública, e no âmbito do atendimento à criança, por pressões desencadeadas pelos movimentos feministas e sociais de luta por creches. Os movimentos sociais do período foram decisivos para os avanços legais conquistados no que se refere à educação da criança no Brasil. A CF de 1988, diferente das anteriores, pela primeira vez, contempla o acesso à creche e pré-escola como direito da criança, dever do Estado e da família. Mais adiante, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reitera os direitos das crianças já preconizados pela CF 1988. Os marcos legais a que nos referimos passam a considerar de forma mais abrangente a educação da criança, denominando-a de educação infantil e incorporando-a à educação formal.

A partir de 1995, o Ministério da Educação (MEC), passou a ser o responsável pela formulação de políticas para a educação em âmbito nacional, o qual instituiu a Secretaria de Educação Básica (SEB) que atua formulando políticas nacionais para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Em consonância com a CF de 1988 e após sucessivos embates, lutas de educadores e da sociedade civil organizada que duraram mais de seis anos, em 1996, foi promulgada a LDBEN 9.394/96. Essa lei de caráter complementar, explicita e detalha os direitos educacionais conquistados com a CF de 1988 e enfatiza o dever do Estado com a educação pública. A atual LDBEN 9.394/96 estabelece, que a educação infantil é dever do Estado e será oferecida gratuitamente às crianças até 5 anos de idade¹⁰, em creches ou entidades equivalentes (crianças até 3 anos de idade) e pré-escolas (crianças de 4 a 5 anos de idade). A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus

10 Na versão de 1996 a educação infantil era destinada a educação da criança de zero a seis anos. Foi a Lei nº 11.274 de 20 de fevereiro de 2006 que alterou a redação dos seus artigos (29, 30, 32 e 87) dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. A mudança tornou menor a idade da criança na educação infantil.

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Mesmo com esse reconhecimento a educação infantil chegou ao final da década de 1990 com vários problemas, principalmente, no que se refere ao seu caráter educativo. Grande quantidade de instituições continuava sob a responsabilidade das Secretarias de Assistência Social, o que ocasionava sérios problemas de qualificação, sobretudo, dos profissionais que atuavam nas creches. Acrescentamos ainda, as dificuldades relacionadas à infraestrutura, o elevado número de atendimentos em instituições privadas e a ausência de uma política de financiamento para educação infantil como integrante da educação básica (SANTOS; SOUSA JÚNIOR, 2017).

Acerca do financiamento, ressaltamos que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em vigor de 1996 até 2006, era exclusivo para a manutenção do ensino fundamental e de seus profissionais. A educação infantil e o ensino médio estavam fora desse financiamento. Isto reforça a fragilização da educação infantil como primeira etapa da educação básica, pois a ausência de uma política para o financiamento das instituições (creche e pré-escola), atrasou a universalização da primeira etapa da educação básica e o ingresso de profissionais capacitados para atuar junto às crianças dessa faixa etária.

Ao ser expirado o prazo do Fundef foi estabelecido com período de 2007 até 2020 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que contempla toda a educação básica. Por meio desse fundo de manutenção a educação infantil é assistida através das alíquotas preestabelecidas. O Fundeb marca o início do reconhecimento e da garantia do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, com a destinação de recursos públicos para o seu provimento, além de preconizar a valorização dos profissionais e o processo de municipalização das creches viabilizando a educação infantil.

Santos e Sousa Júnior (2017) afirmam que houve uma atenção especial para educação infantil depois de 2007, principalmente, no que se refere à melhoria da garantia do direito das crianças de 0 a 5 anos de idade. A criação do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância), do ProInfantil e a inclusão de toda educação infantil no Fundeb e em diversas ações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) são algumas das políticas firmadas em 2007 em prol de uma educação infantil de qualidade e equidade.

Para a primeira etapa da educação básica foi publicado em 2009 o documento “Indicadores da qualidade na educação infantil” que visava demonstrar e detalhar os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) em indicadores operacionais. O documento destaca sete indicadores de qualidade: planejamento institucional; multiplicidade de experiências e linguagens; interações; promoção da saúde; espaços, materiais e mobiliários; formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; e, cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica. Porém, a obrigatoriedade (como direito subjetivo), se deu com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que modificou a CF. A escolarização obrigatória inicia-se a partir da pré-escola, ou seja, a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Essa obrigatoriedade foi contemplada no texto da atual LDBEN com a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 e resulta de lutas e tensões.

Outro documento normatizador da educação infantil é a Resolução nº 5/2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O texto da DCNEI (2010) normatiza a organização de propostas pedagógicas para esta etapa da educação básica. Estas Diretrizes reúnem princípios, fundamentos e procedimentos que orientam o planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de educação infantil. Conforme o referido documento (Brasil, 2010, p. 12), a criança é vista como:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Ainda no que tange à proposta pedagógica para a educação infantil, as DCNEI preconizam que ela deve ter o cuidar e o educar como eixos estruturantes. Em relação ao tempo curricular, a educação infantil é considerada de tempo parcial, com jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e de tempo integral, com jornada de duração igual ou superior a sete horas diárias (BRASIL, 2010).

O histórico da educação infantil revela uma série de avanços ao longo dos últimos 30 anos, no entanto, ainda há muito a ser conquistado para este segmento educacional. As metas estabelecidas para esta etapa da educação pelo PNE (2014-2024) previam a universalização da pré-escola até 2016 e ampliação de no mínimo 50% da oferta de educação infantil em creches até o final da vigência do PNE. Contudo, o relatório de monitoramento (2018) mostra

que o percentual da população de 4 a 5 anos de idade que frequenta a pré-escola é de 91.5%. Quanto ao percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequenta a creche ele atinge 31.9%.

Os profissionais que atuam na educação básica são contemplados nas metas 15, 16, 17 e 18 que dispõem sobre os profissionais da educação, formação, valorização e planos de carreira para os profissionais da educação básica. Os dados do relatório de monitoramento (2018) demonstram que temos um longo caminho a percorrer até o final da vigência deste PNE (2014-2024) e também destaca a relevância que a educação infantil ganha na política educacional brasileira.

O mais recente marco regulatório da educação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2017). No âmbito da educação infantil o documento define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais às crianças durante a primeira etapa da educação básica. A BNCC (2017) oferece subsídios para a construção e efetivação dos currículos da educação básica incluindo a educação infantil de modo a definir as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas respeitando a realidade de cada rede de ensino e instituição escolar.

Vale ressaltar que apesar das lutas e embates relacionados a aceitação da BNCC (2017), entendemos que a inclusão da educação infantil no documento, constitui um avanço importante para o processo histórico de fortalecimento dessa etapa na Educação Básica. Assim, os dispositivos em prol da constituição e efetividade da educação infantil de qualidade “[...] refletem o esforço em assegurar o direito à educação, bem como a tentativa de direcionar e organizar a natureza educacional, a prática educativa e construção de um currículo para a Educação Infantil” (SANTOS; SOUSA JÚNIOR, 2017, p. 266).

Como todo documento, a formulação da BNCC sofreu críticas. Destaca-se a presença de diversos grupos na sua formulação, seja contrário, a favor ou que entende a necessidade de contemplar algumas aprendizagens essenciais que eram/são inexistentes na base. Nessa perspectiva, as pessoas que são contrárias dizem que a base fere os princípios de autonomia da escola e do professor. Na contramão, o grupo a favor enxerga a base como promotora de melhoria para o ensino no país e que possibilitará uma reforma na educação, desenvolvendo um sistema educacional diferente do atual. Enquanto o grupo que desejava modificações centrava-se a discussão para que o campo de experiências “escuta, fala, pensamento e imaginação” fosse modificado.

Enfim, esse breve texto histórico da realidade social da educação infantil evidencia que o assistencialismo foi marcante ao longo de sua trajetória configurando-se de forma efetiva nas políticas destinadas às crianças pequenas até os anos 1980, principalmente no que se refere as creches.

Tendo apresentado esse histórico, queremos demarcar que a educação infantil, etapa inicial da educação básica, tem como finalidade garantir que a criança de até 5 (cinco) anos possa ser no âmbito das instituições, simultaneamente, educada e cuidada. Ou seja, o educar e o cuidar não são vistos de modo desarticulado. A criança é educada enquanto é cuidada e vice versa. A esse respeito Cerisara (1999), por exemplo, defende a indissociabilidade do cuidar e do educar. A autora afirma que as atividades desenvolvidas na primeira etapa da educação básica não sejam restritas à transmissão de conhecimentos ou reprodução e antecipação de práticas ditas como pedagógicas, mas que se valorize o cuidar como importante na prática da educação infantil. Nesse sentido, segundo a autora, o trabalho com as crianças em diferentes contextos educativos deve envolver:

[...] todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais. Portanto, as instituições de educação infantil devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares, hospitalares ou escolares. (CERISARA, 1999, p. 16).

O posicionamento de Cerisara (1999) confirma a educação infantil como uma etapa da educação que respeita os direitos fundamentais das crianças. Campos (1994) reafirma a importância dos dois pilares em caráter integrado. Segundo ela a “[...] noção de ‘cuidado’ que tem sido usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (CAMPOS, 1994, p. 34).

É nesse sentido, ou seja, de articulação e indissociabilidade (cuidar/educar) que defendemos o trabalho nas instituições de educação infantil. Essa postura ajuda no reconhecimento das crianças em sua integralidade e como sujeitos de direitos. Pois, a dicotomia, propagada ao longo do atendimento à infância e ainda nos dias de hoje, fortalece uma concepção assistencialista de atendimento à criança. Portanto, é necessário pensar a superação da dicotomia fortalecendo uma concepção de educação infantil dual em que cuidar e educar estão interrelacionados nas práticas institucionais.

Defendemos a necessidade de recuperar e reintegrar esses aspectos (cuidar/educar) considerando que todas as crianças possuem necessidades e têm direito de serem cuidadas e educadas. Em relação ao dia a dia nas creches e pré-escolas, Campos (2008) ressalta:

Os diversos momentos e situações vividas ocorrem em um contexto muito mais informal, sem contornos nítidos que separem as atividades por sua natureza educativa, de cuidado ou de proteção. Tudo acontece de maneira integrada e a organização do tempo e do espaço deve permitir que o cotidiano ofereça oportunidades de desenvolvimento, de socialização e de interação às crianças, de acordo com suas possibilidades e necessidades. (CAMPOS, 2008, p. 127).

Assim, compreendendo que o dia a dia da criança nas creches e pré-escolas não se passa da mesma forma que na escola de ensino fundamental, defendemos que todos os profissionais que atuam na educação infantil “[...] necessitam de um novo tipo de formação, baseada numa concepção integrada de desenvolvimento e educação infantil, que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades profissionais diferentes” (CAMPOS, 1994, p. 37).

Como percebemos, nos últimos 30 anos o atendimento às crianças sofreu modificações significativas e passou, pelo menos, no âmbito formal, de assistencialismo para educação, de favor para dever do Estado e direito da criança. Assim, entendemos que a apresentação desse histórico foi relevante para a compreensão do objeto estudado: as representações sociais de educação infantil construídas pelos ADIs.

2.4 Profissionais da educação infantil: um olhar para o auxiliar

Nesta subseção tratamos sobre os profissionais da educação infantil, destacando seu ingresso e permanência no atendimento às crianças. Salientamos que o trabalho desses profissionais não está dissociado das funções historicamente assumidas pela educação infantil, tampouco da concepção de criança que subsidia o atendimento a esse público.

Desde a origem das instituições para atender crianças pequenas no Brasil, principalmente as creches, tinham um caráter assistencialista. O trabalho nessas instituições em geral era “[...] leigo, voluntário, mais dependente do idealismo e da boa vontade das pessoas envolvidas, do que de uma formação profissional específica” (COSTA; COLARES, 2017, p. 84). Historicamente a educação infantil foi desvalorizada e majoritariamente assumida por profissionais do gênero feminino. A desvalorização não está exatamente em ser um trabalho feminino, mas na relação estabelecida entre a maternagem e o atendimento às crianças. A desvalorização, também, se traduz no modo improvisado e precário como característica histórica do atendimento à criança. Essas marcas estão associadas a ausência de formação profissional própria e estímulo ao voluntariado para atender o público infantil.

Conceição e Bertonceli (2017, p. 65) ao tratarem sobre a educação da criança fazem “associações com a maternagem e o trabalho doméstico, o que a caracteriza como uma atividade que necessita de pouca qualificação”.

Por se tratar de um trabalho assistencial, filantrópico e desvalorizado, em geral assumido por órgãos assistenciais, características que dificultaram a reivindicação das pajens (denominação dada aos primeiros “profissionais”) que atuavam nas creches, Costa e Colares (2017) destacam o impedimento de “[...] possíveis melhorias salariais e de condições de trabalho, já que essa atitude teria um caráter negativo na medida em que se contrapunha à imagem de caridade e de favor, associada ao tipo de atendimento destinado à população mais pobre” (COSTA; COLARES, 2017, p. 84-85). Na visão das autoras, este modelo de atendimento contribuiu para que o trabalho desenvolvido pelas pajens fosse uma extensão do trabalho doméstico.

De modo geral o trabalho doméstico desenvolvido por mulheres nos seus lares, é contínuo e sem fins lucrativos. No âmbito do atendimento à infância, a literatura (ARCE, 2001; CERISARA, 2002; COSTA e COLARES, 2017; CONCEIÇÃO e BERTONCELI, 2017) tem mostrado uma transposição desse tipo de trabalho para o que se faz nas instituições, o que implica em ausência de divisão entre as esferas pública e privada. Há uma certa predisposição de um saber natural que dispensa um preparo prévio para o exercício desse trabalho, feito com base na repetição rotineira. Assim, a ausência de preparação prévia e de formação específica são elementos de ganham destaque na adaptação do trabalho doméstico ao trabalho desenvolvido com as crianças.

Desse modo, podemos dizer que em sua origem o trabalho das pajens vinculava-se à maternagem, cujos requisitos demandados para o exercício da função eram atributos de ordem subjetiva como paciência, humildade, amor, autocontrole e delicadeza. Cerisara (2002) destaca que a maternagem como atributo para o exercício profissional acompanha a história da educação infantil. Afirma:

Princípios como a maternagem, que acompanhou a história da educação infantil desde seus primórdios, segundo a qual bastava ser mulher para assumir a educação da criança pequena, e a socialização, apenas no âmbito doméstico, impediram a profissionalização da área. (CERISARA, 2002, p. 7).

Com a base no que diz a autora, ser mulher e mãe são critérios relevantes para definição dos primeiros profissionais que atuariam no atendimento à infância. Na mesma

direção, Arce (2001) ao tratar o tema, reitera as exigências desses critérios para o exercício profissional nas instituições de atendimento à criança e aponta:

[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância. O início da educação de todo indivíduo deveria, assim, ser uma extensão natural da maternidade. (ARCE, 2001, p. 170).

Assim, podemos dizer que a experiência doméstica do cuidado com os filhos durante muito tempo constitui critério para o recrutamento de profissionais no atendimento à infância. Referindo-se a caracterização dos profissionais de educação infantil, Cerisara (2002, p. 25-26) reitera que:

[...] elas têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes raças, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente.

Em face do exposto, percebemos que a ausência de profissionalização de professores e auxiliares que desenvolvem um trabalho na educação infantil é uma herança do processo histórico e cultural marcado pelo assistencialismo. A esse respeito, Oliveira (2011) afirma que “[...] historicamente, a formação do docente da área tem sido extremamente pobre ou inexistente, principalmente a dos que trabalham em creches, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina” (OLIVEIRA, 2011, p. 23). Assim, autores como Andrade (2010), Campos (2018) e Oliveira (2011) confirmam a existência de uma relação quase direta entre ausência de preparo técnico dos profissionais e a concepção assistencialista de atendimento à criança.

Além da ênfase na maternagem e no caráter doméstico do trabalho dos profissionais, sobretudo, nas creches, Oliveira (2011) ressalta três modelos que influenciam a educação das crianças pequenas: higienista, recreacionista e escolar. O modelo higienista foi marcante no trabalho com as crianças em creches e pré-escolas e previa a formação de puericultores ou de beçaristas que tinham conhecimentos e habilidades voltados para o desenvolvimento físico das crianças. O modelo recreacionista “propõe o preparo de animadores culturais e

especialistas em lazer para orientar a infância nas instituições” (OLIVEIRA, 2011, p. 24). Por último, e não menos importante o “modelo escolar advoga a presença de professores polivalentes que interajam com as crianças desde o nascimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Ao longo do tempo esses modelos vão balizar o recrutamento dos profissionais. Assim, de uma perspectiva mais leiga e de transposição de competências e habilidades maternas, evolui-se para um atendimento por profissionais com conhecimentos mínimos relacionados a saúde das crianças; seguido de profissionais animadores culturais capazes de lidar com grupos enormes de crianças com diferentes idades desenvolvendo atividades de controle, instrumentalização e lazer. Mais recentemente, a partir do final dos anos 1990, tem sido exigida formação técnica do professor para atuar na educação infantil. No que se refere aos auxiliares ainda é muito flexível o modo de recrutamento.

Esses modelos têm relação com o processo histórico e cultural nos quais se inserem as creches e pré-escolas. Eles coexistem simultaneamente e são fundamentais para se compreender a educação infantil nas representações sociais e práticas desenvolvidas pelos seus profissionais. Nesse sentido, Campos (2018) ressalta que na constituição das primeiras instituições de atendimento à infância, elas possuem dois tipos distintos de profissionais.

[...] a creche, geralmente vinculada ao setor da assistência social, recebia crianças de 0 a 6 anos ou mais, uma grande parte em período integral, sem uma finalidade explicitamente educacional, empregando educadoras leigas, sem exigência de escolaridade mínima; a pré-escola, tradicionalmente vinculada aos sistemas educacionais, muitas vezes funcionando anexa ao estabelecimento de ensino primário ou de primeiro grau, atendia predominantemente em meio período, contando com professoras formadas na escola normal de nível secundário. (CAMPOS, 2018, p. 10).

A ênfase das creches vinculadas aos órgãos de assistência colaborou para que durante um longo período de tempo a atuação de pessoas leigas fosse predominante nessas instituições. Nesse contexto, a falta de exigência de qualificação profissional para o trabalho em creche quase sempre foi regra, até sua tardia incorporação ao setor educacional. Dos anos 1920 a 1950 predominou “[...] um modelo hospitalar, geralmente sob os cuidados de profissionais da área da saúde” (ANDRADE, 2010, p. 136).

Nos anos 1960 durante a vigência da lei nº 4.024/61 têm início as primeiras preocupações com a formação de profissionais para atuar na educação pré-primária, oferecida nas escolas maternas e jardins de infância. O artigo 34 da referida lei preconiza que: “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-

primário” (BRASIL, 1961). Entretanto, como a creche não fazia parte da educação pré-primária não há referências aos profissionais que atuam nessa instituição, fortalecendo o modelo assistencialista.

Durante os anos 1970 a 1980 predominou o modelo compensatório, houve a expansão de instituições de atendimento à infância que eram marcadas pela improvisação quanto ao espaço físico, material e pedagógico. Nesse período, destaca-se a criação das creches comunitárias e municipais, a presença de profissionais leigos nas instituições e a frequência de crianças com mais de 7 anos na educação infantil. Costa e Colares (2017, p. 86) dizem que nesse período as ações dos profissionais “[...] ganharam um caráter mais formal de ‘ensino’, como transmissoras de conhecimentos”.

A lei nº 5.692/71 não faz referência aos profissionais que deveria atuar na educação pré-escolar. Durante o período, conforme Vieira (2013, p. 17), as pessoas convocadas para trabalhar junto as crianças, eram:

[...] as mulheres que se ocupavam da educação dessas crianças quase sempre não possuíam formação pedagógica, e no caso das creches/pré-escolas comunitárias, conveniadas com a LBA ou outros órgãos públicos da assistência social das diferentes esferas federativas, apresentavam baixa escolaridade, de ensino fundamental completo ou incompleto. Eram chamadas de “monitoras”, “pajens”, “crecheiras”. Os vínculos de trabalho eram precários, praticamente inexistentes, e a remuneração era incerta.

Para Costa e Colares (2017, p. 87), no modelo compensatório a profissional requerida para trabalhar com crianças assemelha-se às tias, tal modelo “[...] se propaga até os dias atuais nas instituições de Educação Infantil, demonstrando uma caracterização pouco definida da profissional que atua com crianças pequenas”. De acordo Arce (2001, p. 174) a denominação de tia remete a:

[...] essa mulher/mãe não chega a ser professora devido à proximidade extrema que seu trabalho possui com o doméstico e o privado [...] e por outro lado não chega a ser mãe, pois, biologicamente, não foi ela a responsável por todas aquelas crianças que ficam sob seus cuidados.

A formação dos profissionais para atender as crianças começou a ganhar espaço no momento em que o atendimento às crianças é denominado como educação infantil e passa a fazer parte da educação básica, constituindo-se como direito da criança e dever do Estado. A desvinculação das creches dos órgãos de assistência social e vinculação aos sistemas educacionais também é importante para a luta por qualidade na educação infantil, bem como,

qualificação dos profissionais. Nesse âmbito a lei nº 9.394/96 foi fundamental ao preconizar que professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil devem ser formados em nível superior admitida como formação mínima para atuação a oferecida a nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996; CAMPOS, 2018).

É possível afirmar que dois tipos de profissionais atuam concomitantemente nas instituições de educação infantil, principalmente nas creches que funcionam em tempo integral. Esses profissionais são os professores e auxiliares. Como já dissemos, dos professores é exigida uma formação técnica mínima, mas para os auxiliares não há essa exigência para atuar com as crianças de 0 a 5 anos.

A existência de dois tipos de profissionais, um qualificado e outro não, remete a antiga e histórica dualidade da educação infantil, por meio da qual as professoras desenvolveriam um trabalho educativo e os auxiliares desenvolveriam um trabalho não-educativo, e, fortalece a divisão entre o cuidar e o educar, declarados como indissociáveis. Aos auxiliares caberia o exercício de atividades “que não sejam percebidas como educativas [...] sendo delegadas, regularmente, à esfera do doméstico, o que induz a uma desvalorização profissional” (COSTA; COLARES, 2017, p. 84).

Segundo Arce (2001) o cuidado com o corpo da criança na mais tenra idade seria algo mais desprestigiado que acentua a falta de profissionalização daqueles que atuam na educação infantil.

[...] no sentido de que a idade da criança e o cuidado com seu corpo seriam fatores importantes de desprestígio do profissional de educação infantil. Cuidado, proximidade com o corpo da criança e desqualificações são expressões constantes no discurso dos pesquisadores na área de educação infantil, enquanto ‘jeitinho’ e ‘gostar’ são palavras presentes na fala tanto dos futuros profissionais da área, como também daqueles que nela já atuam. (ARCE, 2001, p. 167).

Ressaltamos que a separação das atividades pelo professor e auxiliar nas instituições que atendem crianças pequenas fortalece a fragmentação dos pilares da educação infantil (cuidar-educar). Aos auxiliares cabem desenvolver atividades mais diretas com as crianças particularmente aquelas ligadas ao cuidado e proteção do seu corpo. Tais atividades de higienização, alimentação, bem-estar, segurança e proteção sendo quase que exclusivas dos auxiliares, acentuam as hierarquias exigentes na educação infantil.

Segundo Côco (2010) o termo auxiliar de educação infantil faz referência a um conjunto de profissionais que atuam geralmente nas creches e não são reconhecidos como

profissionais docentes porque “[...] 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).

Para tanto, percebemos que os auxiliares de educação infantil, mesmo inseridos em instituições educativas, não necessariamente pertencem aos quadros da carreira do magistério e a exigência de formação é vinculada ao ensino fundamental e médio. Com isso, a maioria dos auxiliares:

[...] exerce atividades diretamente com os estudantes sem contar com garantias e direitos referentes à jornada de trabalho, piso salarial, configuração de carreira e investimento em aperfeiçoamento, estudos e planejamentos, preconizados para o magistério [...]. Assim, compõem, no campo profissional relativo ao trabalho docente, figuras paralelas ao trabalho do professor marcadas por atribuições associadas ao atendimento das necessidades de alimentação, higiene, bem-estar, proteção e segurança, de modo a facilitar que a atuação docente se efetive em momentos específicos com atividades estruturadas ligadas aos aspectos de ensino-aprendizagem. (CÔCO, 2010, p. 1).

A não exigência de formação mínima e a falta de valorização são comuns aos auxiliares, que são convocados para o desenvolvimento do trabalho com crianças nas instituições de educação infantil. O não reconhecimento pedagógico da função do auxiliar concorre para consolidar a dicotomia entre o cuidar e educar, eixos principais dessa etapa da educação.

Como já mostramos, a atuação dos profissionais da educação infantil segue uma perspectiva que foi gestada através da maternagem, do doméstico e alcançou o *status* de tia. Essas denominações embora pareçam um avanço, nos mostra que ainda temos muito que avançar, pois essas nomenclaturas expressam a fragmentação de um modelo de atendimento à criança pequena. Salientamos que essa dicotomia no trato aos profissionais que atuam, sobretudo, nas creches não contribui para a priorização do desenvolvimento integral da criança. Defendemos, em consonância com Oliveira (2011) uma educação infantil desenvolvida por profissionais que disponham de um:

[...] conhecimento mais elaborado acerca das funções da educação infantil e das características sócio-históricas do desenvolvimento das crianças, bem como em termos do domínio do saber historicamente elaborado a respeito das diversas dimensões pelas quais o homem e o mundo podem ser conhecidos. (OLIVEIRA, 2011, p. 24).

Entendemos que o atendimento a ser garantido na primeira etapa da educação básica não é instrucional, mas educativo e o não conhecimento sobre educação infantil favorece práticas descontextualizadas de seus profissionais. Sendo assim, Oliveira (2011, p. 47) acrescenta que:

Os cuidados ministrados na creche e pré-escola não se reduzem ao atendimento das necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e à higiene. Incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança física e psicológicas delas, que lhe assegure oportunidades de exploração e de construção de sentidos pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeitos. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada. Sente que há uma preocupação com o seu bem-estar, com seus sentimentos, com suas produções, com sua autoestima. Educar e cuidar são formas de acolher.

Portanto, a própria história do atendimento à criança no Brasil, explica de certa forma, o trabalho muitas vezes desarticulado entre professores e auxiliares nas instituições de educação infantil. Essas práticas acabam por valorizar a assistência, entendendo a criança como carente de necessidades que precisam ser compensadas.

Tendo em vista essa realidade defendemos um trabalho conjunto dos profissionais da educação infantil de modo a não dividir suas atividades. Além de preocupar-se com a alimentação, cuidar da higiene e segurança física das crianças é necessário reconhecer a criança como um sujeito de direito, pois só assim ela será valorizada como cidadã e terá a possibilidade de um atendimento integral.

Em face do exposto acerca da educação infantil, reconhecemos tratar-se de um objeto representacional para os ADIs que atuam na Rede Municipal do Recife. Assim, na próxima seção fazemos uma exposição sobre a Teoria das Representações Sociais.

3 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: FUNDAMENTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção contém quatro subseções e trata dos fundamentos teórico-metodológico da pesquisa. Discorreremos sobre o conceito de representações sociais, desenvolvimento histórico da teoria, abordagens com ênfase na Teoria do Núcleo Central, aplicação no campo educacional e relações entre as representações sociais e práticas.

3.1 Conceito, desenvolvimento histórico e abordagens da TRS

A Teoria das Representações Sociais foi apresentada pela primeira vez por Serge Moscovici, em 1961, e tem oferecido elementos para a compreensão de objetos de variados campos científicos. Moscovici, na obra original, *La Psychanalyse, son image et son public*, ao analisar como o leigo se apropria do conhecimento científico, mostra como esse saber é incorporado e se cristaliza na consciência do sujeito e dos grupos, transformando-se em representação social.

Galli (2014, p. 6), diz que “Moscovici não se referia ao senso comum como algo tradicional, primitivo, ou meramente folclórico, mas como alguma coisa que se origina apenas parcialmente na ciência e que assume formas diversas quando se torna parte da cultura”. Segundo Sá (1996, p. 19), representações sociais é um termo que “designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, definindo um vasto campo de estudos psicossociológicos”. Na mesma direção Spink (2004, p. 89) destaca a complexidade das representações sociais quando afirma:

A complexidade do fenômeno decorre da desconstrução, no nível teórico, da falsa dicotomia entre o individual e o coletivo e do pressuposto daí decorrente de que não basta apenas enfocar o fenômeno no nível intraindividual (como o sujeito processa a informação) ou social (as ideologias, mitos e crenças que circulam em uma determinada sociedade). É necessário entender, sempre, como o pensamento individual se enraíza no social (remetendo, portanto, às condições de sua produção) e como um e outro se modificam mutuamente.

Depreendemos assim que a representação social é uma noção complexa, na qual a vertente psicossociológica busca considerar os comportamentos individuais atrelados aos fatos sociais no seu processo de construção. Como diz Sá (2004) Moscovici se afasta da

análise eminentemente individual, como faz a psicologia cognitiva e da compreensão sociológica de Durkheim quando explica que:

Em uma psicologia social mais socialmente orientada, é importante considerar tanto os comportamentos individuais quanto os fatos sociais (instituições e práticas, por exemplo) em sua concretude e singularidade histórica e não abstraídos como uma genérica presença de outros. Importam ainda os conteúdos dos fenômenos psicossociais, pouco enfatizados pelos psicólogos sociais tradicionais em sua busca de processos tão básicos ou universais que pudessem abrigar quaisquer conteúdos específicos. Além disso, não importa apenas a influência, unidirecional, dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades sociais. (SÁ, 2004, p. 20).

Conforme Spink (2004), para entender a complexidade do fenômeno das representações sociais são necessários um triplo esforço:

1. compreender o impacto que as correntes de pensamento veiculadas em determinadas sociedades têm na elaboração das Representações Sociais de diferentes grupos sociais ou de indivíduos definidos em função de sua pertença a grupos; 2. entender os processos constitutivos das Representações Sociais e a eficácia destas para o funcionamento social. Entender, portanto: a) o papel das representações na orientação dos comportamentos e na comunicação; b) sua força enquanto sistema cognitivo de acolhimento de novas informações; 3. entender o papel das Representações Sociais nas mudanças e transformações sociais, no que diz respeito à constituição de um pensamento social compartilhado ou à transformação das representações sob o impacto das forças sociais. (SPINK, 2004, p. 89).

A TRS utiliza como centro de sua reflexão o senso comum, justamente porque Serge Moscovici considera que esse conhecimento possui todos os atributos de um fenômeno psicossocial, pois tem como principais características: ser transmitido e reproduzido no coletivo; não ser modificado pelos indivíduos e existir independentemente da ciência.

Conforme Jodelet (2001), as representações sociais são saberes práticos produzidos, engendrados e partilhados pelos sujeitos na dinâmica do social. Esclarece que qualificá-las como saber prático implica dizer que “[...] a representação serve para agir sobre o mundo e o outro, o que esclarece suas funções e sua eficácia sociais” (JODELET, 2001, p. 48). Em sua clássica obra sobre as representações da loucura de uma comunidade no interior da França, Jodelet (2005) revela que as práticas são determinadas pelas representações.

Galli (2014, p. 3, grifo nosso) 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”. Percebemos que as representações sociais são construídas por meio das relações e interações estabelecidas pelas pessoas, ou seja, as representações possuem um componente prático que é constituído por significados, mediante a comunicação que os indivíduos utilizam para entender o mundo e orientar seus comportamentos e ações.

Reiteramos que as explicações das pessoas vão além de “[...] simples opiniões sobre os assuntos ou atitudes isoladas em relação aos objetos sociais neles envolvidos” (SÁ, 2004, p. 26). A representação social tem “uma lógica própria, uma estrutura globalizante de implicações, para a qual contribuem informações e julgamentos valorativos colhidos nas mais variadas fontes e experiências pessoais e grupais”. (SÁ, 2004, p. 26). Logo, a mobilização das representações sociais faz parte da vida em sociedade e acontece em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas se encontram informalmente e se comunicam.

Para Moscovici (1995), as representações sociais são um conjunto de conceitos, afirmações e explicações, ou seja, são verdadeiras teorias do senso comum ou ciências coletivas, que concorrem para interpretação e construção das realidades sociais. Elas possuem um “[...] poder convencional e prescritivo sobre a realidade, terminam por constituir o pensamento em um verdadeiro ambiente onde se desenvolve a vida cotidiana” (SÁ, 2004, p. 26). Certamente que, na perspectiva psicossociológica, os sujeitos na sociedade pensante “[...] não são apenas processadores de informação, nem meros ‘portadores’ de ideologias ou crenças coletivas, mas pensadores ativos que, mediante inumeráveis episódios cotidianos de interação social, ‘produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações (SÁ, 2004, p. 28).

Moscovici (1995) considera a existência de duas classes distintas de universos de pensamento na sociedade contemporânea: os universos consensuais e os universos reificados. Segundo Sá (2004, p. 28), os universos consensuais “[...] correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais”. Nos universos reificados “[...] é que se produzem e circulam as ciências e o

pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica” (SÁ, 2004, p. 28). Coloca-se em evidência que esses universos auxiliam na criação das representações sociais.

Através de Sá (2004), percebemos uma outra proposição teórica elencada por Serge Moscovici que é a estrutura das representações sociais, que, segundo ele, se desdobra em duas faces pouco dissociáveis, a saber: a face figurativa e a face simbólica. Dessa proposição emerge a caracterização de seus processos formadores: objetivação e ancoragem.

A objetivação e a ancoragem são os dois processos responsáveis pela criação das representações sociais. Basílio (2013, p. 61) diz que a objetivação “[...] constitui-se como a materialização das abstrações”, ou seja, busca tornar físico aquilo que é abstrato, desconhecido para o sujeito; e a ancoragem “[...] tem a função de incorporar o novo, o estranho às representações, orientar comportamentos e interpretar a realidade” (BASÍLIO, 2013, p. 61).

Como indica Abric (2000) as representações sociais assumem quatro funções, que são: função de saber (elas permitem compreender e explicar a realidade); função identitária (definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos); função de orientação (elas guiam os comportamentos e as práticas) e a função justificadora (justificam as tomadas de decisões de posição e de comportamentos).

A TRS é considerada por Moscovici (1995) como detentora de um caráter plurimetodológico e aberto. Trata-se de um vasto campo teórico que se desdobra em três correntes: processual, estrutural e sócio genética. A abordagem processual tem sido liderada por Denise Jodelet, em Paris, que busca “[...] dar conta de uma maneira maximamente compreensiva da representação de um dado objeto por um dado conjunto social” (SÁ, 1998, p. 78). A abordagem estrutural, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-em-Provence considera as representações como “[...] um conjunto organizado e estruturado de informações, opiniões e crenças” composto pelos sistemas central e periférico (MACHADO, 2013, p. 22).

A terceira vertente, segundo Machado (2013, p. 22) é a abordagem sócio genética que tem como líder Willem Doise, em Genebra. Esta abordagem procura articular o individual ao coletivo, integrando explicações de ordem individual com explicações de ordem societal. A abordagem sócio genética “[...] busca evidenciar que os grupos sociais de pertença do sujeito são definitivos para a construção de suas representações sociais”. Sá (1998) afirma que essas abordagens não são incompatíveis entre si, pois todas sucedem de uma matriz básica que de nenhum modo as desautoriza. Ressaltamos que a perspectiva de Serge Moscovici é

considerada a mais eloquente a medida que possibilita tais desdobramentos e aprofundamentos teóricos e práticos.

3.2 A TRS e as pesquisas do campo da educação

De acordo com Souza Filho (2004, p. 109), a TRS procura explicar diversos fenômenos por meio dos quais o homem manifesta “[...] sua capacidade inventiva para assenhorar-se do mundo” tornando elementos estranhos em familiares e estabelecendo a comunicação e interação no interior dos grupos. A referida teoria tem como uma de suas principais características a interdisciplinaridade. A perspectiva interdisciplinar justifica sua aplicação em diversas áreas do conhecimento, dentre elas a educação.

No âmbito educacional a TRS vem sendo amplamente utilizada para se compreender atribuições, atitudes e expectativas construídas recorrendo a sistemas de significação socialmente enraizados e partilhados que orientam e justificam as práticas (ALVES-MAZZOTTI, 2008). O estudo das TRS para o campo educacional é promissor, pois permite investigar,

[...] como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 20-21).

Alves-Mazzotti (2008) afirma que as pesquisas em educação que têm como foco as representações sociais e devem responder a duas questões que estão no cerne da teoria e a distinguem das demais abordagens da cognição social: “como o social interfere na elaboração psicológica que constitui a representação? e como essa elaboração psicológica interfere no social?” (ALVES-MAZZOTTI, 2008 p. 34). Da mesma forma Gilly (2002) diz que a TRS no âmbito educativo “[...] aparece como um campo privilegiado para se identificar como se constroem, evoluem e se transformam as representações sociais no seio de grupos sociais, [e ajuda a] esclarecer sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação” (GILLY, 2002, p. 233).

Madeira e Silva (2010, p. 108) afirmam que “por meio das representações sociais, aspectos afetivos, cognitivos, culturais, históricos e simbólicos coexistem na formação dos

sujeitos”. Este processo acontece porque a “[...] a mente é uma construção social e a educação um processo histórico cultural continuamente pautado na elaboração de referências e relações de pertencimento” (MADEIRA; SILVA, 2010, p. 108).

Assim, investigações no campo educativo com o foco nas representações auxiliam nas proposições dos próprios sujeitos imbuídos no processo educativo pensarem sua prática, entendendo suas significações e contribuindo para a transformação da realidade social.

Reconhecendo o potencial do psicossocial para a área da educação, Machado (2013) sinaliza que esta perspectiva teórico-metodológica contribui para o entendimento dos processos subjetivos que envolvem as práticas educacionais, uma vez que as representações são preparações para a ação, pois conferem sentido aos comportamentos.

Conforme Machado (2013, p. 25), na atualidade, a TRS tem se consolidado no âmbito educacional, pois “[...] visa compreender os conhecimentos e os saberes, que foram interiorizados pelos sujeitos e, também interpretar a complexidade de sua construção. [...] as representações sociais dos sujeitos orientam suas ações e suas práticas”. Assim, pensando as representações sociais como preparação para a ação, o estudo psicossocial da educação é promissor à medida em “[...] que sinaliza para o entendimento dos processos subjetivos, que envolvem o ser professor, suas práticas e possibilidades de intervenção na realidade educacional” (MACHADO, 2013, p. 25).

Tendo em vista que esta pesquisa procura identificar as representações sociais de educação infantil construídas pelos ADIs e suas relações com as práticas que desenvolvem, é possível dizer que tal objetivo agrega de um objeto de representação social. Não restam dúvidas de que a educação infantil e suas práticas se inscrevem num cenário de tensões e contradições, sobretudo, permeadas pela dualidade (cuidar-educar).

Podemos dizer que a educação infantil sempre foi um campo de embates tanto conceitual como profissional. No âmbito conceitual destacamos a perspectiva adotada, seja na transferência do modelo familiar, do ensino fundamental, ou, nos diversos modelos de atendimento à criança (assistencialista, compensatório, higienista ou educacional). Além da tensão que envolve os profissionais da educação, pois mesmo que os documentos legais preconizem a exigência de formação profissional (nível superior - Pedagogia ou curso Normal Médio) para atuação docente junto às crianças, tem sido constante o não atendimento a essa prerrogativa legal no país. Assim, buscamos identificar como esse **saber científico** sobre educação infantil é apreendido pelos indivíduos e grupos, ajustado as representações e as relações que são tecidas entre representações sociais de educação infantil e práticas desses sujeitos.

Ressaltamos, portanto, que a educação infantil é um ambiente em que podem emergir vários significados, o que colabora para uma perspectiva polissêmica do objeto de estudo. Em face do exposto, podemos dizer que estudar a educação infantil e sua prática constituem sim objetos de representação social, pois as representações “[...] são valorativas antes de serem conceituais; e respondem a ordens morais locais, ficando, como tal, prenhes de afeto; são conhecimentos práticos, estão orientadas para o mundo social, fazendo e dando sentido às práticas sociais” (SPINK, 2004, p. 9).

Adotamos a abordagem estrutural da TRS, pois tal abordagem possibilita a análise do conteúdo e estrutura das representações reconhecendo o contexto em que foram produzidas e suas relações com a prática social. A seguir, tratamos sobre essa abordagem teórica e seus desdobramentos.

3.3 Abordagem estrutural ou Teoria do Núcleo Central (TNC)

As representações sociais não podem ser vistas como um simples reflexo da realidade, mas como uma organização significativa da realidade. Ao abordar o significado de representações sociais, Abric (2003, p. 59), protagonista maior desta abordagem, diz que se trata de “[...] um conjunto de informações, opiniões, atitudes e crenças a respeito de um dado objeto”. Para Abric (2000) as representações sociais funcionam como sistemas de “[...] interpretação da realidade que regem as relações dos indivíduos com o meio físico e social” (ABRIC, 2000, p. 28).

A Abordagem Estrutural ou Teoria do Núcleo Central está atrelada ao enfoque das pesquisas em representações como processo, pois a pesquisa nesta perspectiva “[...] volta-se à compreensão da elaboração e transformação das representações por força das determinações sociais, ou à compreensão do funcionamento e eficácia das representações na interação social” (SPINK, 2004, p. 91). As pesquisas neste enfoque específico tendem a avançar em duas direções, a saber:

1ª) examinando os mecanismos sociais que intervêm na elaboração cognitiva mediante os dois processos constitutivos enunciados por Moscovici: a ancoragem e a objetivação. Ou seja, procurando explicitar as determinações sociais das representações decorrentes da posição ocupada pelos diferentes atores sociais, ou explicitar os modelos coletivos disponíveis para que o indivíduo possa dar sentido a sua experiência social. 2ª) analisando as propriedades estruturais das Representações Sociais. Distinguindo, por exemplo, os aspectos centrais – como o núcleo figurativo – dos aspectos periféricos, de modo a estudar a relação entre representação e

comportamento e a dinâmica de transformação das Representações Sociais. (SPINK, 2004, p. 91-92).

É na segunda direção que se situa este estudo, pois como propõe Abric (2003) a consequência metodológica desta abordagem implica em estudar uma representação identificando seus elementos centrais e periféricos da estrutura representacional. Abric (2000, p. 31) diz que o núcleo central/núcleo estruturante “[...] é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro pelo tipo de relações que o grupo mantém com este objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento e do grupo”. Do mesmo modo, Alves-Mazzotti (2002, p. 20) enfatiza que o núcleo é “[...] determinado pela natureza do objeto representado, pelo tipo de relações que o grupo mantém com o objeto e pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o contexto ideológico do grupo constituída pelos sistemas central e periférico”.

Portanto, conforme a Teoria do Núcleo Central, a representação social é constituída pelos sistemas central e periférico. Lima (2013, p. 34) define o sistema central como “[...] um conjunto de elementos responsáveis pela determinação, organização e estabilidade das representações sociais de um objeto ou situação, já que assegura a perenidade essencial delas em contextos móveis e evolutivos”. O sistema central desempenha três funções essenciais: geradora, organizadora e estabilizadora. A função geradora cria e transforma uma representação; a função organizadora determina a natureza das ligações entre os elementos da representação; a função estabilizadora faz com que a representação resista a mudança” (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Vale ressaltar que o núcleo central é determinado pelos contextos históricos, sociológicos, ideológicos e econômicos, o qual é marcado pela memória coletiva do grupo e dos sistemas de normas ao qual ele se refere. Ou seja, o núcleo central constitui a base comum da representação e é indispensável para avaliar a coletividade partilhada e a homogeneidade de um grupo. Desta feita, podemos dizer que dois grupos ou mais grupos têm a mesma representação se o núcleo central dos grupos for idêntico, isto é, se todos partilharem o mesmo núcleo central.

Para identificar os elementos do núcleo central várias técnicas são usadas. Porém, as técnicas de manifestação do núcleo central devem levar em consideração as três características do núcleo central, as quais permitem distingui-lo dos demais elementos de uma representação: valor simbólico, poder associativo e saliência. Explicando os conceitos característicos do núcleo central, Alves-Mazzotti (2002, p. 21) aponta o seguinte:

A primeira se refere ao fato de que estas mantêm com o objeto uma relação necessária, “não negociável”. Isto quer dizer que, na visão do grupo considerado, elas não podem ser dissociadas do objeto da representação sob pena de este perder toda a significação. Poder associativo diz respeito à polissemia das noções centrais e à sua capacidade de se associar aos outros elementos da representação, uma vez que elas condensam o conjunto de significações. A saliência está diretamente relacionada às duas características anteriores; graças ao seu valor simbólico e à sua polissemia, as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas mais frequentemente que as demais.

Como o núcleo central é composto por elementos que conferem sentido à representação, é importante frisar que para ter centralidade, ou seja, para um elemento integrar o núcleo central deve-se levar em conta a dimensão quantitativa e a dimensão qualitativa; o que torna necessário a verificação do caráter inegociável dos elementos mais salientes através da realização do teste da centralidade (ALVES-MAZZOTTI, 2002).

Enquanto o sistema periférico está em volta do núcleo central, composto por elementos circundantes que “[...] constituem o essencial do conteúdo de uma representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 2000, p. 31). Como aponta Silva (2013, p. 76) o sistema periférico “[...] é adaptativo, permite a integração das experiências e das histórias individuais, suporta heterogeneidade, é flexível, transforma-se, é sensível ao contexto imediato, permite adaptação à realidade concreta e protege, assim, o sistema central”. O sistema periférico constitui “[...] a parte operatória da representação [...] [e desempenha função] essencial no funcionamento e dinâmica das representações” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 22).

O sistema periférico tem as funções de: concretização, regulação, prescrição de comportamentos, modulações personalizadas e proteção do núcleo central. Alves-Mazzotti (2002, p. 22) explica cada uma das funções e define da seguinte maneira:

a) *concretização* do NC [núcleo central,] em termos ancorados da realidade, imediatamente compreensíveis e transmissíveis; b) *regulação*, que consiste na adaptação da representação às transformações do contexto, integrando novos elementos ou modificando outros, em função de situações concretas com as quais o grupo é confrontado, c) *prescrição de comportamentos*: os EP [elementos periféricos] funcionam como esquemas organizados pelo NC [núcleo central], garantindo o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação e, conseqüentemente, orientando tomadas de posição; d) *proteção do NC [núcleo central]*: o sistema periférico é um elemento essencial nos mecanismos de defesa que visam proteger a significação central da representação, absorvendo as informações novas suscetíveis de pôr em questão o NC [núcleo central]; e e) *modulações individualizadas*: é o sistema periférico que permite a elaboração de representações relacionadas à história e às experiências pessoais do sujeito.

O sistema periférico colabora para que as representações apareçam no cotidiano e que o núcleo central seja dinamizado. Alves-Mazzotti (2002, p. 22) diz que “[...] é por comparação com um elemento periférico de igual saliência que um elemento central é definido, e é por contraste com a condicionalidade periférica que os elementos incondicionais aparecem como ‘não negociáveis’ e, portanto como pertencente do NC [núcleo central]”. Assim, é preciso um longo tempo de preparo na periferia para que a situação de reversibilidade (em que os elementos novos e discordantes) seja incorporada à representação gerando a modificação no sistema periférico e acarretando uma transformação mesmo que pequena do núcleo central. Pois existe a evidência de três tipos de transformações, que são:

[...] *transformação resistente* – quando as práticas novas e contraditórias ainda são gerenciadas pelo sistema periférico, ao menos durante algum tempo; *transformação progressiva* – quando as práticas novas não são totalmente contraditórias com o núcleo central e a transformação se efetiva sem ruptura; e *transformação brutal* – quando as novas práticas apresentam um caráter irreversível, isto é, atacam diretamente o significado central da representação. (LIMA, 2013, p. 39).

Em síntese, segundo Alves-Mazzotti (2002), o sistema central é historicamente marcado, ligado à memória coletiva e à história do grupo; define a homogeneidade do grupo; coerente; consensual; estável; rígido; resistente a mudança; pouco sensível ao contexto imediato; e, gera a significação da representação e determina sua organização. Por sua vez, o sistema periférico é flexível; suporta contradições; relativamente heterogêneo quanto ao conteúdo, pois permite a heterogeneidade do grupo; permite a integração das experiências e das histórias individuais; se transforma; sensível ao contexto imediato; e, adaptativo, pois permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação de conteúdo e protege o núcleo central.

É importante salientar que a Abordagem Estrutural ou Teoria do Núcleo Central por possibilitar o delineamento dos elementos estruturantes de uma representação social e nos oferecer um pensamento prévio acerca das práticas adotadas nos auxilia a ter uma visão que engloba a relação preliminar das representações com as práticas. Diante do exposto, Almeida, Santos e Trindade (2000, p. 266) afirmam que: “[...] talvez o estudo comprometido das práticas sociais evidencie novos caminhos, mostrando que a TRS pode colaborar não só para a compreensão dos clamorosos problemas sociais da atualidade, como também para a intervenção que contribua com sua solução”. Assim, veremos na próxima subseção como se estabelece a relação entre representações sociais e práticas.

3.4 Relação entre representações sociais e práticas

Como bem sabemos as representações sociais estão presentes na vida, principalmente quando precisamos saber sobre o mundo e as pessoas que nos cercam é quando percebemos sua presença. Elas são utilizadas para nos ajustar a determinados contextos, conduzir nossas ações, localizarmos fisicamente e intelectualmente no mundo, identificar e resolver os problemas do dia a dia.

Portanto, através da TRS, podemos entender os sentidos e significados que as pessoas têm em relação ao mundo e consigo mesma, bem como os processos que estão neles imbricados. Esses “[...] conhecimentos organizam-se em conjuntos de ideias articuladas, fornecendo ‘modelos explicativos’ acerca de uma determinada realidade” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 258). Conforme estas autoras “a TRS tem fornecido subsídios para a compreensão de diferentes realidades sociais e trazido à tona aspectos até então desconhecidos dessas realidades” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 258).

Como já dissemos a representação determina os comportamentos e as práticas dos sujeitos. É “um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 2000, p. 28).

Como Santos (2005) afirma, as teorias do senso comum “[...] são conjuntos de conceitos articulados que têm origem nas práticas sociais e diversidades grupais cujas funções é dar sentido à realidade social, produzir identidades, organizar as comunicações e orientar as condutas” (SANTOS, 2005, p. 22).

As representações sociais têm caráter funcional, ou seja, direcionam os comportamentos dos sujeitos. Elas guiam o modo de se nomear e definir de forma conjunta os aspectos da realidade, interpretando-os, tomando decisões ou se defendendo frente a eles.

Almeida, Santos e Trindade (2000) afirmam que as práticas não se referem a um fenômeno de interesse apenas da TRS, porém o estudo da relação de representações e práticas sociais é um ponto central da teoria. Na visão das autoras há consenso entre os pesquisadores que as representações e práticas se engendram mutuamente, sendo fundamental estar atento às possíveis articulações existentes entre as práticas e a construção da representação de um dado objeto (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

É importante atentar para o uso indiscriminado e a indefinição do conceito de práticas sociais. A esse respeito Abric (2001, p. 195, tradução livre) diz que as práticas sociais “[...] são sistemas de ação socialmente estruturados e estabelecidos”. Trindade (1998, apud

ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 261) ao se referir as práticas sociais destaca que há pelos menos dois requisitos comuns para defini-las: “(1) as práticas sociais são conjuntos de ações; (2) ‘as ações se apresentam com organização encadeada e padronizada’”. Contudo, Almeida, Santos e Trindade (2000) advertem que [...] apesar dos requisitos comuns, os pesquisadores ora destacam aspectos mais subjetivos (por serem as práticas sociais atividades significativas dos sujeitos) ora destacam seu papel social (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000).

As autoras querem dizer que se as práticas, por um lado, são objetos da experiência pessoal, são também marcadas pelo social, pois são regidas por discussões que perpassam na mídia e grupos sociais. Acrescentam ainda que as práticas podem ser de reprodução ou de contradição e ruptura.

[...] se por um lado a maior parte das práticas que estudamos são práticas de reprodução, o que cabe também para as teorias do senso comum, por outro, elas não implicam em homogeneidade. Na gênese de uma teoria do senso comum emerge também a gênese da contradição. Ao lado de práticas e representações dominantes e resilientes, estudos mostram a face da ruptura, do novo e do inesperado. (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 260).

Abric (2001, p. 195), autor que mais se dedicou ao estudo da temática, afirma que a relação entre representações sociais e práticas assumem 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 forçados’ 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).

Tomar as práticas sociais como condicionantes das representações tem sido entendido, no âmbito da TRS, como uma concepção radical, oriunda das teses marxistas, que pressupõe que apenas as condições materiais e objetivas de existências podem determinar as ideologias ou as representações. (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 261).

Comentando sobre este tipo de relação Abric (2001, p. 197, tradução livre) 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, tradução livre).

Almeida, Santos e Trindade (2000), baseadas em Abric (2001), afirmam que os estudos sobre o tema devem considerar três fatores que determinam as representações ao mesmo tempo em que encerram toda atividade prática, quais sejam:

[...] (1) os fatores culturais que atuam como ‘matrizes culturais de interpretação’ das práticas; (2) os fatores ligados aos sistemas de normas e de valores, que intervêm como elementos de negociação entre as práticas e as representações e (3) os fatores ligados à atividade dos sujeitos, tais como as atividades de decodificação, os sistemas de expectativas, antecipações e categorização que estão associados às representações das práticas. (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 261).

No que se refere as representações determinam as práticas podemos perceber que 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. Esse panorama coloca as representações com uma força maior na vida dos indivíduos, pois elas regem as práticas cotidianas. Isso aponta para percebemos 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). A relação entre representações e práticas sociais merece um maior aprofundamento, principalmente “[...] nas contribuições que o desvendamento das práticas pode oferecer à

compreensão das representações e ambas, à construção da realidade social” (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000, p. 263).

As representações sociais orientam as práticas, ao mesmo tempo em que elas emergem das práticas e esta tem sido a posição predominante entre os pesquisadores. Adotando essa perspectiva inter-relacional, esta pesquisa procura identificar as representações sociais de educação infantil, construídas pelos ADIs e suas relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife.

Na próxima seção apresentamos o aporte metodológico adotado para o desenvolvimento da investigação.

4 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos o aporte metodológico da pesquisa, demonstrando o caminho percorrido para alcançar os objetivos propostos. Para isto, explicitamos o desenho metodológico da pesquisa; apresentamos o *lócus* e descrevemos os procedimentos de análise de dados utilizados.

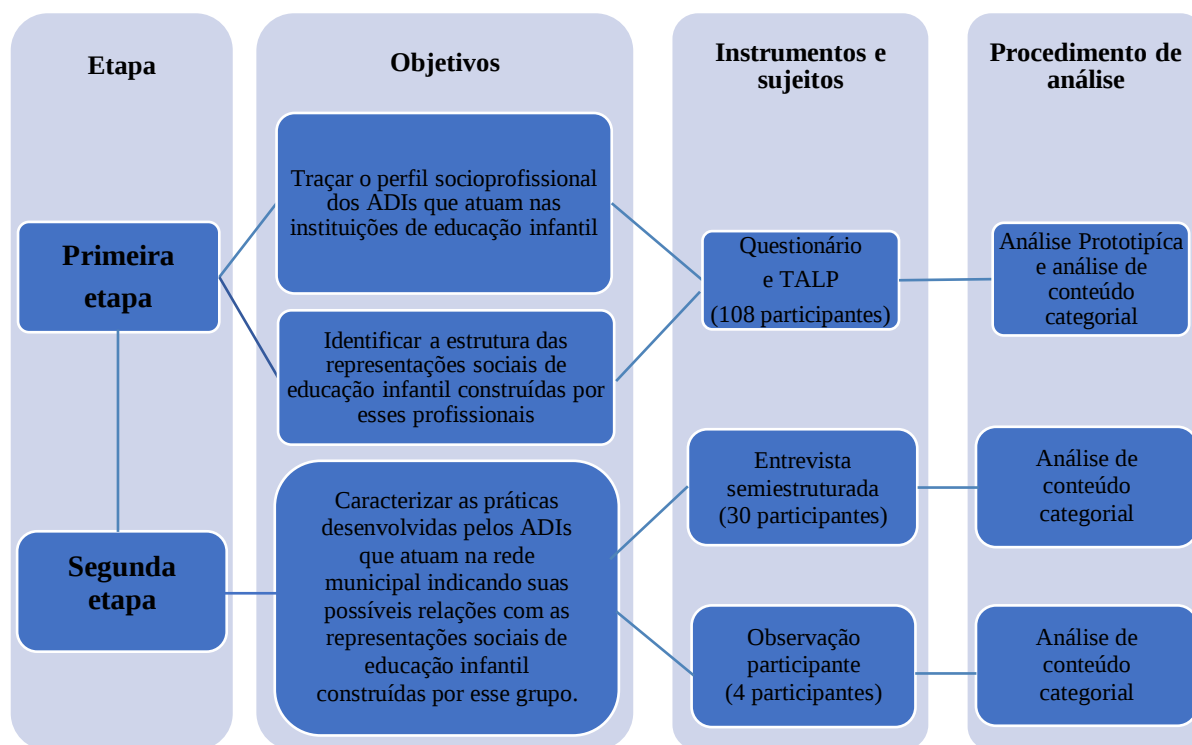
4.1 Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados

Para identificar as representações sociais de educação infantil, construídas pelos ADIs e suas relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife, desenvolvemos um estudo de enfoque qualitativo. Segundo Dal-Farra e Lopes (2013, p. 71) “a abordagem qualitativa examina o ser humano como um todo, de forma contextualizada”. Ou seja, a pesquisa qualitativa abarca a capacidade de gerir informações detalhadas das experiências humanas, colaborando para o estudo das crenças, emoções, saberes e comportamentos (DAL-FARRA; LOPES, 2013). De modo semelhante, Minayo (2016, p. 20), em relação à pesquisa qualitativa, diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Podemos perceber que a pesquisa qualitativa é apropriada para investigações que tenham como estudo o fenômeno humano, haja em vista o fato de compreender subjetividades e questões inerentes aos indivíduos. Como ilustra a figura 1, esta investigação, qualificada como estudo de campo, foi desenvolvida em duas etapas abaixo descritas.

Figura 1 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

4.1.1 Primeira etapa da pesquisa

Na primeira etapa da pesquisa traçamos o perfil socioprofissional dos ADIs que atuam nas instituições de educação infantil. Para isto foi aplicado um questionário (APÊNDICE B). Ainda nesta etapa, após a aplicação do questionário, realizamos o Teste de Associação Livre de Palavras (Talp) para identificar a estrutura das representações sociais de educação infantil construídas por esses profissionais.

O Teste de Associação Livre de Palavras, conforme Abric (2000), faz emergir os elementos constitutivos de uma representação. Conforme Oliveira et. al. (2005 apud SILVA, 2013, p. 76) “a técnica de associação livre de palavras consiste em solicitar aos sujeitos que falem ou registrem em instrumento próprio, de modo livre e rápido, palavras ou expressões que lhe vêm imediatamente à lembrança a partir de um estímulo indutor”.

Nesse sentido, solicitamos aos sujeitos que falassem (rapidamente) as cinco primeiras palavras que lhe viessem à lembrança ao pensarem no estímulo: *educação infantil* e, seguidamente, escolhessem a palavra que considerassem mais importante das cinco verbalizadas, justificando a escolha. Vale ressaltar que o teste foi gravado e posteriormente transcrito.

Para selecionar os participantes desta primeira etapa da pesquisa foram considerados as instituições em que atuavam (creche e/ou CMEI) e o desejo dos profissionais em colaborar com a pesquisa.

Frisamos que a primeira etapa contemplou as seis Regiões Político-Administrativas (RPAs) do município do Recife/PE (ANEXO A), abrangendo nessa fase inicial, um total de 108 ADIs. No apêndice “E” são apresentados os bairros que compõem cada RPA do Recife-PE.

4.1.2 Segunda etapa da pesquisa

Após identificar a estrutura das representações sociais de educação infantil, construídas pelos ADIs, desenvolvemos a segunda etapa da pesquisa. Esta segunda etapa foi dividida em duas fases.

a) Primeira fase

Na primeira fase, utilizando a entrevista semiestruturada, procuramos explicitar a estrutura das representações sociais de educação infantil, construídas pelos ADIs e identificadas na primeira etapa deste estudo.

Conforme Mattos (2005), a entrevista semiestruturada permite um contato mais próximo entre o pesquisador e o sujeito, a qual possibilita maior flexibilidade e condições de esclarecer as questões que não tiverem sido respondidas por completo ou que ficaram duvidosas, podendo emergir novas perguntas no decorrer da entrevista.

Manzini (1991, p. 154) afirma que a entrevista semiestruturada é orientada, a princípio, por um roteiro o qual deve ser organizado com perguntas básicas, denominadas principais, mas que podem ser “[...] complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

Nessa primeira fase, selecionamos para ser entrevistado um subgrupo de 30 ADIs do conjunto dos 108 participantes da primeira etapa. Para a seleção desses sujeitos foram considerados os seguintes critérios: nível de formação acadêmica (os de maior e menor nível de qualificação); gênero; tempo de exercício na função de ADI e as instituições em que atuam, isto é, incluímos no grupo ADIs que atuam em creches e CMEIs. No apêndice “C” consta o roteiro guia da entrevista semiestruturada e mais adiante os participantes serão caracterizados.

b) Segunda fase

Finalizadas as entrevistas, na segunda fase, utilizamos a técnica de observação participante, para caracterizar as práticas desenvolvidas por ADIs que atuam na rede municipal, indicando suas possíveis relações com as representações sociais de educação infantil que construíram. A observação participante consistiu no envolvimento direto da pesquisadora no campo de estudo. Para Marconi e Lakatos (2017, p. 211) a observação participante incide “[...] na participação real do pesquisador na comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo à comunidade quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Frisamos que a observação participante foi guiada por um roteiro (APÊNDICE D).

Foram observadas e descritas as práticas de um subgrupo de 4 (quatro) ADIs participantes das fases anteriores desta pesquisa (mais adiante serão apresentados). A escolha desses sujeitos levou em consideração os mesmos critérios que utilizamos para entrevistá-los. A observação participante ocorreu no ambiente em que a ADI atua. Acompanhamos a prática diária de cada um dos quatro ADIs durante pouco mais de 12 horas de atividades importando em um total de 51 horas de observação, tempo que julgamos ter sido suficiente para caracterizar as práticas desses profissionais e indicar possíveis relações com suas representações sociais de educação infantil.

4.2 Campo empírico: do caminho percorrido aos participantes da pesquisa

Nesta subseção tratamos sobre a preparação, contatos e apresentações institucionais para entrada no campo empírico.

4.2.1 Solicitação da carta de anuência

A entrada no campo empírico ocorreu após qualificação do projeto de dissertação, em abril de 2019. Sabendo que o lócus de pesquisa seria as instituições de educação infantil situadas em Recife, foi necessária apenas uma comunicação por telefone para o setor responsável a fim de termos informações precisas sobre quais documentos eram necessários para a solicitação da carta de anuência à Secretaria Municipal de Educação. Ao sermos informadas acerca dos documentos necessários e de posse dessa documentação, protocolamos a carta de anuência no Centro de Formação Paulo Freire.

Transcorridos alguns dias fomos informadas pelo setor responsável de que seria necessário indicar na solicitação (já entregue) as instituições (nomeando cada uma) a serem pesquisadas. Fomos em busca de maiores informações sobre essas instituições em sites e/ou no setor de educação infantil a fim de elaborar a listagem.

Nessa ocasião nos deparamos com a difícil tarefa de identificar quais delas eram realmente de educação infantil (visto que os ADIs atuam prioritariamente nas creches ou em pré-escolas de período integral). Nesta primeira busca chegamos a um total de 80 instituições de educação infantil e verificamos que são raras as que oferecem pré-escola em regime integral com atuação de ADIs. A fim de conferir as informações sobre atendimento (creche/pré-escola), bairro, quantidade de funcionários ligamos para algumas dessas instituições.

Após esse trabalhoso processo, escolhemos as doze instituições (ANEXO D) com base no maior quantitativo de funcionários, pois esse poderia ser um indicativo de que nessas creches e pré-escolas havia maior quantitativo de ADIs. Mesmo assim, e com receio de não conseguirmos os participantes necessários para a pesquisa com as doze instituições escolhidas, solicitamos a inclusão de mais 6 (seis) instituições à lista, o que foi aceito sem restrições pelo setor responsável (ANEXO E). Assim, adentramos ao campo de pesquisa.

4.2.2 Contato com as instituições selecionadas

Após contato por telefone, de posse da carta de anuência e seguindo um cronograma (com a confirmação de data e horário) seguimos para as instituições. Os primeiros contatos variaram de uma para outra sendo umas mais receptivas e outras mais resistentes à realização da pesquisa.

O contato com a RPA-1 foi tranquilo, exceto pelo fato da coordenadora pedagógica de uma instituição tentar adiar a coleta de dados (não chamar o ADI, dizer que aquele não era o melhor horário etc.) o que implicou em, por três vezes, termos que retornar a esta instituição. Na segunda instituição da mesma RPA-1 a equipe gestora não estava presente, porém uma ADI nos apresentou as demais colegas e realizamos a coleta (durante horário de almoço), apenas no início da tarde chegaram algumas pessoas integrantes da equipe de gestão, que não criaram obstáculos a realização de nosso trabalho.

As instituições pesquisadas na RPA-2 ficam localizadas em bairro de vulnerabilidade social e de difícil acesso. Na primeira instituição percebemos que os funcionários têm receio ao acesso de estranhos, principalmente porque esta creche já foi alvo de incontáveis assaltos.

Mas, depois de duas visitas, o receio foi sanado. Na segunda instituição desta mesma RPA a receptividade foi mais tranquila, enfrentamos apenas a curiosidade da equipe gestora (o que no primeiro momento muito nos incomodou), mas este fato não atrapalhou o andamento da pesquisa.

Nas instituições vinculadas à RPA-3 a realização do trabalho foi tranquila, ambas as instituições se mostraram receptivas, exceto o fato de um participante selecionado para a segunda etapa não ter sido localizado tendo que substituí-lo. Uma participante dessa RPA demonstrou resistência em realizar a entrevista, porém após conversarmos, aceitou concedê-la.

O trabalho nas instituições da RPA-4 foi o mais dificultado, não no que se refere aos ADIs, mas a gestão que colocaram problemas para a execução da pesquisa. No primeiro caso, a gestora nos pediu um tempo para confirmar com setor responsável a veracidade da carta de anuência e, posteriormente, marcar o melhor dia para realizar a primeira etapa da pesquisa (destaco que o dia estabelecido pela gestora foi o mesmo dia que ela marcou para realizar um planejamento pedagógico e que os ADIs quase não tiveram tempo hábil para realizar a primeira etapa). Na segunda instituição a coordenadora dificultou nosso contato com os participantes, pois se negou a nos receber, não permitindo nosso acesso ao interior da creche, mesmo após longa espera. Não conferiu documentos, apenas não permitiu. Após insistirmos (porque estávamos autorizadas), foi permitida a nossa entrada e aguardamos a gestora. Narramos para a gestora que no momento do contato com a instituição, a atitude tomada pela coordenadora foi caracterizada como um ato de discriminação racial. A referida profissional, na ausência da coordenadora (que já havia se retirado da creche) tentou amenizar a situação justificando que a creche já foi alvo de refúgio para assaltos, que aconteciam na sua redondeza. Informa que, da próxima vez, teremos oportunidade de esclarecer o mal entendido com a coordenadora. Após o relato deste episódio a gestora nos tratou de forma bastante amigável garantindo livre acesso às duas instituições em que atua como gestora. Uma suposta razão para as dificuldades vivenciadas na RPA-4 pode ser a aproximação de suas instituições da UFPE e Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), o que contribui para a circulação de grande quantidade de pesquisadores e estagiários nos espaços dessas instituições.

O acesso foi tranquilo às duas instituições da RPA-5. Em uma das instituições esperei muito tempo para ser atendida pela coordenadora e gestora. Elas nos receberam bem, porém não informaram aos ADIs sobre a pesquisa. Conhecer uma ADI que atuava nessa creche facilitou o nosso acesso aos seus colegas de função. Na segunda instituição a equipe gestora

foi bem receptiva ao trabalho. A coordenadora nos intermediou o contato com os ADIs e facilitou todo nosso trabalho naquela instituição.

Por fim, as instituições que pesquisamos na RPA-6 também ficavam situadas em bairros de difícil acesso e com alto grau de vulnerabilidade. Na primeira a equipe gestora foi bastante receptiva quanto a pesquisa, logo providenciou uma cadeira e uma mesa (colocada no corredor da creche) para que pudéssemos aplicar os questionários com mais conforto. Na segunda instituição desta mesma RPA, a princípio, houve receio da gestora, mas depois de esclarecermos a respeito dos nossos objetivos, tudo ocorreu de forma tranquila.

4.3 Procedimento de análise dos dados

Para tratamento das palavras decorrentes da associação livre, lançamos mão do *software* Iramuteq. Lembramos que, segundo Camargo e Justo (2013, p. 513), o Iramuteq é um *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud que “[...] permite diferentes formas de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras”. O *software* auxilia na organização da saliência, frequência e hierarquização das evocações fornecendo um quadro semelhante ao que apresentamos, a seguir.

Quadro 1 – Modelo explicativo do quadrante de quatro casas gerado pelo Iramuteq

1º quadrante	2º quadrante
Prováveis elementos do NC	Elementos da primeira periferia
3º quadrante	4º quadrante
Elementos da zona de contraste	Periferia distante

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o processamento das palavras resultantes da associação livre no Iramuteq, podemos ler o quadro 1 considerando a seguinte distribuição: no primeiro quadrante (superior esquerdo), situam-se as palavras mais relevantes e, por isso, possíveis de constituírem o núcleo central de uma representação; no segundo quadrante (superior direito), estão as

palavras que obtiveram uma frequência alta, mas que foram citadas em últimas posições; no terceiro quadrante (inferior esquerdo) encontram-se as palavras com baixa frequência, porém escolhidas como as mais importantes; e, no quarto quadrante (inferior direito), estão os elementos que correspondem à periferia distante ou segunda periferia são palavras menos evocadas e não escolhidas como importantes pelos sujeitos durante a associação livre.

As informações obtidas com a aplicação do questionário foram tabuladas e quantificadas. Os depoimentos decorrentes das entrevistas e registros das observações foram organizados e discutidos com base na técnica de análise de conteúdo categorial (BARDIN 2011; OLIVEIRA, 2008).

Como indica Bardin (2011, p. 37), a análise de conteúdo pode ser considerada como um “[...] conjunto de técnicas de análise de comunicações”. Franco (2007, p. 19) afirma que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Considera ainda que toda mensagem (palavra, texto ou discurso) está articulada as condições do contexto que os produtores estão inseridos (FRANCO, 2007).

Os procedimentos da análise de conteúdo consideram três etapas: (1) Pré-análise; (2) Exploração do material; e, (3) Tratamento e análise dos resultados.

A análise do material desenvolveu-se da seguinte forma: primeiramente, segundo Oliveira (2008) realizamos a pré-análise. Refere-se ao processo de escolha e definição do corpus; formulação das hipóteses e dos objetivos da análise; e, elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final. Sendo assim, à medida que a coleta acontecia íamos transcrevendo. Em seguida, realizamos a leitura flutuante para estabelecer contato, nos familiarizarmos com o material; depois exploramos, separamos e organizamos o material levando em consideração os princípios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2011; FRANCO, 2007).

Por fim, os dados brutos (justificativas, depoimentos de entrevistas e registros de observação) foram agregados em unidades e, sem nos afastar dos objetivos propostos, criamos as categorias temáticas, nas quais apresentamos e discutimos os dados.

Na próxima seção apresentamos os resultados e discussão do material recolhido evidenciando as representações sociais de educação infantil, construídas pelos ADIs suas relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

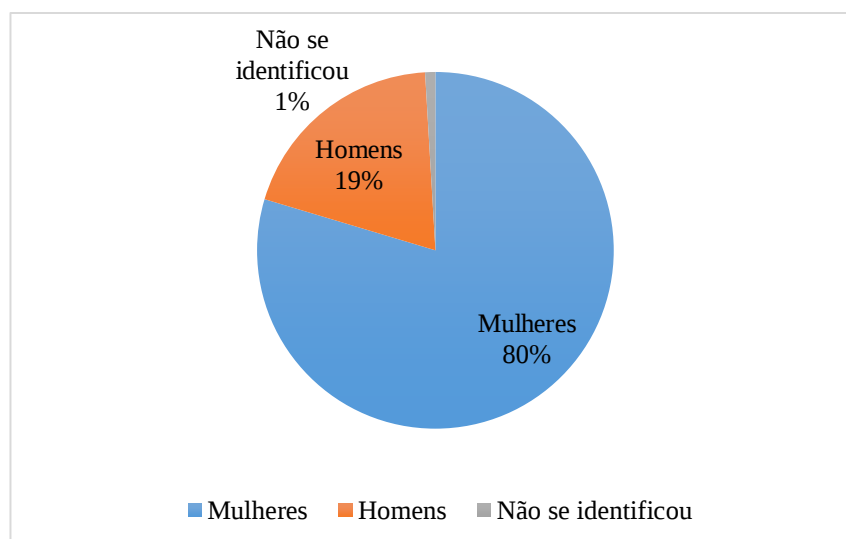
Atendendo aos objetivos definidos para o estudo, organizamos esta seção em duas partes. Na primeira, traçamos o perfil do grupo pesquisado, apresentamos e discutimos a estrutura das representações de educação infantil construídas pelos ADIs. Na segunda parte explicitamos a estrutura dessas representações sociais, caracterizamos as práticas desenvolvidas pelos ADIs no interior das instituições e indicamos possíveis relações das representações sociais de educação infantil construídas por esse grupo e suas práticas.

5.1 Perfil dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) da Rede Municipal de Educação do Recife

Nesta seção contemplamos o primeiro objetivo da pesquisa e traçamos o perfil socioprofissional dos ADIs que atuam nas instituições de educação infantil com base nas respostas do questionário, respondido pelos 108 (cento e oito) participantes mediante assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE F).

Em relação ao gênero os participantes são compostos por 86 mulheres (o correspondente a 80% do grupo) e 21 homens (19% dos participantes) um dos participantes não se pronunciou em relação à categoria gênero. O gráfico 3 mostra o universo dos participantes no que se refere ao gênero.

Gráfico 3 – Percentual dos gêneros dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Esses dados apontam para o que anunciamos desde o início desta pesquisa e nos levam a confirmar que o universo profissional da educação infantil é composto majoritariamente por mulheres, ou seja, quando falamos da educação de crianças, percebemos a forte presença feminina no exercício de funções docentes.

A faixa etária do grupo participante oscila de 25 a 60 anos de idade. A idade média dos participantes é de aproximadamente 37 anos. A tabela 1 apresenta a distribuição dos participantes por faixa etária, obedecendo a frequência indicada pelos participantes no que se refere a essa faixa.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes por faixa etária

Faixa etária	f	%
25-30	24	22%
31-40	54	50%
41-50	18	17%
51-60	12	11%
Total	108	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da tabela 1 demonstram que temos uma maior quantidade de participantes na faixa etária entre 31 a 40 anos (50%). E a menor quantidade de participantes se concentra entre 51 a 60 anos de idade (11%). Os participantes com idade entre 25 a 30 anos estão em segundo lugar (22%) e em terceira posição estão os participantes na faixa entre 41 a 50 anos de idade (17%).

No tocante a cor dos participantes, temos um percentual de 54% se consideram pardas; 30% dos participantes se declaram brancos e 16% dos ADIs se consideram pretos. Destacamos que ninguém do grupo participante se considera amarelo ou indígena. Na tabela 2, a seguir, apresentamos a distribuição dos participantes conforme a cor.

Tabela 2 – Distribuição dos participantes por cor da pele

Cor da pele	f	%
Branco(a)	32	30%
Pardo(a)	59	54%
Preto(a)	17	16%
Amarelo(a)	0	0
Indígena	0	0
Total	108	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

A maioria dos participantes encontra-se civilmente casado (55%), os solteiros são 41% e os que declararam estarem separados, divorciados ou desquitados comportam um percentual de 4%. Na tabela 3 apresentamos a frequência dos participantes em relação ao estado civil. Nenhum dos participantes indicou a condição de viúvo.

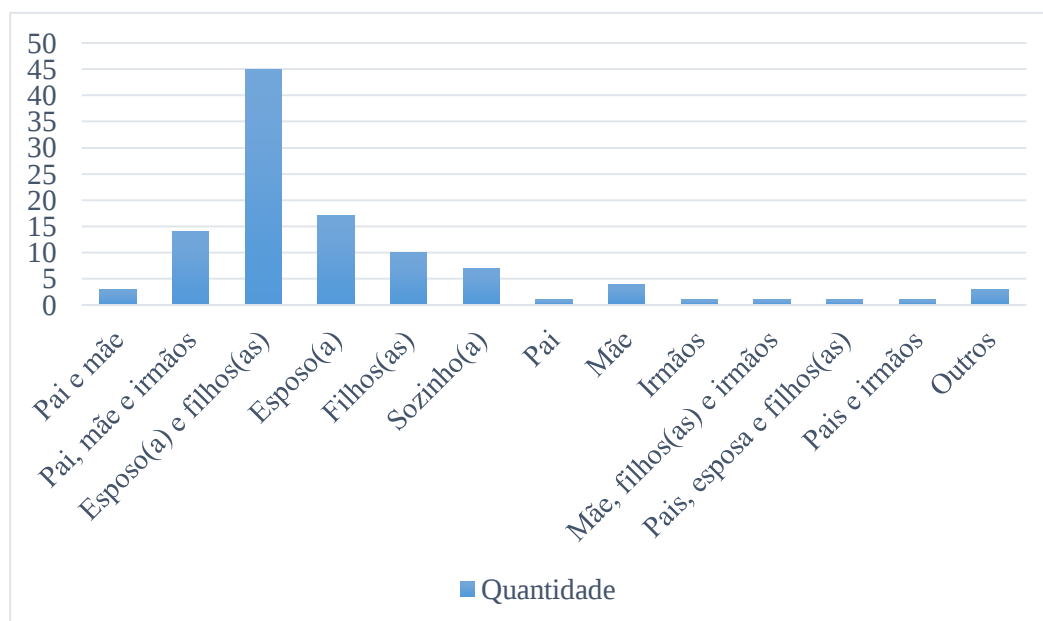
Tabela 3 – Distribuição dos participantes conforme o Estado civil

Estado civil	f	%
Casado(a)	60	55%
Solteiro(a)	44	41%
Separado(a)/Divorciado(a)/Desquitado(a)	4	4%
Viúvo(a)	0	0
Total	108	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

Em consonância com as novas configurações familiares do século XXI, nas quais a família deixa de ser apenas nuclear ou extensiva apresentando novas composições, os participantes convivem com diferentes membros familiares.

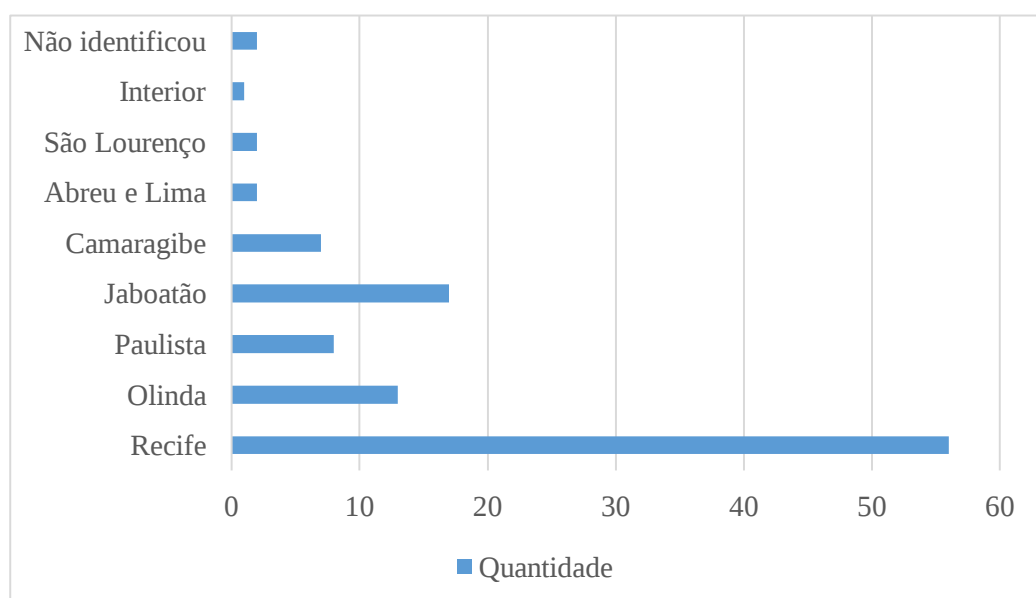
Gráfico 4 – Distribuição da composição familiar dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Como demonstramos na tabela 3, conforme o estado civil, a maioria dos participantes é civilmente casado(a). De acordo com as respostas organizadas no gráfico 4, 62 dos ADIs residem com os(as) esposos(as) e 57 afirmaram ter filhos(as). No gráfico 5 apresentamos a distribuição dos participantes por municípios em que reside.

Gráfico 5 – Distribuição dos participantes por município em que reside



Fonte: Elaborado pela autora.

A grande maioria dos participantes (105) reside na Região Metropolitana do Recife, abrangendo cidades como: Recife, Jaboatão dos Guararapes, Olinda, Paulista, Camaragibe, Abreu e Lima e São Lourenço. Apenas um participante reside no interior do estado de Pernambuco e dois participantes não responderam sobre sua residência.

A tabela 4 apresenta o contexto da renda familiar dos ADIs e podemos observar que 103 participantes recebem de um a seis salários-mínimos¹¹, ou seja, 95% tem renda familiar que se enquadra nas duas primeiras faixas salariais.

Tabela 4 – Distribuição dos participantes conforme a renda familiar

Faixa salarial	f	%
1 a 3 salários-mínimos	79	73%
4 a 6 salários-mínimos	24	22%
7 a 9 salários-mínimos	2	2%
10 a 12 salários-mínimos	2	2%
13 ou mais salários-mínimos	1	1%
Total	108	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

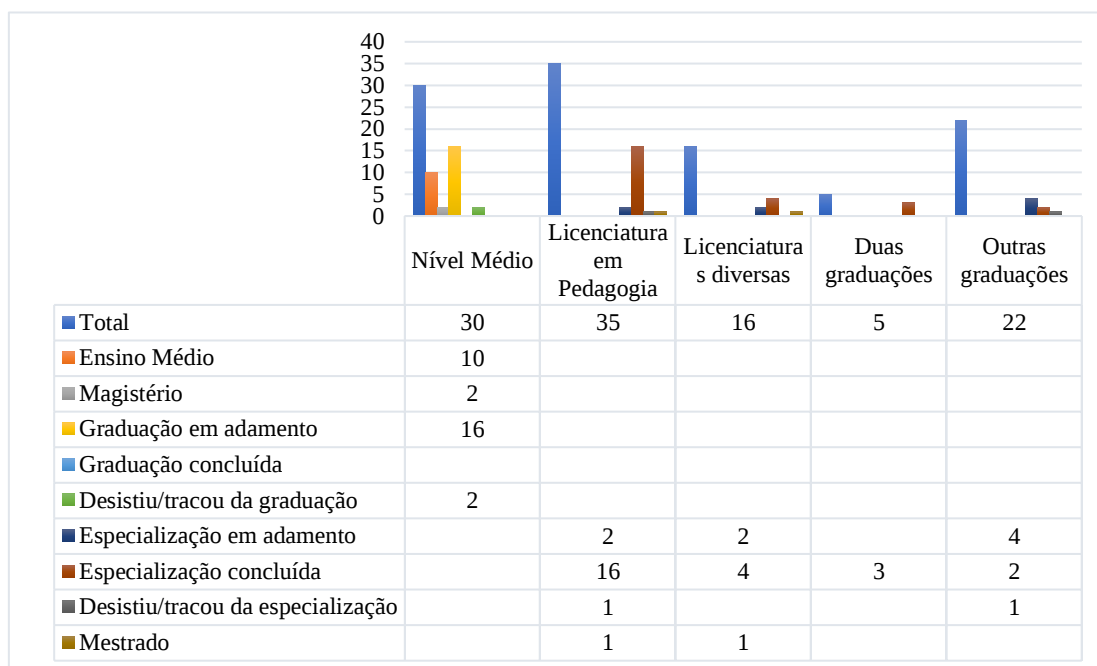
A mesma (tabela 4) mostra que 79 dos participantes (73%) têm a renda familiar de 1 a 3 salários-mínimos; um grupo de 24 participantes (22%) possuem renda familiar entre 4 a 6 salários-mínimos. Apenas quatro dos participantes declaram possuir renda familiar mais alta. Sendo dois de 7 a 9 e dois de 10 a 12 salários. Por último, temos no grupo um sujeito com renda de 13 ou mais salários-mínimos.

A seguir, dando sequência ao mapeamento do perfil dos participantes, tratamos de aspectos relacionados à sua formação acadêmica. Constatamos que a maioria dos ADIs possui formação em nível superior e aqueles que têm formação em ensino médio sentem a necessidade de ingressar no curso superior.

No que diz respeito à formação acadêmica dos participantes, dividimos em cinco grandes grupos, a saber: nível médio, licenciatura em pedagogia, licenciaturas diversas, duas graduações e outras graduações. Podemos acompanhar no gráfico 6, a distribuição dos participantes conforme a formação acadêmica.

¹¹ No período de realização da pesquisa (2019) o salário-mínimo no país era de R\$ 998,00.

Gráfico 6 – Distribuição dos participantes conforme a formação acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentamos no gráfico 6 percebemos que o grupo de participantes com formação em nível médio é composto por 30 sujeitos (destes 26 possuem ensino médio propedêutico e quatro cursaram magistério, 16 sujeitos estão cursando graduação em cursos diversos (Direito, Gestão Ambiental, Sistema de Informação, Gastronomia, Gestão Pública, Licenciatura em Ciências Biológicas, Letras e Pedagogia e duas desistiram da graduação em Pedagogia). Ressaltamos que neste grupo existe uma participante, concomitantemente, cursa Pedagogia e Letras.

Do grupo dos 35 participantes que possuem Pedagogia (como única graduação), 15 têm apenas a graduação concluída em Pedagogia, dois estão cursando especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, um desistiu da especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e 16 que concluíram diferentes cursos de especialização, tais como: Alfabetização e Letramento, EJA, Neuropedagogia, Psicopedagogia Escolar, Educação Infantil, Gestão Educacional, Psicopedagogia, Pedagogia Empresarial e Gestão em Educação e uma dos participantes concluiu o mestrado em educação.

Dos 16 participantes com formação em licenciaturas diversas, eles têm graduação concluída em: Ciências Biológicas, Letras (português, inglês ou espanhol), Química, História, Ciências Sociais e Música. Neste grupo um participante está cursando a segunda graduação (Letras Espanhol) e dois participantes estão com a especialização em andamento (em Psicopedagogia e outro curso não indicado) quatro sujeitos concluíram a especialização (Eng.

Análise de Risco Ambiental, Psicopedagogia Escolar, Informática Educacional, Artes e Tecnologia e Ensino de Língua Portuguesa), e um cursa o mestrado em História Social.

O grupo que possui duas graduações é composto por cinco ADIs que tem como primeira graduação Administração, Ciências Sociais e Direito e como segunda todas optaram pela graduação de Licenciatura em Pedagogia. Neste grupo duas participantes têm especialização em Psicopedagogia e uma em Educação Especial. O fato de os participantes desse grupo terem duas graduações levanta a consideração de que o sujeito buscou outra formação mais próxima do trabalho que exerce ou, ao contrário, tem outras perspectivas profissionais.

O grupo possui ainda 22 participantes sem formação na área pedagógica. Esses sujeitos estão com a graduação concluída em Comunicação Social, Publicidade, Nutrição, Bacharelado em Ciências Biológicas, Gestão em Recursos Humanos, Direito, Serviço Social, Turismo, Contábeis, Gestão da Informação, Secretariado, Administração, Enfermagem, Gastronomia e Sistema de Informação. Desses sujeitos, quatro cursam especialização (Nutrição Clínica e Hospitalar, Gestão de Projetos e Programas Sociais, Direito Público com Ênfase em Gestão Pública e Gestão Pública), dois concluíram a especialização em (Gestão de Pessoas e Liderança e Novas Linguagens do Ensino) e um desistiu do curso de especialização.

A seguir, tratamos sobre as experiências profissionais dos participantes, ressaltando os cargos assumidos antes de tornarem-se ADIs, as RPAs, os tipos de instituições e o grupo que trabalham como ADI, bem como o turno de trabalho e o tempo na profissão.

Em relação às experiências profissionais adquiridas antes de assumirem o cargo de ADI os participantes citaram: agente comunitária de saúde, atendente de cafeteria, atendente de restaurante, atendimento ao público e relações pessoais, auditor de vendas, auxiliar administrativo, auxiliar de contabilidade, auxiliar de escritório, auxiliar de produção, auxiliar de serviços gerais, babá, balconista de farmácia, bancário, caixa, comercial, comerciante, comerciária, consultora de vendas interna, consultoria, cozinheiro, digitador, eletrotécnico, empregada doméstica, estoquista, garçom, gestor em processo em telecomunicações, merendeira, monitor de informática, motorista, operadora de telemarketing, porteiro, promotora de vendas, radialista profissional, recepcionista, serviço militar (soldado do exército brasileiro), setor de vendas, técnico bancário, técnico de atendimento, técnico em análises clínicas, técnico em edificações, do lar, técnico em pesquisa Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), técnico em telecomunicações e vendedor autônomo.

Das experiências relacionadas à área pedagógica 45 dos participantes mencionaram: agente da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase), atividade no Programa de

Erradicação do Trabalho Infantil (PET), auxiliar de coordenação, auxiliar de professor, coordenadora pedagógica, educador infantil, estágio em escolas municipais, instrutora em Organização Não-Governamental (ONG) em curso para produção artesanal, monitor(a) de curso pré-vestibular, professor(a) da EJA, professora de curso profissionalizante, professora de disciplinas isoladas (português, francês, biologia e história), professora de educação infantil, professora de recreação, professora dos anos finais do ensino fundamental e professora da rede pública e particular.

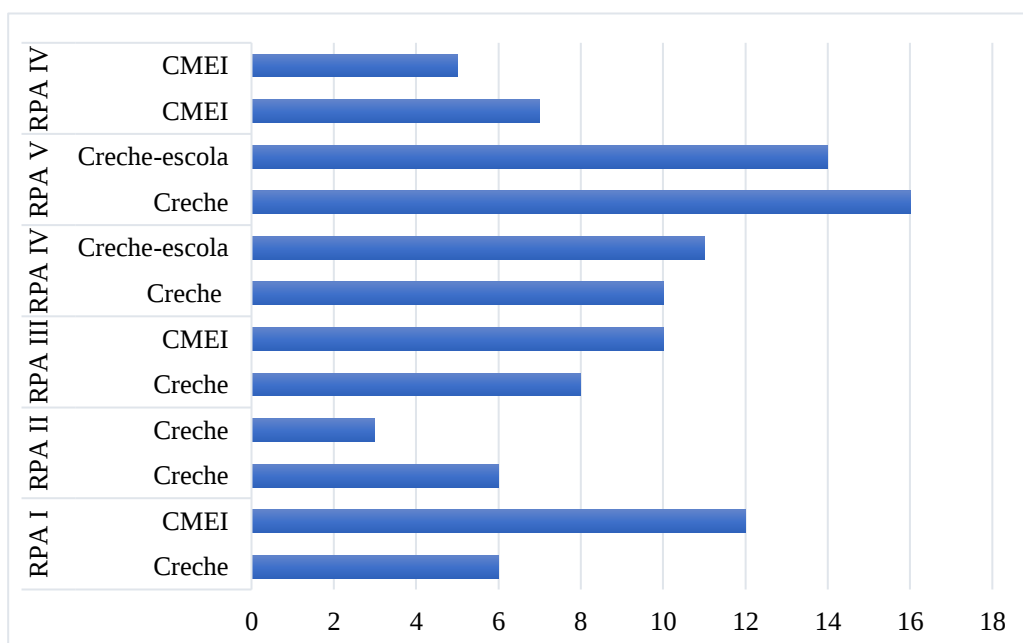
Importante destacar que para sete participantes o cargo de ADI foi o primeiro emprego e uma participante não escreveu suas experiências profissionais. No geral, as atividades diversas (alheias à área pedagógica) são as que mais se destacaram nas respostas dos participantes, pois alguns participantes já realizaram atividades pedagógicas com as atividades não pedagógica.

Como já mencionamos, o município do Recife é dividido em seis RPAs e para a pesquisa contemplamos todas essas regiões da cidade. Durante o trabalho de campo era perceptível o interesse dos ADIs em participar da pesquisa, seja demonstrando satisfação em colaborar, seja afirmando que a pesquisa traria mais conhecimentos sobre suas práticas. Os poucos ADIs que não se sentiram à vontade em participar, justificaram a atitude afirmando falta de disponibilidade em permanecer até o final da pesquisa (contribuindo em todas as etapas), isto devido a um período de licença e/ou por não se sentirem preparados para responder as perguntas e não gostarem de pesquisa devido à ausência de seu retorno.

No gráfico 7, logo abaixo, localizamos três tipos de instituições de educação infantil nos quais os sujeitos atuam. As creches ficam na primeira posição com 45% dos participantes, seguida dos CMEIs com 32% e as creches-escolas¹² com 23% dos participantes.

12 Durante a pesquisa de campo nos deparamos com a nomenclatura creche-escola e a fim de compreendê-la, entramos em contato com a Divisão de Educação Infantil do Município do Recife. Foi esclarecido que creche-escola é uma expressão utilizada na gestão do atual prefeito, Geraldo Júlio, que deseja excluir a nomenclatura CMEI e utilizar para todas as instituições de crianças com 0-5 anos de idade a denominação Creche-escola. É importante salientar que atualmente a Prefeitura do Recife utiliza CMEI e Creche-escola sem diferenciação entre ambas. Procuramos tratar sobre esses termos, pois, para as atuais instituições criadas no município tem sido utilizada a nomenclatura Creche-escola.

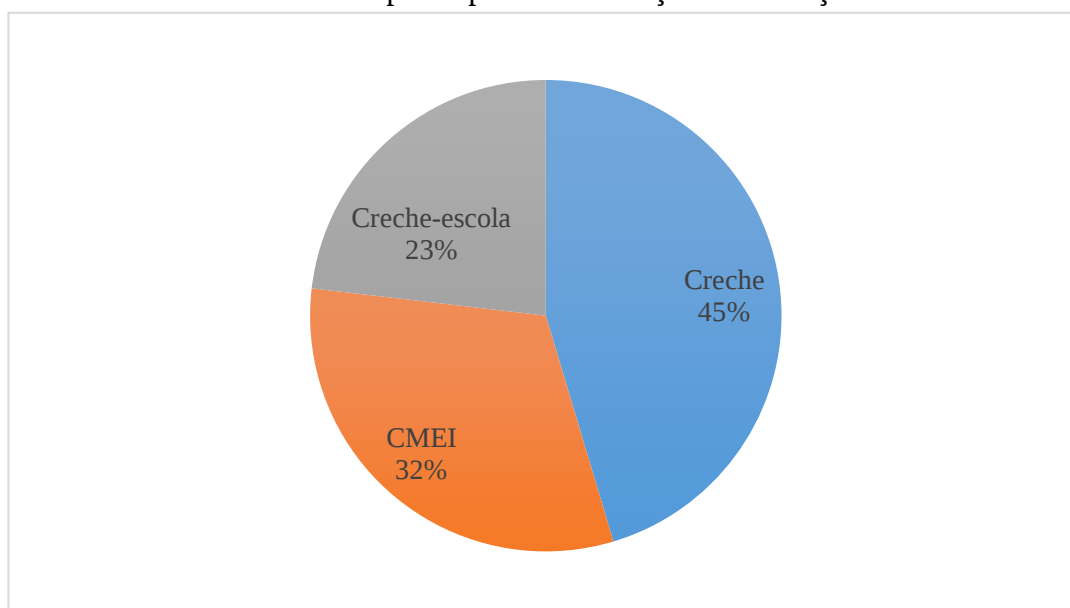
Gráfico 7 – Distribuição dos tipos de instituições



Fonte: Elaborado pela autora.

Como já dissemos, investigamos duas instituições por RPA. Assim, chegamos à conclusão que o grupo dos ADIs é atuante em diversas instituições de educação infantil como: Creche, CMEI e Creche-escola. A distribuição dos participantes nas diversas instituições de educação infantil está apresentada no gráfico 8.

Gráfico 8 – Número de participantes em relação a instituição de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme descrevemos no gráfico 8, dos participantes 49 trabalham em creches, 34 ADIs atuam em CMEIs e 25 em Creche-escola. Os ADIs trabalham em dois turnos, geralmente o turno da manhã tem início às 7h e termina às 13h e o turno da tarde às 13h sendo finalizado às 19h. É importante salientar que quando o ADI trabalha no turno matutino realiza suas atividades em conjunto com a professora e o ADI que trabalha no turno vespertino realiza as atividades sem o apoio da professora. Mas, em ambos os turnos conta com a presença de estagiários – estudantes de ensino médio ou cursando graduação. Do grupo pesquisado, 53 ADIs trabalham pela manhã e 55 ADIs atuam no turno da tarde.

Em relação ao grupo de crianças com o qual o ADI desenvolve suas atividades eles são diversificados. A maior parte dos participantes da pesquisa atua no grupo 2 (35%) e uma menor quantidade no grupo 4 (1%). Na tabela 5 demonstramos como os participantes estão distribuídos por grupos de trabalho.

Tabela 5 – Distribuição dos participantes por grupo de trabalho

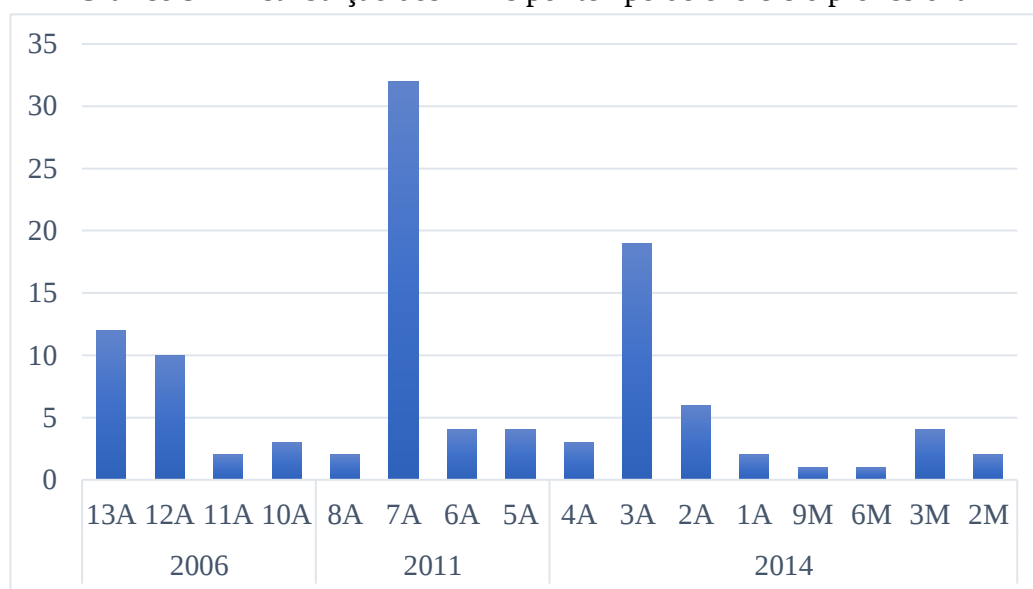
Grupo de trabalho	f	%
Berçário	19	18%
Grupo 1	22	20%
Grupo 2	38	35%
Grupo 3	28	26%
Grupo 4	1	1%
Total	108	100%

Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne ao tempo dos participantes na função de ADI, podemos verificar que o grupo é diverso e está no cargo em tempo que varia de 2 meses a 13 anos.

Com o gráfico 9 podemos ver a distribuição dos participantes por tempo de exercício na função. Temos 27 participantes que ingressaram no cargo através do primeiro concurso (realizado em 2006) e estão entre 10 e 13 anos de exercício na função; um grupo de 42 ADIs que se encontram no período intermediário (ingressaram através do concurso de 2011) estão com 5 a 8 anos na função. Por último, temos 38 ADIs que têm de 2 meses a 4 anos de exercício profissional, eles ingressaram no último concurso (realizado em 2014) e são os ADIs mais novos na função.

Gráfico 9 – Distribuição dos ADIs por tempo de exercício profissional



Fonte: Elaborado pela autora.

Em meio ao grupo pesquisado localizamos uma ADI que revelou não ter ingressado no cargo por meio de concurso público. Esta profissional nos contou que, durante muito tempo, exerceu a função de recreadora em creches e, por perceberem sua desenvoltura, foi indicada e contratada para desempenhar a função de ADI. Desta feita, essa ADI não está contabilizada no gráfico 9, pois já possui 31 anos de atividades. Sendo assim, temos 107 participantes que ingressaram na função por meio de concurso.

Conforme as respostas, são inúmeras as motivações que levaram os sujeitos a se submeterem ao concurso para o cargo de ADI. Neste sentido, tratamos dessas motivações que foram organizadas nas seguintes categorias: estabilidade profissional e financeira; contribuições de fatores externos e questões relacionadas à educação.

A estabilidade foi comum nas respostas de 52 dos participantes e a maioria apenas responde: “estabilidade financeira”. Sendo assim, para não tornar essa parte repetitiva abordaremos as respostas que explicitam melhor esse motivo. Nessas respostas notamos que o desemprego, a necessidade de emprego fixo e o desejo de sustento para a família são os motivos que levaram maior número de participantes a prestar o concurso para ADI.

O desejo por estabilidade financeira e profissional é manifestado, sobretudo, pelos ADIs que se encontravam em situação de desemprego. A participante nº 8 afirma que foi por estar desempregada e ansiosa por estabilidade profissional e financeira que prestou concurso

para ser ADI. Respondeu: “Estava desempregada e por estabilidade profissional e financeira” (Part.8-CMEI)¹³.

Por se tratar de vinculação ao sistema público o cargo exerce atratividade. O participante nº 9, por exemplo, afirma que prestou concurso para o cargo de ADI por “ser um cargo público, e tem estabilidade profissional” e o participante nº 5 considera o concurso público como um “benefício de estabilidade financeira”. De modo semelhante as participantes de nº 20 e nº 65 responderam: “estabilidade financeira para a minha família” e “porque no momento estava desempregada e precisaria ajudar no orçamento familiar”. As respostas revelam que a oportunidade de emprego fixo, o vínculo ao serviço público e a chance de alcançar a estabilidade têm atraído as pessoas para a função de ADI e elas muitas vezes não têm conhecimento da área de atuação e não desejam permanecer na profissão. Respondeu uma participante: “uma oportunidade no emprego público, porém não sabia sobre o cargo” (Part.92-Creche-escola).

Em contraponto, a participante nº 37 confirma o interesse pelo concurso ao responder: “pelo vínculo público primeiramente, e por já saber quais eram as atribuições e me identificar com elas”. A participante nº 15 afirma: “quantitativo de vagas, de entrar no setor público”. A resposta sugere que o grande quantitativo de vagas despertou o interesse nesta participante que enxerga nele a possibilidade de ingressar no setor público. A participante nº 72, ao responder, revela o anseio de ter uma nova forma de trabalho, vinculada ao setor público. Responde: “A maior motivação era sair do comércio, ter a estabilidade do funcionalismo público e depois me apaixonei” (Part.72-Creche).

Foi mencionada a estabilidade profissional para posteriormente cursar a graduação em área de sua preferência. Eis algumas respostas nessa direção: “Por interesse em um cargo público, para possuir uma estabilidade que me permitisse ingressar em uma faculdade” (Part.56-CMEI). “Em busca de uma estabilidade e ao passar poderia ter recursos para outras áreas” (Part.85-Creche-escola).

Por último, destacamos que muitos dos participantes prestaram concurso para ADI porque tinham admiração pelo trabalho com a educação, especificamente com crianças. A participante nº 1 deixa claro que, além da estabilidade, o trabalho com crianças também a motivou. Respondeu: “estabilidade financeira atrelado ao sentimento de admiração pelas

13 Os participantes desta pesquisa foram codificados utilizando-se a abreviatura da palavra participante (part.) seguida do número de ordem de respostas ao questionário e instituição em que atuam. Ex. Part.97-CMEI. Todas as respostas dos sujeitos foram transcritas para este texto do modo como os ADIs as escreveram ou falaram.

crianças” (Part.1-Creche). Apesar de a estabilidade financeira ser o motivo principal dos participantes, muitos apontaram (aproximadamente 16 deles) o interesse pela área da educação como o que impulsionou a decisão de realizar o concurso. Eis alguns exemplos dessas respostas:

Para ingressar em órgão público, ter estabilidade, e trabalhar com crianças que algo que gosto. (Part.3-Creche).

Por ser um concurso na área que eu já exercia e pela estabilidade que um concurso público oferece. (Part.14-CMEI).

Por amar crianças, educação infantil e buscar estabilidade financeira. (Part.70-Creche).

Interesse em atuar com o público infantil e na área de educação. Além disso, oportunidade de estabilidade no trabalho. (Part.66-Creche).

Por se tratar de um concurso no qual priorizei minha estabilidade financeira, além de acreditar que a base que reflete no cidadão mais importante é a educação infantil, onde concentra-se sua formação e princípios. (Part.74-Creche).

Como constatamos nas respostas, a estabilidade profissional e financeira dos participantes vem sempre acompanhada do trabalhar com crianças como justificativa para prestar o concurso para ADI. Ao se referirem às crianças destacam o gostar/amar, como interesse para atuarem na área da educação infantil, seja por acreditar que ela é a base da educação ou pela oportunidade de exercer atividades na área.

Em suma, conforme as respostas, a estabilidade profissional e financeira dos participantes relaciona-se ao desejo de sair da informalidade. São destacadas ainda maior sistematização do trabalho (exigência de formação em ensino médio, carga horária reduzida e quantitativo de vagas), desejo de transformar a rentabilidade do cargo em investimento para o curso desejado, além de revelarem admiração pela educação e crianças.

Em relação às contribuições de fatores externos ficou claro que 27 participantes se expressaram de formas diversas a esse respeito. Pelas respostas muitos dos atuais ADIs não sabiam do que se tratava o concurso e apenas realizaram a prova por questões externas que não estão ligadas necessariamente a estabilidade financeira ou profissional. A expectativa de um emprego ao concluir a graduação levou duas participantes a realizarem o concurso para ADI. Elas responderam: “Estava me formando e tinha aberto as inscrições para esta função” (Part.39-CMEI). “Por estar, na época, me graduando em curso na área de educação” (Part.68-Creche).

Além disso, o desejo de “sair da informalidade” (Part.6-Creche) foi o motivo principal dessa participante para tentar o concurso. Razões como “ser concurseira” despertou o interesse da participante nº 38 pelo concurso, ao passo que a participante nº 47, responde o seguinte: “foi um período onde prestei vários concursos e acabei passando neste para ADI”. Enquanto a participante nº 91 destaca que “estava sem trabalhar e exigia o ensino médio”. Pelas respostas identificamos que, por se tratar de um concurso de nível médio, despertou o interesse de várias pessoas, algo que se confirma diante da diversidade do grupo no que se refere à formação acadêmica. A esse respeito respondeu uma participante: “Por que o cargo exigia apenas ensino médio e carga horária de 6 horas, dessa forma tenho mais tempo para estudar para outros concursos” (Part.76-Creche). O participante nº 58 afirma que tentar o concurso para ADI fez parte de uma “oportunidade momentânea”. A participante nº 30 respondeu que realizou o concurso para “mudar de profissão”.

Convém dizer que, quando respondiam ao questionário, na maioria das vezes os participantes tinham dificuldade em lembrar o motivo que os levaram a prestarem o concurso, isto ficou evidente na resposta da participante nº 16 “realmente não lembro, foi meu primeiro concurso, só decidi fazer e pronto”. Essas pessoas muitas vezes não tinham conhecimento do que se tratava, como fica claro na seguinte resposta: “na verdade eu não sabia o que era ADI” (Part.80-Creche).

Ainda dentre os motivos localizamos cinco respostas relacionadas à indicação de terceiros como família, líder comunitário e amigo. Respondem: “Indicação de familiar” (Part.45-CMEI). “Porque minhas tias me inscreviam em todos os concursos que apareciam” (Part.67-Creche). “Através de líder comunitário, fui convidada para trabalhar como recreadora” (Part.40-CMEI). “Na verdade, a inscrição foi feita por outra pessoa, para ajudar a estudar” (Part.104-CMEI). “Pressão de amigos” (Part.87-Creche-escola).

Convém frisar que a participante nº 40 não realizou o concurso para ADI, mas foi convidada para atuar como recreadora com as crianças da comunidade e com o processo de municipalização ela permaneceu vinculada às atividades desenvolvidas na creche por seu trabalho ser considerado bom e acabou por assumir a função de ADI.

Em síntese os motivos que colaboraram para os participantes tentarem o concurso para o cargo de ADI têm relação com a seguridade, assumir um trabalho ao terminarem a graduação, saírem da informalidade, pouca exigência em relação ao nível de formação, carga horária (para os ADIs que ingressaram no cargo através do último concurso, pois no início de sua criação eram exigidas 8h diárias). Além desses fatores, pessoas que não sabiam o que era ser ADI, outros participantes procuravam uma mudança de profissão e enxergaram na

atividade de ADI uma oportunidade momentânea. Também a indicação de terceiros se fez presente nas respostas dos participantes.

Alguns dos participantes (29 deles) revelaram que a intenção em prestar concurso estar relacionada a aspectos educacionais, seja por gostar da área educacional, possuir formação pedagógica ou por experiência na área da educação infantil. Respondeu uma participante: “Sempre gostei de dar aulas, e com o curso e auxiliava o professor, me interessei, porque na ocasião não tinha pedagogia, nem licenciatura” (Part.49-CMEI).

É interessante a fala da participante nº 49 que tinha formação em administração e deixa claro a ausência de formação específica para trabalhar na função. Contudo, a referida participante (que tem 42 anos de idade), após ingressar no cargo de ADI procurou fazer a graduação em Pedagogia e especialização em Educação Especial. A afirmação dela é tema de muitos embates que já destacamos na fundamentação teórica e confirma gostar de dar aulas como justificativa para concorrer à vaga. Interessante que a atribuição de um ADI na fala dessa participante se confunde com a de professora, pois dar aulas é incumbência da professora.

O gostar de trabalhar na educação infantil ou com as crianças é outro motivo que perpassa a escolha em ser ADI. A participante nº 18 (com formação em nível médio e 54 anos de idade) respondeu: “Porque amo tudo em relação à educação e por amar também as crianças e por saber que poderei contribuir com a educação delas, além do aprendizado que a gente conquista com elas no dia a dia”.

O participante nº 103, que está cursando Pedagogia e tem 32 anos, responde da seguinte forma: “por gostar da educação infantil e crianças. Para poder colaborar com crianças que realmente necessitam de apoio especial” e a participante nº 62, com formação em Letras e 36 anos de idade, considera o “ambiente educacional fantástico, independente da função exercida”. As respostas sugerem identificação com o cargo e suas funções a partir das suas vivências e o gostar do ambiente da educação infantil.

Na mesma direção a participante nº 84 com 28 anos de idade e formação em nível médio, revela que foi seu primeiro concurso e porque gostava de crianças. De modo diferente, o participante nº 96, com ensino médio e 36 anos de idade, já tinha tentado inúmeros concursos e terminou se identificando com a função de ADI. Eis as respostas: “Foi meu primeiro concurso, e por gostar muito de crianças (Part.84-Creche-escola). “Tentei vários concursos, porém me identifiquei bastante com essa profissão ADI principalmente com crianças sempre gostei de brincar com crianças” (Part.96-Creche-escola). E a participante nº 59, com formação em Letras Português e licenciatura em Psicopedagogia escolar e 31 anos de

idade, afirma que escolheu fazer o concurso “por amar o trabalho com educação infantil, a faixa etária e os descobrimentos e avanços desta fase encantam e nos afeiçoam bastante”.

Além de gostar do trabalho com crianças, tivemos respostas vinculadas ao eixo pedagógico que valorizam aspectos do desenvolvimento e os pilares constituintes da educação infantil. Sendo assim, a participante nº 26, que está cursando Letras e Pedagogia e tem 48 anos de idade, nos diz: “pois gosto de crianças, seu desenvolvimento e não saberia fazer outra função além do de ensinar, brincar e aprender”. Enquanto o participante nº 108, com formação em nível médio e 29 anos de idade, afirma: “devido à grande identificação com o cargo e suas funções, uma vez que sempre gostei de brincar e educar crianças”. Assim, percebemos que mesmo os participantes nº 48 e 108 não terem formação na área pedagógica destacam a sua contribuição na educação infantil através do brincar e o educar.

Pelas respostas identificamos a formação como elemento que influencia a realização do concurso para ADI. É o que se percebe na resposta da participante que cursa Pedagogia e tem 33 anos de idade: “como sempre planejei concluir o curso de Pedagogia entendia que era uma área mais próxima do que eu já estudava” (Part.31-Creche). Outra participante com 30 anos de idade com formação em Pedagogia e Mestrado em Educação, responde:

Na época cursava Pedagogia, e tinha interesse em atuar (trabalhar) na educação infantil, e o primeiro concurso na área de educação foi para ADI, acreditava que participaria nas atividades pedagógicas juntamente com o(a) professor(a), assim adquirindo conhecimentos práticos atrelando aos conhecimentos teóricos da graduação que cursava. (Part.06-Creche).

Na mesma linha de pensamento, a participante nº 78, formada em Secretariado e com 42 anos de idade, diz que foi a pós-graduação em Novas Linguagens de Ensino que a fez optar pelo concurso na área de educação. Responde: “por ter feito a pós em educação quis mudar a área e até hoje estou na educação”. A participante nº 64 que tem graduação em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia e está com 39 anos de idade, deseja assumir o cargo de professora, mas ainda não conseguiu. Contudo, sobre sua escolha responde: “o cargo me deixaria mais próxima da área, tentei concurso para professor e não passei. Por enquanto estou como ADI até conseguir o tão sonhado cargo de professor, estou estudando para esse dia chegar”. Com formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia e 53 anos de idade, a participante nº 63 diz que tentou o concurso “porque a educação infantil faz parte da [sua] área profissional”. Do mesmo modo a participante nº 28, com 29 anos de idade e formada em Pedagogia e especialização em Educação Infantil, ressalta que tentou o concurso

por ser na sua “[...] área de formação”. Assim, “por estar diretamente ligado a profissão que escolhi” (Part.32-Creche¹⁴).

Entretanto, algumas experiências profissionais foram marcantes na vida dos participantes e as mobilizaram a realizar o concurso para ADI. Dentre essas experiências destacaram nas respostas a realização de estágio, eis algumas das respostas: “Porque já tinha experiência, já que estagiei fazendo normal médio” (Part.71-Creche¹⁵). “Além de ser ligado a educação, a princípio buscava emprego estável; contudo, as experiências de estágio foram bem influentes na escolha” (Part.19-Creche¹⁶). “Necessidade e por que já tinha trabalhado como estagiária em uma creche e gostei” (Part.41-CMEI¹⁷). “Tive a experiência através de um estágio e me identifiquei com o cargo (Part.88-Creche-escola¹⁸).

Por fim, temos a participante nº 2, formada em Pedagogia, tem 31 anos de idade que respondeu: “uma certa experiência trabalhando na educação infantil” e a participante nº 97, 32 anos de idade, cursando Gastronomia, resolveu prestar o concurso para ADI “por sempre ter gostado muito de crianças e por ter acompanhado minha mãe em estágios em creche quando ela cursou o magistério”.

Com base nas respostas podemos dizer que os aspectos educacionais que influenciaram os participantes a concorrerem ao cargo de ADI estão ligados ao gostar, formação e as experiências pessoais e profissionais dos participantes.

Podemos observar no gráfico 10 que quando associamos o motivo de ser ADI com a faixa etária dos participantes percebemos que os sujeitos, nas diferentes faixas etárias, buscam primeiramente a estabilidade profissional e financeira, questões relacionadas à educação ficam em segunda posição e contribuições de fatores externos assumem a última posição.

14 A participante 32 é formada em Pedagogia e especialista em Gestão Educacional. E tem 29 anos de idade.

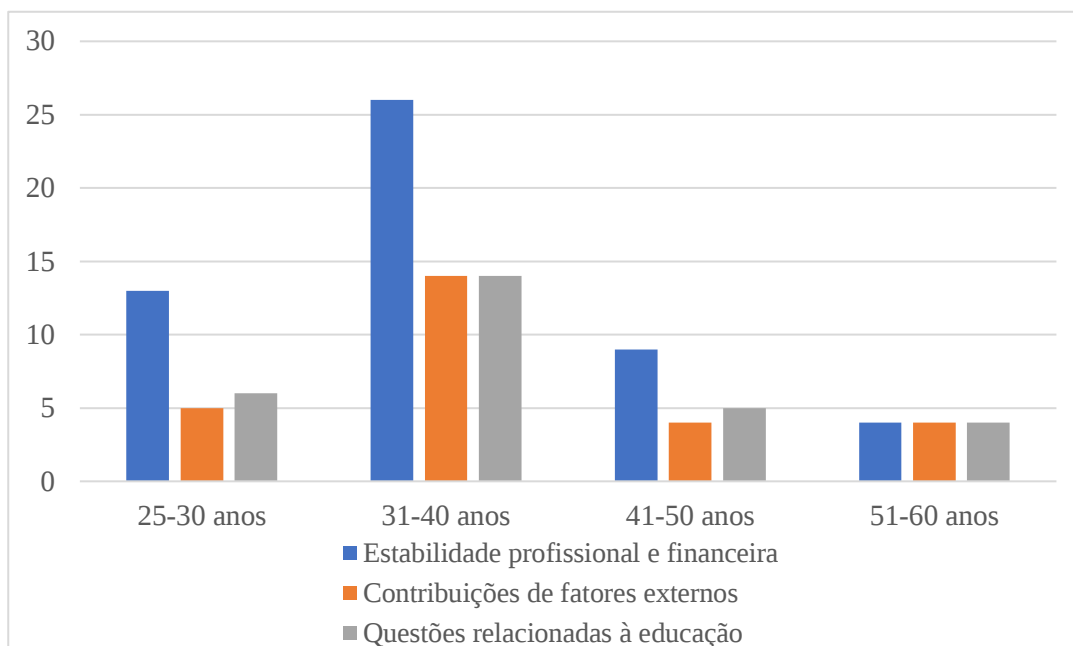
15 A participante 71 cursou Magistério e tem 52 anos de idade.

16 A participante 19 é formada em Pedagogia e tem 32 anos de idade.

17 A participante 41 é formada em Pedagogia e tem 48 anos de idade.

18 A participante 88 é formada em Pedagogia e tem 30 anos de idade.

Gráfico 10 – Associação entre motivação para o cargo de ADI e faixa etária dos participantes

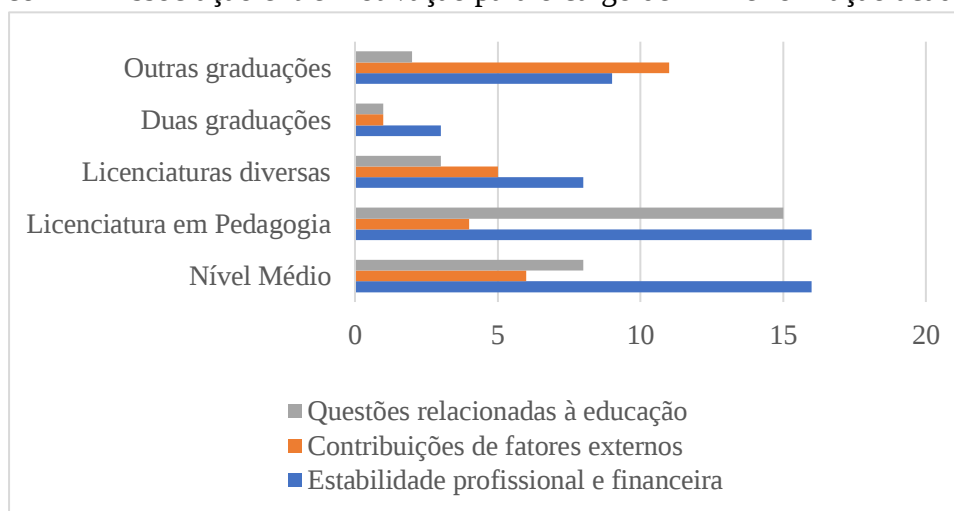


Fonte: Elaborado pela autora.

Através do gráfico 10 podemos analisar que nas faixas etárias de 25-30, 31-40, 41-50 anos de idade há predominância da estabilidade profissional e financeira sobre os demais motivos; contribuições de fatores externos e questões relacionadas à educação ficam praticamente no mesmo patamar de correlação. Apenas na faixa etária 51-60 anos de idade percebemos todos os motivos são equilibrados.

A seguir, no gráfico 11, mostramos a relação entre os motivos para escolha do cargo e a formação dos participantes. Novamente há uma predominância da estabilidade profissional e financeira entre grande parte dos grupos de formação acadêmica, exceto o grupo que possui outras graduações que destacam as contribuições de fatores externos como razões principais para prestarem o concurso para ADI.

Gráfico 11 – Associação entre motivação para o cargo de ADI e formação acadêmica

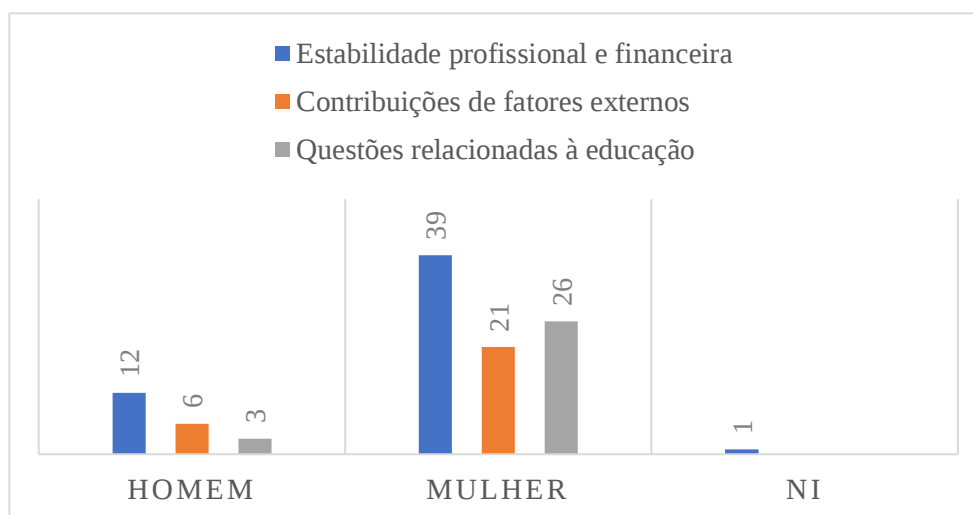


Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico 11 ilustramos que a maioria do grupo de participantes com formação em ensino médio escolheu realizar o concurso devido à estabilidade profissional e financeira, ficando em segundo lugar as questões relacionadas à educação em seguida as contribuições de fatores externos. Para o grupo que possui licenciatura em Pedagogia, a estabilidade profissional e financeira e as questões relacionadas à educação ficaram aproximadamente no mesmo nível de escolha e as contribuições de fatores externos teve um percentual mínimo. Entre aqueles ADIs com formação nas licenciaturas diversas prevalece a estabilidade profissional e financeira, seguida das contribuições de fatores externos e questões relacionadas à educação. Um fato interessante é que, mesmo esse grupo sendo da área educacional, questões relacionadas à educação não prevaleceu em suas escolhas. Em relação aos sujeitos que possuem dois cursos de graduações constatamos que a estabilidade profissional e financeira foi o motivo principal para tentar o concurso, seguido das contribuições de fatores externos e das questões relacionadas à educação. Entre o grupo com outras graduações predominou as contribuições de fatores externos, seguido da estabilidade profissional e financeira e poucos participantes mencionaram questões relacionadas à educação.

A seguir, no gráfico 12, mostramos a relação das motivações para realizar concurso para ADI (estabilidade profissional e financeira, contribuições de fatores externos e questões relacionadas à educação) e o gênero dos participantes. Ressaltamos que não fizemos nenhuma relação com a questão de se considerar homem e mulher e os motivos, visto que o quantitativo de homem é inferior em relação as mulheres. Porém, buscamos analisar o gênero isoladamente com as categorias das motivações e obtivemos o seguinte:

Gráfico 12 – Associação entre motivação para o cargo de ADI e o gênero dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Em ambos os grupos de sujeitos e incluindo o que preferiu não se identificar há predominância da estabilidade profissional e financeira como razão para prestar concurso. Entre os ADIs homens a estabilidade profissional e financeira fica em primeiro lugar, em seguida temos as contribuições de fatores externos e por último as questões relacionadas à educação. Entre as ADIs mulheres há predominância da estabilidade profissional e financeira, em segundo lugar estão as questões relacionadas à educação e por fim as contribuições de fatores externos. Sendo assim, podemos dizer que as questões relacionadas à educação são mais comuns no grupo das mulheres e os homens não evidenciam questões ligadas a educação como importantes para prestarem concurso para ADI.

5.1.1 Participantes da segunda etapa da pesquisa

Frisamos que a segunda etapa da pesquisa foi dividida em duas fases. Para a primeira fase contamos com a participação de 30 ADIs e a segunda fase contou com a participação de quatro sujeitos. A seguir, caracterizamos os participantes de cada fase da pesquisa.

a) Participantes da primeira fase

Os participantes da primeira fase foram 30 ADIs (um subgrupo dos sujeitos da primeira etapa) que responderam a uma entrevista semiestruturada. A escolha desses sujeitos considerou os seguintes critérios: nível de formação acadêmica do ADI (incluímos os de

maior e menor nível), sujeitos com e sem formação pedagógica; o gênero desses profissionais (incluímos homens e mulheres) tempo de exercício na função e os que atuassem em creches e/ou CMEI. No quadro 2, a seguir, apresentamos os sujeitos selecionados.

Quadro 2 – Descrição dos participantes da entrevista semiestruturada

Grupo	Part.	RPA	Tipo	Turno	Turma	Tempo	Idade	Gên.	Formação
Nível médio	1	1	Creche	2	Grupo 1	2A	26	F	EM
	4	1	Creche	1	Grupo 2	3A	31	M	EM
	22	2	Creche	1	Grupo 3	3A	30	F	EM
	27	2	Creche	2	Grupo 2	1A	31	M	EM
	54	4	CMEI	1	Grupo 2	5A	41	M	EM
	90	5	CMEI	1	Grupo 2	3A	34	M	EM
	96	5	CMEI	1	Grupo 3	3A	36	M	EM
	100	6	CMEI	2	Grupo 1	7A	45	F	EM
Outras graduações	85	5	CMEI	1	Grupo 1	3A	31	M	Gastronomia
	33	3	Creche	2	Berçário	7A	28	F	Nutrição
	55	4	CMEI	1	Grupo 1	6A	34	M	EA_Especialização Sistema da Informação
	61	4	Creche	2	Grupo_1	7A	39	F	Serviço Social EA_Especialização
	82	5	Creche	1	Grupo 2	2A	29	M	Administração EA_Especialização
	8	1	CMEI	2	Grupo 2	7A	30	F	Comunicação Social Especialização
	78	5	Creche	2	Berçário	12A	42	F	Secretariado Especialização
	69	5	Creche	2	Berçário	7A	51	M	Licenciatura em Música
Licenciaturas diversas	106	6	CMEI	1	Grupo 1	2A	47	F	Letras
	36	3	CMEI	2	Grupo 3	7A	31	F	Ciências Biológicas Especialização
	39	3	CMEI	2	Grupo 3	7A	35	F	Letras Especialização
	59	4	Creche	2	Grupo 2	3A	31	F	Letras Especialização
	66	4	Creche	2	Grupo 3	3A	44	M	Letras Especialização
	58	4	Creche	2	Grupo 3	8A	32	M	História
	7	1	CMEI	1	Grupo 1	13 A	51	F	Magistério Pedagogia
	94	5	CMEI	1	Berçário	3A	37	F	Magistério Pedagogia
Licenciatura em Pedagogia	28	3	Creche	2	Grupo 3	3A	29	F	Pedagogia Especialização
	32	3	Creche	1	Berçário	7A	29	F	Pedagogia Especialização
	99	6	CMEI	1	Grupo 1	10 A	42	F	Pedagogia e especialização
	13	1	CMEI	1	Grupo 4	7A	30	F	Magistério, Pedagogia e especialização
	77	5	Creche	1	Grupo 2	12A	40	F	Magistério, Pedagogia e especialização
	102	6	CMEI	1	Grupo 3	13A	59	F	Pedagogia

Fonte: Elaborado pela autora.

Como apresentamos no quadro nº 2, oito participantes possuem formação em nível médio, sete participantes possuem outras graduações, sete tem formação em licenciaturas diversas e oito cursaram a licenciatura em Pedagogia. Quanto ao gênero o grupo é composto por 11 homens e 19 mulheres. O tempo de atuação desse grupo na função de ADI é 1 a 13 anos. Dos entrevistados, 15 atuam em CMEIs/Creches-escolas e 15 atuam em creches.

b) Participantes da segunda fase

Para a última fase da pesquisa (observação das práticas) foram selecionados quatro participantes da etapa anterior. A escolha desses sujeitos considerou os mesmos critérios utilizados na primeira fase. A seguir, no quadro 3 apresentamos os participantes da última fase da pesquisa.

Quadro 3 – Participantes que tiveram suas práticas observadas

Part.	RPA	Tipo	Turno	Turma	Tempo	Idade	Gênero	Formação
Francisco Andrade	5	Creche	Tarde	Berçário	7A	51	Masculino	Licenciatura em Música
Beatriz Rocha	1	CMEI	Manhã	Grupo 4	7A	30	Feminino	Licenciatura em Pedagogia Especialização
Luana Mello	2	Creche	Manhã	Grupo 3	3A	30	Feminino	Ensino Médio
Mateus Silva	5	CMEI	Manhã	Grupo 1	3A	31	Masculino	Gastronomia

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme o quadro 3, dos participantes dois são homens e duas são mulheres. Os selecionados têm idade de 30 a 51 anos. Dois dos ADIs selecionados atuam nos grupos iniciais (berçário e grupo 1) e dois nos grupos finais (grupo 3 e grupo 4) da educação infantil. São profissionais com formação acadêmica variada: ensino médio, bacharelado, licenciatura e pós-graduação lato senso. Do grupo participante, dois atuam em creche e dois que atuam em CMEIs.

5.2 Estrutura das representações de educação infantil construídas pelos ADIs

Nesta seção, contemplando o segundo objetivo específico desta pesquisa, tratamos sobre a estrutura das representações sociais de educação infantil construídas pelos ADIs. Lembramos que esta estrutura foi captada com o auxílio do *software* Iramuteq através da análise prototípica.

Empregamos como corpus textual as evocações dos participantes para o estímulo indutor: **educação infantil** mediante realização do Talp. Com a análise prototípica buscamos identificar os possíveis elementos do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais de educação infantil entre os ADIs.

Destacamos que como resultado do Talp obtivemos 540 palavras (APÊNDICE G), deste conjunto 150 (27,7%) palavras eram diferentes. Notamos que a palavra “amor” e “cuidar” apareceram com o maior número de evocações, respectivamente, 50 e 42, enquanto 99 palavras foram evocadas apenas uma só vez. Para o processamento no *software* arbitramos como frequência mínima 5 (cinco) para as evocações.

No quadro 4, gerado pelo Iramuteq fica disposta a análise prototípica organizada em quatro quadrantes, nos quais podemos identificar o possível núcleo central, os elementos intermediários, de contraste e periféricos de uma representação (MACHADO e ANICETO, 2010).

Como já dissemos, podemos realizar a leitura do quadro 4 considerando que: no quadrante superior esquerdo ficam as possíveis palavras que constituem o núcleo central; no quadrante superior direito estão as palavras da primeira periferia, no quadrante inferior esquerdo, os elementos de contraste e, no quadrante inferior direito a segunda periferia.

Frisamos que os possíveis elementos do núcleo central (quadrante superior esquerdo) são as primeiras palavras evocadas e tiveram uma frequência maior em relação às palavras associadas ao termo indutor. Os termos presentes na zona do núcleo central são considerados os mais significativos e mais estáveis da representação. Na primeira periferia (quadrante superior direito) estão os elementos de ordem média de evocação mais baixa, elevada frequência e salientes. Eles têm a função de atualizar e contextualizar a representação ajudando a estabilizar o núcleo central. Os elementos com baixa ordem de evocação e frequência compõem a zona de contraste (quadrante inferior esquerdo), eles reforçam a primeira periferia e revelam a presença de subgrupos investigados. Na segunda periferia (quadrante inferior direito) estão os elementos com menos frequência de evocação e não escolhidos como importantes pelos sujeitos quando respondem ao Talp. No quadro 4,

resultante da análise prototípica a seguir, apresentamos a estrutura das representações sociais de educação infantil dos ADIs.

Quadro 4 – Estrutura das representações sociais de educação infantil dos ADIs

≤ 2.72 Rangos > 2.72

< 16.59 Fréquences >= 16.59

Prováveis elementos do núcleo central	f	OME	Elementos da primeira periferia	f	OME
Amor	50	2.3	Cuidar	42	2.8
Respeito	21	2.7	Carinho	24	3.1
Educar	20	2.6	Brincar	23	3.4
Criança	20	2.3	Dedicação	21	2.8
Desenvolvimento	20	2.4			
Responsabilidade	17	2.4			
Elementos da zona de contraste	f	OME	Periferia distante	f	OME
Afetividade	14	2.4	Aprender	13	3.2
Paciência	9	2.4	Atenção	10	2.9
Compromisso	9	2.2	Futuro	9	3.2
Base	8	1.6	Ensinar	8	3.2
Família	7	2.6	Trabalho	7	3.9
			Ludicidade	7	3.3
			Formação	6	2.8

Fonte: Produzido pela autora, a partir do *Software Iramuteq*.

Como é possível visualizar no quadro 4, no seu quadrante superior esquerdo localizam-se os possíveis elementos no núcleo central. Esses elementos são: **amor, respeito, educar, criança, desenvolvimento e responsabilidade**. No quadrante superior direito estão localizadas as palavras da primeira periferia: **cuidar, carinho, brincar e dedicação**. No quadrante inferior esquerdo situam-se os elementos de contraste, a saber: **afetividade, paciência, compromisso, base e família** e, por fim, no quadrante inferior direito, segunda periferia, estão localizadas as palavras: **aprender, atenção, futuro, ensinar, trabalho, ludicidade e formação**.

Os possíveis elementos que compõe a zona do núcleo central são os termos: **amor, respeito, educar, criança, desenvolvimento e responsabilidade**. A palavra **amor** foi evocada 50 vezes e obteve uma Ordem Média de Evocação (OME) igual a 2.3, isto quer dizer que foi uma palavra muito evocada e muito escolhida como importante pelos ADIs. A palavra

ocupa esta posição porque a educação infantil desde a sua gênese tem o amor como base de sua oferta, pois bastava ter amor para trabalhar com as crianças. Durante muito tempo esse foi o principal critério para se exercer atividade com as crianças pequenas. Nas suas justificativas, aparecem referências à transposição de afetos familiares para as instituições de educação infantil, porém o significado de amor é o mais forte como critério para permanência na profissão e ausência de formação pedagógica para atuar como ADI. Segundo o grupo, trabalhar com crianças não é considerada uma atividade fácil, principalmente porque as crianças são consideradas carentes do amor, carinho e afeto, de modo geral resultante da estrutura familiar. Portanto, os ADIs querem suprir essa ausência investindo no afeto às crianças. O amor é visto como fundamental para a atuação junto as crianças e, de certa forma, as justificativas para este termo desconsideram a formação técnica para atuar na educação infantil. Eis o exemplo do que disse uma ADI ao justificar a escolha da palavra amor como a mais importante quando pensa em educação infantil:

[...] Porque se você não tem amor para trabalhar com essa área você não consegue. Eu particularmente não sou formada na área de educação, mas eu acho que se eu não tivesse amor pelas crianças, pelo cuidado, por essa área, eu não continuaria. Realmente você tem que ter muita paciência, tem que gostar de criança especificamente que é o foco. Por isso, que eu acho que é mais importante, porque se você não tem amor você não adianta ser formado na área não adianta ter outras capacitações, mas se você não tem amor, não adianta¹⁹ [...]. (Part.67-Creche).

A participante de nº 67, que não tem formação na área de educação, afirma que se não tivesse amor pelo trabalho não continuaria na profissão. Assim, deixa claro que o amor pelo trabalho é fundamental, pois a função de ADI não é valorizada ou bem remunerada. A referida participante enfatiza aspectos próprios da assistência e proteção à criança como: amor, cuidado, paciência e gostar. E por fim, desconsidera o conhecimento pedagógico como necessário à atuação do profissional da educação infantil. Tal justificativa pode ser relacionada ao que diz Arce (2001, p. 174) acerca da “tia” na educação infantil. A tia “[...] passa a ser a que cuida com carinho, paciência, amor e bondade, caracterizando-se como uma personagem secundária, à qual não cabe, portanto, a tarefa de ensinar, devendo evitar a todo custo que a criança sofra por sentir-se separada de seu lar.”

A palavra **respeito**, é considerada o segundo possível elemento do núcleo central, aparece com 21 evocações e uma OME igual a 2.7. Essa palavra faz referência ao

19 Transcrevemos para esta dissertação as justificativas, falas e depoimentos dos ADIs do modo como foram verbalizadas.

atendimento cortês do ADI para com toda a comunidade escolar (funcionários da instituição, familiares e crianças), ou seja, o respeito por todos que fazem parte da instituição educacional. Assim, a participante nº 53 justificou a escolha da palavra respeito:

Respeito pelo cargo que eu exerço, respeito pelas pessoas com quem eu trabalho com as pessoas com quem eu lido, os pais, as crianças. Porque todos os dias nós lidamos com situações diferentes a gente entra aqui e fala: meu Deus! A gente vai trabalhar com criança vai ser aquela rotina de sempre muita gente pensa assim quando na verdade não é assim, todo dia tem uma novidade. A criança hoje vem bem, amanhã pode não vir. São criadas várias situações diárias diferentes, então a gente precisa saber lidar muito com isso, respeitar o espaço dela, dá limite a ela, fazer ela entender que a casa funciona de um jeito, o colégio de outro que ela não pode fazer aquilo que ela faz em casa. Enfim, é respeito também com os companheiros de trabalho porque cada um tem seu espaço, então tem que todo mundo se respeitar pra o trabalho fluir tranquilamente e [...] aqui a gente trabalha muito assim um ajudando o outro. A gente não tem problema, [...], problema nenhum. Sempre quando tá precisando, a gente corre e diz: oh tô precisando aqui. Então, a gente trabalha sempre assim, um ajudando sempre o outro. (Part.53-CMEI).

Conforme a participante nº 53, o respeito ameniza os conflitos no ambiente de trabalho, pois todos colaboram para que o trabalho possa fluir melhor, de modo tranquilo e com cooperação. Nesse sentido, a fala dela sustenta a importância de uma prática compartilhada na primeira etapa da educação básica.

A terceira possível palavra do núcleo central é **educar**. Essa palavra foi evocada por 20 ADIs e obteve uma OME de 2.6, significa que foi muito escolhida como a palavra mais importante. Ela pode ser interpretada como a base de tudo e destaca o caráter pedagógico presente nas justificativas dos ADIs. Justificou um dos participantes: “Educar resume tudo. É acolher, é brincar. Você educa brincando, você acolhe, você também educa a criança. O cuidar que nós ADIs fazemos higiene, alimentação isso também é forma de educar” (Part.86-Creche-escola).

Apesar da participante nº 86 frisar aspectos do educar comum a todas as atividades desenvolvidas com as crianças, notamos pela justificativa que a ADI se preocupa com aspectos mais relacionados ao cuidado, como: higiene e alimentação da criança, no entanto, estas atividades integram o educar. Portanto, o educar é representado como a “base de tudo” e está inserido em cada atividade realizada com a criança no espaço da instituição.

A palavra **criança** obteve 20 evocações e uma das menores OME (2.3) de todo o conjunto de termos do quadrante. Portanto, constitui o mais forte elemento do núcleo central. Trata-se da palavra mais indicada como importante no conjunto das evocações e diz respeito

ao principal foco do trabalho na educação infantil, ou seja, ela é o centro do processo. Afirmou uma participante: “Porque o nosso trabalho tá voltado para ela né. Todo nosso trabalho envolve ela em todos os sentidos, em tudo o que a gente vai fazer ela tá envolvida. Então, ela é o principal (objeto não, nunca, que a criança não é objeto), o principal foco nosso” (Part.28-Creche). Assim, podemos dizer que o termo criança tem centralidade nas representações sociais de educação infantil dos participantes desta pesquisa.

Outra palavra presente no possível núcleo central de educação infantil do grupo pesquisado é **desenvolvimento**. Este termo foi relacionado à formação integral da criança. Com frequência (f) igual a 20 e OME 2.4, a educação infantil é percebida como o espaço no qual as crianças têm o seu desenvolvimento estimulado com base nos pilares cuidar-educar. Constitui, segundo os sujeitos, a base para o desenvolvimento de todo cidadão. Afirmou a participante nº 50:

Porque a gente que trabalha com essa área, a gente percebe o quanto é importante essa primeira infância pra o desenvolvimento do cidadão, pra formação do indivíduo, se tornar uma pessoa segura, uma pessoa bem formada de tudo desde a coordenação motora até o social da criança, o socializar. Então, eu tenho certeza que a educação infantil é a base pro desenvolvimento de todo cidadão. Que deveria ter mais investimento, que deveria ser mais reconhecida porque depois que passa essa fase pra voltar atrás é complicado. Se tivesse esse pilar, essa base nesse início, acho que mudaria muita coisa no país. (Part.50-CMEI).

Como destacado na justificativa acima o desenvolvimento é abrangente e articula termos comuns que orbitam em torno da educação infantil tais como cidadania, formação, socialização e motricidade. Além disso, a justificativa sinaliza o pouco reconhecimento, investimento e valorização da educação da criança.

A última palavra constituinte do núcleo central, **responsabilidade**, obteve frequência 17 e OME 2.4. As justificativas sugerem o responsabilizar-se pela construção do indivíduo em sociedade, pois a educação infantil é vista como a base da educação e tudo que a criança aprende nessa fase inicial tem implicação na idade adulta. A justificativa abaixo explicita esse elemento representacional:

Porque educação infantil é a base de tudo. Então, você está praticamente sendo responsável pelo futuro não só daquela pessoa daquela criança, como de uma comunidade, de um bairro, de uma cidade, de um país. Eu acho que é muito importante essa questão dessa responsabilidade que eu acho que é muito grande pra quem trabalha com educação infantil, de formar pessoa e dessa pessoa vai surgir várias outras coisas. (Part.69-Creche).

Os seis prováveis elementos do núcleo central aqui apresentados indicam que as representações sociais de educação infantil dos ADIs encontram-se em processo de transição assumindo as novas determinações requeridas para a primeira etapa da educação básica. Apreendemos ainda, certa dicotomia no que se refere à educação infantil, pois a palavra amor apresenta maior saliência e foi a mais prontamente evocada pelos ADIs, as palavras educar, criança, desenvolvimento e responsabilidade foram elementos com frequências inferiores ao termo amor e a palavra criança tem OME idêntica a este termo.

No segundo quadrante superior direito do quadro 4 (primeira periferia) contém os termos: **cuidar, carinho, brincar e dedicação**. Destacamos, com 42 evocações e OME 2.8, a palavra **cuidar**. Esse termo enfatiza as atividades que contribuem para o desenvolvimento infantil. A palavra sinaliza elementos simbólicos de educação infantil dos ADIs que ao justificarem sua escolha como palavra mais importante falam, por exemplo: “porque [...] ela consegue englobar praticamente tudo na educação infantil. Porque você cuida, você educa, você ensina, você acompanha, você media, você faz tudo” (Part.62-Creche). A participante deixa claro que o cuidar perpassa todo o desenvolvimento da criança na primeira etapa da educação básica. De certo modo indicam que o cuidar não é visto de forma isolada, mas em harmonia com o educar.

A palavra **carinho** com 24 evocações e OME 3.1 é a segunda palavra da primeira periferia e está relacionada ao afeto dos ADIs pela criança. A participante de nº 7, por exemplo, afirma que o carinho é necessário, pois ajuda a criança a superar a ausência dos pais. Ela diz: “porque pra exercer o que nós fazemos, vencer todos os desafios nós temos que ter carinho pela criança. Essa criança que chega fragilizada de sua casa, longe dos seus pais necessita demais de carinho, de atenção, de um aconchego” (Part.07-CMEI). Quando verbalizam o termo carinho fazem alusão ainda ao sentimento que se deve nutrir pela profissão, pois é esse carinho que ajuda os profissionais a permanecerem nela. A esse respeito disse uma ADI: “[...] se a gente não tiver amor, carinho pela profissão, pelas crianças tudo vai ser feito embolado, sem vontade. Por isso, que eu penso que nós educadores temos que ter carinho pela profissão, carinho pelas crianças” (Part.91-Creche-escola).

Brincar é a terceira palavra constituinte da primeira periferia, foi evocada por 23 participantes e alcançou OME 3.4. As justificativas indicam o brincar como uma atividade propícia ao desenvolvimento da criança. O brincar é destacado como importante “porque é nessa etapa que a criança se desenvolve e através das brincadeiras com o brincar. Porque na educação infantil a criança se desenvolve através da brincadeira. Eu acho que o brincar nessa área é muito significativa pra o desenvolvimento dela” (Part.94-Creche-escola).

Com 21 evocações e OME igual a 2.8, a última palavra do quadrante referente à primeira periferia é **dedicação**. O termo foi relacionado à doação ao trabalho como forma de garantir sua qualidade, compromisso com a realização das atividades de modo a promover um ambiente estimulador para o desenvolvimento das crianças.

[...] dedicação do profissional, ser dedicado ele vai conseguir englobar digamos assim tudo isso, essa questão do brincar, do cuidar, da diversão, do amor vai ficar mais completo se o profissional ele for mais dedicado. Em relação o meu olhar tá sendo esse né do profissional para as crianças, digamos assim. Então, acho que a palavra dedicação se existir isso aí na vida profissional e todos esses outros aí vão estar envolvidos e vão ser assim [...] vão ser mais completos. (Part.64-Creche).

A análise dos quatro elementos presentes na primeira periferia também sugere uma oscilação entre aspectos pedagógicos e históricos da educação infantil, pois o cuidar não é visto apenas como ato de suprir necessidades, mas relacionado ao educar, ensinar, acompanhar e o mediar. As justificativas sugerem que o cuidar assume novos significados principalmente porque engloba a totalidade de elementos que se relaciona à educação infantil. A palavra carinho remete à criança como àquela que necessita de afeto e a educação infantil é vista como o local para protegê-la suprimindo suas necessidades de alimentação, cuidado, afeto etc.

Destacamos que o conceito de carência se vincula às influências dos organismos internacionais, principalmente com a disseminação da teoria da privação cultural que se reverberou na educação compensatória, pois preconizam o suprimento de carências de ordem física, material, social e psicológica da infância das camadas empobrecidas. Sendo assim, as instituições de educação infantil devem preencher as lacunas da ausência moral, econômica e higiênica da família e também contribuirá para dar conta da carência afetiva, social, nutricional e cognitiva das crianças (ANDRADE, 2010).

No quadrante inferior esquerdo (zona de contraste) constam as palavras: **afetividade, paciência, compromisso, base e família**. Vale ressaltar que as evocações desse quadrante obtiveram baixa frequência, no entanto, a ordem média dessas palavras revela terem sido prontamente evocadas. Assim, esse conjunto de palavras pode significar para os sujeitos a existência de um subgrupo que baliza uma representação diferente daquela do grupo geral de ADIs estudado.

Com 14 evocações e uma OME 2.4, a palavra **afetividade** é considerada como o primeiro elemento de contraste e aparece como vinculada a socialização da criança na

instituição. A afetividade é justificada pela participante de nº 79 como um elemento importante para a prática na educação infantil. Enfatiza que o ADI assume o papel de vários profissionais ou a figura da mãe no ambiente institucional. Tal afirmativa reforça o caráter assistencialista da educação infantil.

[...] quando você trabalha com criança você se torna mãe, não é só professor, não é só auxiliar. Você é mãe, é enfermeiro, você é cuidador. Você é tudo, principalmente quando você é um ADI. Porque o ADI é tudo isso junto e se a gente for separar essas coisas não dá pra trabalhar na educação infantil. Sempre falo que educação infantil tem um pouco de mãe, um pouco de... Isso... Juntando tudo isso para mim é afetividade. (Part.79-Creche).

A segunda palavra pertencente à zona de contraste é **paciência** com 9 evocações e OME 2.4. Essa palavra pode ser interpretada como o equilíbrio que o profissional deve ter para lidar com as crianças, pais e demais professores. A justificativa de uma participante revela que o seu trabalho sofre interferências dos pais que não dão continuidade a educação que as crianças recebem na instituição de educação infantil. A participante de nº 42 ressalta que as crianças (devido à ausência e/ou falta de colaboração dos pais em ajudar) retornam à instituição com hábitos violentos e sem disposição para cumprir a rotina institucional. No trecho da justificativa abaixo podemos perceber que a educação infantil, que deveria ser uma ação de complementariedade entre instituição e famílias, recai quase que exclusivamente sob a instituição, no caso a creche.

Porque lidar com criança de 0 a 3 anos é muito de tato, tem que ter muita paciência em relação ao desenvolvimento da criança dentro da unidade [...] Por incrível que pareça na creche quem dar mais trabalho [...] além da criança são os pais, que você fala essa questão, desse passo a passo que a gente trabalha aqui. Em relação tudo que a gente trabalha aqui o pai desconstrói quando chega em casa aí pronto. Por exemplo, segunda-feira são os dias que dão mais trabalho porque a criança vem muitas vezes, vem muito violenta, às vezes não quer comer é todo um contexto que dificulta muito o trabalho da gente, e isso é culpa dos pais, que a criança tem uma rotina, vai pra o fim de semana, aí o pai desconstrói, a família desconstrói quando chega aqui a gente tem que colocar aquela criança na rotina de novo, aí fica bem complicado. (Part.42-CMEI).

De modo geral as justificativas para o termo paciência, localizado na zona de contraste, sinaliza a falta de interação entre famílias e instituições de educação infantil. Sugerem que a falta dessa parceria compromete o desenvolvimento e aprendizagem das crianças nessa etapa.

A palavra **compromisso**, com 9 evocações e OME 2.2, sugere empenho/comprometimento com o trabalho e com cada atividade a ser desenvolvida na instituição. Fica claro o compromisso destacado na justificativa da participante de nº 72. Segundo ela, para ter compromisso é preciso ultrapassar a preocupação com salário, deve-se assumir um compromisso com o trabalho de modo a superar a forma mecânica de lidar com as crianças na instituição.

Porque eu acho que com compromisso você faz tudo. A criança ela não precisa só que você esteja olhando ela não. Você tem que ter o compromisso do cuidado, do zelar, de ensinar a ela o que é certo do que é errado. Você tem que ter o compromisso de ver o seu trabalho não só como meu salário eu vejo que o meu trabalho são as crianças, então elas requerem mais do que aquela coisa mecânica do trabalhar. (Part.72-Creche).

O termo **base** foi evocado oito vezes e obteve OME 1.6, o menor quantitativo de todos os elementos das quatro casas. Isto significa que, muito provavelmente, todos os ADIs que associaram educação infantil a palavra base, escolheram e justificaram este termo como o mais importante quando pensam em educação infantil. Mesmo admitindo que nem sempre se tem acesso a uma educação de qualidade, capaz de garantir o desenvolvimento, aprendizagem e formação; a palavra alude à educação infantil como algo que sustentará toda a formação da criança. Uma justificativa pode ilustrar essa suposta representação de educação infantil dos ADIs:

Porque se você tiver uma boa educação eu tenho ela como uma base pra você trilhar um longo caminho. Caminho esse que a gente sabe que não é fácil devido a defasagem que existe na educação, se nós tivéssemos uma educação digna pegando da fase inicial das crianças que nós temos aqui de creche. Se tudo fosse da forma que era para ser, eu garanto que o futuro seria bem diferente. Porque através da educação você consegue atingir várias outras áreas, como: saúde, segurança pública e por aí vai, porque tendo uma boa base na educação você conseguirá formar vários profissionais nessas áreas. (Part.85-Creche-escola).

O termo **família** obteve sete evocações e OME 2.6. Constitui a palavra menos forte da zona de contraste e considerado elemento fundamental para o desenvolvimento da criança. As justificativas ressaltam a importância da parceria da família com as instituições, no entanto (como já enfatizado quando tratamos o termo paciência) muitas vezes a família não dá continuidade ao trabalho desenvolvido pelos profissionais nas instituições, o que dificulta o trabalho. Como elemento de contraste a família é convocada pelos ADIs a estabelecer uma

parceria com a instituição de educação infantil em prol do desenvolvimento da criança. Justificou uma participante que indicou esta palavra:

Porque eu acho que a educação infantil ela está atrelada, ela tem que estar atrelada com a família para um bom desenvolvimento da criança à escola ou a creche ela precisa estar sempre em parceria com a família tendo esse contato pra que a criança venha ter realmente um bom desenvolvimento. (Part.88-Creche-escola).

O conjunto das palavras que compõem a zona de contraste (**afetividade, paciência, compromisso, base e família**) sugere que, para um subgrupo dos 108 ADIs pesquisados, a representação social de educação infantil tem sua centralidade em base, ou seja, seria o alicerce de toda a formação do sujeito. Sinaliza ainda como maior obstáculo para a efetivação dessa educação a ausência de parceria das famílias com as instituições que atendem crianças pequenas. Conforme este subgrupo de ADIs a família não dá continuidade ao trabalho educativo feito pelos profissionais nessas instituições.

No quadrante inferior direito (segunda periferia) constam sete palavras, a saber: **aprender, atenção, futuro, ensinar, trabalho, ludicidade e formação**. Lembramos que esses foram os termos menos evocados, pouquíssimos escolhidos como importantes pelos sujeitos. Portanto, os mais periféricos. São os elementos mais suscetíveis à mudança devido sua marginalidade, pois sofrem influência direta das informações veiculadas nos meios externos. A primeira palavra da segunda periferia é **aprender**, com 13 evocações e OME de 3.2, pode ser definida como as trocas que acontecem no ambiente de aprendizagem. Dessa maneira, a palavra aprender é considerada importante, pois como justifica a participante: “[...] é uma troca. A gente ensina pra eles, mas a gente aprende muito com eles. As crianças nos ensinam muita coisa” (Part.30-Creche). De modo discreto, há uma indicação das trocas e mediação para a aprendizagem na educação infantil.

A palavra **atenção** contabilizou um total de 10 evocações e OME 2.9. A palavra pode ser articulada ao cuidado dos profissionais (ADIs) para com as crianças. A participante de nº 106 justificou: “Porque trabalhar com criança é um piscar de olhos. Então, você tem que ter o maior cuidado, a maior atenção, principalmente nos meus pequeninhos” (Part.106-CMEI).

A terceira palavra que aparece como elemento da segunda periferia é **futuro** que apresentou 9 evocações e comportou uma OME 3.2. O termo diz respeito ao desenvolvimento da criança na instituição e sua implicação para seu futuro. Sobre esse elemento justificou um participante: “porque todos os outros que eu falei antes [desenvolvimento, educação, cuidar e

ensinar] faz parte do nosso dia a dia e faz com que essas crianças se desenvolvam bem pra ter um futuro diferenciado” (Part.103-CMEI).

O termo **ensinar** totalizou oito evocações e obteve OME 3.2, o termo foi utilizado para definir o conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas com a criança na instituição de educação infantil (brincar, educar, cuidar etc.). A participante de nº 56 justificou dando um significado abrangente ao ensinar: “porque [o ensinar] envolve boa parte de tudo. Acredito que quando a gente ensina (pelo menos eu como auxiliar). O ensinar a gente ensina com carinho, a gente ensina com a parte lúdica com o brincar, enfim, eu acho que é o ensinar.” (Part.56-CMEI).

As palavras **trabalho** e **ludicidade** obtiveram cada uma sete evocação e uma OME (3.9 e 3.3, respectivamente). Essas palavras foram agrupadas para análise, principalmente porque não tiveram justificativas. Considerando o contexto das evocações, podemos admitir que o trabalho está relacionado ao exercício da profissão, ou seja, a esta etapa da educação básica como lócus de trabalho. O termo ludicidade pode estar relacionado ao brincar (presente na primeira periferia) e indiscutivelmente presente nas práticas desenvolvidas pelos ADIs com crianças pequenas.

Por fim, no mesmo quadrante (segunda periferia) consta a palavra **formação** que comporta seis evocações e OME 2.8. Na justificativa da participante de nº 36 fica evidenciado que o termo está vinculado a formação integral da criança.

Porque acho que formação abrange desenvolvimento, abrange a fala, abrange tudo, ela convive com os outros e se desenvolve. Então, assim ela vai aprender com os adultos, ela vai aprender com o todo completo (não sei se tu consegue me entender), a falar, a gesticular, a brincar, saber o que é dela e o que não é. Então, ela vai aprender as primeiras letras num livro ela aprende tudo de maneira muito abrangente, a formação dela como criança mesmo. (Part.36-CMEI).

Por fim, podemos dizer que a segunda periferia contém elementos como: aprender, formação, ludicidade, atenção que aproximam e ressaltam a relevância do caráter pedagógico, porém eles estão muito distantes de tomarem posição de centralidade na dimensão simbólica de educação infantil dos ADIs. Ratificamos que estes elementos sofrem influências do contexto em que esses profissionais atuam, isto é, do contato com os professores e coordenadores nas instituições, de leituras e formações que possam ter acesso da comunicação em geral.

Em resposta ao segundo objetivo específico desta pesquisa, qual seja, identificar a estrutura das representações sociais de educação infantil construídas pelos ADIs, é possível afirmar que os elementos do núcleo central sinalizam representações sociais de educação infantil dos ADIs ainda em processo de transição, pois elas ora incorporam, ora não se ajustam às finalidades dessa etapa da educação. Detectamos contradições, pois a palavra amor (a mais evocada e prontamente escolhida como mais importante pelos sujeitos) articula-se a termos como educar, criança, desenvolvimento e responsabilidade. De modo semelhante, os elementos da primeira periferia indicam oscilação entre aspectos pedagógicos e assistenciais da educação infantil, ganhando relevância o termo cuidar relacionado ao educar. Por outro lado, há ênfase no termo carinho pela criança vista como alguém que necessita de afeto, proteção e outros cuidados.

As palavras que compõem a zona de contraste sinalizam para uma representação social de educação infantil de um subgrupo que tem sua centralidade em base, alicerce da formação. Tal representação foi articulada a ausência de parceria das famílias com as instituições que compromete o trabalho educacional conjunto.

Os elementos da periferia mais distante ratificam as influências do contexto, da cultura na elaboração de representações sociais. Ressaltam a natureza pedagógica da educação infantil, muito presente no discurso circulante, porém distante das práticas desses sujeitos, como mostraremos mais adiante.

5.3 Explicitando as representações sociais de educação infantil construídas pelos ADIs - análise dos depoimentos recolhidos com as entrevistas

Para explicitar a estrutura das representações sociais de educação infantil realizamos entrevistas com 30 profissionais (ADIs) em atividade nas instituições. Os depoimentos desses profissionais foram organizados em quatro categorias temáticas, a saber: a) o universo da educação infantil representado pelos ADIs; b) a experiência como norteadora da prática na educação infantil; c) os fazeres dos ADIs; e, d) desafios da prática de ADI na educação infantil. Cada uma das categorias está subdividida em três subcategorias.

A primeira categoria designada como **“o universo da educação infantil conforme os ADIs”**, enfatiza três elementos: o foco na criança; novo espaço educativo e o desenvolvimento e aprendizagem.

A segunda categoria **“a experiência como norteadora da prática na educação infantil”** revela que os ADIs para desenvolver suas práticas se apoiam em experiências

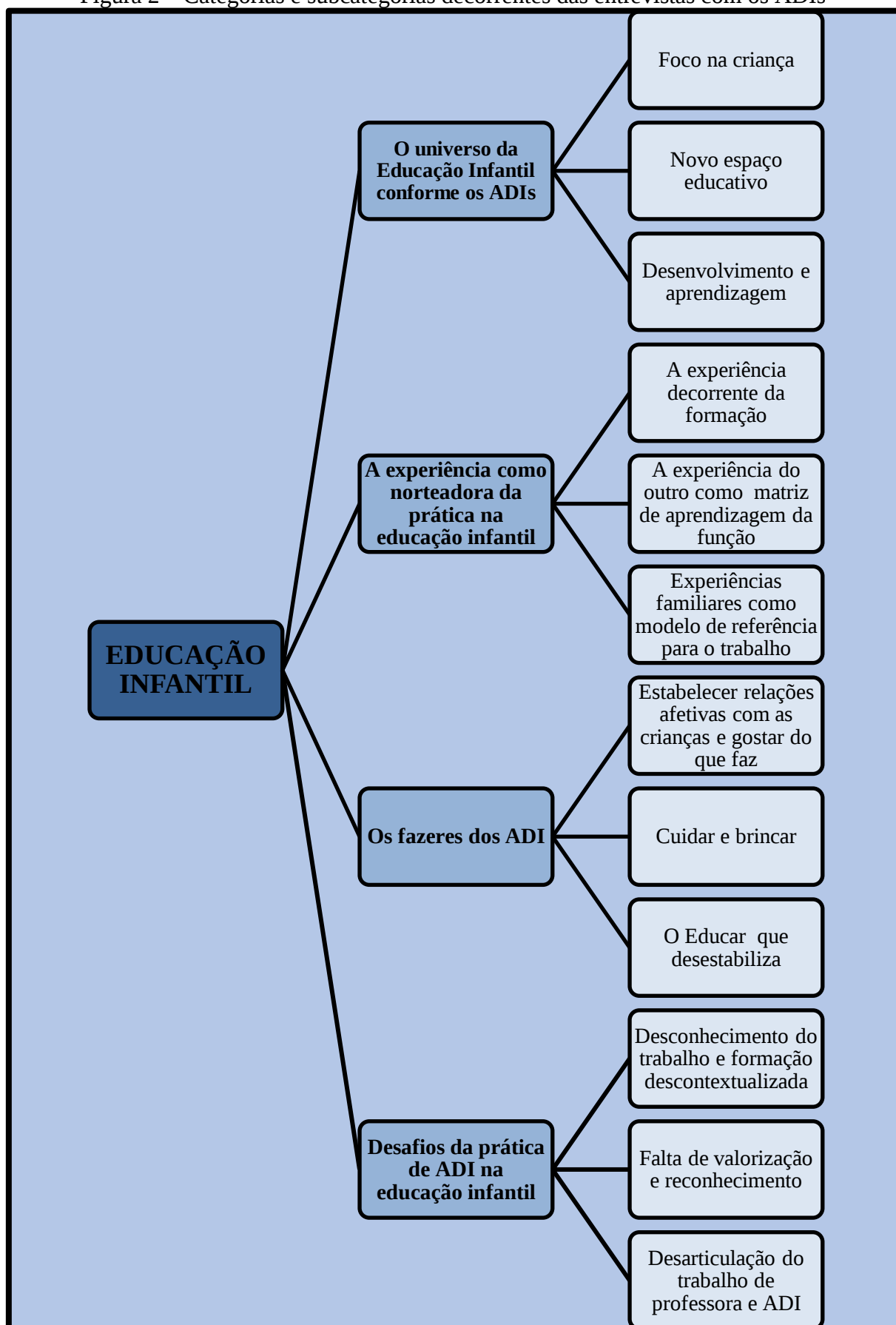
advindas da formação, no suporte oferecido por outros profissionais e na própria vivência pessoal.

A terceira categoria denominada **“os fazeres do ADI”** trata sobre a prática dos participantes. Destacamos que a questão do afeto prevalece nos depoimentos do grupo como motivo para permanecerem atuando na educação infantil. Segundo o grupo pesquisado, é necessário gostar do trabalho com crianças, o cuidar e o brincar constituem os eixos da prática dos ADIs e, quando se referem ao educar, há uma certa desestabilidade entre os entrevistados.

A quarta e última categoria definida como **“desafios da prática de ADI na educação infantil”**, apresenta os dilemas do trabalho nas instituições, os aspectos relacionas a formação profissional descontextualizada, a falta de valorização e reconhecimento da categoria e a desarticulação entre as tarefas dos ADIs e o trabalho da professora.

Na figura 3, a seguir, esquematizamos a análise de conteúdo desenvolvida com base nos depoimentos resultantes das entrevistas. Nela apresentamos as categorias e subcategorias que, em linhas gerais, mostram como a educação infantil está sendo representada pelos ADIs.

Figura 2 – Categorias e subcategorias decorrentes das entrevistas com os ADIs



Fonte: Elaborado pela autora.

5.3.1 Primeira categoria: O universo da Educação Infantil conforme os ADIs

Essa categoria agrega os elementos que, segundo os ADIs, pertencem ao universo da educação infantil. Assim, os profissionais enfatizam como foco dessa educação a criança, a qual é inserida em um novo contexto educativo, que possibilita o seu desenvolvimento e aprendizagem. Conforme o quadro 5, os depoimentos dos entrevistados reunidos nesta categoria giram em torno de três subcategorias: “foco na criança”, “novo espaço educativo” e “desenvolvimento e aprendizagem”.

Quadro 5 – Subcategorias referentes à categoria 1

O universo da Educação Infantil conforme os ADIs	Subcategorias
	✓ Foco na criança ✓ Novo espaço educativo ✓ Desenvolvimento e aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

Na primeira subcategoria “foco na criança” analisamos como os ADIs percebem a criança como o principal foco do seu trabalho na educação infantil, pois como já tratamos, a concepção de criança influencia o atendimento oferecido nessa etapa da educação. A segunda subcategoria, “novo espaço educativo” aborda a educação infantil como um novo ambiente educativo, caracterizada como o primeiro passo, base, início, ato de começar a educar, princípio e primeira etapa da educação. Por fim, o “desenvolvimento e a aprendizagem” são os elementos tomados como primordiais quando os ADIs se referem à educação infantil e são discutidos na última subcategoria. No conjunto dos depoimentos o desenvolvimento é visto como integral e/ou relacionado a valores, preparação para o nível posterior, autonomia e socialização das crianças.

a) Foco na criança

Entre os entrevistados ganhou destaque a criança como o principal foco da educação infantil. Conforme afirmaram, a criança é um ser participativo e no processo, absorve informações que favorece a aprendizagem na etapa seguinte da educação básica. Além disso, a criança é vista pelo grupo de ADIs como um ser carente de afeto.

Destacamos a sintonia desses depoimentos que valorizam a criança como alguém que tem direito a educação para reafirmar o que está proclamado na Constituição Federal de 1988 e atual Lei de Diretrizes de Bases da Educação (1996), segundo as quais a educação infantil constitui um direito das crianças de zero a cinco anos de idade. A participante de nº 61, por exemplo, reconhece esse direito como algo prioritário quando afirma:

[...] eu vejo mesmo pela questão do direito. [...] a questão do olhar do profissional em relação ao entendimento das necessidades das crianças com a compreensão do profissional de que a criança, ela tem que ser a prioridade em tudo, questão do nosso trabalho aqui como educadores.²⁰ (Part.61-Creche).

Andrade (2010, p. 23) comenta que o “[...] reconhecimento da criança enquanto sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, faz da educação infantil uma exigência social, ocupando no cenário da educação brasileira um espaço significativo e relevante”. Assim, podemos dizer que os documentos legais e a produção científica contemplam a criança como protagonista da educação infantil.

Também foi destacado nos depoimentos dos ADIs a criança como sujeito participativo no processo educacional, pois elas indagam, respondem e criam suas próprias maneiras de ser e estar no ambiente institucional da educação infantil. Uma participante ressalta as crianças pequenas como potencialmente capazes de absorver informações. No depoimento da participante nº 22 a criança é reconhecida como “uma esponjinha” que vai absorvendo informações sobre a vivência nos ambientes/grupos.

[...] como ADI eu percebi que a criança ela é uma esponjinha mesmo, então com o dia a dia e tendo aquela disciplina por incrível que pareça muitos vêm até a mim e diz: tia é a hora disso agora. Então ele sabe é a hora de fazer cada coisa. Então, aprender aqui dentro da sala de aula parece muito simples, mas acabam levando lá para fora, para a vida deles porque eles não conseguem entender que é hora de fazer silêncio pra escutar alguma coisa, agora sim você pode correr, pular, brincar [...] (Part.22-Creche).

Na mesma direção, ou seja, de considerar a capacidade de absorção podemos mencionar o depoimento de outra participante “[...] A gente tá formando a personalidade, claro que ela vai se formar sozinha, mas muito do que ela vive aqui vai influenciar na formação da personalidade da criança e do adulto lógico” (Part.8-CMEI).

20 Transcrevemos as entrevistas da forma como foram verbalizadas pelos ADIs, assim os trechos recortados para este trabalho não foram ajustados e/ou corrigidos.

Nesta subcategoria também houve referências dos ADIs à necessidade de afeto por parte da criança matriculada na educação infantil. Segundo afirmaram, essa necessidade decorre da inserção precoce dessas crianças em creches provocando o afastamento de suas famílias. A esse respeito, um dos participantes comenta: “[...] geralmente eles são tirados da mãe, sente a falta da pessoa que cuida deles né? [...] Aí quando chega na creche precisa de carinho e de cuidado” (Part.77-Creche). O participante nº 66 ressalta a ausência dos pais: “[...] pais ausentes, então eles são muito... Sente muita falta de carinho deles, dos pais, como se fosse assim a falta dos pais. Então ele sente muito. As crianças veem muito essa questão da afetividade” (Part.66-Creche).

A respeito da creche como instituição, Oliveira (2011, p. 43) afirma que historicamente ela foi “[...] vista como um refúgio assistencial para a população infantil, desprovida de cuidados domésticos”. Essa concepção “[...] tem definido a infância como uma questão de ordem privada e não tem considerado devidamente a comunidade maior como corresponsável pela educação dos pequenos” (OLIVEIRA, 2011, p. 43). Nessa perspectiva, a creche aparece como substituta da família e da comunidade e contribui para o entendimento da educação infantil isolada e não compartilhada. De modo semelhante, aos dados da zona de contraste, quando tratamos da estrutura representacional, alguns ADIs destacaram o trabalho solitário que profissionais das instituições desenvolvem com as crianças.

Expressões que ressaltam a carência afetiva da criança de educação infantil também apareceram nos depoimentos dos ADIs. Por exemplo, a participante nº 106 disse: “[...] eles são carentes né? Então acho que a gente deve ter muito amor para dar para essas crianças que talvez tem umas que não tem [...]”. O conteúdo desse depoimento, por exemplo, realça o teor compensatório dessa educação. Ainda relacionados às questões afetivas outros depoimentos deixaram transparecer um retrato da criança pobre matriculada na educação infantil da rede pública. Os trechos das entrevistas apresentados a seguir são indícios dessa concepção:

[...] tem a questão afetiva, que a gente vê a carência muito forte nas crianças, principalmente como em creche. Vem muito daquela questão da periferia [...] (Part.66-Creche).

[...] a gente vê que muitos filhos, eles não são cuidados em casa, quando eu digo cuidado não é o banho, não é só a alimentação é tudo. É o carinho, é a atenção que a gente dá e que é dado pra essas crianças. A gente vê que eles são carentes [...] (Part.55-CMEI).

[...] a questão afetiva, de escutar eles, de estar junto quando eles precisam, de ter uma atenção maior com eles. Porque realmente eles são carentes, eles

precisam dessa atenção, da gente tá mais próximo, de ouvir (Part.66-Creche).

[...] mais realmente me chamou atenção foi a parte afetiva deles o quanto eles são carentes. Então eu acabei tendo que me abrir um pouco mais a respeito disso [...], dá o abraço na hora que eles precisam. Então, isto acabou me chamando um pouco mais atenção [...] (Part.22-Creche).

A respeito dessa suposta representação dos ADIs da criança de creche como carente, Patto (1997), chamava a atenção para os equívocos e incompreensões presentes na prática dos professores de crianças provenientes das camadas populares. Discutia a teoria da carência cultural, que debitava ao aluno seu insucesso escolar. Segundo Patto (1997), a teoria da carência cultural por muito tempo justificou o fracasso, depositava a culpa do não aprender apenas no aluno. Considerava que, por ser pobre, negro, de uma determinada cultura, portador de carência nutricional ou afetiva era incapaz de aprender. A autora rompe com essas ideias e enfatiza a necessidade de um olhar qualificado para os fatores que englobam o fracasso, instituição e sociedade, como pilares principais no que se refere à produção do fracasso escolar. Assim, podemos indicar que essa visão da criança pobre, que frequenta a creche como carente povoa os universos consensuais dos ADIs quando se referem ao público da educação infantil.

Ressaltamos, também, que durante muito tempo a educação destinada à criança pequena foi vista como refúgio/proteção da criança pobre, principalmente no que se refere à creche. Garantir seu atendimento “educacional” seria um ato de caridade, filantropia, uma ação cuja maior finalidade era a guarda das crianças, atendimento caracterizado como uma dádiva aos menos favorecidos, ações dessa natureza colaboram para uma visão preconceituosa e estereotipada da criança pobre (OLIVEIRA, 2011). Salientamos que este tipo de compreensão do que seja educação infantil não foi extinto, até os dias atuais no atendimento à criança ainda nos deparamos com concepção e atendimento de natureza filantrópica e assistencial (FULY; VEIGA, 2012).

Reiteramos que essa suposta representação social da criança como carente de afetos por parte de alguns dos sujeitos da pesquisa, poderia encaminhar para generalizações acerca das creches e pré-escolas como espaços destinados exclusivamente a crianças muito pobres. Mas, não se trata de uma unanimidade, no conjunto dos depoimentos, a participante nº 59, por exemplo, considera a primeira etapa da educação básica como ambiente misto, marcado pela presença de diferentes grupos sociais. Afirma:

[...] eu considero importante que a gente dê o melhor de si pra eles, [...] que são crianças realmente... Uns não são carentes, né? Porque têm condições. [...], aí tem muita gente que vem, que a gente sabe que tem condições, mas outros não têm educação em casa [...] (Part.59-Creche).

O depoimento acima considera a educação infantil como destinada as crianças nas suas mais diferentes condições sociais e afetivas. Essas peculiaridades dispensadas à criança e suas características, de acordo com os ADIs, relacionam-se ao que é dito por Pereira (2008, p. 3) segundo a qual o atendimento à criança no Brasil “está permeado pela marca assistencial e direcionado aquela considerada pobre, desamparada e que necessita da intervenção de terceiros para que venha a se constituir em um cidadão capaz de atender as necessidades da sociedade em que está inserido”.

A representação social de criança compartilhada por boa parte dos sujeitos pode vir a ser modificada mediante leis e ações que reconheçam a criança como um sujeito de direitos. É o que afirma Pereira (2008):

[...] ser social, histórico e concreto, a qual não deve ser adaptada à sociedade, sendo moldada, a fim de ser conformada. Para tanto, a concepção de criança precisa ser construída pelos envolvidos com a criança, numa perspectiva interdisciplinar, capaz de compreender a diversidade dos fatores que constroem a infância. (PEREIRA, 2008, p. 3).

Em síntese, podemos destacar que essa subcategoria demarca uma representação social da criança pelos ADIs como sujeito de direito, um ser participativo capaz de absorver conhecimentos e informações que lhes serão úteis ao longo da vida. Entretanto, nesta subcategoria identificamos no grupo pesquisado representações sociais negativas da criança como alguém que deve ser assistida porque é pobre e carente de afeto por parte de seus familiares mais próximos.

b) Novo espaço educativo

No que concerne a esta subcategoria, constatamos que as representações sociais de educação infantil dos entrevistados estão fundamentadas no entendimento da primeira etapa da educação como alicerce para a formação do ser humano. As expressões tais como, primeiro passo; base; início; ato de começar a educar; princípio e primeira etapa da educação marcaram as falas dos participantes.

Essas representações estão interligadas a educação infantil como um ambiente rico em aprendizagens e possibilidades de desenvolvimento das crianças. Nas falas os participantes destacaram a educação infantil como o ingresso da criança na educação formal, fase que é importante para o desenvolvimento e formação das crianças. Afirmou a participante nº 106: “Educação infantil eu acho assim... que é o primeiro passo né? que a criança [...], a gente vai trabalhar como é que se diz o acolhimento delas, brincar com elas. É mais ou menos isso.” (Part.106-CMEI).

Tomando como referência o depoimento acima, a educação infantil constitui a fase inicial em que a criança entra em contato com a educação formal, é inserida em novo espaço educativo, diferente dos ambientes originais de pertencimento da criança (família e comunidade). Portanto, a educação formal da criança tem início com sua inserção nas creches e/ou pré-escolas.

As referências à educação infantil como novo espaço formativo são compartilhadas por diferentes participantes, que afirmam: “[...] educação infantil para mim é a base de tudo [...]” (Part.90-Creche-escola). “[...] É o ato de começar educar as crianças e de fazer elas desenvolverem de modo geral” (Part.27-Creche). “[...] É o princípio de tudo, do desenvolver de uma criança. [...] É a base inicial, é o início de tudo onde dali tendo um bom início você pode colher bons frutos” (Part.85-Creche-escola). Essas descrições da educação infantil nos ajudam a compreender essa etapa da educação formal como “[...] o primeiro passo né que a criança assim conhece na escola [...]” (Part.106-CMEI).

Alguns dos participantes ressaltaram as novas aprendizagens (diferentes, daquelas do seio familiar) que as crianças vivenciam durante a educação infantil. A esse respeito disseram:

[...] Porque na educação infantil ela vai aprender a ter a autonomia dela, a gente vai trabalhar as coordenações. Ela desenvolve muito do que uma criança, que é privada dentro de casa apenas com os pais. A oralidade quando ela vai para educação infantil né? Numa instituição educacional, ela desenvolve muito. (Part.94-Creche-escola).

[...] São as primeiras experiências sociais, são as primeiras experiências com o mundo de maneira diferente da relação com os pais, da relação com a família. Eu vejo que é a base pra uma formação social e são os primeiros conhecimentos adquiridos na verdade também [...] (Part.36-CMEI).

O que podemos depreender dos trechos das entrevistas apresentados acima é a educação infantil como um campo para diversas aprendizagens e desenvolvimento por parte da criança. Destacamos a educação infantil como uma ação que acontece em ambiente formal,

porém complementar a educação informal/familiar (BRASIL, 1996; CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Assim, a educação infantil diferencia-se da educação oferecida nos espaços da família e da comunidade, pois cada uma com sua especificidade auxiliam no desenvolvimento das crianças. Como afirmam Craidy e Kaercher (2001, p. 18) “[...] a experiência de educação das crianças deve ser compartilhada pelas famílias e pelas instituições educativas, mas também pela sociedade”.

Outros participantes mencionaram a inserção na educação infantil como direito ao desenvolvimento pleno das crianças. A participante de nº 61, por exemplo, enfatiza:

Educação infantil é a primeira etapa da educação [...]. No caso se a criança tem o direito ao desenvolvimento pleno que tá no ECA, por exemplo, essa fase da educação seria um complemento a essa questão, um complemento importantíssimo né, essa questão do desenvolvimento pleno. (Part.61-Creche).

A esse respeito, Brasil (1990) considera que educação infantil é um direito da criança e dever da família. Ao poder público cabe assegurar com prioridade tal direito. O ECA reitera o direito à educação, expresso na Constituição Federal de 1988, que mais tarde passou a ser preconizado, também, pela LDBEN nº 9.394/96.

O participante nº 58 referindo-se a faixa etária do atendimento, afirmou: “É o ensino de crianças até 4 anos de idade na Educação básica/educação infantil. No caso, até a educação básica, 5 anos de idade a educação infantil”. Em nossa análise o que diz o participante não está de acordo com o que preconiza Brasil (1996), pois a educação infantil constitui muito mais do que ensino. Conforme pontua Oliveira (2011) trata-se de uma etapa da educação básica integrante do sistema educacional que deve considerar a bagagem cultural da criança e seus variados conhecimentos proporcionando a constituição de sua identidade e autonomia.

Alguns dos ADIs entrevistados confirmam a necessidade da oferta de educação infantil em seu caráter complementar à função educativa da família e sua importância de se garantir o bem-estar da criança. Eis o que dizem:

Eu acredito que seja um segmento necessário, primeiro visando o bem-estar da criança que, realmente, nessa faixa etária precisa de uma orientação educacional. Realmente, não só de casa, mas eu acredito que a educação infantil venha pra complementar o que já é feito em casa. (Part.32-Creche).

Educação infantil para mim é a primeira parte da educação de um todo e quando a criança ela tanto vem pra escola como em casa ela tem que desde os primeiros meses ela vai ser educada [...]. (Part.55-CMEI).

Novamente, citamos Oliveira (2011) que ressalta a importância do trabalho compartilhado entre as instituições de educação infantil e as famílias. Segundo a autora, o atendimento na educação infantil não deve “[...] substituir a família, nem antecipar práticas tradicionais de educação” ele deve “[...] promover o desenvolvimento das crianças das diferentes classes sociais.” (OLIVEIRA, 2011, p. 38). Trata-se de duas instituições distintas que auxiliam as crianças na compreensão e descoberta do mundo.

Reafirmamos o caráter assistencial e pedagógico do atendimento à criança nas instituições de educação infantil. A esse respeito Kuhlmann Júnior (2000, p. 7) nos adverte que “a incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista”. Contudo, novamente identificamos nos depoimentos de alguns dos ADIs entrevistados referências ao caráter assistencial das instituições de educação infantil. Esses profissionais, mesmo admitindo o valor pedagógico dessa educação, reconhecem a persistência do assistencialismo, principalmente para a gestão municipal. Eles dizem:

[...] porque ainda tá um pouco assistencialismo né, principalmente nas creches porque tanto faz, tanto fez ter uma professora ou não. E na educação infantil é muito importante ter a parte pedagógica. Sem a parte pedagógica fica como o assistencialismo, como era antes e ainda continua um pouco [...] (Part.90-Creche-escola).

[...] porque pra Prefeitura a creche ainda é considerada como assistencialismo [...] (Part.94-Creche-escola)

[...] a gente está conquistando né? Essa melhoria tanto na estrutura tirando esse foco do assistencialismo da criança, que o estado quer mais mostrar isso, ou seja, como se fosse um depósito de criança as creches. A gente tá tentando quebrar mais esse [...] e mostrar realmente como proceder com essa educação infantil para o desenvolvimento, realmente para o desenvolvimento das crianças. (Part.82-Creche).

Alguns depoimentos negam a educação infantil com função assistencialista e enfatizam o caráter pedagógico dessa etapa da educação. Afirmam: “[...] hoje em dia a creche não é mais assistencialista, é pra todos [...]” (Part.59-Creche) e “[...] a gente tá aqui sabendo que aquela criança vem para cá para aprender e não é apenas uma instituição assistencialista onde as crianças ficam aqui e você só fica olhando tomando conta” (Part.69-Creche).

Em outro depoimento fica patente que o ADI considerava a instituição creche um espaço de assistência e, ao assumir a função, descobre que não era exatamente o que pensava. No fragmento abaixo destacamos o seu posicionamento e as modificações ou surpresas que teve ao assumir a função. Afirma:

Na minha mente era uma instituição assistencialista, que eu ia ficar aqui apenas para olhar. A partir do momento que eu ingressei mesmo eu tenho visto aquela questão (as atribuições), mas não tinha esse pensamento de que creche era uma escola. Quando eu cheguei aqui aí eu vi que era diferente... Oi tem professor! Eu nem sabia que tinha professor. Pra quê professor? Então eu achava criança berçário, idade de 0 a 3 anos com professor, pra quê isso? Apesar de ter feito licenciatura, mas um curso que não tem nada a ver com a pedagogia, nada a ver assim entre aspas porque eu sou formado em música, mas assim eu não achava que existia essa parte educação infantil nessa faixa etária. Então quando eu cheguei aí eu vi realmente a coisa é diferente, tem como você se ensinar, tem como se fazer um trabalho educativo, é como se fosse uma escola. Então isso aí mudou totalmente minha visão quando eu cheguei aqui. Realmente não é uma instituição assistencialista; é uma escola mesmo que a gente precisa tomar cuidado, precisa saber o que tá fazendo não é só olhar a criança todos os momentos que a gente faz aqui tem que ser planejado se aquela criança vai aprender aquilo de que maneira ela vai aprender aquilo. Então minha visão mudou totalmente depois que eu cheguei aqui. (Part.69-Creche).

Convém informar que o participante nº 69 é do gênero masculino e licenciado em Música. Ele concebia a creche como instituição assistencialista e que sua função como ADI seria apenas a de “olhar/vigiar” as crianças. Entretanto, no exercício da função passou a compreender as atribuições requeridas para atuar na educação infantil e atribuiu novos significados para a creche.

Os depoimentos dos ADIs organizados nessa subcategoria destacam a inserção da criança na educação infantil, a qual é considerada como novo ambiente educacional, ou seja, com especificidades diferentes do espaço familiar, com função pedagógica, mas que ainda carrega o estereótipo do assistencialismo. Essa etapa da educação ainda é concebida como direito de cidadania conquistado pela população de zero a cinco anos de idade na sociedade brasileira.

c) Desenvolvimento e aprendizagem

Como já mencionamos, para os ADIs o desenvolvimento da criança está interligado a representação que os profissionais construíram de educação infantil. A medida que associam essa etapa da educação a conceitos, tais como: primeiro passo; base; início; ato de começar a

educar; princípio; primeira instância da infância; primeiras experiências e etapa da educação, os entrevistados fazem conexão direta com o desenvolvimento da criança, que é visto como integral, possibilita o aprendizado de valores, preparação para a escolaridade posterior, construção de autonomia e socialização.

A esse respeito, autores como Rau (2012, p. 58) anuncia que “[...] as creches e pré-escolas são um excelente espaço para contextualizar o desenvolvimento das potencialidades das crianças, pois nesses lugares os pequenos têm experiências [...]”. Silva (2013, p. 30) completa: “o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e cultural das crianças é percebido como um processo único, marcado por diferentes dimensões que acontecem no interior das relações entre os adultos e as crianças e entre as crianças”.

No âmbito desta pesquisa a educação infantil como espaço de desenvolvimento da criança foi destacada nos depoimentos de vários entrevistados que afirmaram: “Socialização, desenvolvimento de afeto, a independência criar independência, o respeito ao limite do outro” (Part.36-CMEI). A participante de nº 28 ressalta os aspectos cognitivos e motores a serem valorizados na educação infantil.

O desenvolvimento da criança porque é o foco, é o ponto principal da criança é você vê o desenvolvimento dela. Então, eu acho que esse é o ponto primordial você ver, acompanhar a parte mesmo do desenvolvimento. É o cognitivo, é o motor, toda essa parte do desenvolvimento eu acho que é mais relevante na educação infantil. (Part.28-Creche).

A aprendizagem das crianças é considerada de modo articulado ao desenvolvimento. O grupo participante utiliza diferentes recursos didáticos para efetivá-la junto às crianças. A participante de nº 33, por exemplo, diz que devem incentivar a aprendizagem de modo lúdico.

A aprendizagem das crianças, porque elas vão sendo desenvolvidas a cada estímulo que o profissional de educação vai desenvolvendo com elas, seja de forma lúdica ou de forma educativa mesmo, lendo através de livros, músicas, brincadeiras, jogos fica estimulando o desenvolvimento das crianças. (Part.33-Creche).

Nessa perspectiva, a criança está sempre aberta à aprendizagem e a cada estímulo ela está se desenvolvendo o que, possivelmente, para o grupo pesquisado, favorecerá o seu ingresso no ensino fundamental. Para essa questão alguns participantes pontuam:

Na educação infantil o que é relevante é que ele já sai preparado para assim... Na minha época mesmo não tinha essa coisa de creche né? Então, a

gente ia para o pré. Na época era o Pré I, Pré II muito bobinho e eles não, eles já saem mais preparado, já conhecendo letras, números, alguns já. Têm alguns que já conseguem escrever assim o próprio nome tudinho, principalmente do grupo 3 tem alguns que já saem preparados, é bem desenvolvido, se desenvolve mais na educação infantil, sai preparado para o nível fundamental, o ensino fundamental I. (Part.4-Creche).

[...] como se a gente fosse preparar ela para o fundamental né, elas estão sendo preparadas a partir da Educação Infantil a gente começa a preparar essas crianças [...]. (Part.106-CMEI).

A partir da fala do participante nº 4 podemos constatar que as crianças que frequentam a educação infantil saem mais preparadas para o ensino fundamental. A esse respeito destacamos que para a participante de nº 106 a educação infantil seria o lócus de preparação das crianças para ensino fundamental.

Ressaltamos que o debate em torno da educação infantil como preparação para o ensino fundamental não tem sido bem-aceito pelo conjunto dos autores (ANDRADE, 2010; CORREA, 2011; OLIVEIRA, 2011) que tratam da temática. Principalmente, porque tal discurso está associado a um currículo prescrito que concorre para a superação do fracasso escolar, o qual descaracteriza a educação infantil enfatizando uma educação de caráter eminentemente compensatório. Contudo, os participantes desta pesquisa frisam que a preparação para o ensino fundamental está presente na educação infantil.

O participante nº 4 compara a educação na creche hoje com a do seu tempo de criança. Considera que não frequentou esse tipo de instituição e que, no passado, as crianças eram mais ingênuas que as da atualidade, vistas como mais preparadas. O referido depoimento (ressaltando o não acesso) sugere o restrito atendimento educacional à criança pequena no Brasil, que prevaleceu até os anos 1980.

De modo diferente do que acima colocamos, o participante de nº 55 salienta que a preparação para a alfabetização da criança não deve ser o foco da educação infantil. Mas, que a criança deve vivenciar cada coisa em seu devido tempo e, por isso, o referido ADI chama atenção para a socialização no desenvolvimento pleno das crianças. Afirma:

[...] O importante na educação infantil foi, que nem eu disse na outra vez, que é a parte da socialização. Se a criança ela é colocada numa sala de aula pra tá sentada, escutando o professor falar ou só aprender o que o professor determina em questão de numerais, letras, cores, para mim isso aí ele vai aprender de acordo com a vida dele. Mas, eu acho que a parte essencial é a socialização. Se a criança ela é bem socializada na questão desde os primeiros dias de vida dela para mim ela vai ser um ótimo ser humano mais lá na frente. (Part.55-CMEI).

Na mesma direção a participante de nº 7 considera que “[...] não é só letrar a criança, mas preparar ela... pra ela se desenvolver fisicamente e intelectualmente e principalmente emocionalmente para com os seus colegas de sala”. Essa referência está próxima do que é preconizado pela BNCC, quando afirma que a educação infantil deve:

[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

O lugar do desenvolvimento na educação infantil também se relaciona com a autonomia e a socialização das crianças. As participantes de nº 94 e de nº 78, por exemplo, ressaltam que desde o berçário as crianças são colocadas diante de situações que ajudam no desenvolvimento e, conseqüentemente, proporcionam a sua autonomia. Afirmam:

Eu acho que é autonomia da criança. É uma coisa assim que até a professora que eu trabalho fala muito que eu quero fazer isso com as crianças, tipo: eu reclamo muito com ela porque ela gosta muito de: Não, vamos dá comida ao menino ainda pastoso, aí eu disse: “não!” A criança tem que aprender a mastigação e eu trabalho muito com isso. Hoje, foi a primeira vez que nós pegamos os maiores que já andam e colocou pra lanchar do lado de fora pra eles pegarem no alimento, ele mesmo se alimentar, porque a gente amassa a fruta e dá na boca. Aí eu acho que autonomia pra eles é tudo. (Part.94-Creche-escola).

Eu acho que o mais importante é o convívio mesmo da criança com outras crianças, dela ter a... Criar autonomia, criar independência, vivenciar esse convívio com outras crianças que talvez em casa ela não tenha, entendeu? O ambiente acolhedor onde fica todo preparado pra o acolhimento dela eu acho que esse é o mais relevante. (Part.78-Creche).

O desenvolvimento da criança como integral (que permeia tanto as aprendizagens como a autonomia e a sociabilização das crianças) é defendido por Souza (2012, p. 4) quando comenta que trabalhar na educação infantil exige do profissional:

[...] conhecimentos do desenvolvimento infantil, dos processos de aprendizagem das crianças, da função social e cultural da escola. Esses saberes podem colaborar para o desenvolvimento integral das crianças, ampliando o seu universo cultural e a sua participação social, favorecendo a

construção de sua subjetividade, promovendo trocas e interações, respeitando as diferenças, colaborando para o bem-estar físico, emocional e afetivo.

Para Oliveira (2011, p. 50) uma proposta pedagógica da educação infantil deve “[...] priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma”. Nesse sentido, a educação infantil possui um amplo panorama capaz de favorecer o desenvolvimento das aprendizagens para as crianças. Salientamos que, entre os participantes da pesquisa, a relação desenvolvimento e aprendizagem é marcada por certa ambiguidade, pois oscila entre preparar ou não as crianças para o ensino fundamental, além de favorecer a autonomia e socialização das crianças.

Em síntese, os depoimentos organizados nessa primeira categoria (o universo da educação infantil, conforme os ADIs), explicitam a estrutura das representações sociais da educação infantil identificada na primeira etapa da investigação. Os entrevistados (em suas falas) destacam a criança pequena, seu desenvolvimento e aprendizagem nesse novo espaço educativo como constituintes desse universo e os termos criança e desenvolvimento são confirmados como elementos de centralidade nas representações sociais de educação infantil dos ADIs.

5.3.2 Segunda categoria: A experiência como norteadora da prática na educação infantil

Nesta categoria tratamos sobre os aspectos que levam os ADIs a identificar a experiência como fonte de aprendizagem das práticas na educação infantil. Segundo Wada (2003), devido à ausência de uma proposta de formação para os profissionais da educação infantil “a entrada nesse campo de trabalho exige a mobilização de muitos conhecimentos, para educar e cuidar das crianças, interagir com as famílias e lidar com as exigências institucionais.” (WADA, 2003, p. 55).

Detectamos que a formação tem contribuído para a rotina de trabalho dos profissionais, no entanto, ela se torna mais importante para os ADIs com formação pedagógica. Os ADIs, que não possuem este tipo de formação, atuam muitas vezes no imprevisto, dando “jeitinhos”, o que nos leva a reconhecer que a formação pedagógica favorece as práticas. Na segunda subcategoria apresentamos as experiências decorrentes do

contato com outro profissional mais experiente. Por último, discorremos a respeito das experiências que emergem do âmbito pessoal.

Com base no que afirma WADA (2003, p. 56) “a casa e a escola são locais formativos [também para os auxiliares]”. No entanto, “[...] começa a existir uma ideia sobre o papel educativo da creche em um trabalho situado entre a experiência pessoal (feminina, familiar) aliada aos conhecimentos da formação escolar/profissional- e as experiências de colegas mais antigas” (WADA, 2003, p. 56). Sendo assim, “as relações internas e externas às instituições em que se trabalha exercem importante papel na construção das formas pelas quais as pessoas concebem suas funções, se reconhecem e se valorizam” (SILVA, 2013, p. 31). Na terceira subcategoria tratamos sobre a tênue relação entre o trabalho desenvolvido pelos ADIs no âmbito das creches e suas relações com o trabalho doméstico/familiar.

No quadro 6 apresentamos três subcategorias que definem a experiência como essencial para a prática dos ADIs, em seguida, tratamos sobre cada uma.

Quadro 6 – Subcategorias referentes à categoria 2

	Subcategorias
A experiência como norteadora da prática na educação infantil	✓ A experiência decorrente da formação
	✓ A experiência do outro como matriz de aprendizagem da função
	✓ Experiências familiares como modelo de referência para o trabalho

Fonte: Elaborado pela autora.

a) A experiência decorrente da formação

Lembramos que dentre os participantes da pesquisa contamos com 60 ADIs com formação pedagógica (em curso de nível médio – magistério, pedagogia ou licenciaturas diversas) e 48 participantes com formação em outros cursos de graduação ou ensino médio. Para a entrevista contamos com 15 participantes com formação pedagógica e 15 participantes que não possuíam esse tipo de formação.

Nesta subcategoria organizamos depoimentos que tratam sobre a formação inicial e continuada destes ADIs e suas relações com o exercício da função. Os participantes destacam a ausência de formação por parte da Rede Municipal o que lhes faz adentrar em um universo muitas vezes desconhecido, repleto de desafios a serem enfrentados.

Ficou evidenciado que os ADIs com formação em nível médio e/ou em outros cursos de graduação, que não sejam as licenciaturas, têm maior dificuldade para lidar com as crianças e executarem as demandas exigidas pelo trabalho. Por outro lado, aqueles profissionais egressos ou cursando licenciaturas diversas e Pedagogia, revelaram uma maior familiaridade com o campo educacional ou aspectos que envolvem a prática na educação infantil.

Podemos afirmar que a ausência de formação específica para o exercício profissional constitui um desafio às práticas. De maneira um tanto adversa do que pensamos, para Silva (2001, p. 118) “a ausência de habilitação para o trabalho e a baixa escolaridade não são sinônimos de prática irrefletida. Ao contrário, há, em algumas situações, uma reflexividade instaurada por um compromisso que extrapola a dimensão profissional”. A autora acrescenta que situações de reflexividade acontecem quando os ADIs buscam conhecer novas formas de atuar e sentem responsabilidade pelo trabalho que realizam, pois seu compromisso com a função muitas vezes ultrapassa o que Silva (2001) chama de dimensão profissional.

Quando questionados a respeito da formação específica e sua contribuição para o desenvolvimento do trabalho de ADI, os participantes com formação no ensino médio e sem curso superior em licenciatura não conseguiram explicitá-las. Por exemplo, o participante de nº 82 se expressa:

[...] O normal médio, pelo menos por ter o básico e como lidar com as crianças. Isso foi minha base, foi no normal médio, lidar com as crianças. E administração ajudou ... A gerir o meu tempo, a assimilar essas coisas de um modo geral de poder estudar acima de tudo porque tem minha correria de estudo, de trabalho e também de trabalhar também com as crianças e também de como lidar com ela. Eu acredito que a administração ajuda a isso. (Part.82-Creche).

O referido participante (nº 82), que tem formação em nível médio (normal), superior (em administração) e cursa especialização em gestão pública, revela que a sua formação no curso normal médio ofereceu instruções mínimas para o trabalho de ADI e a formação superior contribui, por exemplo, na gestão do tempo com as crianças. Considera que sua formação teria uma contribuição mais efetiva se atuasse no âmbito da gestão escolar ou coordenação pedagógica. Contudo, reconhece que vai dando um “jeitinho” de relacionar os conhecimentos adquiridos na formação com o trabalho que desenvolve com as crianças.

Sobre a contribuição da formação para o trabalho como ADI, a participante nº 22, que cursou apenas ensino médio, afirma: “não diretamente assim, sabe. Bem vago. Nada que seja direcionado a isso não. Sinceramente, não”.

De modo semelhante, o ADI de nº 85, com formação superior em Gastronomia, destaca a incompatibilidade da formação com o trabalho que realiza. Afirma: “[...] não. Pra ser bem sincero. Por ser uma área distinta, sem ter muita característica uma com a outra não envolveu muita coisa não, o meu superior com o lado profissional não”.

Não identificamos entre os participantes acima manifestações explícitas de contribuição da formação para o desenvolvimento de seu trabalho como ADI. Após bastante insistência da pesquisadora, um dos entrevistados afirmou:

[...] Alguma forma de aprendizado que eu tive no ensino médio, estou conseguindo passar para eles também, para as crianças, acho que isso só. [...] Formas de atividades quando a professora não vem, a gente coloca algumas atividades pra eles fazerem. É coisa desse tipo mesmo. (Part.90-Creche-Escola).

Outra participante, a de nº 1, com formação em nível médio e que, por se identificar com o trabalho de ADI, decidiu cursar a graduação em Pedagogia, diz que a formação de nível médio é insuficiente para se compreender a abrangência da educação infantil. Eis o que disse:

[...] tratando do ensino médio em nada, não contribuiu em nada, porque esse cargo de ADI ele deveria ser extremamente a nível superior-graduação. Porque no nível médio a gente não tem o entendimento do que é ser ADI e atuar na educação infantil enquanto profissional. Só com a graduação em Pedagogia, assumindo o papel que a gente já assume pedagogicamente é que a gente conseguiria desenvolver. O entendimento que eu tenho hoje é por causa da minha graduação e das vivências na prática, aprendendo como eu te falei no dia a dia, na vivência. E a parte que eu conheço hoje que é um entendimento melhor que eu tenho, sobretudo, é devido a graduação, sem ela não desenvolveria todo esse entendimento não. (Part.1-Creche).

O depoimento da participante de nº 1 confirma que os ADIs (com formação pedagógica) revelam-se mais preparados para assumirem as demandas requeridas pela função. Outros depoimentos, como os das participantes nº 106, nº 36 e nº 28, confirmam a importância da formação pedagógica para o exercício da função de ADI.

[...] porque eu já ensinei. Já fui professora, já ensinei e eu já tinha essa prática né porque no magistério a gente tinha estágio aí eu trabalhava com

criancinhas pequenas nos estágios e no curso de letras já trabalhei com crianças maiores, que era na época da quinta a oitava. Então serviu como já tinha praticado não só tinha a teoria eu tinha prática também quando eu vim, então me ajudou bastante. É muito bom você já ser da área. (Part.106-CMEI).

[...] eu sou professora de ciências e matemática, dou aula e assim minha formação tem cadeiras de psicologia e cadeiras de educação, então eu aprendi muita coisa de desenvolvimento na faculdade de como elaborar aula, como elaborar projeto e como trazer conhecimento pra determinadas faixas etárias. Então, aí foi mais fácil pra mim por causa disso, porque a licenciatura ela já tem uma carga de educação. (Part.36-CMEI).

[...] Então foi muito bom a Pedagogia nesse meu trabalho de ADI. O magistério também porque o magistério ajuda a maior parte de planejamento né? Como a gente planejar, como a gente ver as festas, como é que a gente pode trabalhar as áreas, como é que a gente pode trabalhar as datas comemorativa com eles. Então, o magistério também foi muito proveitoso. (Part.28-Creche).

Como apresentamos nesta subcategoria, de modo geral a formação pedagógica (em nível médio ou superior) foi reconhecida como facilitadora do trabalho dos ADIs. Este tipo de formação favorece o trabalho com as crianças e a reflexão sobre as práticas. Assim, os profissionais (com formação na área pedagógica) revelaram maior desenvoltura para falar do trabalho que realizam. Eles indicaram que, em alguns momentos de sua formação inicial, vivenciaram atividades que se relacionam com o trabalho pedagógico que realizam. Em contrapartida, os ADIs que não tiveram acesso aos conhecimentos pedagógicos, buscam através das vivências e de outras experiências formativas o suporte para desenvolver suas práticas na educação infantil.

b) A experiência do outro como matriz de aprendizagem da função

Nesta subcategoria tratamos sobre as estratégias de que os ADIs lançam mão para desenvolverem o seu trabalho nas instituições. Percebemos, a partir dos depoimentos, que os desafios do dia a dia no exercício da função são ultrapassados mediante a troca de conhecimentos com os demais colegas profissionais, especialmente, ADIs mais experientes, professores e estagiários que se disponibilizam para ajudar aqueles que ingressam na função.

Constatamos que, mesmo aqueles ADIs com formação pedagógica e que já foram professores, encontram dificuldades no exercício da função devido a faixa etária das crianças e as rotinas da instituição de educação infantil. Assim, foi enfatizado nos depoimentos reunidos nessa subcategoria o apoio e suporte dos profissionais mais experientes aos novatos.

Resultados semelhantes são revelados por Campêlo (2016), Capestrani, (2007) e Silva (2015), essas autoras afirmam que é comum entre os profissionais mais antigos e os recém-chegados à instituição a troca de experiência no desenvolvimento das práticas.

Alguns profissionais destacam o valor do próprio exercício do trabalho para aprendizagem da função. Como constatamos no depoimento da participante de nº 77 que diz: “[...] foi na ativa né? Fui pegando o jeito, experiência. Muito duro né? Mas foi”.

Percebemos, através dos depoimentos, que não é fácil o ingresso na função de ADI. Quando os ADIs chegam às instituições eles se deparam com um ambiente diferente, em que não há preparação prévia, na maioria das vezes não há uma coordenação pedagógica disposta a oferecer o suporte necessário e ainda, no turno da tarde em todas as instituições municipais com horário integral, não contam com os professores. Nessas instituições são os ADIs e/ou estagiários que assumem o trabalho com as crianças no referido turno. Não há um acompanhamento sistemático dessas práticas e isto gera um choque de realidade, principalmente por alguns desconhecerem as finalidades e demandas da educação infantil. A ausência do devido suporte contribui para que o ADI por conta própria busque alternativas e construa seus fazeres com base na observação e repetição das ações de seus pares, além de outros aprendizados com os professores, estagiários e das próprias crianças.

Sobre a aprendizagem da função por meio da experiência, o participante nº 82, diz: “a experiência, experiência do dia a dia com os meus colegas; eu costumo chamar de ADI sênior e eu sou ADI Júnior”. O referido participante usa termos da administração para classificar os ADIs mais e menos experientes.

Assim, como constatamos nesta pesquisa, Souza (2012, p. 13), em estudo sobre a temática, afirma que é através do diálogo com os outros que os ADIs “[...] vão construindo saberes, ressignificando a prática”. Logo, “[...] é na interação entre os saberes e as situações problemáticas do cotidiano que se dá a formação, e a experiência passa a ser entendida como espaço de desenvolvimento profissional e de produção de conhecimentos” (SOUZA, 2012, p. 13). A esse respeito o participante de nº 27 comenta que, devido a ausência de treinamento, foi aprendendo a lidar com as questões da prática com os outros profissionais inseridos no ambiente da educação infantil. Afirma:

[...] olhe, aqui não tem coordenador pedagógico, então assim, sinceramente, a gente entrou e aprendeu com os outros. [...] O pessoal daqui realmente nessa questão é bem unido, principalmente, os ADIs da tarde. Como eu disse, não tem professor à tarde, então a gente acaba se ajudando, e aí um vai dando uma dica para o outro e pronto. Mas, não existiu treinamento nada desse tipo não. (Part.27-Creche).

Do mesmo modo a participante de nº 1 comenta sobre o seu choque de realidade ao ingressar na função de ADI ressaltando que o apoio dos colegas foi fundamental para ultrapassar os desafios.

Pra ser bem sincera quando eu entrei eu não sabia de nada. Foi bem um choque de realidade porque eu nunca tinha trabalhado na área. Então eu não tive um acompanhamento, eu não tive um treinamento, nenhuma formação apropriada. Então eu aprendi na prática, no dia a dia; na troca com outros profissionais/outros colegas que já estavam no ramo ensinando, com os professores e com as próprias crianças. (Part.1-Creche).

Outros depoimentos, como os dos participantes (nº 4 e nº 36) confirmam que a rotina da instituição de educação infantil e a adaptação à função de ADI se dão mediante a colaboração do outro, mais antigo na função. Nessa interação eles absorvem os modelos de referência e conseguem responder as exigências do trabalho. Eis o que dizem sobre suas aprendizagens na função de ADI:

No dia a dia... Foi no dia a dia. Logo no início bem tímido e também vendo os outros né. Porque queira ou não queira quando a gente chega, quando a gente é novato chega, mas já tem outro mais antigo ali, então você vai se espelhando naquele ali, aí você acaba pegando a rotina tudinho, se adaptando ao cargo. (Part.4-Creche).

No dia a dia, não teve nenhuma formação específica pra isso não. Na sala eu cheguei tinha outro ADI, que foi me orientando sobre a rotina, eu li a rotina me lembro disso, exatamente eu li a rotina e sabia que eu tinha que levar as crianças pra determinada hora pra fazer aquilo e o restante foi no dia a dia. Não teve... Nunca tive formação desde que entrei na rede pra saber de fato como se tratava isso, como era que eu deveria agir. Então, foi na prática. (Part.36-CMEI).

Observando o trabalho do outro. Aí tem coisas que a gente já aprende de outro. Poxa! Isso é bom. [...] e dessa forma vai aprendendo a trabalhar [...] Observando e pegando o melhor de cada ADI, cada pessoa tem o seu melhor né [...]. Você pega a parte boa de cada um e vai tentando também fazer né? Fazer igual. (Part.100-CMEI).

A participante de nº 8 relata algo semelhante aos demais a respeito de como foi se adaptando à função de ADI. Ela não teve formação prévia, apenas obteve informações sobre o funcionamento e rotina da creche. Comenta que foi aprendendo no dia a dia com a ajuda dos pares mais antigos e assim adquirindo mais habilidade para lidar com a dinâmica da instituição. Eis o que disse:

Eu cheguei e não teve nenhum ensinamento prévio só aquelas informações básicas de como funciona a rotina da creche, mas eu fui aprendendo no dia a dia com as pessoas assim... Fui fazendo errado, as pessoas foram me consertando, até que eu fui aprendendo a pegar o sistema como funcionava. [...] Ah! os ADIs antigos, os próprios estagiários que eram mais antigos, quem estava mais antigo na creche me ensinava. (Part.8-CMEI).

Usando uma linguagem coloquial e referindo-se ao seu processo de aprendizagem da função por meio da experiência, a ADI de nº 61 comenta sobre como os ADIs têm que aprender a lidar com desafios da função. Afirmou: “Como eu aprendi? Foi, como se diz, “na tora”, né? Foi “na tora”, foi assim, foi na experiência. Foi no dia a dia, foi com as orientações dos colegas, claro né?”.

Através das falas dos ADIs foi possível depreender que, ao serem aprovados em concurso para exercerem a função, não recebem uma orientação que os esclareça acerca do trabalho que assumirão. Também detectamos que não tem sido preocupação da equipe gestora das instituições orientar (de modo sistemático) os ADIs novatos. Portanto, a prática está associada ao apoio do outro mais experiente e constitui a base da aprendizagem profissional. O depoimento do participante de nº 66 sintetiza bem o que dissemos: “[...] é assim o ADI passa no concurso, vai pra sala e aí a aprendizagem é vivenciando com os demais na prática. [...] eu aprendi na prática, até hoje não aconteceu nada de diferente e aí tá dando certo até agora [...]”.

Os resultados a que chegamos corroboram as indicações de Wada (2003, p. 58) em trabalho semelhante com esses profissionais. Segundo a referida autora, ao recorrerem as experiências das outras e “tê-las como parceiras trazia a possibilidade de aprender um trabalho diferente, não-escolar, diferente do ensino fundamental. Assim, referiam-se às experiências das colegas muito positivamente, como um componente importante a ser conhecido, valorizado e observado”.

c) Experiências familiares como modelo de referência para o trabalho

Nesta subcategoria abordamos os diferentes papéis assumidos pelos ADIs no interior das instituições de educação infantil. Destacamos que ser mãe, pai, tio e outros papéis no seio familiar são tomados como modelos de referência e influenciam o desenvolvimento das práticas.

Em acordo com o conteúdo desta subcategoria Silva (2001, p. 116) considera que no desempenho de suas funções “[...] as profissionais que atuam com crianças muito pequenas,

especialmente com bebês, mobilizam dimensões pessoais para a realização de uma prática que, tradicionalmente, não foi reconhecida como prática profissional”.

Conforme destacam os depoimentos dos entrevistados, a prática dos ADIs na educação infantil está relacionada com o âmbito doméstico e familiar o que, de certa forma, denuncia a ausência de profissionalização para o seu exercício. A esse respeito a participante de nº 39 afirma: “[...] eu não posso dizer que eu aprendi né, porque assim é um trabalho [para] quem [...] já tem criança em casa e já sabe mais ou menos como lidar com a criança [...]”. Outra participante destaca que o fato de ser mãe contribuiu para o desenvolvimento de suas atividades junto às crianças. Ela disse: “Com a prática (risos). Foi praticando porque eu já sou mãe né? Aí foi mais fácil, porque o que eu faço com eles aqui eu fazia com minha filha limpar, dá banho, dá comida, essas coisas. Aí foi assim na prática”. Em sintonia com o que dizem os entrevistados, Souza (2012, p. 8), afirma: “o trabalho com as crianças é experimentado a partir das próprias vivências: histórias de mulher e de mãe”. Na mesma direção das anteriores, outra participante (por ser mulher, mãe e avó) ressalta que esses seus papéis influenciam o seu trabalho:

Primeiro meu dia a dia como mulher, como mãe, como avó que eu já era; cuidar de uma criança é a mesma coisa do que tá cuidando dos meus filhos. E pra mim eu faço com esses meninos daqui o que eu gostaria que fizesse com os meus. Eu faço, eu faço que eu queria assim, se fosse meus filhos aqui eu queria que fosse tratado assim. Eu não trato eles de maneira diferente dos meus filhos, entendesse? Eu tenho muito amor por eles. Muito amor por essa educação infantil, gosto muito, eu gosto muito. (Part.102-CMEI).

Conforme as falas, o ser mulher, mãe, avó favorece o exercício da função de ADI. Elas ratificam que as práticas desenvolvidas no ambiente familiar favorecem o trabalho, pois enxergam similaridade entre o espaço doméstico e o da educação infantil. No entanto, a transposição ou aproximação entre seus papéis no âmbito familiar para a prática pedagógica, nem sempre é positiva, pois pode implicar em experiências repetitivas, mecânicas e desprovidas de reflexividade. Nessa perspectiva, Silva (2001) e Cerisara (2002) afirmam que muitas vezes a creche e pré-escola são consideradas como substitutas da família, o que faz os profissionais buscarem respaldo para suas práticas nos papéis familiares assumidos nesses contextos.

No âmbito desta investigação referências ao valor desses papéis na família não partiram somente das participantes do sexo feminino, os ADIs homens também mencionaram articulações entre suas práticas e as experiências no espaço familiar. “Eu sabia porque eu era

pai né, mas assim eu não sabia o quanto era prazeroso, o quanto era fundamental trabalhar na vida da criança e você tá dentro desse contexto todinho [...]” (Part.96-Creche-Escola). Outro participante comenta:

[...] bem... Essa função a gente já exerce em casa que é cuidar dos seus filhos né, educar os nossos filhos. Então, pra ser ADI não é diferente não, é chegar aqui é cuidar, é ajudar ele a ser um adulto, ajudar ele nos problemas psicológicos [...]. Eu tenho quatro filhas, então essas coisas eu já fazia em casa do cuidar né? De dar banho... Pra mim não foi muito difícil não, foi fácil porque eu já... Um recreador em casa com quatro filhas, né? Já é a mesma coisa que eu faço aqui. Então, pra mim foi fácil demais ser ADI e assim educação é uma área que eu gosto. (Part.54-CMEI).

Conforme Silva (2001, p. 116) “no desempenho de suas funções, as profissionais que atuam com crianças muito pequenas, especialmente com bebês, mobilizam dimensões pessoais para a realização de uma prática que, tradicionalmente, não foi reconhecida como prática profissional”. Nesse sentido, o participante de nº 69, destaca a dimensão pessoal. Enfatiza o ser pai de três filhas, o tempo de exercício/experiência na função (especificamente com os bebês) e o seu papel de pai como os elementos de maior relevância para o desenvolvimento de suas atividades na educação infantil. Ele relatou:

[...] Comigo é assim, são sete anos que eu tô aqui e sete anos no berçário, então eu posso dizer que sou PHD em bebê, tá entendendo? Além disso, já tive três filhas, então assim (eu tô exagerando um pouquinho), mas assim muita coisa a gente já tem aquele: olha aquela criança tá tendo uma dificuldade aqui só em ver... [...] Porque eu acho que somente o estudo... Você aprende lógico, mas você tá ali vendo as dificuldades, as necessidades, tanto é que às vezes a gente aqui até brinca: “depois que a gente começa a trabalhar como ADI a gente é nutricionista, a gente é pediatra, tudo isso aí, pedagogo”. Tá entendendo? Por causa da convivência do trabalho diário que a gente tem aqui. Entendeu? (Part.69-Creche).

O participante de nº 85 reitera como os conhecimentos adquiridos no âmbito pessoal ajudaram no desenvolvimento das atividades com as crianças. Ele ressalta que conhecimentos básicos/simples como: trocar de fralda, ter um jeito na hora da alimentação (quando a criança tem dificuldade ou fica resistindo) como habilidades adquiridas na vida doméstica e transferidas para a sua prática como ADI. Afirma:

Eu basicamente assim pra mim foi tranquilo que eu participei do desenvolvimento do meu sobrinho que foi criado com a gente, aí muitas coisas que eu fazia com ele e uma coisa simples que é você pegar, muita gente hoje não sabe fazer, principalmente homem, que é um trocar de fralda,

ter um jeito na hora da alimentação da criança quando ela tem aquela dificuldade, aquela... Fica resistindo ao alimento. Aí tudo aquilo que eu tive na minha vida pessoal eu carreguei para minha vida profissional. Aí pra mim foi bem tranquilo entendeu questão de banho, de fralda, de cocô, de xixi isso foi supertranquilo pra mim. (Part.85-Creche-Escola).

Como mostram os trechos dos depoimentos, a prática dos ADIs na educação infantil é representada com base na experiência familiar e tempo de exercício profissional. Segundo Silva (2001, p. 118) “o cuidado com a criança e sua educação na mais tenra idade é parte das práticas das famílias, especialmente das mulheres, o que torna mais direta a transferência de um saber fazer doméstico para o institucional, ainda que com as necessárias adaptações”.

De acordo com Arce (2001, p. 167) “a não valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico e a deficiência articulam-se à difusão da figura mitificada, que não consegue desvincular-se das significações que interligam a mãe e a criança”.

Os resultados indicados nesta subcategoria confirmam o que é dito por Arce (2001), pois certamente a baixa remuneração, falta de qualificação específica, a tardia vinculação dos ADIs ao grupo de apoio ao magistério e a sobrecarga de atividades contribuem para transposição de experiências vivenciadas no âmbito familiar para o trabalho na educação infantil, de maneira geral, sem muita reflexão acerca de ações que se concentram praticamente no cuidado à criança. Na visão de Wada (2003) os “[...] processos da vida pessoal e familiar estão imbricados na atuação docente [e do auxiliar], mostrando-nos que não é um traço de ambiguidade recorrer às experiências aprendidas na esfera privada” (WADA, 2003, p. 57).

Nesse sentido, há um modelo de referência para esses profissionais, pois eles cuidam como cuidam do filho, sobrinho, neto etc. Logo, a despeito de outras aprendizagens adquiridas no cotidiano das instituições, podemos inferir a existência de uma transferência do espaço doméstico para o institucional. Não foi possível através das análises das entrevistas identificarmos conflitos ou buscas de alternativas diferentes entre os profissionais entrevistados. Silva (2001) fala sobre a existência dos conflitos na educação infantil que se apresenta como um campo fértil para práticas conflituosas. No entanto, acrescenta que “ao contrário do que se poderia imaginar, não se trata de práticas cristalizadas ancoradas em um saber fazer transposto da vida doméstica para a do trabalho, ainda que suas referências se façam presentes” (SILVA, 2001, p. 118).

Reiteramos que as experiências familiares não são fruto de um "saber natural" dos ADIs para atuarem com as crianças nas creches e pré-escolas, “porque todo conhecimento mobilizado foi aprendido socialmente” (WADA, 2003, p. 56).

Dos depoimentos reunidos nesta subcategoria depreendemos que as experiências familiares constituem modelos de referência para o trabalho. Essas experiências não estão restritas às mulheres, pois os ADIs (do gênero masculino) também lançam mão dessas experiências domésticas. Eles também se amparam nos papéis familiares que desempenham para desenvolver suas práticas. Portanto, não detectamos diferenças nessa transposição do âmbito familiar para o profissional quando consideramos a questão de gênero e o tipo de instituição de educação infantil (Creche, CMEI e Creche-Escola). A maioria dos ADIs que se limita a essa transposição para o seu fazer nas instituições possui formação ensino médio ou licenciaturas diversas. Apenas uma ADI (com formação em pedagogia) e outro (com formação em gastronomia) fizeram referência a tal transposição.

Reconhecemos, portanto, o entrelaçamento entre a experiência pessoal/familiar e a profissional dos ADIs ouvidos neste estudo. De acordo com Souza (2012, p. 9) “percebe-se a necessidade de reinterpretação da relação entre ser mãe e ser educadora [ser avó, ser pai, ser tio], fazendo com que essa dupla experiência possa enriquecer o trabalho da creche [ou seja, em todas as instituições de educação infantil]”. Assim, seguindo o afirmado por Souza (2012), indicamos a necessidade de uma prática mais refletida, que articule o saber da experiência pessoal/doméstica a maiores reflexões sobre o fazer profissional por meio da chamada formação em serviço.

As produções discursivas organizadas na segunda categoria (a experiência como norteadora da prática na educação infantil) contribuem para explicitar a estrutura das representações sociais de educação infantil dos profissionais porque demonstram como os participantes tornaram-se ADIs, deixando claro o papel do senso comum no aprendizado e exercício da função. A análise evidencia que o exercício profissional se processa de forma dinâmica nas relações sociais estabelecidas com as crianças, professores, familiares e responsáveis no interior das instituições.

5.3.3 Terceira categoria: os fazeres dos ADIs

Nesta terceira categoria temática descrevemos aspectos relacionados aos fazeres dos ADIs nas instituições de educação infantil fazendo uma síntese dos elementos que demarcam as práticas desses auxiliares.

Destacamos como a afetividade no trato às crianças e as funções de cuidar, brincar e educar se revelaram nas entrevistas. Ganham ênfase nos depoimentos referências ao cuidar e o brincar, as quais os ADIs apresentaram maior destreza para explicá-las e percebemos certa

desestabilização por parte do grupo quando se refere ao educar. No quadro 7 apresentamos três subcategorias que se vinculam aos fazeres dos ADIs investigados.

Quadro 7 – Subcategorias referentes à categoria 3

Os fazeres dos ADIs	Subcategorias
	✓ Estabelecer relações afetivas com as crianças e gostar do que faz ✓ Cuidar e brincar ✓ O Educar que desestabiliza

Fonte: Elaborado pela autora.

a) Estabelecer relações afetivas com as crianças e gostar do que faz

Esta subcategoria reúne os depoimentos que enfatizam o valor do afeto no desenvolvimento do trabalho dos ADIs junto às crianças. Destacamos como a presença do afeto na educação infantil ainda é forte e tem relação com o envolvimento emocional e relações interpessoais estabelecidas. Nesse sentido, o afeto reforça a presença de duplos aspectos envolvidos na educação infantil, os relacionados ao informal/pessoal/familiar e os aspectos profissionais. Assim, é possível dizer que o afeto, enfatizado nas falas dos entrevistados, confirma o núcleo central da representação social já indicado na primeira fase desta pesquisa.

Segundo, Alves (2006, p. 10) “[...] ser paciente, carinhosa, maternal e, sobretudo, gostar de crianças e de trabalhar com elas tornam-se as principais características de uma boa educadora”. Sendo assim, esta subcategoria ratifica “a importância do afeto no processo educativo e da responsabilidade docente pela promoção de vínculos cada vez mais estreitos e duradouros com as crianças [...]” (CARVALHO, 2014, p. 233).

As referências ao gostar de crianças e do trabalho que realiza são marcantes nos depoimentos dos participantes e caracterizam-se como os motivos de permanência na função. A esse respeito comenta 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.39-CMEI). Ainda sobre o gostar, a participante nº 99 diz:

[...] é aquilo que eu falei na minha outra entrevista se a gente não gostar de trabalhar com crianças, se a gente não gostar do que a gente faz, a gente não

consegue fazer bem né, isso não faz bem nem pra a gente nem pro outro. Porque a partir do momento que eu trabalho insatisfeita, que eu trabalho infeliz né, eu não vou construir um ambiente, porque assim a sala que eu trabalho ela tava muito feia, muito opaca, muito sem cor e eu disse isso não é sala de educação infantil [...] (Part.99-CMEI).

O gostar de criança é enfatizado pelos ADIs quando afirmam: “[...] para trabalhar com criança é você tem que gostar de criança porque é muita coisa viu” (Part.106-CMEI). “Porque assim é um trabalho pra quem gosta de criança [...]” (Part.39-CMEI). “[...] sempre gostei de trabalhar com criança. Então pra mim não foi, não foi difícil não; eu já tinha uma noção e só foi aprimorar mesmo com o dia a dia” (Part.7-CMEI).

Ao explorar a origem epistemológica da palavra 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 gostar materializa-se no trato às crianças e no trabalho que desenvolvem com elas. Palavras como amor e afetividade concretizam esse gostar tão presente nas falas dos participantes. O participante nº 54, por exemplo, sem perder 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.54-CMEI).

Confirmando o elemento de maior relevo no possível núcleo central das representações sociais de educação infantil, objeto identificado na primeira etapa deste estudo, o amor é citado no depoimento dos participantes e representa o estímulo que alimenta 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. Você trabalhar com criança não é fácil, você trabalhar com seu filho já é difícil imagine com crianças dos outros, né? (Part.96-Creche-Escola).

A prática na educação infantil valoriza as relações interpessoais desses profissionais com as crianças, pois está envolta de uma dimensão afetiva. Assim, 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 como eu falei, né eu acabo dando aula igual, eu acabo ajudando pedagogicamente igual e as crianças com dificuldade de aprendizagem na minha sala eu acabo chegando mais perto. Então o papel que seria do professor ou até de um ADI pra um aluno especial, por exemplo, eu acabo fazendo, por ser neuro, por ter conhecimento na área... É por amor. Porque você faz por amor, remuneração é zero. 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 99 e nº 39, 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. A esse respeito discorrem:

[...] É a afetividade porque assim a gente lida com crianças. Por exemplo, na sala que eu trabalho, que é grupo 1, a gente tem crianças que a gente passou três meses no processo de adaptação e a gente conseguiu que essa criança hoje... Ela seja afetiva e ela não chore mais. Mas, o que a gente construiu foi tudo através da afetividade né? Assim, eu construí com ele uma relação de confiança, de carinho, de olhar, de ser firme, mas de ser alguém que tá ali junto sou sempre presente. Então, isso aí gerou segurança nele para que ele fique mais no ambiente da creche de uma forma segura. (Part. 99-CMEI).

[...] e não ter afetividade mais por um e menos por outro não. Aqui todos são crianças, todos têm as mesmas necessidades né? Dentro do padrão da normalidade têm as mesmas necessidades você tem que tratar todas igualmente, independente de pai ser diferente, de o pai de fulano ser mais legal independe e outro ser... Independe aqui. Todas as crianças são iguais e têm que ser tratada como tal. (Part. 39-CMEI).

Além de reiterar a importância do gostar da função, do trabalho com crianças na educação infantil, uma participante, a de nº 102, acrescenta outros requisitos necessários ao bom profissional, que seriam: 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.102-CMEI).

Os depoimentos organizados nessa subcategoria permitiram depreender que as relações de afetividade e o gosto pelo trabalho são elementos que permeiam os fazeres dos ADIs. Conforme o grupo pesquisado, sentimentos como gostar e amar são fundamentais ao trabalho na educação infantil. Esses sentimentos de afeto ligam os ADIs às experiências familiares. Logo, sentimentos, 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 esta subcategoria explicita o amor como elemento de centralidade nas representações sociais de educação infantil dos ADIs. Acrescentamos que na visão de Alves (2006), esse sentimento deve 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 (ALVES, 2006).

b) Cuidar e brincar

Nesta subcategoria abordamos aspectos relacionados ao cuidar e brincar, pois são esses os fazeres que mais se destacam nas falas dos ADIs quando relatam sobre o seu trabalho. Percebemos que o cuidar tem correlação com os afetos e materializa-se em tarefas como higienizar, alimentar e proteger as crianças. O brincar está relacionado ao campo da socialização e os ADIs comumente acompanham as crianças durante as brincadeiras.

O cuidar foi articulado à afetividade, atenção e questões inerentes às necessidades fisiológicas da criança, por outro lado, o brincar permite o lidar com o outro, diferente de mim. Os ADIs revelam que, quando cuidam e brincam com as crianças, estão ensinando regras de comportamento, convivência e contribuindo para sua formação cidadã.

Nos depoimentos, os entrevistados procuram exemplificar situações de cuidado com a criança, por exemplo, um participante diz: “O cuidar na educação infantil [...] É tratar da higiene, da saúde da criança, da integridade física, da moral também e respeitar os costumes” (Part.1-Creche). Outro enfatiza aspectos relacionais e afetivos: “O cuidar é mais realmente assim 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 [...] Então, acho que é mais com relação a isso mesmo, é o carinho, o afeto de modo geral” (Part.27-Creche).

A participante de nº 22 refere-se a uma linha tênue entre a prática de ADI e da própria família da criança destacando as atividades que visam o suprimento de necessidades fisiológicas, psicológicas e emocionais da criança.

[...] Então o cuidar para mim eu vendo como ADI eu tenho que suprir as necessidades que aquela [...] esse cuidado de manter o limpo, [...] também cuidar na parte emocional dele para mim também importante, como por exemplo: se algum coleguinha bateu nele, ele caiu. [...] Então pra mim é bem importante nesse sentido também psicológico, afetivo, emocional e também óbvio o fisiológico que nos cabe também. (Part.22-Creche).

Nos depoimentos que reunimos nessa subcategoria ganhou maior centralidade nas práticas dos ADIs o cuidar (higienizar, alimentar, proteger etc.) Mesmo sendo auxiliares, esses profissionais não são coadjuvantes da prática docente na educação infantil, o que executam com maior destreza tem sido o cuidar das crianças.

Podemos admitir que esses depoimentos convergem para a constatação de que o princípio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar, tão propalado na literatura, tem sido fragilizado nas práticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil. As referências ao cuidar são quase unanimidades nas falas dos ADIs, pois é o elemento mais próximo das atividades que eles desempenham junto as crianças nas instituições educativas.

Nesse sentido, no conjunto das atividades do ADI ganham relevo as relacionadas ao cuidar, lembramos que essas atividades em geral 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 da professora.

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

[...] 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 78 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. 54) afirma que “as professoras são reconhecidas para tratar de questões ditas pedagógicas, de ensino-aprendizagem, e as monitoras são reconhecidas para tratar de questões ligadas aos cuidados físicos, alimentares e higiênicos [...]”.

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

O brincar, como estratégia fundamental na educação infantil, também, foi expresso pelos ADIs. Em seus depoimentos eles 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 nº 27, nº 36 e nº 55 confirmam que 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. Porque muitos quando a gente começa o ano aqui eles chegam muito assustados e tudo mais, então o brincar se torna essencial para que ele comece a compartilhar coisas, comece a dividir, comece a entender que aqui o brinquedo de certa forma é para todos eles. E ele vai começar a ter essa socialização com as outras crianças. (Part.27-Creche).

É essencial [...] pelo brincar você consegue com que a criança adquira conhecimento, você consegue fazer com que a criança seja sociável, você consegue trazer qualquer assunto de maneira lúdica e a criança naquele mundo dela vai ter uma percepção melhor pelo brincar. Então assim, o brincar tem que fazer parte, o lúdico ele tem que fazer parte da rotina das crianças. (Part.36-CMEI).

Eu acredito que o brincar ele é importante, muito importante até porque ele aprende brincando todo mundo aprende brincando. O aprendizado ele vem desde os primeiros dias de vida quando a criança começa a brincar com a sua própria mão na boca, chupar um dedo, quando ela tá brincando com a comida, mas ao mesmo tempo ela tá pegando, sentindo aquela textura assim. Então o brincar principalmente na educação infantil é importante porque a criança aprende, ela aprende mesmo. (Part.55-CMEI).

Segundo a participante de nº 36, o brincar é um processo através do qual a criança tem maior aproximação com o seu mundo. Nesse sentido, deixa claro que quando brinca a criança adquire diferentes conhecimentos.

Como já dissemos, atividades como cuidar e brincar são os fazeres mais destacados pelos ADIs. Assim, mesmo que na literatura seja constantemente enfatizada a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, na prática dos ADIs se sobressaem 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 78 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 ou até mesmo fazer as atividades com ele, tá entendendo, recreação, trabalhar o lúdico. Então assim a gente tem uma noção [...]. (Part.78-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).

c) O educar que desestabiliza

Esta subcategoria trata da separação entre o cuidar e o educar, enfatizando o educar como função distante dos fazeres do ADI. Mesmo quando os ADIs têm formação na área pedagógica, eles enfrentam dificuldades para atuar no ambiente da educação infantil. O educar se confirma como algo mais distante dos seus fazeres e culmina na fragmentação do binômio cuidar-educar.

Percebemos que 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. Sobre a divisão entre os profissionais e suas atribuições no âmbito da educação infantil, Cerisara (2002, p. 16) afirma:

[...] a coexistência dessas diferentes profissionais, no mesmo espaço, vir acompanhada sempre de uma hierarquização decorrente das diferentes exigências quanto aos níveis de formação e salários, bem como quanto às atividades delegadas a cada uma delas, levando a uma dicotomização entre a que educa e a que cuida.

Em conformidade com o que diz Cerisara (2002), percebemos que há dicotomização entre as atividades realizadas na educação infantil. Os próprios ADIs reafirmaram essa fragmentação entre cuidar e educar, atitude que separa os dois eixos fundamentais na primeira etapa da educação básica. No geral, embora com certa insegurança para definir, afirmam que o educar é diferente do cuidar, pois favorece a aquisição de conhecimentos sistemáticos e a 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. Nessa perspectiva, o educar assume certa superioridade frente ao cuidar e os dois aspectos, na prática, não se articulam.

O educar também foi relacionado a inserção da criança em ações de letramento, desenvolvimento da autonomia e socialização. Por outro lado, fica evidente durante a entrevista o titubear de alguns participantes quando questionados sobre o educar. Afirmou uma participante:

Eu vejo assim o educar a gente não pode só levar pra o lado de letramento, mas o educar também é formar a sua parte emocional. É buscar promover na criança um desenvolvimento, promover com ela, que ela seja independente, que ela tenha a sua vontade, que ela saiba escolher, que ela sabe se desenvolver e saiba conviver com os outros colegas. (Part.7-CMEI).

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.

Outros participantes da pesquisa (como os de nº 69 e nº 58) revelaram insegurança para falar sobre o educar. O de nº 69, após algumas tentativas, pede para prosseguirmos para as demais questões e retornarmos posteriormente à pergunta. Ao responder destaca a complexidade do educar, fala que é necessário entender sobre a criança e os processos que a circundam. Situação semelhante ocorre com o participante de nº 58. Eles dizem:

[...] Educar é um processo difícil, educar é um processo complicado porque você tem que entender muita coisa, não é qualquer um que chega... Às vezes a gente ver pessoas falando de qualquer um educa; qualquer um passa conhecimento, mas o educar é algo que tem que ter assim um ensino, tem que ter um processo, a pessoa tem que conhecer muito de criança, tem que entender muito de criança pra poder fazer com que ela aprenda alguma coisa,

que ela consiga viver nesse mundo complicado/difícil. Não é uma coisa muito simples assim de se explicar, mas é mais ou menos isso. (Part.69-Creche).

Ah! Eu não sei. É primordial pra o avanço da criança, pra o desenvolvimento da criança a partir da creche tem pessoas que não gostam acham que creche é só pra pintar, pra colar, pra recortar... Mas não. É pra criança interagir uma com a outra e pra ter um aprendizado. (Part.58-Creche).

A dificuldade expressa nas falas dos participantes revela o distanciamento que estabelecem entre o educar e o cuidar. Essa separação está nítida no depoimento do participante nº 58, que em outro trecho da entrevista, revela que as atividades que desenvolve como ADI se afastam do educar, pois este aspecto estaria restrito ao espaço da sala de aula, com o professor. Afirma:

[...] bom... É porque eu sou da tarde, aí quem é da tarde não tem a parte pedagógica muito forte igual a quem é de manhã. O ADI da tarde, ele praticamente ele só coloca as crianças pra acordarem, cuida das crianças dormindo, acorda, troca elas, traz para o pátio, às vezes tem uma roda de brincadeira, uma roda de história, depois dá o banho, tem o lanche também, dá um banho, hora do jantar e entregar as crianças para os pais. Eu acho que a intenção maior da gente da tarde é mais entregar aos pais uma criança sadia, alimentada, bem resolvida. Agora quem é da manhã tem uma parte pedagógica maior [...]. Eu já fui da manhã. [...] A gente auxilia mesmo os professores quem é da manhã, porque só tem professor de manhã... Aí quem é da manhã tem o trabalho de jogos educativos, de brincadeiras educativas, tem uma roda de conversa maior. É diferente assim, eu sou da tarde eu não tenho tanta parte pedagógica com eles não. (Part.58-Creche).

Para Siller e Côco (2008), a presença da professora e do ADI no mesmo espaço-tempo atenuam a separação da concepção do cuidar e educar, pois os professores tratam das questões pedagógicas vinculadas ao ensino aprendizagem e o ADI responsabiliza-se por questões relacionadas às necessidades básicas, como: segurança, higiene, bem-estar, proteção e alimentação. O posicionamento das autoras difere da dissociação apresentada pelos entrevistados, que por vezes minimizam a atividade do cuidado.

Os ADIs também afirmam que nas instituições alguns deles são reduzidos à função do cuidado e são feitas imposições de barreiras ao trabalho pedagógico. Por exemplo, podemos citar os seguintes trechos:

[...] Eu já tô na rede há quase oito anos, mas eu acho que ainda falta muita coisa para gente dizer assim: não! Na educação infantil as duas coisas andam juntas eu vejo muito mais o cuidar ser priorizado do que o educar. Eu acho

que ainda também não tem aquele cuidado de priorizar o brincar, as coisas são muito soltas ainda na rede. (Part.32-Creche).

Olhe de verdade eu não achei que as pessoas fossem assim pensar que o ADI é só realmente a parte do cuidado, até porque eu tenho uma formação pedagógica. Eu achava que eu poderia contribuir mais e eu tento contribuir sempre com o meu melhor e aí inclusive colocando em prática os meus conhecimentos pedagógicos, mas a gente muitas vezes é tem assim... Tem um paradigma assim que é como se o ADI ele não pudesse, não devesse botar o pedagógico ali porque ele é uma pessoa administrativa. [...] Então eu achava que ia conseguir demonstrar mais, mas às vezes a gente é meio que barrado nesse sentido, infelizmente né, só quem perde é a criança. (Part.13-CMEI).

O fragmento da fala da participante nº 13, que possui formação pedagógica e tem o desejo de contribuir mais com o trabalho na educação infantil, expressa sua exclusão a essa possibilidade. Isto ocorre porque ela fazia parte do quadro administrativo e só recentemente tem-se delineado como um cargo de apoio ao magistério, porém, ainda continua arraigado nas instituições e para os órgãos instituintes como uma função que não é do pedagógico. A referida entrevistada reconhece que nessa hierarquia quem perde é a criança, pois a separação impede sua formação mais completa.

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 58 e nº 22 tratam sobre o auxílio que prestam ao trabalho pedagógico dos professores.

[...] você tem uma professora que ela faz a parte pedagógica, a gente é a parte do cuidado e do pedagógico, a gente auxilia o professor. Então 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. Então é a gente que “bota a mão” né, a gente que faz tudo no caso, a gente faz a parte prática. (Part.58-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 onde o professor precisa pra na hora da pintura, por exemplo, a gente tá do lado mantendo a ordem pra que eles não levantem e tal... também ajuda nesse sentido. [...] 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).

O que é enfatizado pelos participantes de nº 58 e nº 22 demonstra 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 a supervisão das brincadeiras e cuidado das crianças.

Frente ao discutido nesta categoria indicamos que para os ADIs ouvidos nesta pesquisa prevalece, no âmbito da educação infantil, uma dissociação entre o cuidar e o educar. Ficou evidenciado o desprestígio profissional do ADI em relação à professora que desenvolve práticas reconhecidas como interdependentes, de forma dissociada. De tal modo que a função pedagógica (o educar) se sobressai e é representado como a mais importante e valorizada por parte dos 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 e, de certo modo, um aspecto secundarizado. Talvez o fato de ser requerido apenas nível ensino médio para atuação como ADIs e eles permanecerem por um longo tempo vinculados ao setor administrativo e não ao de educação do Serviço Público Municipal contribuiu para a fragmentação do princípio de indissociabilidade entre cuidar e educar.

No que tange as representações sociais confirmamos com o material organizado nessa terceira categoria que o termo cuidar, embora situado na primeira periferia do quadro de quatro casas (síntese das evocações), nas entrevistas ganhou relevo sendo enfatizado como síntese geral das atribuições dos ADIs no interior das instituições.

5.3.4 Quarta categoria: Desafios da prática de ADI na educação infantil

Esta categoria 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 a desarticulação com o trabalho da professora.

Na primeira subcategoria tratamos sobre o desconhecimento do trabalho do ADI ao ingressar na função indicando uma formação descontextualizada que interfere negativamente no desenvolvimento do seu trabalho.

A falta de valorização e reconhecimento, segunda subcategoria, constitui outro desafio na prática dos ADIs. Nesta subcategoria organizamos depoimentos que enfocam: o trabalho quase doméstico realizado pelos auxiliares, a carga horária de trabalho elevada, baixa remuneração e o vestígio da vinculação ao quadro administrativo do Serviço Público Municipal.

Completando o já abordado em categorias anteriores, a terceira subcategoria trata sobre a desarticulação do trabalho da professora com o dos auxiliares. No quadro 8 podemos observar a descrição das subcategorias que se relacionam aos desafios vivenciados pelos ADIs em suas práticas na educação infantil.

Quadro 8 – Subcategorias referentes à categoria 4

Desafios da prática de ADI na educação infantil	Subcategorias
	✓ Desconhecimento do trabalho e formação descontextualizada ✓ Falta de valorização e reconhecimento ✓ Desarticulação do trabalho de professora e ADI

Fonte: Elaborado pela autora.

a) Desconhecimento do trabalho e formação descontextualizada

Nesta subcategoria tratamos sobre o desconhecimento do trabalho dos ADIs ao ingressarem na função. Conforme informaram, a ausência de orientação sobre como farão seu trabalho constitui um desafio para os participantes. Ressaltamos que o acompanhamento no momento do ingresso e a existência de formações que tratem sobre a rotina de trabalho são fatores importantes para orientação dos ADIs, uma vez que temos muitos profissionais que não possuem formação específica para lidar com crianças pequenas. Essa é a realidade desse grupo profissional, pois somente no âmbito desta pesquisa localizamos 64 participantes que não têm formação específica/pedagógica (26 possuem o nível médio, 16 têm cursos de licenciaturas diversas e 22 deles concluíram outros cursos de graduação).

Como foi explicitado, na segunda categoria temática, o desconhecimento e falta de orientação para o trabalho fazem com que os ADIs busquem nas próprias experiências saberes úteis ao desenvolvimento de ações condizentes com as demandas da educação infantil. Em pesquisa com os mesmos profissionais que investigamos 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 Agente Auxiliar de Creche, pensava que realizaria um trabalho administrativo” (SOUZA, 2012, p. 7).

Neste sentido, Souza (2012, p. 7) frisa que o desconhecimento do trabalho educativo com crianças pequenas, da estrutura e do funcionamento da creche está vinculado ao desejo do ADI que em geral é a busca de “[...] um emprego público independente do trabalho a exercer”. Essa afirmação ratifica os achados desse estudo, uma vez que a maior motivação dos participantes a prestarem o concurso para o cargo de ADI foi a estabilidade profissional e financeira. Ressaltamos que do total de 108 participantes da primeira etapa, 52 deles destacaram este motivo como relevante para ingresso no cargo. Por exemplo, a participante nº 36 nos diz:

Eu achava que eu ia ser apenas auxiliar de professor. Auxiliar de desenvolver as atividades, auxiliar dentro do que o professor precisasse, auxiliar de desenvolvimento infantil. Eu li as atribuições e eu pensava que era realmente um trabalho de auxiliar e quando eu entrei eu vi que não, que é bem independente. A gente auxilia, mas o nosso trabalho é bem independente do trabalho do professor. É ir junto, mas é independente. Então, não é só o auxílio de material pedagógico que era o que eu pensava, eu vi que era um universo muito maior. (Part.36-CMEI).

A participante de nº 36 revela que, mesmo estando ciente das atribuições do cargo descritas no edital de concurso, ela se deparou com um ambiente independente do trabalho do professor e percebeu que o universo de suas funções era maior do que estava descrito naquele documento.

O participante de nº 66 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 formação prejudica a compreensão do que sejam as atividades a serem realizadas por esses auxiliares.

Assim... Eu sabia que era pra trabalhar com criança em escola, porém a realidade é bem diferente quando a gente entra. A questão de... Eu pensava assim eu já sabia que ia pra trabalhar com criança até porque eu já conhecia a profissão, mas não da forma que a gente, que a gente chega aqui. Porque querendo ou não a gente chega aqui a gente é jogado não tem nenhuma formação concreta das coisas e quando chega a gente tem que se virar e também a gente não sabe que a quantidade de criança é tão grande na sala porque normalmente 20 crianças pra mesmo que tenha um grupo de três pessoas numa sala é meio complicado. (Part.55-CMEI).

O desconhecimento do que seja sua real função é um fator que dificulta as ações dos ADIs. Como fala o participante nº 55 não há uma preparação previa, pois ele foi “jogado” e para “se virar” no exercício do seu trabalho. Outros participantes, como os de nº 85 e nº 66, não negam a existência de formação, mas dizem que ela é descontextualizada. Afirmam:

[...] o que eu percebo é que muitas vezes nós temos essas formações, mas é tipo aquela coisa, não é que entra por um ouvido e saia por outro, são coisas que não dá para você trazer 100% para o dia a dia entendeu? É como se fosse um conto de fada, aquela coisa que a gente fez uma formação, que a gente tem que pra deixar a criança tranquila na hora do banho, a gente tem que cantar música... Mas, a nossa realidade é várias crianças chorando ao mesmo tempo, um banheiro que não é adequado, qualquer escorregão a criança pode cair, pode se machucar feio, ou seja, tantas outras coisas pra você se preocupar cantar música para mim é algo de menor importância. Aí assim essas formações que a gente tem deve ser mais elaborada, voltada para nossa realidade do dia a dia. (Part.85-Creche-Escola).

Tem formação assim específica. A gente acha a formação às vezes muito falha porque não parte do anseio dos ADIs, tem uma formação sei lá, ok! Tudo bem. Às vezes tem uma formação que é direcionada aquilo que é proteção do ECA, ok isso aí tudo bem, mas alguma formação ser direcionada até formas diferentes de trabalhar o lúdico, a gente é muito mais o lúdico do que os professores porque a gente não vai trabalhar mais a parte pedagógica, então a gente tem que trabalhar mais o lúdico né. Então, coisa mais específica nossa pra nossa função deveria a formação ser bem direcionada; as formações que a gente tem deixa muito a desejar, é muita teoria distante da prática. (Part.66-Creche).

Os participantes de nº 85 e nº 66 refletem acerca das formações desconexas com a realidade. Segundo eles, a formação acontece, porém não surte efeito por estarem distantes da realidade. Fica claro que o desconhecimento do trabalho dos ADIs ao ingressarem na função e a formação descontextualizada são desafios comuns às suas práticas. Entretanto, apesar de serem ressaltadas as dificuldades para lidarem com esses desafios, as referências ao desconhecimento da prática e a formação descontextualizada não foram um consenso entre os participantes. Apenas uma delas afirma que a formação específica foi importante e 22 entrevistados sequer falaram sobre formação. Esse dado sugere que mesmo as questões

inerentes à formação em serviço não fazerem parte do roteiro de entrevista, elas despontaram em alguns dos depoimentos dos ADIs.

Como sabemos, a exigência mínima para exercer o cargo de ADI é a formação de nível médio, em nossa percepção tal requisito contraria o que está prescrito na LDBEN nº 9.394/96. Esta lei estabelece como exigência mínima para a docência na educação infantil a formação no curso de magistério ou normal médio. Apesar dessa premissa fazer referência aos professores e (tendo em vista a indissociabilidade cuidar-educar nesta etapa inicial da educação básica), esse requisito poderia ser extensivo aos auxiliares. Conforme Pereira (2008), se os ADIs desenvolvem atividades diretamente com as crianças há uma demanda permanente por formação específica para atuar na educação infantil.

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 nas instituições de educação infantil.

b) Falta de valorização e reconhecimento

Nesta subcategoria tratamos sobre a falta de valorização e reconhecimento que afeta os ADIs. Esses profissionais, que atuam diretamente com a primeira infância, passaram aproximadamente 12 anos para serem reconhecidos como profissionais da área educacional, ou seja, profissionais de apoio ao magistério. A demora desse reconhecimento acarretou na desvalorização dos profissionais que passaram a exercer uma atividade subalterna, mais ligada aos cuidados do corpo da criança, recebem uma baixa remuneração, assumem uma carga horária de trabalho elevada e não são reconhecidos pedagogicamente (SOUZA, 2012; WADA, 2003).

Foi unanimidade nos depoimentos as referências à desvalorização. No geral afirmaram: “Eu entrei consciente sabendo o que eu iria fazer, porém não imaginava que seria uma função tão desvalorizada pelo nosso gestor. Gestor que falo não gestor de unidade, gestor como um todo, assim prefeito... Vamos ser bem sincero” (Part.85-Creche-Escola). “[...] só queria o seguinte: que o trabalho da gente fosse mais valorizado, entendesse? O trabalho de ADI fosse mais valorizado, a gente fosse mais reconhecido, porque não somos [...]” (Part.106-CMEI).

O participante de nº 82, reconhecendo a desvalorização profissional, em sua fala faz um apelo à gestão pública para que tenha um olhar diferenciado para a categoria de ADIs da Rede Municipal do Recife, uma vez que o trabalho com crianças é fundamental e fonte de retorno no futuro. Afirmou:

A única coisa que eu queria somente falar aqui é um desabafo, acredito que diante do que eu tô fazendo especialização tem tudo a ver com isso. O gestor público eu falo isso do executor, o prefeito mesmo deveria investir mais, de olhar mais pra essa classe mesmo porque é muito sucateada. Entendeu? É muito... É gratificante porque você trabalha com criança, você aprende bastante, entendeu? É gratificante, mas em relação até a sua remuneração deixa muito a desejar do que você faz, que responsabilidade muito grande você trabalhar com criança e eles não te valorizam porque você sabe que tá lidando com criança hoje, mas adultos amanhã. [...]. Se o governo não investe nisso a população nunca se desenvolve e nunca vai melhorar. Então por parte da governança aí tá muito difícil, muito difícil mesmo em relação de investimento, é triste. (Part.82-Creche).

Outra ADI expressa 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 Auxiliar de Desenvolvimento Infantil como ser atuante, também dentro da creche não só como o professor porque eu acho que o conjunto é que forma a obra [...]” (Part.78-Creche).

A participante supracitada (nº 78) comenta que o ADI não é só o que reclama ou está nas assembleias e luta por direitos, mas é um profissional atuante. Ressalta que a valorização do profissional deve ser por toda a sociedade. Outros ADIs, em suas falas, reclamam da falta de reconhecimento pedagógico como um desafio da profissão. As participantes de nº 1, nº 13 e nº 78 nos dizem:

[...] o ADI realmente ele precisa ser reconhecido pedagogicamente pelo órgão da prefeitura porquê de fato a gente assume aqui um papel não só de cuidador e sim um papel pedagógico assumindo sala de aula e para isso precisa ser reconhecido como tal. (Part.1-Creche).

Eu quero dizer que eu queria muito que os envolvidos na questão dos ADIs, a Secretaria de Educação as demais pessoas envolvidas tivessem um olhar mais delicado porque a gente não é reconhecido pedagogicamente e se você parar pra analisar nós temos eu acho que 70% dos ADIs eles têm uma formação que leva pra um lado pedagógico e que os que não tem, tem uma possibilidade muito grande de conseguirem e estudar e chegar no nível que a gente deseja. Mas infelizmente eles reconhecem a gente apenas como administrativo e eu não sei como é que se administra crianças em uma sala se não for educando e cuidando. Então eu acho que eles não têm uma visão, eu peço sensibilidade pra que eles consigam avaliar melhor e que a gente

consiga enfim o reconhecimento pedagógico pra assim exercer com orgulho o que faz, com a remuneração adequada e que todo mundo sai ganhando, a educação sai ganhando, os profissionais sai ganhando, a escola ganha, a comunidade ganha e aí acho que seria o ápice da felicidade dentro do ambiente de trabalho da gente. (Part.13-CMEI).

[...] eu vejo como profissional que deveria ser mais valorizado dentro da Educação Infantil e não ser um profissional que está inserido na educação infantil e mas que não é tido como educador, não é. Porque o ADI pra prefeitura do Recife ele é um cargo administrativo e a gente não é um cargo pedagógico [...] (Part.78-Creche).

Identificamos certa contradição quando analisamos os depoimentos dos ADIs, que mesmo assumindo um cargo de apoio ao magistério mostram mediante suas falas que o vestígio do administrativo ainda é latente em sua atuação profissional, principalmente porque não dispõe do reconhecimento pedagógico. É o que afirma o participante nº 39:

[...] a gente não deixa de fazer um trabalho pedagógico, embora a gente não seja reconhecido ainda como tal. Mas, quando você é avaliado, por exemplo, probatório você está sendo avaliado todo em cima da questão pedagógica por mais que hoje a prefeitura diga que você não é pedagógico né. Mas assim, todo o nosso trabalho é avaliado em cima do pedagógico então, nós temos o trabalho de auxiliar mesmo no desenvolvimento da criança seja no pedagógico, ou seja, na questão do cuidado. (Part.39-CMEI).

O quadro de desvalorização dos ADIs na Rede Municipal contribui para que exerçam a função em caráter temporário, como afirmou uma das participantes:

Eu acho que sobre o profissional, no caso não... Eu acho que é uma profissão muito desvalorizada viu. Como eu tava dizendo a gente se considera como educador, mas a gente não é visto dessa forma, entendeu? A gente é visto como babá até por profissionais, colegas né até por professores às vezes, né. Então isso deixa um pouco a gente triste entendeu com a profissão e um pouco assim, continuar lutando para poder sair, pra poder arrumar algo melhor... (Part.61-Creche).

Em consonância com o que foi dito pela participante nº 61, Pereira (2008) afirma que muitos profissionais, devido à desvalorização, prestam concurso, assumem a função, mas não pretendem permanecer em seu exercício. A referida autora comenta sobre os prejuízos dessa desvalorização para o campo da educação infantil:

[...] Assim há um acréscimo de profissionais sem formação mínima no quadro de funcionários a cada concurso realizado. De outro lado, os educadores estão buscando adquirir a formação necessária, seja através da oferta da PMC através de parcerias ou por conta própria em outras

instituições de ensino. Em contradição ao esforço empreendido pelas educadoras quando à formação destaca-se a não valorização desse profissional da educação, as quais manifestam insatisfação e muitas afirmam não ter pretensão de permanecer na função, considerando a possibilidade de migrarem para a carreira do magistério. Neste sentido a função de educadora é vista como temporária, e ponte para o início em outra função. (PEREIRA, 2008, p. 12).

Sobre o ingresso de auxiliares na função, Souza (2012, p. 6) considera que o concurso tem sido alvo de “[...] conflitos e disputas presentes no debate da Educação Infantil [...]”. Um dos motivos pelos quais ocasiona essa discussão é porque:

[...] contraria diferentes grupos que lutam pelo ingresso do professor habilitado na creche e a própria legislação. Embora a exigência de formação mínima em normal médio é para ser professor de Educação infantil e não auxiliar, de certa forma 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). E nesse cenário, a complexidade das funções dos ADIs não condizem 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).

c) Desarticulação do trabalho de professora e ADI

Nesta subcategoria abordamos a desarticulação com o que é planejado e feito pela professora. Nesse sentido, o trabalho do ADI ganha uma abrangência e ao mesmo tempo colabora para o afastamento do que é planejado e elaborado pela professora. A ausência de

um planejamento e outras ações conjuntas na primeira etapa da educação básica provoca hierarquias, desarticulações e fragmentações no trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam junto as crianças. Como observamos na terceira categoria temática, o educar ao ser explicado pelos ADIs, causa certo desconforto e desestabiliza os participantes que têm dificuldades ao defini-lo culminando como uma função distante de seus fazeres.

Percebemos, através das entrevistas, que os ADIs estão sempre exercendo suas atribuições, seja na presença ou ausência da professora. Nesse sentido, a participante de nº 99, por exemplo, afirma que a função é “um pouco árdua”. Ela diz: “A importância do ADI na educação infantil é assim a gente tem assim como uma função que é um pouco árdua [...]” (Part.99-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 sala porque independente do professor se tiver um ADI a gente tem que receber o grupo” (Part.36-CMEI) e “[...] A gente apoia muito o professor e, geralmente, quando não tem ele em sala, é a gente que domina essa sala. A gente tem que fazer acontecer, teria se o professor tivesse em sala de aula, a gente tem que ter essa responsabilidade [...]” (Part.102-CMEI).

Como descrevem as participantes mencionadas, é fundamental o papel do ADI na educação infantil, apesar de ser uma função árdua e abrangente, trata-se de algo, como já sinalizado por Câmpelo (2016) e Chamarelli (2013), amplo e ao mesmo tempo indefinido.

Nesse sentido, são múltiplas e variadas as funções assumidas por esses profissionais nas instituições de educação infantil. Essas atividades muitas vezes ultrapassam as atribuições designadas para o cargo e ainda facultam aos ADIs carga horária de trabalho maior e menor salário quando comparado ao do professor. O quadro parece comum aos demais auxiliares de educação infantil no país.

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 na turma). Nesse sentido, há uma indefinição no que se refere ao auxiliar da educação infantil, principalmente ao seu papel junto aos professores e crianças.

Sobre a desarticulação entre o que é planejado e feito pela professora, a participante de nº 7 fala 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 da turma da tarde 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; a gente se planeja entre a gente. Hoje nós vamos contar uma história, amanhã nós vamos fazer alguma coisa e quando às vezes a professora pede pra gente continuar a história que foi contada de manhã, mas não há um planejamento à tarde. (Part.7-CMEI).

A referência a uma prática desarticulada entre o que é planejado e feito pela professora com o suporte do ADI causa estranhamento aos participantes. Contudo, em alguns casos de ausência do professor, o ADI assume a função e encontra dificuldades, principalmente aqueles que não têm formação específica/pedagógica. A participante de nº 7, que tem formação em Pedagogia, fala da ausência do planejamento para o desenvolvimento das atividades no turno vespertino.

O participante de nº 69 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, está clara a função do professor na creche, mas a do ADI, devido a desarticulação, acaba sendo improvisada, em descontinuidade com a proposta pedagógica do professor.

[...] É não tem professor. [...] Então é uma escola ou é uma instituição só assistencialista? Então a gente fica meio solto. Eu tenho licenciatura em Música, aquela tem licenciatura no sei o quê [...], os professores da manhã fazem a parte deles – a parte pedagógica (mas assim eu não tô dizendo que são em todas, eu vou falar pela experiência que eu tenho nessa creche), mas a gente que trabalha a tarde não tem essa orientação do professor, olha: façam isso, façam determinada... Não tem uma extensão do que acontece de manhã pra o que acontece a tarde. [...] Eu nunca vi nenhuma informação dessa dizendo que não, de manhã é o pedagógico e a tarde é o lúdico e eu também não sei qual é a diferença né. Lúdico pedagógico não é tudo uma coisa só? O lúdico não é pedagógico? Aí a tarde a gente fica naquela: vamos fazer o quê hoje? [...] eu acho que é o que falta numa creche numa instituição de educação infantil né essa orientação que a gente não tem (os ADIs); professor já sabe que ele tem que fazer lá o planejamento dele aquela coisa toda ele vem e faz no horário dele, acabou e vai embora. (Part.69-Creche).

Enquanto o depoimento da participante de nº 8 ressalta 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 destinadas aos filhos na instituição. Afirma:

[...] eu poderia falar do ADI que trabalha à tarde, a gente trabalha sem o professor. Que eu acho um descaso da rede, porque fica parecendo, fica parecendo não, é como se fosse um depósito de criança. Sabe, é como se a creche virasse um depósito de criança a tarde e não é isso que tem que ser. A creche tem que ter o lado pedagógico mais forte mesmo que esse pedagógico seja voltado pro lúdico por serem crianças. Enfim, a tarde podia ser o lado lúdico, mas tem que ter a presença do professor, eu sinto falta de um. Eu acho que é isso e a rede trata como se fosse mais um depósito mesmo de crianças, não só a rede mas também os pais. Os pais “não se importam” (entre aspas) é que não são todo lógico, mas eu não vejo muita valorização. Quando um professor falta o que importa pra eles é que a creche abra. Eu compreendo que têm que trabalhar e têm que deixar em algum lugar, compreendo perfeitamente, mas se faltar professor durante 15 dias eu não vejo essa preocupação deles, sabe? Eu não vejo preocupação deles se a estrutura da creche respeita as limitações de cada faixa etária... A preocupação deles se falta professor à tarde. Muitos, não todos, frisar bem, não todos. Mas, muitos deles pra eles realmente assim é depósito de criança, tá aberto posso deixar meu filho ali, sabe? Meu filho vai ficar bem, vai voltar inteiro. Pronto, na cabeça dele é mais ou menos isso. Isso eu acho um erro gravíssimo, mas é como é. (Part.8-CMEI).

O comentário da participante nº 8 acerca do comportamento das famílias que mantêm os filhos na creche encontra respaldo na concepção de 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 nesta quarta categoria convergem para afirmarmos que a falta de valorização e reconhecimento do trabalho dos ADIs têm implicado na ausência de formação continuada e/ou formação descontextualizada e na desarticulação com o trabalho docente nas instituições de educação infantil. Os achados se aproximam do que constatamos na fase inicial da pesquisa, no que se refere a estrutura das representações sociais de educação infantil, na qual ganharam destaque os termos cuidar e educar. No entanto, diferente do que surgiu com as evocações, as entrevistas 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.

5.4 As práticas dos ADIs nas instituições de educação infantil

No intuito de caracterizar as práticas desenvolvidas por ADIs da Rede Municipal, indicando suas possíveis relações com as representações sociais de educação infantil desses sujeitos, realizamos um total de 51h (cinquenta e uma horas) de observação das práticas de quatro auxiliares de diferentes instituições. O atendimento à criança nesses espaços institucionais é de tempo integral e os participantes da pesquisa atuam nos turnos da manhã e tarde.

As turmas observadas no turno da manhã foram o grupo 1, grupo 3 e o grupo 4. No grupo 1, da creche-escola, observamos a rotina do ADI Mateus Silva²¹; no grupo 3 acompanhamos a rotina de Luana Mello em uma creche; o grupo 4 foi observado em um CMEI no qual acompanhamos a rotina da ADI Beatriz Rocha. Durante o turno da tarde, acompanhamos a prática de Francisco Andrade (no berçário de uma creche) e a rotina de Mateus Silva e Beatriz Rocha nos respectivos grupos e instituições descritos anteriormente.

Os ADIs que trabalham no turno da manhã iniciam suas atividades às 7 (sete) horas e encerram às 13 (treze) horas e os ADIs, do turno da tarde, iniciam seu expediente às 13 (treze) horas e concluem às 19 (dezenove) horas. No quadro a seguir apresentamos informações sobre a infraestrutura geral das instituições e salas observadas.

21 Os nomes atribuídos aos participantes se formaram a partir da junção de um nome que a autora escolheu acrescidos dos sobrenomes dos participantes.

Quadro 9 – Informações gerais sobre as instituições e salas de educação infantil observadas

Descrição da instituição	Características da sala observada
Creche 1 Localizada na RPA-5. A instituição é bem localizada, ampla e possui estrutura física adequada ao atendimento educacional às crianças.	Berçário A sala é ampla, com ar-condicionado, algumas cadeiras destinadas aos adultos e 11 berços distribuídos nos cantos das paredes. No fundo da sala tem uma estante e um varal em que são penduradas as bolsas com o material de uso pessoal das crianças. A sala dispõe de brinquedos e placas de tapete emborrachado liso, no qual as crianças brincam. Ao fundo da sala do berçário fica a cozinha, com uma janela que dá acesso a esta sala. As refeições servidas às crianças do berçário são diferentes das refeições dos demais grupos e por isto a cozinha é exclusiva.
Creche-escola Localizada na RPA-5 é ampla e bem estruturada, uma instituição planejada para oferecer educação infantil.	Grupo-1 A sala do grupo 1 é ampla, possui ar-condicionado (nos dias observados estava sem funcionar), ventilador móvel, algumas cadeiras para os adultos, brinquedos, atividades e fotografias das crianças afixadas nas paredes. Dispõe de pia, tapete emborrachado liso, armários (para guardar objetos pessoais das crianças), janela (com cortina) com vista para o solário (exclusivo para este grupo). A sala dá acesso a outro espaço no qual as crianças desse grupo repousam, era nesse ambiente que a professora realizava o “bom dia”. A sala tinha, ainda, outra porta que dava acesso ao banheiro, que era dividido por um box, com um local para o banho e outro destinado a troca de roupas e escovação dos dentes.
Creche 2 Localizada na RPA-2, é ampla, porém sua estrutura física está comprometida (possui rachaduras), principalmente na sala do grupo 3 - observado nesta pesquisa.	Grupo-3 A sala original do grupo 3 é ampla, tem banheiro e possui espaço para guardar as mochilas, ar-condicionado, estante, mesa, cadeiras e várias atividades das crianças estão expostas em suas paredes. Por questão de segurança (devido as rachaduras), o grupo estava sendo atendido na sala de informática. Essa sala possui mesas interativas com os computadores, ar-condicionado, uma caixa com brinquedos, mesas, cadeiras, quadro branco e colchões. Devido à mudança, na hora do banho, as crianças se deslocam para o banheiro da sala original, onde também ficam guardadas as suas mochilas.
CMEI Situa-se em espaço reduzido, sem a estrutura devida quando comparado as demais instituições observadas. É um espaço administrativo adaptado para o funcionamento de uma creche.	Grupo-4 A sala do grupo 4 é pequena, possui ar-condicionado, quadro branco, mesas e cadeiras para as crianças, espaço para colocar as bolsas, estante, armário com gavetas para guardar as roupas das crianças. Como o espaço é pequeno, há dificuldades para distribuir os colchões quando todas as crianças estão presentes. As crianças costumam brincar nos parques que estão localizados no corredor da instituição.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta etapa da pesquisa contamos com a participação de quatro ADIs, duas mulheres e dois homens. No turno da manhã observamos as turmas do grupo 1, grupo 3 e grupo 4. No

turno da tarde observamos o berçário, grupo 1 e o grupo 4. No quadro 10 apresentamos informações gerais sobre os ADIs que tiveram suas práticas observadas.

Quadro 10 – Informações gerais sobre os ADIs que tiveram suas práticas observadas

Nome dado ao ADI	Instituição e grupo que atua	Formação acadêmica (maior nível obtido)	Nº de horas observadas	Tempo na profissão	Idade
Francisco Andrade	Creche Berçário	Licenciatura em Música	10 h	7 anos	51 anos
Beatriz Rocha	CMEI Grupo-4	Normal Médio Licenciatura em Pedagogia Especialização em Neuropedagogia	15 h	7 anos	30 anos
Luana Mello	Creche Grupo-3	Ensino Médio	12 h	3 anos	30 anos
Mateus Silva	Creche-escola Grupo-1	Gastronomia	14 h	3 anos	31 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o desenvolvimento das etapas anteriores desta pesquisa, Francisco e Beatriz foram bastante solícitos e se mostraram dispostos a colaborar e compartilhar suas experiências como ADIs. Luana também foi receptiva, porém seu receio foi em relação ao tempo necessário para as observações. Quando iniciamos Luana estava em seus últimos dias no exercício da função, pois havia sido aprovada em outro concurso. Mateus aparentou certa resistência para ser entrevistado, mas após conversa e alguns esclarecimentos, aceitou conceder a entrevista e ter suas práticas observadas.

Várias características são comuns aos ADIs observados, são todos concursados, desenvolvem suas atividades durante os cinco dias da semana (com 6 horas de trabalho diário), perfazendo uma carga horária de 30 horas semanais e alguns deles assumem horas extras²² (a depender dos acordos firmados com a equipe gestora das instituições). Apesar de todos os ADIs observados afirmarem que o motivo de escolha da função foi a oportunidade de

22 A hora extra é quando o funcionário trabalha, além da sua jornada normal de trabalho sem qualquer tipo de compensação. No caso dos ADIs acontece de acordo com a necessidade da instituição. O ADI apenas pode realizar 20 horas extras por mês, sendo no máximo duas horas por dia. Também não é permitido fazer horário corrido, pois após o expediente deve haver pausa (que varia de 15 minutos a uma hora de intervalo). Contudo, a gestão pode flexibilizar a partir de uma necessidade interna as duas horas diárias a exceder o máximo permitido. A hora extra é remunerada. O valor vem acrescentado ao salário mensal no mês seguinte em que o ADI a realizou. Para a realização de hora extra é necessária a organização de uma listagem pelo gestor no início do ano letivo com os nomes dos ADIs que desejam cumpri-las e o ADI deverá atender aos seguintes critérios: não ter faltas injustificadas, não ter atividade reduzida, dentre outros.

estabilidade financeira, dois deles acrescentaram outras razões, quais sejam: “uma oportunidade de emprego público na área de educação” (Francisco Andrade) e “ao passar poderia ter recursos para outras áreas” (Mateus Silva).

A seguir, passamos a descrever as práticas de cada ADI observado e ressaltar as vivências compartilhadas pelos observados durante dois dias de observação com cada profissional.

a) Francisco Andrade e suas práticas

Observamos uma turma de berçário durante os dias 16 e 17 de outubro de 2019. Ao chegar à instituição falamos com a gestora sobre a continuidade do trabalho e tivemos seu consentimento para fazer as observações. A turma observada tinha 10 crianças (presentes neste primeiro dia) e era acompanhada por três adultos (dois ADIs e uma estagiária). Ao entrar em sala percebemos que havia uma criança dormindo e outra chorava. Constatamos que o trabalho dos ADIs e da estagiária praticamente se resume a observação, principalmente proteger as crianças para que não entrem em situação de perigo.

O berçário tem uma cozinha própria que fica próxima à sala. Os ADIs e a estagiária servem o lanche e ajudam as crianças a fazerem a refeição. Nesse dia foi servido suco de acerola e todas as crianças aceitaram. Francisco e os demais adultos, presentes na sala, ajudam as crianças a tomarem o suco. Depois do lanche, os ADIs retiram duas crianças da sala para o banho, sendo uma criança por vez (para cada ADI). Nesse momento estagiária e pesquisadora acompanham as demais crianças (seis delas estão acordadas, uma chora no berço e outra dormindo). A estagiária pega a criança que está chorando no berço e acalenta. O banho não demorou dez minutos e os ADIs retornaram à sala. Prontamente, a ADI (Catarina Azevedo²³), começa a pentear o cabelo da criança que havia banhado. Francisco também arruma, finaliza e penteia o cabelo da criança. Durante a observação, percebemos que a estagiária é mais impaciente com as crianças do que os ADIs.

Lembramos que, antes que as crianças fossem para o banho, foi servido um lanche (preparado pelos ADIs da turma e alguns funcionários da creche). Durante o lanche os ADIs conversam entre eles sobre algumas situações que acontecem na sala de aula, tais como recesso, adaptação das crianças (choro, alimentação), sobre os responsáveis pelas crianças (conflitos que acontecem como por exemplo: uma mãe exigir fralda sem ter levado o

23 Denominamos esta ADI de Catarina Azevedo, porém reiteramos que o foco da observação no berçário foi a prática do ADI Francisco Andrade.

suficiente). Em seguida, uma funcionária dos serviços gerais da creche chega para fazer a limpeza da sala. Para facilitar a limpeza do ambiente, as crianças são colocadas nos berços. Terminada a limpeza da sala (às 15h55min), a cozinheira traz o jantar, que é servido na sala. Os ADIs e estagiária distribuem os pratos e ajudam as crianças a se alimentarem. Francisco participa ativamente desse momento. Terminado o jantar, os ADIs, com a ajuda da estagiária, banham as demais crianças da turma, o banho é rápido e logo depois (às 16h50min), as crianças são colocadas nos berços e ficam à espera dos pais/responsáveis. Quando esses pais/responsáveis chegam à creche vão direto aos berços pegar as crianças. Nesse momento eles conversam com os ADIs sobre o dia da criança na creche, falam sobre algumas intercorrências, tais como: mordida, queda, conflito com outra, não terem se alimentado, incômodos outros como diarreia, choro etc.

No segundo dia observado, ao chegar à instituição, o Francisco já se encontrava na sala, pois tinha realizado hora extra e desde o turno da manhã estava na creche. Depois de um tempo, Francisco se senta no chão e brinca com as crianças, enquanto a estagiária fica sentada e Catarina verifica as crianças que têm fraldas na mochila para voltarem para casa. Em seguida, as crianças começam a lanchar. A rotina dessa tarde é bem parecida com a anteriormente descrita. Tudo parece girar em torno do cuidado e proteção das crianças. Nessa tarde as crianças estavam brincando na sala e, de repente, uma delas se desequilibra e cai, Francisco olha para o menino e pergunta: “O que é isso menino? Levanta para cair de novo”. O menino se levanta e continua a brincar.

Nesse dia tivemos a oportunidade de sair da sala e acompanhar Francisco até o banheiro para observar como acontece o banho das crianças. Constatamos que durante essa atividade a preocupação dos ADIs é apenas deixar as crianças limpas. As crianças são levadas ao banheiro apropriado para a sua faixa etária, que comporta três crianças (foi o máximo de crianças que vimos utilizar esse espaço concomitantemente). O ADI conduz o processo de higienização da criança, porém não mantém uma interação, não comenta sobre as partes do corpo, importância da higiene etc.

Geralmente as crianças brincam livres no tapete, até que sejam conduzidas pelos ADIs para o lanche, banho e jantar. Assim, a rotina não foi modificada em relação ao dia anterior, mas houve uma repetição das práticas do ADI. Conforme observamos, o berçário tem uma dinâmica própria, diferente dos demais grupos nas instituições e isto só ficou claro com as observações.

b) Beatriz Rocha e suas práticas

As observações no grupo-4 (em que atua Beatriz Rocha) ocorreram nos dias 22 e 23 de outubro de 2019. Ao chegarmos à instituição encontramos Beatriz junto a vigilante. Explicamos para ela que, dando continuidade a pesquisa, estávamos retornando ao CMEI para realizar as observações. A participante, muito à vontade, concordou em ser observada.

Quando as crianças entram no CMEI, Beatriz acompanha os pais/responsáveis até a sala, lá eles trocam as roupas das crianças para colocar o uniforme e têm a oportunidade de conversar com ela. Nessa ocasião, uma mãe chega para deixar seu filho e, enquanto troca a roupa da criança, conversa com a ADI sobre ele. Fala sobre o pai da criança e viagens que pretendiam fazer. Em seguida, chega o lanche (que é entregue pela janela da sala pelas cozinheiras) e Beatriz faz a distribuição. Nesse momento a professora da turma entra em sala e explicamos para ela sobre o nosso trabalho.

Antes de iniciar suas atividades, a docente fala para Beatriz que a coordenadora solicitou uma lista dos materiais que elas precisariam para o trabalho de finalização do ano letivo com as crianças. A professora informa a Beatriz que comunicou apenas sobre o material que ela própria precisaria. Esse episódio foi visto como um indicativo da falta de integração entre os profissionais em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e/ou como afirmamos na análise das entrevistas, um indício da desarticulação do trabalho da professora e ADI. Beatriz pareceu insatisfeita com o comunicado da colega e foi até a sala da equipe gestora informar sobre os materiais que necessitava. Como resposta, a coordenadora pediu para que ela providenciasse a sua lista. Na sala, enquanto Beatriz organizava a lista dos materiais, a professora faz atividades de cunho pedagógico.

A primeira atividade do dia desenvolvida pela professora foi cantar uma música de “Bom dia”. Em seguida, apresenta o calendário do dia e pergunta: “ontem foi segunda e hoje é?” “Ontem foi 21 e hoje é?” Mediante as respostas do grupo, a professora escreve no quadro: Terça-feira 22 de outubro de 2019. Depois, pede para as crianças olharem pela janela para verem o dia e questiona: “hoje está fazendo sol” “nós estamos em qual estação?” Algumas crianças respondem: “primavera”. Em seguida, faz uma revisão do alfabeto (até a letra “T”) individualmente com as crianças. Ela tenta envolver a turma nesta revisão e, depois, realiza uma atividade de formação de palavras. Para isto distribui uma folha de papel para o grupo e as crianças são estimuladas a formarem palavras curtas como, por exemplo, tatu, pato, mala.

Percebemos que a atividade envolve apenas as crianças que já têm mais conhecimento de notação alfabética, três crianças que apresentam mais dificuldades recebem uma atividade

referente às vogais. Não observamos por parte da professora tentativa de ajudar às crianças com mais dificuldades para realizar essa tarefa, ela pede para Beatriz (que preparava a sua lista de material) para acompanhar esse grupo. A ADI tenta se aproximar rapidamente das crianças e dá instrução para cobrir a vogal “a” e realizar a atividade, depois volta a fazer sua lista. A professora orienta as demais crianças a formarem as palavras.

Após a primeira atividade, Beatriz distribui o lanche e, em seguida, com a ajuda de outra ADI, dá o banho nas crianças porque (no turno da tarde) fariam uma visita ao Centro Comunitário da Paz (Compaz) do Alto Santa Teresinha. Enquanto outra ADI auxiliava no banho, Beatriz vestia e penteava as crianças. Durante o banho percebemos que uma criança estava com uma marca no bumbum (como se tivesse sido espancada), o fato foi percebido pela professora de outra turma, que se encontrava no banheiro. Nessa ocasião, a professora do grupo 4 fica sabendo do acontecido e, imediatamente, retira a criança do banho e segue para mostrá-la a equipe de gestão. Beatriz discorda da atitude da professora e afirma que era para ela ter esperado a criança finalizar o banho da maneira devida e só depois dirigir-se à gestão para comunicar o ocorrido.

Infelizmente, não foi possível acompanhar este caso na gestão, porém recebemos por meio da professora a informação de que a ocorrência foi registrada por meio de fotos. O ocorrido provocou um clima instável no grupo. Após o banho, a ADI distribuiu o almoço para as crianças e, durante o almoço, as observa, entrega o suco e aproveita o momento para colocar creme dental nas suas escovas. Como o grupo já tem entre 3 a 4 anos de idade, as crianças se alimentam sozinhas.

Durante a observação apenas uma criança se recusa a almoçar e Beatriz tem que auxiliá-la e fazer negociações do tipo: “se você não comer não dormirá com a chupeta”. Quando as crianças terminam de almoçar vão escovar os dentes. Enquanto isso, Beatriz coloca e forra os colchões no chão. A sala fica preparada para o descanso, quando as crianças retornam elas guardam as escovas de dente e são acomodadas em seus devidos colchões para dormirem. Durante o momento do descanso Beatriz observa atentamente o sono das crianças, sempre resguardando sua segurança.

No segundo dia de observação, ao chegarmos à instituição, falamos com a ADI (que estava no parque com as crianças). Nesse dia, por um motivo de força maior, a professora da turma não compareceu ao CMEI. Beatriz estava no parque com algumas crianças e recebia as outras que iam chegando. Percebemos que seis crianças do grupo 4 e algumas do grupo 3 brincavam no parque. Lembramos que o parque possui um escorrego e uma casinha (ambos

de plástico) o chão é coberto por uma grama artificial, nela há alguns brinquedos espalhados (recordo de um coelho e um arco azul).

As crianças já haviam tomado café da manhã e Beatriz as observava e conversava com os pais/responsáveis que iam chegando. Em seguida, as crianças são levadas para a sala de aula, lá a ADI pede para elas ajudarem na organização das mesas e cadeiras, pois pegaria o lego. Terminada a arrumação da sala, a ADI se retira para pegar o jogo e as crianças ficam conversando entre si. Em seguida, Beatriz retorna e distribui lego para as crianças brincarem. Não percebemos nenhuma intervenção pedagógica da ADI em relação às crianças, ela age como faz habitualmente, ou seja, distribui brinquedos, prepara os materiais necessários para o banho, organiza os colchonetes e observa quando as crianças estão a brincar.

Enquanto as crianças brincam, Beatriz nos confidencia que não deveria ter aula quando a equipe de gestão constata que não há professora e/ou outro profissional para auxiliá-la nas tarefas. Ressalta que antigamente fazia atividades que competem à professora e que atualmente não faz mais. Insistiu que, devido ao cargo de ADI não ser reconhecido como pedagógico, restringe-se ao que lhe compete, inclusive, no período de recesso escolar, momento em que esses profissionais assumem junto com os estagiários todo o trabalho com as crianças. A ADI aproveitou a ausência da professora para justificar (para nós) sua atitude no dia anterior, informou que estava entristecida pela situação, na qual a professora solicita que realize as atividades docentes apenas com as crianças com dificuldade de aprendizagem, desconsiderando sua formação. Disse recusar-se porque as professoras são contrárias ao reconhecimento pedagógico do cargo de ADI. Foi possível perceber certo conflito entre a profissional (que possui formação pedagógica) e se recusa a assumir tarefas que não são compatíveis com as atribuições de ADI. Tal postura reafirma a fragmentação entre o cuidar e o educar no espaço-tempo da instituição.

Na ausência da professora, observamos que o trabalho da ADI ficou restrito a arrumar as crianças, pentear os cabelos, colocar os colchões na sala, observar as crianças durante as brincadeiras em sala e no parque, conversar com os pais, distribuir as refeições etc. No caso do banho foi outra ADI que fez esse trabalho com as crianças da turma.

Apesar do receio de Beatriz, não observamos por parte da equipe de gestão preocupações ou iniciativas que viessem a colaborar com o trabalho da ADI naquela turma. As crianças permaneceram sob os cuidados de Beatriz e apenas durante o banho, outra profissional (ADI) colaborou.

No turno da tarde, Beatriz foi convidada pela equipe gestora a fazer hora extra e acompanhar o grupo 4 em uma atividade externa. Nessa tarde, ao acordarem, as crianças

desse grupo com ajuda de Beatriz, vestiram seus uniformes e se prepararam para o passeio ao Compaz.

Acompanhamos o grupo ao passeio e da saída do CMEI até pegar a van²⁴ que nos levou até o Compaz, houve o cuidado de distribuir as crianças entre as adultas. Beatriz, por conhecer melhor o grupo, responsabilizou-se por três crianças, enquanto as demais (professora, coordenadora e pesquisadora) ficamos com duas crianças cada. Interessante notar que a professora segue o trajeto no banco (ao lado do motorista) e deixa as crianças sob os cuidados da ADI, coordenadora e pesquisadora/observadora.

O passeio teve como objetivo fazer as crianças participarem da semana da leitura, que acontecia no Compaz. As crianças participaram de atividades de contação de história e manuseio de mídias através do computador da empresa positivo. O passeio foi interessante e, através dele, percebemos uma maior atuação da ADI junto às crianças. A professora manteve-se mais distante delas, enquanto Beatriz estava sempre interagindo com todas e essa interação fez com que funcionários do Compaz a confundissem como a professora da turma.

No Compaz foi oferecido um lanche coletivo e todos puderam participar, desde os funcionários que estavam mediando as atividades, crianças e profissionais do CMEI. Finalizada a atividade, retornamos para a instituição no mesmo transporte. Tivemos o mesmo cuidado para que as crianças chegassem ao CMEI em segurança. Ao chegar à instituição, nos despedimos do grupo.

Em síntese, as atividades desenvolvidas por Beatriz restringem-se a: receber as crianças; conversar com os responsáveis; observar crianças durante toda a rotina nos espaços internos e externos do CMEI; preparar as lembranças das datas comemorativas; receber e entregar as refeições às crianças; contê-las em sala para que a professora desenvolva atividades pedagógicas; organizar a prática no grupo na ausência da professora; escolher e distribuir material pedagógico e auxiliar as crianças em atividades. É importante frisar que durante as observações Beatriz não deu banho nas crianças, mas organizou os materiais necessários para o banho, ajudou as crianças a se vestir e penteou o cabelo das crianças.

c) Luana Mello e suas práticas

As observações da turma grupo-3 ocorreram nos dias 24 e 25 de outubro de 2019. No primeiro dia, ao chegarmos à instituição (às 7h18min), percebemos algumas crianças e seus

24 Transporte disponibilizado pela prefeitura do Recife.

responsáveis no portão aguardando permissão para entrada. Procuramos a equipe gestora e a ADI (a ser observada), porém a auxiliar de gestão nos comunica que ambas ainda não haviam chegado. Ficamos esperando, por volta das 7h31min, a auxiliar da gestão libera a entrada das crianças do berçário e grupo 2 e os responsáveis acompanham as crianças até a sala.

Após a entrada das primeiras turmas, é a vez dos grupos 4 e 5, por serem crianças maiores, a professora fica em pé no pátio da creche, elas entram sozinhas e formam fileiras à frente de sua respectiva professora. Nesse momento uma ou outra mãe/responsável entra na creche para conversar com as professoras. Em fila, às 7h36min, as professoras desses grupos rezam conjuntamente a oração do “Pai Nosso”, desejam um bom dia a todos e seguem para as salas de aula. Nesse momento inicial o grupo 3 não entrou na instituição pelo motivo da ADI não ter chegado. Então, as crianças e responsáveis se mantiveram do lado externo da creche aguardando a ADI chegar para receber as crianças.

Às 7h38min a ADI Luana chega à instituição e, depois de falar rapidamente conosco, vai logo organizar a sala para receber as crianças e professora. Nesse momento, ficamos próxima à sala de secretaria observando o movimento que Luana faz para organizar o material. Ela recebe as crianças junto com a estagiária, organiza suas mochilas, separa roupas, leva material como aparelho de som e *notebook* para sala de informática, pois provisoriamente as atividades com as crianças ocorrem nessa sala.

Depois do momento de recepção e organização da sala, as crianças são levadas por Luana e estagiária para o refeitório para tomarem o café da manhã e, ao retornarem à sala (por volta das 8h50min), iniciam-se as atividades pedagógicas. É interessante destacar que Luana e demais profissionais que estavam na sala (a estagiária, o Agente de Apoio ao Desenvolvimento Escolar Especial – AADEE e a professora) têm muitas dificuldades para manter as crianças em silêncio e atentas às atividades pedagógicas. Durante, aproximadamente uns 20 minutos, estes adultos trabalham para manter as crianças sentadas e atentas. O episódio indica que as crianças do grupo, mesmo com 8 meses de vivência na creche, ainda não se adaptaram à rotina da instituição e a professora, para conduzir as atividades, utiliza um microfone.

Enfim, quando, professora, ADI, AADEE e estagiários, conseguem conter as crianças na sala, a professora apresenta alguns livros (Tenho medo mais dou um jeito, O Ovo, Minha mamãe e Vamos escovar os dentes) que serão lidos e fala sobre a atividade do dia que seria o uso da letra “A”. Ela aproveita e informa que a letra “A” é de abelha, de avião etc. Depois a professora com o grupo, canta as músicas: “Bom dia começa com alegria” e “Bom dia”. Em seguida, inicia uma reflexão perguntando: “quem é um bom amigo?” Ela abre espaço para as

crianças falarem sobre o que gostam. Diz que o bom amigo não morde, não bate e não faz coisa feia. O coração é cheio de amor, abraça, faz carinho e brinca com o colega. Nesse momento uma criança machuca outra e a criança machucada começa a chorar. A professora aproveita e diz que o bom amigo não faz o colega chorar e não o maltrata.

A professora informa que aquele dia da semana era a quinta-feira e que o dia seguinte seria a sexta-feira. Depois, ela volta a cantar a música “Dia da semana” com o grupo. Em seguida, fala: “vamos fazer uma oração pra ver se Jesus vem pra cá, com amor e paz” Ela canta a música “Cinco dedos nessas mãos” e começa a oração. Ao terminar, canta a música “Toc, toc e toc²⁵”. Essa música fala sobre o mal e a professora frisa que não é para deixar o mal entrar, porém uma criança replica que é para deixar o mal entrar. Em resposta, a professora reclama com a criança que o mal não é para ficar, mas a criança insiste dizendo que o mal deve entrar. Ao terminar o embate acerca do mal, a professora canta um trecho da música “para Jesus entrar”. Prossegue cantando as músicas: “Três palavrinhas”, “O sabão”, “Pipoca”, “Pula pipoquinha”, “O tomate e o caqui”, “Serra, serra, serrador”, “Zipi zápi” e “O mosquitinho”.

Ao terminarem de cantar, a professora pede para as crianças fazerem silêncio, pois será o momento da contação de história. É interessante perceber que as crianças sentadas (em cadeiras organizadas em formato de círculo), durante todo tempo a ADI junto com o AADEE e a estagiária, tentam fazer com que as crianças parem para prestar atenção. No decorrer dessa atividade fizemos uma intervenção porque uma criança estava fora do círculo (com um brinquedo) e não queria sentar, com muito jeito conseguimos fazê-la sentar no círculo, pois seu comportamento estava desviando a atenção do grupo em relação à contação da história²⁶. A professora pergunta às crianças quem deseja escutar mais histórias, porém a maioria diz que não quer escutar, então a professora libera as crianças para o lanche.

Quando as crianças terminam o lanche e retornam para a sala, a professora não conseguiu realizar a atividade com a vogal “A”, porque as crianças começam a brincar e brigar. Então, com o *notebook* ligado, a ADI coloca músicas visualizadas as mais variadas, por exemplo: “Somos os dinossauros”. Logo depois, a professora, Luana, a estagiária e o AADEE levam as crianças para o parque. Durante essa atividade, Luana a pedido da auxiliar

²⁵A letra da música diz o seguinte: *Toc toc toc*, alguém me bate à porta; *toc toc toc*, alguém deseja entrar; é o mal querendo um lugarzinho; não, não, não, você não pode entrar. *Toc toc toc*, alguém me bate à porta; *toc toc toc*, alguém deseja entrar; É Jesus querendo a casa toda; Sim Senhor, oh, vem em mim morar.

²⁶As histórias lidas pela professora foram “Minha mamãe” (que conta a história das características da mãe de *Peppa*) e “Tenho medo mais dou um jeito” (que narra sobre os medos comuns a todos os seres humanos e as propostas de solução para lidar com esses medos).

da gestão, precisou se ausentar da sala, porém no momento de levar as crianças para o parque ela já havia retornado à sala.

No parque as crianças ficam mais contidas, porém algumas continuam agitadas, uma criança fala palavrão, outras queriam brincar jogando areia para o ar. Foi uma experiência difícil, nesse dia eram 15 crianças supervisionadas por cinco adultos (ADI, estagiária, AAEDE, professora e observadora), mas elas brigavam, batiam, chamavam palavrão e não obedeciam aos adultos seja no parque ou no ambiente da sala de aula. No parque Luana já estava conosco e ficava em pé (conversando com a AAEDE ou com a professora), mas sempre atenta às crianças.

Logo após saírem do parque, aos poucos, as crianças eram levadas para o banho que era dado por Luana e a estagiária. Luana organiza o momento de banho e orienta as crianças a tirarem a roupa e deixarem no chão. Ela orienta as crianças sobre o lugar de se fazer as necessidades fisiológicas, dizendo que é no banheiro. Orienta, também, a estagiária, a dar o banho da melhor maneira, enxugando e ajudando as crianças a se vestirem. O AAEDE e a professora continuam no parque observando as crianças que ainda não foram para o banho, em seguida vão para a sala aguardar as crianças já banhadas retornarem. Nesse momento, a estagiária do período intermediário chega e fica em sala. Logo depois, uma criança sai da sala e chega ao banheiro para avisar a Luana que uma criança tinha sido mordida. Imediatamente, Luana vai até a sala consolar a criança (que chorava) e conter as demais que gritavam e corriam.

Luana tenta acalmar as crianças e pede para se sentarem, para isto liga o *notebook* com música visualizada. Quando Luana consegue acalmá-las, o grupo é dividido e faz atividades diferentes: a estagiária do período intermediário fica com três crianças sentadas no colchonete (elas conversavam e mexiam em seu cabelo); a professora fica no celular mostrando algo a um grupo de 5 crianças; o AAEDE apenas observa todos em sala e Luana acompanha um grupo de 7 crianças (mostrando história visualizada dos Três porquinhos e Chapeuzinho vermelho no *notebook*). Nesse momento, um menino vem até a pilha de colchonetes, local que estava a estagiária com três crianças, e tenta atrapalhar, imediatamente uma das meninas reage, dando um tapa nele. Luana presencia a cena, chama a menina para conversar e orienta que não é correto bater. Em seguida, fomos ao refeitório, pois era hora do almoço. Todos ajudam nesse momento seja observando, incentivando as crianças a comerem ou alimentando-as. Luana, para evitar qualquer conflito em sala na sua ausência, pede para uma criança que gosta de brigar ficar no refeitório lhe ajudando. Após terminar o almoço, as crianças voltam à

sala para o repouso. Nesse momento, a professora se despede da turma e uma criança promete para ela que no outro dia irá se comportar.

Após a saída da professora, as crianças são colocadas para dormir. Luana participa ativamente desse momento, ela se deita no colchonete (próximo às crianças) e fica ninando-as até elas dormirem. Vale dizer que as crianças (que eram muito agitadas), chamavam palavrão e batiam nos colegas só dormiam quando eram ninadas pela ADI. Quando todas as crianças dormem a ADI permanece observando-as até o término do seu expediente.

No segundo dia de observação chegamos na creche às 7h01min, percebemos que o AADÉE estava sentado na entrada, a ADI estava na secretaria (com a auxiliar de gestão) e a estagiária estava próxima à lavanderia resolvendo algo sobre os uniformes e toalhas das crianças.

Às 7h15min às crianças entram na sala de aula e os três profissionais mudam suas roupas (colocam o uniforme da creche). As roupas que chegam vestidas são colocadas na mochila e elas só tornam a vesti-las quando voltam para seus lares. Ao chegarem, as crianças retiram os brinquedos da caixa, espalham pelo chão e já começam a brincar. A ADI, imediatamente, liga o som com músicas visualizadas no *notebook*. São várias: “Dona aranha”, “A barata diz que tem”, “Fui ai mercado”, “Sou uma florzinha de Jesus”, “Olívia vai ter neném”, “Bom é ser criança”, “Lobo mau”, “Cinco macaquinhos”, “A casa”, “Superfantástico”, “Homenzinho torto”, “Banho é bom”, “Eu vi uma barata”, “Dança do pinguim”, “A dança do pinguim”, “Estátua”, “Eu conheço um jacaré”, “Fui morar numa casinha”, “10 indiozinhos”, dentre outras. As crianças são recepcionadas com música e brinquedos. Luana pergunta para uma criança, que havia faltado no dia anterior, o motivo da falta e, em seguida, muda sua roupa. Ao todo, neste dia estavam presentes 16 crianças em sala.

Como as crianças estavam sendo atendidas em uma sala improvisada, era necessário guardar seus materiais (bolsa, roupa) na sala original do grupo (que fica mais próxima ao banheiro). Luana e o AADÉE transportam esse material para a referida sala, com a ajuda de uma criança da turma que estava muito agitada (querendo brigar).

Nesse dia a professora atrasou, só entrando em sala às 8h09min, quando ela chega Luana leva uma criança ao banheiro e o AADÉE também sai. A turma estava muito inquieta e percebemos que uma criança (menino) está fora de sala, ele insistia em não querer entrar, a professora vai buscá-lo. Quando a professora volta com a criança fica incomodada com o clima de tensão em sala e informa que o café será servido e pede para as crianças formarem uma fila.

Após o café, quando retornam à sala, Luana orienta as crianças a guardarem os brinquedos e enquanto elas tentam guardá-los, o *notebook* continua ligado tocando as seguintes músicas: “Pai Francisco”, “Eu vi uma barata”, “Pintinho amarelinho” e “Cabeça, ombro, joelhos e pé”. Quando a professora chega do refeitório, com as últimas crianças, também ajuda a guardá-los. Assim, a sala fica preparada para o momento pedagógico.

A professora se senta em uma cadeira e as crianças sentam no chão. Depois de um tempo, começa a cantar as músicas: “Bom dia começa com alegria” e “Bom dia”. Informa às crianças que aquele dia da semana era sexta-feira, o último dia de tia Luana na creche e uma criança começa a cantar “Parabéns pra você”, como despedida de tia Luana. Os adultos presentes na sala começam a sorrir com a compreensão daquela criança e todos cantam com ela e dão um abraço coletivo na referida ADI. Em seguida, cantam: “Pula, pula pipoquinha” e “Pipoca”. Demora muito até que todas as crianças sentem, façam silêncio e se concentrem. Luana reclama, conversa e tenta negociar a atenção delas. Quando consegue, a professora canta a música “Zipi zápi” e, logo em seguida, começa a contar a história “O ovo²⁷”. Enquanto contava essa história foi bastante interrompida, e, depois de ouvirem, cantam a música “pintinho amarelinho”. Apesar do comportamento das crianças, percebemos que de todos os momentos de observação do grupo, esse foi o mais tranquilo, pois as crianças permaneceram atentas.

Com o clima tranquilo do grupo classe, a professora distribui instrumentos musicais para as crianças brincarem e, nesse momento, elas voltam a fazer barulho. Apesar da professora esclarecer que haveria um rodízio desses instrumentos entre as crianças e que não era para brigarem, percebemos que (por não haver um trabalho sistemático/planejado com os instrumentos musicais e por eles não serem suficientes para todas as crianças), elas não conseguem dividir e/ou trocar os brinquedos, algumas começam a chorar, brigar e duas crianças fogem da sala. Diante das dificuldades, a professora recolhe os instrumentos, e os profissionais organizam as crianças para o lanche, a ser servido no refeitório.

Após o lanche, as crianças seguem para o parque, nesse espaço há um momento de calma entre elas, pois brincam no balanço, escorregador, gira a gira e estão diante de um amplo e livre espaço. Esse é um espaço muito apreciado por elas, que se divertem no contato com o solo. No parque Luana observa e, quando necessário, chama a atenção da criança a fim de evitar situações de risco, ela também conversa com a professora, o AADDE e a estagiária.

²⁷O livro “O ovo” narra a história (com um tom de suspense) do ovo que a galinha chocou e sumiu. A pergunta principal dessa história é: o que aconteceu com o ovo? A história incentiva o desenvolvimento da imaginação e criatividade das crianças, bem como a compreensão do ciclo de vida.

Ao saírem do parque, com o auxílio de Luana e as estagiárias, as crianças tomam banho e retornam à sala. Na sala, Luana coloca o desenho animado “Juro que vi” para as crianças assistirem. Elas assistem, brincam e brigam. Luana sempre atenta observa, tenta acalmar e conversa com as crianças. Ela tenta deixá-las acomodadas da melhor maneira, reclama e acalma (fazendo dengo, mexendo no cabelo, acariciando). Depois, chega a hora do almoço e elas seguem para o refeitório e, logo depois, retornam à sala para o repouso. Assim como observamos no dia anterior, na hora das refeições Luana fica atenta e ajuda as crianças para que todos possam se alimentar bem e, na hora de dormir, ela as acalenta até que adormeçam e prossegue observando-as até o término do seu expediente. Enquanto as crianças dormiam ficamos refletindo como seria o dia seguinte na creche, principalmente para a criança que só conseguia dormir com Luana, pois este foi o seu último dia de trabalho na função. Por volta das 12h54min encerrou-se o expediente da ADI Luana, na sua saída, agradecemos e desejamos sucesso no novo trabalho que assumiria. Agradecemos ainda a equipe gestora pelo acolhimento na instituição.

Em síntese, podemos dizer que as principais atividades desenvolvidas pela ADI Luana Mello, ao longo das observações, foram: receber as crianças; conversar com os pais a respeito de necessidades e outras demandas das crianças; guardar o material individual de cada uma em local seguro; manusear o computador colocando músicas, vídeos e filmes para a turma; higienizar as crianças (banho, pentear o cabelo, vestir etc.); organizar a sala para o repouso, acalantar as crianças e observá-las durante o sono; acompanhar e orientar as crianças durante as refeições; conter o grupo em sala para que a professora desenvolva atividades pedagógicas; supervisionar as crianças quando brincam no parque; orientar a estagiária em relação ao desenvolvimento das atividades; acompanhar as crianças durante toda a rotina desenvolvida na creche e registrar ocorrências no caderno de comunicação sobre as crianças.

d) Mateus Silva e suas práticas

As observações do grupo-1 ocorreram nos dias 05 e 06 de novembro de 2019. No primeiro dia chegamos à creche-escola por volta das 7 (sete) horas. O ADI Mateus e a estagiária estavam na sala dos professores. Falamos com a coordenadora que nos levou até o ADI. Naquela ocasião, Mateus estava com uma criança no colo e depois descobri que era seu filho. Observamos nesse momento os pais das crianças (do lado externo da creche-escola) aguardando a abertura dos portões.

Ao chegarmos à sala Mateus estava sentado com seu filho (que é aluno da turma do berçário) e mais uma criança que se encontrava em pé na sala. Mateus e a estagiária aproveitaram o momento para revisar conteúdos tratados pela professora em dias anteriores com uma criança que havia chegado. Trataram sobre formas geométricas (quadrado, triângulo e círculo) e os números (de 1 a 5). As formas geométricas e os números estavam expostos na parede da sala e Mateus perguntava: Cadê o triângulo? E o círculo? Cadê o número 1? À medida que ia sendo perguntada, a criança apontava para a forma ou o número identificando-os.

Depois, o pai da criança troca a sua roupa, pois quando as crianças chegam, elas são levadas ao banheiro (por seus pais/responsáveis) para mudarem de roupa passando a usar o uniforme da creche. Aos poucos as crianças vão chegando e Mateus, que permanece sentado, aproveita o momento para conversar com os pais/responsáveis. Por exemplo, o ADI comentava com eles sobre alimentação, saúde das crianças e alguma observação a ser tomada naquele dia em relação aos comportamentos das crianças ou a respeito de suas ausências. Na sala havia brinquedos espalhados e as crianças que iam chegando começavam a utilizar esses objetos. Nesse momento a professora chega e, amistosamente, cumprimenta a todos que estão na sala (crianças, ADI, estagiária e a observadora), depois de um tempo, a professora convida as crianças para tomarem café.

Por volta das 7h40min as crianças são levadas ao refeitório para tomar o café da manhã. Uma criança não quer comer e Mateus fala para ela: “se não comer vou guardar o chapéu” (nesse dia a criança veio com um chapéu). Imediatamente, após essa intervenção, a criança começa a comer. Depois, Mateus pergunta à criança (que estava com o chapéu) se a comida estava gostosa e ela balança a cabeça em sinal afirmativo.

Ao retornarmos à sala, a professora (que havia chegado) inicia o trabalho pedagógico com música e a contação da história, naquela ocasião foram: “O que cabe no meu mundo - amizade²⁸” e a história do “Gato Xadrez²⁹”. Depois de contar as histórias a professora começa a cantar com as crianças a música “Bom dia”, repete várias vezes esta música e, a cada rodada, o nome de uma criança ou adulto da sala é apresentado desejando-lhe um bom dia. Em seguida, a professora inicia a segunda música “Levantar o braço” e ao final de modo receptivo o grupo abraça a pesquisadora. Durante a condução do trabalho pedagógico, Mateus

²⁸A história “O que cabe no meu mundo-Amizade” fala da importância da verdadeira amizade com a qual se aprende a respeitar os outros, enfatiza que as pessoas podem se sentir apoiadas quando têm amigos verdadeiros.

²⁹A história do “Gato xadrez” trata sobre as transformações (diferentes cores: branco, marrom, listrado, etc.) que ocorrem até o gato encontrar o seu verdadeiro estilo.

fica sentado e tenta manter as crianças em ordem, facilitando o trabalho da professora. Ao terminarem a atividade pedagógica (por volta das 8h25min) as crianças vão brincar no parque e a professora pergunta quem deseja tomar água antes de ir e a estagiária distribui água para as crianças. Convém destacar que a professora conduz todas as atividades utilizando microfone.

No parque o ADI (sentado em uma cadeira na sombra) e a estagiária (mais próxima ao local em que as crianças brincavam, sentada em um pneu ao lado da casinha) observam as crianças. Depois de um tempo a professora do grupo realiza uma intervenção com as crianças no parque, ela traz um borrifador (fantasiado de galo) e conta a história de um galo resfriado, que respinga água nas crianças. Percebemos que todas as crianças se divertem com a brincadeira, depois de alguns minutos brincando, a professora entrega o borrifador para Mateus que, ao tê-lo em mãos, permanece sentado, apenas borrifando para as crianças que se aproximavam.

Na volta, o ADI chama as crianças a entrarem em sala. Quando todas entram, Mateus e a estagiária lavam as mãos das crianças e, novamente, para aquelas que já lavaram as mãos, a professora distribui água. Logo em seguida, a docente coloca uma música no *notebook* (Bom dia com alegria), começa a cantar tentando envolver as crianças nesse momento de musicalidade. Porém, os brinquedos, que foram espalhados no início do dia na sala, continuam expostos e acabam desviando a atenção das crianças. Sendo assim, a professora solicita ajuda das crianças para guardá-los. Ela diz: “vamos guardar os brinquedos pra gente dançar o pato colorido e depois fazer tarefinha”. Todas as crianças colaboram.

O ADI fica observando a atividade realizada pela professora e chama a atenção das crianças que estão mais dispersas. Por exemplo, um menino quer brincar com uma menina, porém ela não quer e ele insiste. Mateus chama a atenção do menino dizendo: “deixe ela Bruno, ela não quer”. A professora prossegue colocando outras músicas (Tchutchuê, Rodas do ônibus). Nesse momento, o ADI percebe que uma criança está realizando um movimento repetitivo (jogando todo o corpo para trás) e, imediatamente, chama a sua atenção: “Carlos, Carlos venha cá venha. Que coisa feia! Venha cá venha. Senta aqui um pouquinho pra pensar. Que coisa feia! Do nada se jogando pra trás”. A professora, que não tinha visto a cena, pergunta o motivo e o ADI explica o que aconteceu e diz que no dia anterior a criança (Carlos) havia passado o tempo todo sentada porque estava realizando esse movimento repetidamente.

A professora deixa as músicas tocando no *notebook* para as crianças dançarem: “Dona aranha”, “Mé, mé, ovelha”, “Eu peguei um peixe vivo” e o “Sítio do seu Lobato”. Em

seguida, suspende a dança e pede para as crianças, individualmente, identificarem sua atividade exposta na parede. Ao menino Carlos, além de identificar sua atividade, ela pede que identifique um quadrado exposto na parede. Logo depois, informa sobre o lanche. No refeitório, ela organiza as crianças na mesa enquanto aguardam o que será servido: uma vitamina de banana. A professora incentiva às crianças a tomarem a vitamina, dizendo: “está gostoso”, “vai ficar forte”, “olha tio Mateus olhando pra tu” etc. O ADI, também se dirigia às crianças. Por exemplo, dizia para uma menina tomar a vitamina toda, caso contrário, não iria brincar no parque.

Ao terminarem o lanche, professora e estagiária levam as crianças de volta para a sala. Lá, a docente distribui um jogo de montar para o grupo. Como as peças do brinquedo não eram suficientes para todas as crianças, a professora orienta como deveriam partilhá-lo. Enquanto as crianças brincam a professora convida individualmente as crianças para realizarem a atividade, que era rasgar papel e colar no desenho, pelo que percebi a sua intenção era trabalhar as cores.

Em seguida, a estagiária do período intermediário chega e ficam as duas estagiárias e o ADI, juntos eles preparam o banho das crianças e a professora finaliza as atividades do dia. Como a professora realizou a atividade individualmente, ao concluírem, as crianças seguem para o banho.

Quando terminaram o banho, Mateus não estava com as crianças, ausentou-se da instituição para resolver um problema pessoal. Na ausência de Mateus o grupo fica mais agitado e a professora faz algumas negociações com as crianças, tais como: “vamos sentar que tia vai contar uma história; senta para eu dizer uma coisa a vocês”. Nessa ocasião, um menino morde a testa de uma menina, a professora coloca o menino no cantinho da sala para pensar³⁰. Porém, ele resiste a sua orientação, levanta-se e se afasta do lugar indicado por ela. A criança, que havia sido mordida, é atendida pela professora e estagiária, que passou uma pomada no local afetado. Quando termina a atividade a professora orienta as crianças a guardarem os brinquedos permanecendo apenas o *notebook* ligado com música visualizada. Em seguida, professora e estagiárias levam as crianças para o refeitório, pois o almoço seria servido.

Na ausência do ADI Mateus, a estagiária (do turno intermediário) organiza os colchões para o repouso das crianças. Mateus retorna à instituição às 11h, horário do almoço das

³⁰Local em uma das extremidades da sala, no qual a criança é colocada para pensar sobre algum ato negativo que praticou. Neste lugar geralmente a criança (que fica sentada no chão) fica isolada, sem participar das brincadeiras ou qualquer outra atividade que esteja acontecendo em sala. Ser direcionada para o cantinho da sala para pensar é uma estratégia para punir a criança que teve um mau comportamento.

crianças. Ele conversa com a coordenadora e professora e ajuda algumas crianças que estavam com dificuldades para almoçar, seja tentando convencê-las a se alimentarem, seja colocando a comida na boca das crianças. Às 11h26min a professora encerra o seu expediente. As crianças ficam acompanhadas por dois ADIs (Mateus e outra que fazia hora extra) e uma estagiária.

Terminado o almoço, as crianças voltam para sala e são direcionadas para atividades de higiene (boca e mãos). Mateus e a estagiária ajudam neste trabalho. As crianças, ao saírem do banheiro, vão descansar nos colchões, que já estão arrumados. Quando as crianças se deitam, Mateus aproveita o momento para notificar os acontecimentos do dia (o caso da mordida) no “caderno de comunicação creche-escola/família IB³¹”. Após fazer a notificação, o ADI se deita junto às crianças e observa elas dormirem. Nesse momento, Mateus também fica manuseando seu celular.

No segundo dia observado, ao chegar à instituição, Mateus já se encontrava na sala dos professores, assim como a estagiária da turma. Ao entrar em sala, Mateus conversa com o pai de uma criança (intolerante à lactose), o diálogo era sobre este assunto, na ocasião percebemos que o ADI era tratado como professor.

Na instituição, às 7h40min, é servido o café da manhã e a criança (intolerante à lactose) espera um pouco mais que as outras por sua refeição, que é diferenciada dos demais. Mateus acompanha e auxilia as crianças na alimentação e comunica à cozinheira que a refeição da criança intolerante a lactose deve ser preparada.

Após as crianças retornarem à sala iniciam-se as atividades pedagógicas com o “bom dia”, conduzido pela professora e com a participação da coordenadora. Em seguida, a docente prepara as crianças para a contação de história. A história foi “O número 1”. Terminada a contação de história, houve um momento de musicalização (com as músicas “Bom dia”, “Levantar o braço” e outra música improvisada no momento pela professora). Durante essas atividades o trabalho de Mateus restringe-se a manter o grupo em silêncio e atento às orientações pedagógicas dadas pela professora.

Não percebemos nenhum diálogo ou integração entre a professora e Mateus para a condução do trabalho. Quando a professora reclamava com alguma criança durante a atividade pedagógica, Mateus reforçava chamando a atenção dela. Também, quando o ADI

³¹Trata-se do caderno de comunicação creche-escola/família IB, como o próprio nome sugere é um caderno no qual se registra intercorrências, acontecimentos sucedidos com as crianças na instituição (dia, horário, profissional que notificou, crianças envolvidas e medida tomada).

percebia que alguma criança atrapalhava o desenvolvimento da atividade proposta pela professora, ele previamente a advertia.

Logo após desenvolver essas atividades com o grupo, a professora começa a oferecer água para as crianças e as conduz ao parque, local em que elas brincam sob a supervisão de Mateus e da estagiária. Retornando à sala o ADI lava as mãos e a estagiária oferece água às crianças. Ao terminar, a professora prepara a atividade do dia que foi fazer um painel com o registro das mãos das crianças utilizando tinta guache. Enquanto a professora realizava essa atividade, a pesquisadora conduzia as crianças até o banheiro, local em que o ADI e estagiária lavavam as mãos das crianças. Finalizada a atividade, as crianças seguiram para lanche no refeitório.

Após o lanche, as crianças brincam um tempo no parque. E novamente, ao voltarem para a sala, lavam as mãos, tomam água e brincam com jogos de lego, distribuídos pela professora. Naquele dia, enquanto elas brincavam chega um novo estagiário informando que foi orientado pela equipe de gestão para ficar naquela sala. A professora e Mateus oferecem instruções ao estagiário sobre como ele deve se comportar e fazer (disseram que ele deve participar no momento do banho: banhando, enxugando e vestindo as crianças). Percebemos algumas resistências de sua parte em relação ao trabalho. Por esse episódio inferimos que os estagiários não são previamente orientados para desenvolver o trabalho nas instituições de educação infantil. Detectamos que quando professora e ADI têm o cuidado de direcioná-los para as atividades eles vão conhecendo da melhor maneira sua tarefa, o que parece ter acontecido com o estagiário do grupo observado.

Logo após a brincadeira com o jogo de lego, as crianças são levadas para o banho, pela estagiária e Mateus. A professora fica com o restante do grupo em sala observando, reclamando e brincando. Aproveita e coloca músicas (Cinco patinhos, Motorista, Dona Aranha etc.) no *notebook* para o grupo escutar. À medida que vão sendo banhadas as crianças são colocadas na sala, elas brincam livremente e aguardam as demais para seguirem todas juntas para o refeitório, pois já é hora do almoço. Durante essa refeição, novamente, Mateus auxilia as crianças, principalmente àquelas que se recusam a comer. Vale ressaltar que a professora, também, acompanha o almoço e ajuda o ADI alimentando algumas crianças.

Voltando do almoço, Mateus e a estagiária, realizam as atividades de higiene (escovação dos dentes, lavam as mãos e boca) e colocam as crianças para dormirem. Ao retornarmos para a sala e as crianças começarem o processo de higienização, a professora, ao perceber que o estagiário novato está sem fazer nada, dá instruções de como ele deve proceder. Informa que deve auxiliar Mateus e a outra estagiária na higienização das crianças.

Quando todas as crianças estão deitadas a professora se despede do grupo encerrando suas atividades naquele dia.

Às 12h15min, enquanto todas as crianças dormem, Mateus se retira da sala do grupo 1 para uma reunião com a gestora. Neste dia o caderno de comunicação não foi utilizado enquanto estivemos na creche-escola. Mais ou menos uns 30 minutos, após a saída de Mateus, a estagiária também sai da sala e lá permanecem apenas o novo estagiário e a pesquisadora observando as crianças dormindo.

Ao iniciarmos a observação do ADI Mateus no grupo 1, durante o turno da tarde, percebemos que ele fica durante o repouso das crianças, deitado em um colchonete próximo a elas acessando a internet através do seu celular. Às 13h56min chega uma estagiária que fica organizando as roupas das crianças e, logo em seguida, outra estagiária entra na sala com um *notebook*. Ela liga o aparelho, pega o “caderno de comunicação creche-escola/família IB” e escreve algo.

De repente, uma criança acorda, sai do espaço de dormir e fica conosco enquanto Mateus permanece deitado junto com as demais. A maioria das crianças desperta e depois elas começam a lanchar na própria sala. Duas crianças que permaneciam dormindo são acordadas pela estagiária que antes, de tomar essa atitude, consulta o ADI.

Depois do lanche, todas as crianças são direcionadas até o hall da creche-escola para uma “boa tarde” coletiva, organizado pela coordenadora. Nesse momento houve contação de história com a participação das crianças e música. Durante essa atividade Mateus se manteve sentado, apenas observando sua turma. Terminada essa atividade, as crianças foram para o parque, o ADI despediu-se do grupo e encerrou suas atividades naquele dia.

Em face do exposto, identificamos como principais atividades desenvolvidas por Mateus, as seguintes: receber as crianças; conversar com os pais sobre suas condições de saúde e comportamento; revisar conteúdos na ausência da professora; higienizar as crianças; organizar a sala para o repouso e “vigia-las” durante esse momento; orientar e acompanhar as crianças durante as refeições; conter as crianças em sala para que a professora desenvolva atividades pedagógicas; supervisioná-las quando brincam no parque; acompanhar as crianças durante toda a rotina desenvolvida na creche-escola; registrar informações ou intercorrências relacionadas às crianças de sua turma no caderno de comunicação e orientar estagiários sobre o desenvolvimento de suas atividades.

Podemos sintetizar que o trabalho desenvolvido pelos ADIs no turno da tarde restringe-se a manter as crianças em segurança, observar, cuidar, alimentar, devolvê-las aos pais/responsáveis (no final do dia) e preparar as lembranças das datas comemorativas. Ficou

claro que os ADIs que atuam no turno da tarde apenas observam as crianças para que elas estejam abrigadas de modo seguro na creche.

Não houve durante as observações, intervenção pedagógica, com exceção da coordenadora da creche-escola localizada na RPA-4, que, de modo improvisado, decidiu realizar a intervenção denominada de “boa tarde” com as crianças da instituição. Ao perguntarmos a uma ADI sobre a atitude da coordenadora, ela afirmou que não se trata de uma prática comum. De modo semelhante, o trabalho do ADI no turno da manhã se restringe a: receber as crianças; conversar com os pais ou responsáveis; conduzir e orientar as crianças durante as refeições (café da manhã, lanche e almoço); realizar a higienização das crianças (banho e escovação dos dentes); observar/proteger as crianças (na sala, parque ou no momento do descanso) e preparar as lembranças das datas comemorativas.

A seguir, discutimos como as representações sociais de educação infantil dos profissionais se inter-relacionam as suas práticas nas instituições.

5.5 A relação entre Representações Sociais de educação infantil e práticas dos ADIs nas instituições

Atendendo aos objetivos desta pesquisa discutimos nesta subseção a relação entre os elementos do possível núcleo central e primeira periferia das representações sociais de educação infantil dos ADIs e suas práticas profissionais. Representações sociais são visões de mundo que os indivíduos e grupos têm e utilizam para agir e tomarem posição. Elas são indispensáveis para se compreender a dinâmica das interações sociais e clarificar os determinantes das práticas sociais (ABRIC, 2000, p. 27).

Ao analisarmos as representações sociais de educação infantil particularmente os elementos centrais e periféricos dessas representações construídas pelos ADIs buscamos articulá-los às suas práticas. Admitimos com base em Almeida, Santos e Trindade (2000, p. 258) que “a Teoria das Representações Sociais tem fornecido subsídios para a compreensão de diferentes realidades sociais e trazido à tona aspectos até então desconhecidos dessas realidades”. Logo, a articulação dos elementos do núcleo central e primeira periferia com as práticas dos ADIs materializa-se no trabalho que desenvolvem nas instituições.

Inicialmente ressaltamos que os elementos do núcleo central das representações sociais identificados na primeira fase da pesquisa junto aos 108 ADIs foram: **amor, respeito, educar, criança, desenvolvimento e responsabilidade**. Como elementos da primeira periferia, identificamos os termos **cuidar, carinho, brincar e dedicação**.

Para Abric (2000, p. 28), as representações sociais funcionam “[...] como um sistema de interpretação da realidade que rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, ela vai determinar seus comportamentos e suas práticas”. A representação é “[...] um guia para ação, ela orienta as ações e as relações sociais. Ela é um sistema de pré-decodificação da realidade porque ela determina um conjunto de antecipações e expectativas” (ABRIC, 2000, p. 28).

As representações sociais possuem dupla função: permitem interpretar a realidade e determinam os comportamentos e/ou as práticas dos sujeitos. Abric (2001) destaca a interdependência entre as representações e as práticas. Assim, “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). Com base no referencial teórico adotado, procuramos mostrar a articulação entre os elementos que estruturam as representações (núcleo central e primeira periferia do quadro de quatro casas) de educação infantil dos ADIs e as práticas observadas nas instituições. Assim, passamos a descrever a relação entre esses elementos estruturantes da representação social e suas manifestações nas práticas dos sujeitos.

Como já dissemos, as palavras indicadas pelos ADIs como mais importantes e frequentes quando pensam em educação infantil ficaram dispostas da seguinte maneira: **amor e carinho; respeito, responsabilidade e dedicação; desenvolvimento e criança; cuidar; brincar e educar**. Essa reorganização possibilitou uma análise das representações sociais articuladas às práticas desses profissionais.

Em primeiro lugar as palavras (amor e carinho) são dois elementos que se distinguem na estrutura da representação social de educação infantil, mas suas significações estão muito próximas e expressam sentimentos afetivos nas relações e práticas desenvolvidas pelos ADIs. Os profissionais se referem ao amor que nutrem pela criança e profissão que exercem. A palavra também foi utilizada em relação ao trabalho com as crianças. No âmbito das práticas dos ADIs o amor e o carinho se manifestaram, por exemplo, no aclamar e acalantar as crianças. Entendemos que essas ações são comuns aos profissionais que lidam com crianças pequenas.

O acalmar aparece como manifestação do amor/carinho dos ADIs em suas práticas, pois eles tentam tranquilizar a criança, de modo afetivo, utilizando algum gesto de carinho. Geralmente, as atitudes de acalmar as crianças são estabelecidas mediante o ato de posicioná-la na mesma altura, tocá-la lentamente e pedi-lhe para respirar fundo. No episódio que aconteceu com a ADI-Luana podemos verificar essa tentativa.

Uma criança chega até o banheiro para avisar a Luana que alguém tinha sido mordido, imediatamente, Luana vai até a sala que as crianças estavam e quando, chega à sala, as crianças choravam, gritavam e corriam. Luana tenta acalmá-las, pede para sentarem e liga o *notebook* com música visualizada. Quando Luana conseguiu acalmar, o grupo de crianças foi dividido e fizeram atividades diferentes [...]. (Luana-24/10/2019).

O registro acima mostra que, mesmo a ADI estando ocupada com outra atividade, ela procura solucionar de forma tranquila um conflito em sala de aula. Percebemos que em nenhum momento as crianças recorriam à professora, era sempre a ADI quem utilizava de estratégias para acalmá-las. Essa preocupação revelada em situações de tensão também foi vista no trabalho de Mateus. Nesta sala ouvimos da professora que as crianças tendem a obedecer mais ao ADI do que a ela. Notamos que o ADI, por estar mais próximo à criança, constrói mais vínculos e assume maior autoridade junto a ela. Beatriz narra que, em vários momentos, a professora vai até onde ela se encontra (banheiro ou outro ambiente) para solicitar que venha até a sala reclamar/acalmar as crianças nos momentos de tensão. Beatriz diz que a professora não quer se indispor com as crianças. É importante frisar que, conforme observamos, todos os ADIs observados conseguem acalmar e conter as crianças nesses momentos e exercem maior autoridade sob o grupo do que as professoras. Por exemplo:

As crianças do grupo-4 estavam brincando com lego na sala e começam a disputar brinquedos e gritar. Beatriz fala: “Ei minha gente! Psiu! Eu nunca vi brincar de lego nessa agonia. Lego é pra montar em silêncio, fazer obras de arte, montar prédio, telefone, tablet que vocês estão querendo aí. Mas sem gritar. Brincam com a mão, não é com a garganta”. Algumas crianças dizem: “eu já montei” e a ADI responde: “então, sente e vão brincar sentado. Brinca sentadinho”. (Beatriz-23/10/2019).

Outra manifestação de carinho e amor dos ADIs pelas crianças foi a atitude de acalantar as crianças. Principalmente na hora do descanso, eles costumam acalentá-las. Durante as observações quem demonstrou maior preocupação em fazer isto foi Luana. Beatriz e Mateus nesse momento do descanso apenas orientam a respeito do local em que a criança deve deitar-se. Por exemplo, junto das outras da turma. Mateus deitava junto as crianças e dizia: “Vai dormir Marcos, vai. [...] Bora dormir! Vamos dormir seu Gabriel, bora! Gêmea vai dormir vá. [...] Bora dormindo e sem conversa” (Mateus-06/11/2019).

Na turma do berçário não observamos o horário do descanso das crianças e não vimos Francisco acalentá-las. Mas, ele falava em tom baixo e tranquilo para elas se acalmarem. Por exemplo, na hora de um choro ele pede para a criança parar. Já Luana acompanha o repouso das crianças, ela se deita no colchonete, próxima a elas e fica acalentando-as até dormirem.

As crianças da turma desta ADI eram muito agitadas, chamavam palavrão e batiam nos colegas e só conseguiam dormir quando ninadas por ela. Mesmo com todas as crianças dormindo, Luana permanece junto delas (Luana-24/10/2019).

A partir dos exemplos podemos indicar que o amor e o carinho pelas crianças foram manifestados nas práticas dos ADIs destacando-se de modo mais contundente no trabalho de Luana. Ressaltamos que, conforme Carvalho (2014), o afeto do docente para com as crianças constitui estratégia infalível para identificação e resolução dos problemas em sala de aula.

Na visão da autora supracitada os discursos sobre afeto são imperativos que regulam os modos de exercício da docência e favorecem a construção de vínculos mais estreitos. O que não pode ocorrer, conforme Carvalho (2014, p. 233), é que o aspecto afetivo seja tomado como “[...] o único atributo necessário para o exercício da docência”, condição exclusiva para o trabalho com crianças. A profissionalização, a aquisição de conhecimentos decorrente de pesquisas, é fundamental à prática pedagógica na educação infantil. O que depreendemos das práticas observadas foi que elas guardam articulação com os elementos representacionais amor e carinho pelas crianças, identificados entre os ADIs na fase inicial da pesquisa.

As palavras (respeito, responsabilidade e dedicação), componentes do núcleo central das representações sociais de educação infantil dos ADIs, expressam comportamentos assumidos pelos profissionais, os quais também identificamos em suas práticas. O respeito envolve o compromisso assumido com o trabalho, funcionários das instituições, famílias e crianças. Quando há respeito os problemas e conflitos interpessoais no ambiente de trabalho são menores. Nas justificativas dadas pelos ADIs a responsabilidade foi relacionada ao trabalho com a criança e suas consequências para a sociedade em geral. A dedicação, por sua vez, refere-se à capacidade de doação a fim de garantir a qualidade do trabalho que realizam. Foi destacado que o profissional deve ter um olhar atento e estimulador do desenvolvimento das crianças.

Quando associamos os elementos da estrutura das representações sociais de educação infantil (respeito, responsabilidade e dedicação) com as práticas desenvolvidas pelos ADIs podemos dizer que elas se articulam ao acompanhamento diário da rotina da criança, realizam hora extra e estabelecem relações/interações com os responsáveis.

Em relação à prática dos ADIs podemos perceber que eles acompanham todas as etapas da rotina nas instituições assumindo várias atribuições, tais como: receber as crianças, interagir com suas famílias, supervisionar e observar brincadeiras, atividades de descanso, alimentação, higienização etc. Todos os ADIs observados se mostraram disponíveis a atender as crianças em suas diferentes necessidades na instituição. Durante as observações não

identificamos situações de negligência por parte dos ADIs em relação ao cumprimento de suas responsabilidades.

No que se refere à estática rotina das instituições fazemos uma restrição com base no que observamos durante a pesquisa, pois algumas vezes esta rotina se modificou. Percebemos que no grupo do berçário, por exemplo, as crianças ficavam livres, brincavam na sala sob a supervisão dos ADIs e estagiária. Lembramos que, ao terminar o primeiro dia de observação, Francisco nos informa que não há muito o que se ver no berçário e que, no dia seguinte, tudo iria se repetir. No grupo -1 presenciamos a professora liberar (no mesmo dia) duas vezes as crianças para brincarem no parque. No grupo-3 as crianças tinham uma rotina mais livre e no grupo-4 a ADI, na ausência da professora, não desenvolveu atividades de cunho pedagógico (musicalização, leitura deleite e atividade). Os ADIs acompanham as crianças por mais tempo, aspecto que permite uma flexibilidade maior em relação à rotina de trabalho permanecendo fixas as atividades relacionadas ao cuidado tais como banho, alimentação, segurança, repouso etc.

Assumir um horário extra nas instituições foi algo recorrente entre os ADIs observados nesta pesquisa. Todos, com exceção de Luana, realizaram hora extra. A esse respeito nas observações, o que nos chamou atenção foi o fato da ADI Beatriz já ter assumido a atividade mais de uma vez (devido ao passeio até o Compaz) e no dia seguinte (em outra turma) a pedido da coordenação pedagógica. Beatriz confirmou que costuma ser solicitada a realizar hora extra e não se nega a cumprir tal solicitação.

Como indicativos de sua responsabilidade, dedicação e respeito percebemos que os ADIs são os profissionais que mais interagem com as famílias das crianças, sobretudo, devido ao tempo mais longo de permanência nas instituições. Como descrevemos, ao caracterizar suas práticas, os ADIs conversam com pais/responsáveis sobre o dia a dia da criança, alimentação, comportamento, doenças e outras intercorrências.

Os termos (criança e desenvolvimento) foram recorrentes ao identificarmos a estrutura das representações de educação infantil dos ADIs. Esses profissionais consideram a criança o centro dessa etapa da educação, ou seja, o principal foco do seu trabalho. Quando se referem ao termo desenvolvimento destacam seu caráter integral e abrangente, nos variados aspectos relacionados à criança.

A partir das observações, podemos indicar que em suas práticas os ADIs revelaram preocupação com a criança e seu desenvolvimento nas conversas e esclarecimentos que mantinham com os pais/responsáveis sobre a rotina e dificuldades das crianças; no cuidado e vigilância constantes dos grupos com os quais atuavam, no registro de intercorrências diárias

na creche e CMEI. Eis alguns trechos de episódios que demonstraram preocupação com as crianças e seu desenvolvimento:

Mateus já se encontrava na sala dos professores, assim como a estagiária da turma. Ao entrar na sala Mateus, conversa com o pai de uma criança, que é intolerante a lactose, e a conversa era sobre esse assunto, na ocasião percebemos que o ADI era tratado como professor. (Mateus-06/11/2019).

Durante o passeio ao Compaz foi possível perceber uma maior atuação da ADI junto às crianças. A professora manteve-se distante das crianças, enquanto a ADI estava sempre interagindo com todas elas e essa interação fez com que funcionários do Compaz confundissem a ADI como a professora da turma. (Beatriz-22/10/2019).

Após o almoço, as crianças voltam para sala e são direcionadas para atividades de higiene (higienização dos dentes e boca). Mateus e a estagiária ajudam neste trabalho. As crianças, ao saírem do banheiro, vão descansar nos colchões, que já estão arrumados em sala. Quando as crianças deitam, Mateus aproveita o momento para notificar o caso da mordida no “caderno de comunicação creche-escola/família IB”. (Mateus-05/11/2019).

Ressaltamos que o caderno de comunicação instituição/família constitui um registro de intercorrências, acontecimentos sucedidos com as crianças na instituição no qual se indica dia, horário, profissional que notificou, crianças envolvidas e medida ou precauções tomadas. A título de ilustração de uma das práticas comuns dos ADIs nas instituições apresentamos alguns exemplos (quadro 11) desses registros feitos no caderno de comunicação instituição/família.

Quadro 11 – Registros no caderno de comunicação instituição/família

Exemplo 1

24/10/2019 Recebemos 15 (quinze) crianças ➤ Maria tá tossindo muito. ➤ Um colega machucou a testa de Camila – bateu com brinquedo e ficou arranhado ➤ Felipe vem apresentando dificuldades para dormir, fazendo barulho e tentando chamar a atenção, não obedece as estagiárias e demais funcionários.
25/10/2019 Recebemos 16 crianças ➤ Thiago chegou com nariz machucado. ➤ João mostrou inquietação, pedindo para ir para casa, chorando muito. Tentamos contato com a mãe, mas o telefone só chamava e não atendia.

Exemplo 2

Recife, 05 de novembro de 2019 A estudante Clara, foi mordida na testa no horário da manhã, foi acolhida, massageada e passado gelo. Ciente: _____
Recife, 05 de novembro de 2019 O estudante Caio mordeu a colega na testa. Ciente: _____

Fonte: Elaborado pela autora

A preocupação com o bem-estar da criança também foi manifestada em outras atitudes. Por exemplo, Luana afasta uma criança que gosta de brigar das demais pedindo para ela ficar no refeitório lhe ajudando. Em outros momentos Luana costuma pedir ajuda a esta criança, principalmente quando ela se afasta do grande grupo para outra atividade.

Aliada a preocupação com o desenvolvimento da criança, o cuidado constitui uma das dimensões do trabalho na educação infantil. Quando detectamos a estrutura das representações sociais dessa educação entre os ADIs, eles evocam o termo cuidar, porém colocam que não se trata de algo isolado, mas vinculado a outras atividades que buscam educar a criança. Nesse sentido, o cuidar e educar nas justificativas dos ADIs seriam indissociáveis. Nas práticas desses profissionais o cuidar se manifestou nas ações de higiene, alimentação, repouso e segurança das crianças. Essas foram as atividades mais comuns e intensas desenvolvidas por todos os ADIs observados. Durante as observações, percebemos poucas intervenções de natureza pedagógica quando cuidavam das crianças. As práticas observadas sugerem, diferente das justificativas dadas para as evocações dos ADIs, um cuidar dissociado da dimensão educativa. Tais práticas estão distantes do que prever Silva (2013) acerca do cuidar na educação infantil. Segundo ela:

[...] A dimensão de cuidados físicos presentes na prática com as crianças pequenas demandará dos professores e professoras o desenvolvimento de habilidades para lidar com o corpo da criança, para assegurar a higiene, o bem-estar, uma percepção positiva de si mesma, além de condições adequadas para a alimentação e a segurança. Com os bem pequenos, isto implica em trocar fraldas, dar banho quando este estiver previsto na rotina da instituição, oferecer e criar condições para a alimentação saudável, cuidar do espaço físico para que as crianças estejam em segurança, dentre outros aspectos. (SILVA, 2013, p. 33).

Em primeiro lugar a higienização, uma das necessidades básicas das crianças, constitui atribuição dos ADIs. Em todas as observações verificamos que esta é uma tarefa que todos eles assumem, com o apoio dos estagiários. É importante destacar que durante os momentos de higienização das crianças pequenas (berçário e grupo 1), não há relação, diálogo entre elas e o ADI, não conversam sobre o porquê de se fazer aquilo, questões relacionadas à imagem corporal, lateralidade, tamanho de cada um etc. Entre os grupos de crianças maiores os ADIs dão instruções de como a criança deve se banhar/higienizar o corpo e este profissional apenas supervisiona, sempre colocando a quantidade suficiente de sabonete nas mãos das crianças, ligando e/ou desligando o chuveiro.

Aos poucos, as crianças eram levadas para o banho que era dado por Luana com a ajuda da estagiária. Luana organiza o momento de banho e orienta as crianças a tirarem a roupa e deixar no chão. Orienta que o lugar de se fazer as necessidades fisiológicas é no banheiro, orienta, também a estagiária, a realizar da melhor maneira o banho, enxugar e ajudar as crianças a se vestirem. (Luana-24/10/2019).

Por meio das observações percebemos que quanto menor a criança, maior é o contato do ADI com o seu corpo. Nessas atividades de higiene não observamos o envolvimento das professoras, exceto a professora do grupo-1, que auxiliou um dia enxugando as crianças depois que elas escovaram os dentes. As professoras sempre permaneciam em sala aguardando ou encaminhando as crianças enquanto os ADIs e estagiárias realizavam esse trabalho.

As professoras junto com o ADI orientam o estagiário e/ou ADI novato sobre como proceder junto às crianças nas tarefas de higienização. Por exemplo, ao orientar um estagiário, a professora do grupo-1 diz: “André, enquanto ela está escovando, tu ficas assim com um paninho se tiver úmido, aí já vai tirando. [...] porque já fica assim um restinho de comida. [...] Se tu for ficar aqui na sala então tu passas, já vai deixar as escovinhas prontas pra adiantar (Professora do grupo de Mateus-06/11/2019).

Em relação à alimentação, os ADIs observados acompanham, incentivam, orientam e alimentam as crianças durante as refeições. Por exemplo, observamos a ADI Beatriz tentando alimentar uma criança que comumente recusa as refeições no CMEI. Durante o almoço a ADI pega uma cadeira, se senta ao lado de Maria Clara e insiste para que criança se alimente. Beatriz diz: “Abra o bocão viu... Se não, você vai demorar a comer e vai ficar aqui... Ei! Mariana! Pega a chupeta de Maria Clara que eu vou levar para o menino. Ah! Precisa não! Ela vai comer, então deixa” (Beatriz-23/10/2019).

Geralmente, de tanto os ADIs insistirem e negociarem com a criança, eles conseguem convencê-la a fazer a refeição. Por exemplo, Mateus, ao perceber que uma criança estava dormindo e sem querer se alimentar, aproxima-se, bate palmas e diz: “[...] acorda, Carlos. Acorda, bora! Abre a boca vai. Bora comer Carlos?” E começa a ajudar Carlos a se alimentar. Mateus nota que outra criança não estava se alimentando e diz: “Bora! Vinícius come! Vinícius, bota na boca Vinícius. Se não comer não vai para o parque” (Mateus- 06/11/2019).

Em relação à segurança foi possível detectar o olhar atento dos ADIs para as crianças. Eles conseguem identificar suas necessidades e tentam ajudá-las no possível. O ADI é o profissional que passa mais tempo com as crianças nas instituições, o que permite identificar com maior facilidade os interesses e as dificuldades delas. Um exemplo que pudemos citar em relação à segurança foi o seguinte:

Em sala, as crianças do grupo-1 estavam realizando atividade com a professora, enquanto as demais estavam brincando ao som das músicas visualizadas no *notebook*, quando o ADI (Mateus) percebe que uma criança estava colocando de maneira repetitiva a parte superior do seu corpo para trás. Imediatamente, Mateus chama a atenção da criança em relação aquele comportamento: “Carlos, Carlos venha cá, venha. Que coisa feia! Venha cá, venha. Senta aqui um pouquinho pra pensar. Que coisa feia! Do nada, se jogando pra trás. A professora, que não tinha visto a cena, pergunta o motivo e o ADI explica o que aconteceu e diz que no dia anterior Carlos havia passado o tempo todo sentado porque estava repetindo esse movimento. (Mateus-05/11/2019).

De maneira geral podemos dizer que, a despeito de algumas poucas exceções, quando os ADIs alimentavam as crianças não aproveitavam a oportunidade para trabalhar propriedades dos alimentos, modo correto de usar os talheres, concentrar-se durante a alimentação, etc. Durante o repouso apenas uma ADI costumava ninar as crianças, no geral as crianças ficavam nos colchões e os ADIs permaneciam junto delas enquanto dormiam e, quando elas descansavam, manipulavam seus celulares. Por exemplo, não contavam uma história ou usavam uma música relaxante para as crianças. Durante o banho, as crianças

menores eram colocadas em número de três por vez embaixo do chuveiro (de modo rápido) e sem exploração pedagógica, pois que poderiam usar melhor o período do banho para trabalhar imagem corporal, lateralidade etc.

Considerando o cuidar, termo indicado pelos ADIs na fase inicial da pesquisa, é possível inferir que a falta de acompanhamento, formação continuada e apoio institucional dispensadas a esses profissionais impedem que eles articulem o que no discurso foi tido como indissociável quando representam a educação infantil, isto é, a indissociabilidade cuidar-educar.

De acordo com Barros (2009) o brincar caracteriza-se como importante atividade para o desenvolvimento das potencialidades infantis (BARROS, 2009, p. 17). Durante as observações percebemos que, em coerência com as evocações dos ADIs na fase inicial deste estudo, o brincar é uma atividade comum na realidade das instituições de educação infantil. Compreendida como essencial ao desenvolvimento das crianças pequenas. Conforme prevê a resolução de DCNEI (2009), as interações e brincadeiras, promovem diversas experiências e são eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil (BRASIL, 2009). Na mesma direção a BNCC (2017) reitera o valor do brincar para o desenvolvimento infantil quando declara:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 35).

O brincar é visto, conforme a BNCC (2017, p. 36) “[...] de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos)” e contribui para a ampliação e diversificação de “[...] seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais”.

Durante as observações constatamos que as crianças de berçário sempre brincam livremente pela sala, em uma ocasião (segundo dia) encontramos o ADI Francisco brincando com as crianças usando brinquedos espalhados pelo chão da sala.

Constatamos que as brincadeiras mais comuns das crianças nas instituições pesquisadas eram: brincar no parque (balanço, escorregador, gira a gira e casinha). Em sala elas brincavam de modo individual ou em pequenos grupos com diversos brinquedos (carro,

urso, boneca, dinossauro, moto, coelho, arco azul, dentre outros) ou com os jogos educativos (lego e outros objetos confeccionados pela professora, por exemplo, reciclagem com potes de requeijão). Em média o tempo (por turno) destinado às brincadeiras era entre uma e duas horas.

Em todas as turmas observadas os ADIs costumam distribuir os brinquedos, conduzir às crianças ao parque, observar as brincadeiras e geralmente só realizavam intervenção quando solicitados pela professora ou quando alguma criança estava em situação de risco. Dois episódios ilustram o ADI interferindo (nem sempre de modo adequado) durante os momentos de brincadeira nas instituições.

Uma criança estava brincando na sala e o seu brinquedo rolou e parou embaixo de um berço. A criança, para recuperar o objeto se abaixou e foi pegar o brinquedo ficando presa entre a estante, o berço e o chão. Francisco, ao ver a situação, diz: “O que é? Esse menino gosta dessas coisas. Ele se enfia nos buracos e fica preso. Onde tiver um lugarzinho apertado ele vai lá e fica [...] depois fica chorando porque não consegue sair”. Em seguida, dirige-se até a criança para retirá-lo do local. (Francisco-16/10/2019).

A professora realiza uma intervenção com as crianças no parque e traz um borrifador (fantasiado de galo). Ela começa a recontar a história do gato molhado no personagem do galo resfriado e à medida que vai contando borrifa água nas crianças. Depois de alguns minutos contando a história e brincando entrega o borrifador para o ADI que ao tê-lo em mãos (fica apenas borrifando nas crianças que se aproximam) e não prossegue a brincadeira com as crianças. (Mateus-05/11/2019).

Sentado em uma cadeira, de frente para o parque e olhando de um lado para o outro, estava o ADI Mateus. Ele não demonstrava nenhuma expressão até se aproximar de algumas crianças que estavam em situação de perigo. Nesses casos, chamava a criança pelo nome ou simplesmente dizia: “Sai daí para não cair, Francisca”, “Desce daí para não cair também”. (Mateus-05/11/2019).

Nos exemplos destacados podemos perceber que Mateus e Francisco não interferem nas brincadeiras das crianças. Eles se preocupam apenas em supervisionar o grupo, observar e evitar que as crianças sejam expostas a alguma situação de risco. Apenas quando solicitado pela professora ou quando ver a criança em situação de risco fazem uma intervenção. Essa atitude não é exclusiva dos ADIs citados, mas também é visível nas atitudes de Luana e Beatriz.

Ao observarmos a relação dos ADIs com as crianças durante as brincadeiras, percebemos que para esses profissionais essa atividade favorece o seu desenvolvimento, no entanto seu papel fica restrito a vigiar as crianças enquanto brincam. Por exemplo, “logo após

as crianças serem levadas ao parque pela professora, o ADI sai da sala e, aproximadamente um metro de distância do parque, coloca uma cadeira, senta-se e observa as crianças. Ao lado do parque, próxima a casinha, sentada em um pneu, fica a estagiária da turma” (Mateus-05/11/2019). Beatriz e Luana, também observados nesta pesquisa, assumem comportamentos semelhantes quando as crianças estão no parque. Ela fica sentada em uma cadeira, a alguns centímetros de distância, observando as crianças. Luana matem-se, em pé próxima ao parque, a observá-las.

Podemos dizer, com base nas observações feitas, que em relação às brincadeiras das crianças não há grandes interferências, iniciativa ou participação dos ADIs. Ressaltamos que nas evocações desses sujeitos (durante a fase inicial da pesquisa) há um reconhecimento do valor do brincar para o desenvolvimento da criança e atividade comum na educação infantil. Contudo, ao observarmos as práticas, não identificamos relações mais qualitativas desses adultos (ADIs) e crianças durante as brincadeiras. O que vimos foi apenas um acompanhamento à distância dos grupos a fim de preservar a sua segurança, exceto com o ADI Francisco que presenciamos ele brincando e estimulando as crianças do berçário com os brinquedos (boneca, balde, carro, dentre outros) que estavam expostos na sala.

Vale ainda ressaltar que, enquanto as crianças brincavam, todos os ADIs observados aproveitavam esse momento para conversar com os seus colegas da instituição, seja professor, ADI, AADÉE ou estagiária.

Como pontua Silva (2013) o brincar na educação infantil é uma forma privilegiada das crianças criarem e participarem da cultura e se desenvolverem de modo saudável. Na mesma direção, Barros (2009, p. 54-55) afirma que o brincar deve “[...] ser percebido como uma atividade potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando-o”. Assim, as brincadeiras não seriam apenas um passatempo inútil, mas “[...] potencializadas nas escolas da infância por se constituírem como condições efetivas de envolvimento emocional e psíquico de cada criança em seu processo de humanização” (LIMA; AKURI; VALIENGO, 2018, p.362).

É notório que a brincadeira integra as experiências na educação infantil das instituições investigadas, no entanto não há envolvimento direto dos ADIs nessas brincadeiras. Como já dissemos esses profissionais no geral apenas conduzem e acompanham o brincar das crianças.

O educar foi outro termo relevante e presente nas evocações dos ADIs durante a fase inicial da pesquisa. Nas justificativas dos ADIs que o selecionaram como palavra mais

importante ressaltam que o educar seria a síntese de todo trabalho que acontece na educação infantil. Silva (2013, p. 29) ao definir o educar referem-se ao “[...] planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas”. Privilegia o desenvolvimento do pensamento, linguagem, percepção, memória, raciocínio etc. Esta perspectiva enfatiza o desenvolvimento cognitivo das crianças desconsiderando o que preconiza a BNCC (2017) que concebe a educação como “[...] a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16).

De modo geral, pelo que observamos, os ADIs não trabalham coletivamente com as professoras, seja: planejando, combinando e/ou desenvolvendo as atividades. Não constatamos em nenhum momento as professoras das turmas e ADIs decidindo (de forma conjunta) sobre a execução de atividade a ser realizada com as crianças. Ao longo das observações os ADIs assumiram a sala, na ausência da professora, costumavam orientar as crianças a respeito do que deveriam ou não fazer, sobre o que é certo e errado, mantinham as crianças controladas e quietas enquanto a professora conduzia as atividades, acompanhavam algumas crianças com dificuldades no desenvolvimento de atividades e selecionavam os vídeos para as crianças assistirem.

Em relação a assumir a sala na ausência da professora esta é uma prática recorrente nas instituições de educação infantil de período integral. Nessas instituições, as professoras só estão presentes durante o turno da manhã e à tarde são os ADIs e estagiários que assumem o trabalho com as crianças. Por exemplo, Francisco, que exerce suas atividades no turno da tarde, não tem orientação da professora ou coordenadora e costuma deixar as crianças livres na sala brincando e/ou, como ocorreu no segundo dia, brincava com elas.

Durante as observações ficou claro que os ADIs orientam as crianças, principalmente quando ela apresenta algum comportamento inadequado. Por exemplo, Luana, em vários momentos, conversa com as crianças e tenta acalmá-las. Quando uma criança começa a bater e empurrar as demais, Luana imediatamente chama a atenção, explica que bater e empurrar os colegas não são atitudes corretas. Os demais ADIs também costumam chamar a atenção das crianças acerca de seus comportamentos.

Percebemos, também, que os ADIs controlam as crianças enquanto a professora está com elas em sala. São eles que as mantem quietas e atentas às atividades pedagógicas. Por exemplo, no grupo-1, a professora começa a contar a história e, ao mesmo tempo, chama a atenção daquelas que não estão concentradas na atividade. O ADI Mateus se mantém na cadeira (sentado, calado e observando). Depois de muito tempo, ele chama a criança pelo seu nome e diz para ela se comportar. Em outro momento fala: “senta, senta direito Ana”. A

preocupação em manter a turma sob controle permanece e Mateus novamente diz: “senta Ana, senta Bruna, encosta na parede”. (Mateus-05/11/2019). Como já descrevemos, o ADI é quem “soluciona” os eventuais conflitos e “problemas” entre as crianças que estejam interferindo no desenvolvimento do trabalho da professora.

Destacamos ainda que durante uma das observações. Mateus fez uma revisão de conteúdos e atividades com algumas crianças que chegaram mais cedo na creche. Essa não foi uma atitude presente nas práticas dos demais ADIs observados.

Ao chegarmos à sala Mateus estava sentado com seu filho (que é aluno da turma do berçário) e mais uma criança que se encontrava em pé na sala. Mateus e a estagiária aproveitaram o momento para revisar o assunto com uma criança que havia chegado. Trataram sobre formas geométricas (quadrado, triângulo e círculo) e os números (de 1 a 5). As formas geométricas e os números estavam expostos na parede da sala e Mateus perguntava: Cadê o triângulo? E o círculo? Cadê o número 1? À medida que ia sendo perguntada, a criança apontava para a forma ou o número identificando-os. (Mateus-05/11/2019).

Foi possível constatar, mediante a observação das práticas dos profissionais, que os ADIs são responsáveis pela escolha dos vídeos que as crianças assistem. No entanto, ao analisar esse material, não identificamos interação com a professora, tampouco alguma articulação com os conteúdos abordados em sala. Isto ocorreu principalmente no grupo-3, por exemplo, a fim de conter o grupo, Luana acompanha sete crianças mostrando história visualizada (Três porquinhos, Chapeuzinho vermelho) no *notebook*. (Luana-24/10/2019).

De modo semelhante, ou seja, sem planejamento prévio, Beatriz foi convidada pela professora para ajudá-la na condução de uma atividade com os alunos que apresentavam maiores dificuldades, como registramos abaixo:

Em seguida a professora faz uma revisão do alfabeto (até a letra “T”) individualmente com as crianças. Ela tenta envolver a turma nessa revisão e, depois, realiza uma atividade de formação de palavras. Para isto distribui uma folha para as crianças que são estimuladas a formarem palavras curtas como, por exemplo, tatu, pato, mala. Percebemos que a atividade envolve apenas as crianças que já têm conhecimento, três crianças que apresentam mais dificuldades recebem uma atividade diferente com as vogais. Não observamos por parte da professora tentativas de ajuda às crianças com mais dificuldades para realizar esta tarefa, ela pede para Beatriz, que preparava a sua lista do material, fazer isto. Beatriz tenta se aproximar rapidamente das crianças e dá instrução para cobrir a vogal “a”, depois volta a fazer sua lista. A professora orienta as demais crianças a formarem as palavras. (Beatriz-22/10/2019).

O que foi possível depreender é que, apesar dos ADIs enfatizarem o educar e o cuidar como aspectos indissociáveis na educação infantil, detectamos que as atividades referentes ao cuidar são predominantes no fazer diário desses profissionais. Esse resultado reafirma o que dizem Bitencourt e Silva (2017). Segundo essas autoras, embora possa haver coincidência de algumas ações, ou seja, a professora realizando atividade de cuidado e/ou ADI na função de educar, há uma intensa divisão de atividades entre professora e auxiliar, sendo que a primeira ocupa e detém maior controle do processo do trabalho. Complementam as autoras:

A ausência de formação específica para o trabalho de cuidar e educar limitam sua autonomia nas decisões sobre as atividades. Contudo, observa-se que a auxiliar possui informações que as professoras não são capazes de adquirir pela limitação temporal de convivência com as crianças e pela criação de vínculos afetivos (BITENCOURT; SILVA, 2017, p. 391).

Conforme as práticas observadas, esta pesquisa reitera o que já foi constatado por Silva (2013). Segundo ela, prevalecem nas instituições de educação infantil: “[...] práticas que atribuem à professora ou professor a função de planejamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas e a outro (a) profissional - os auxiliares -, na maioria dos casos sem formação, responsabilidade com os cuidados físicos, como banho e troca de fraldas etc.” (SILVA, 2013, p. 29).

Ainda que os ADIs enfatizem a indissociabilidade entre cuidar e educar, os achados desta investigação indicam que as representações sociais e práticas desses profissionais estão concentradas no cuidado com as crianças, no suprimento das necessidades básicas, alimentação, higiene e segurança. A análise das práticas revela, portanto, uma dicotomia entre o cuidar e o educar, essas duas dimensões tidas no discurso como indissociáveis na educação infantil.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa procuramos identificar as representações sociais de educação infantil construídas pelos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e suas relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife. Para atender ao objetivo principal traçamos o perfil socioprofissional dos ADIs, identificamos a estrutura das representações sociais de educação infantil e caracterizamos as práticas desenvolvidas por esses profissionais indicando possíveis relações com suas representações sociais de educação infantil.

O estudo adotou o referencial teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais (TRS). Representações sociais são conhecimentos emergentes do senso comum, sentidos coletivos acerca da realidade que norteiam comportamentos e auxiliam na comunicação social. São saberes produzidos na prática e partilhados pelos sujeitos na dinâmica social. Nesse sentido, compreendemos que as representações sociais dos ADIs acerca da educação infantil são influenciadas pelo contexto das instituições em que atuam.

Ao pensarmos representações sociais e práticas, consideramos a conexão entre ambas, pois ao mesmo tempo em que representações sociais regulam, elas emergem das diferentes práticas sociais (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2000). Assim, não há uma relação de superioridade das representações sociais sobre as práticas, ou vice e versa, mas interação recíproca entre elas (ABRIC, 2001).

Para atender aos propósitos da pesquisa inicialmente tratamos e conceituamos o objeto da pesquisa: a educação infantil. Além de abordá-la na literatura fizemos breve histórico do atendimento à criança no Brasil e indicamos o que preconizam os documentos legais sobre essa etapa da educação. É importante destacar que tal estudo levou-nos a compreender o contexto histórico, os avanços e limites que permeiam a prática pedagógica na primeira etapa da educação básica. Ficou evidenciado que a ênfase no caráter educacional do trabalho com crianças pequenas não é obra no acaso, mas decorre dos avanços da literatura, de lutas e reivindicações da sociedade civil organizada ao longo de mais de três décadas.

Ressaltamos que os avanços conquistados não se referem apenas à educação infantil como direito da criança, etapa da educação básica e não vinculação a assistência social. Destacamos principalmente a exigência de formação profissional para trabalhar com esse público. Apesar desses avanços formais e legais, não há garantias efetivas de sua concretude prática, os profissionais, sujeitos desta pesquisa, podem ser tomados como exemplo da discrepância entre o proclamado na lei e a realidade.

Tendo em vista a complexidade das representações sociais, para identificá-las de modo articulado às práticas, utilizamos os instrumentos questionário, teste de associação livre de palavras, entrevista semiestruturada e observação.

Em resposta ao primeiro objetivo da pesquisa podemos dizer que o grupo dos 108 auxiliares que atuam nas instituições de educação infantil, investigado nesta pesquisa, é majoritariamente composto por mulheres, os homens constituem 19% do grupo. Em relação ao nível de formação, verificamos que 41% têm formação pedagógica específica e 59% não possuem essa formação. Esses profissionais atuam predominantemente em creches e a principal motivação para prestar o concurso para ADI foi a garantia de estabilidade profissional e financeira. O perfil do grupo pesquisado indica que o ingresso na função de ADI resulta de problemas como desemprego, subemprego e falta de oportunidades profissionais. Esse perfil profissional, aliado ao contexto de precariedade das instituições, afeta negativamente o trabalho com a criança pequena.

No tocante ao segundo objetivo, a estrutura das representações sociais de educação infantil construídas pelos ADIs, ficou demarcada os termos **amor, respeito, educar, criança, desenvolvimento e responsabilidade** que são os elementos do núcleo central dessas representações. Dentre os elementos periféricos se destacaram os termos **cuidar, carinho, brincar e dedicação**. De modo geral, as justificativas utilizadas para as referências a esses termos, enfatizaram um discurso racionalizado acerca da educação infantil pautado na indissociabilidade cuidar-educar com vistas ao desenvolvimento integral da criança.

Os depoimentos dos 30 ADIs entrevistados contribuíram para melhor explicitar a estrutura das representações sociais de educação infantil construídas por esses profissionais. Os achados das entrevistas revelaram que a educação infantil é um novo espaço educativo, diferenciado dos espaços familiares e de outros espaços sociais que a criança frequenta e focalizam a criança, seu desenvolvimento e aprendizagem. Os entrevistados destacam a experiência como norteadora da prática profissional, uma vez que não são orientados para o exercício da função. Os ADIs, com formação pedagógica, salientam seu valor e os que não a possuem vão se adaptando ao trabalho por meio do 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. O educar, que ganhou centralidade na fase inicial da pesquisa, constitui algo distante da prática dos ADIs que, por vezes, desconhecem as finalidades de seu trabalho na educação infantil, não têm acesso à formação continuada ou

quando oferecida é descontextualizada, são desvalorizados e desenvolvem suas práticas de modo desarticulado ao trabalho dos docentes de educação infantil nas creches e CMEIs investigados.

Ciente de que as representações sociais orientam as práticas corriqueiras dos ADIs nas instituições, a fim de caracterizá-las indicando possíveis relações entre ambas, utilizamos a observação participante. As mais de 50 horas de observação revelaram que os ADIs não trabalham de modo integrado as professoras, ou seja, não planejam e/ou desenvolvem atividades pensadas em conjunto. Mesmo reconhecendo que se trata de um trabalho de apoio não constatamos entrosamento entre as professoras das turmas e ADIs para decidirem juntos um trabalho em prol do desenvolvimento infantil.

Foi possível depreender que de modo geral as práticas dos ADI nas instituições restringem-se a: receber as crianças; conversar com os pais sobre suas condições de saúde e comportamento; higienizar as crianças; organizar a sala para o repouso e “vigiá-las” durante esse momento; orientar e acompanhar as crianças durante as refeições; conter as crianças em sala para que a professora desenvolva atividades pedagógicas; supervisioná-las quando brincam no parque; acompanhar as crianças durante toda a rotina desenvolvida na creche e/ou pré-escola; registrar intercorrências relacionadas às crianças, além de orientar estagiários sobre o desenvolvimento de atividades (referentes ao cuidado).

Com as observações detectamos uma cisão entre o trabalho pedagógico da professora e o cuidar, tarefa própria dos ADIs. Vale lembrar que concebemos a atividade pedagógica na educação infantil, como sistemático, planejado e contextualizado. Os auxiliares cuidam das crianças (recebem, alimentam, acompanham, acalentam, higienizam, protegem etc.), eles não interferem nos momentos de atividades sistemáticas, exceto quando é para conter as crianças. Durante o período em que assumem por completo as turmas (no turno da tarde) novamente prevalecem as atividades de cuidado e suprimento das necessidades infantis. Quando realizam alguma atividade de cunho pedagógico agem no improviso, pois não demonstram que pensaram e planejaram o que vão realizar com aquele grupo de crianças.

Ressaltamos que as representações sociais são fundamentais à vida cotidiana, uma vez que orientam a maneira de nomear e definir conjuntamente os distintos aspectos da vida diária, no modo de interpretá-los, tomar decisões e nos posicionarmos frente aos objetos. No âmbito desta pesquisa constatamos que os ADIs incorporaram um discurso avançado em torno da educação infantil, discurso que enfatiza a criança, seu desenvolvimento e articulação entre cuidar-educar. No entanto, suas práticas ficam restritas ao cuidar. Não se trata de desvalorizar este eixo de sustentação da educação infantil, mas do modo como se materializa

na prática desses profissionais, o cuidar tem sido algo secundarizado, um trabalho menor. As observações revelaram uma visível hierarquização entre o que faz a professora em sala e o trabalho dos auxiliares.

Salvaguardadas as limitações, comuns a qualquer pesquisa, admitimos que este trabalho oferece contribuições ao campo da educação infantil por revelar (de modo sistemático) o perfil de um expressivo grupo de ADIs atuante na Rede Municipal do Recife, as atribuições de sentido e a caracterização do trabalho desenvolvido por esses profissionais junto com as crianças pequenas.

Reiteramos o discurso circulante dos ADIs em torno da indissociabilidade cuidar-educar e o trabalho intenso desenvolvido por esses ADIs (centrado no cuidar das crianças) no interior de creches e CMEIs municipais.

Admitimos que o estudo: contribui para fortalecer o valor da abordagem estrutural das representações sociais (Teoria do Núcleo Central) para investigações na área educacional; suscita reflexões acerca da formação e práticas dos profissionais que atuam na educação infantil; sugere reflexões acerca do efetivo papel pedagógico da educação infantil, ou seja, até que ponto as práticas descritas neste estudo confirmam ou negam esse caráter tão propalado pela literatura. Para as políticas públicas de educação infantil a pesquisa indica 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 dos profissionais que atuam junto a criança pequena e suas famílias.

Por fim, entendendo que toda construção científica é sempre inacabada e que o valor de uma investigação reside nos questionamentos e discussões que ela suscita, indicamos outras preocupações investigativas decorrentes deste estudo, a saber: possibilidade de um estudo etnográfico (mais intenso e efetivo) do trabalho dos ADIs, enfatizando a interação com as professoras e contribuição para o desenvolvimento das crianças; análise da implementação da BNCC (o currículo prescrito e o do vivido) em algumas das instituições de educação infantil enfatizando o desenvolvimento/aprendizagem das crianças e o trabalho de professores e ADIs; investigação a respeito do lugar dos afetos entre (crianças, professora e ADIs) no contexto da primeira etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. ed. Goiânia: AB, 2000. p. 27-37.
- ABRIC, Jean-Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. *In*: CAMPOS, Pedro Humberto Farias; LOUREIRO, Marcos Corrêa da Silva (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-63.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. *In*: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001a. p. 155-172.
- 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. ISBN: 970-633-193-X.
- 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, v.8, n.3, p. 257-267, dez. 2000. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2000000300005. Acesso em: 04 maio 2019.
- 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 [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 14-15, p. 17-37, mar. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/31913>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169/1181>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. E-book.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], n. 113, p. 167-184, jul. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200009>. Acesso em: 18 dez. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011. 280 p. Título original: L'analyse de contenu. ISBN 978-85-62938-04-7.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar?** da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BASÍLIO, Márcia Alves Tenório. Curso de Pedagogia: campo semântico das representações sociais dos estudantes. In: MACHADO, Laêda Bezerra (org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 59-71.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade; SILVA, Isabel de Oliveira e. O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 36, p. 379-396, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/1980-4512.2017v19n36p379/35625>. Acesso em: 5 abr. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 1 mar. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso: 14 jun. 2018.

BRASIL. **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]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso: 04 jun. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF : Inep, 2018. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso: 04 maio. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF Presidência da República, [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso: 14 jun. 2018.

BRASIL. **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]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF Presidência da República, [1961]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm. Acesso: 14 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso: 14 maio 2020.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC, [2009]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso: 14 jun. 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016. Acesso em: 18 dez. 2018.

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) – Mestrado em Administração e Gestão Educacional, Universidade Aberta, Lisboa, 2016. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/5484>. Acesso em: 2 abr. 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL (org.). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p. 32-42.

CAMPOS, Maria Malta. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. Especial, p. 9-22, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial582p.9-22>. Acesso em: 18 maio 2020.

CAPESTRANI, Ruth de Manincor. **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. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_0f014d50a4d94e73f2961c7f8127239b. Acesso em: 4 abr. 2018.

CARDOSO, Regina Maria. **Conhecimento de mães e auxiliares de desenvolvimento infantil referente ao desenvolvimento de linguagem de crianças de zero a vinte e quatro meses de idade.** 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/17725>. Acesso em: 4 abr. 2018.

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. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17540576-Educar-e-cuidar-por-onde-anda-a.html>. Acesso em: 18 abr. 2020.

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

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) – Departamento de 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.

CÔCO, Valdete. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CONCEIÇÃO, Caroline Machado Cortelini; BERTONCELI, Mariane. A profissão docente na educação infantil: uma análise histórica da Constituição de um grupo profissional. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 11, n. 21, p. 64-84, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/18312/12093>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CORREA, Bianca Cristina. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 105-120, jan./abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 abr. 2019.

COSTA, Sinara Almeida da e COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Os papéis assumidos pela professora de educação infantil e as repercussões para a sua formação. **Educa – Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.I.], v. 4, n. 8, p. 83-95, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2017.2667>. Acesso em: 18 maio 2020.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. Desvendando identidades de trabalhadoras de creches: trajetórias de alunas de um programa de formação emergencial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. p. 1-6. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT07-2130--Int.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeus Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances**: estudos sobre educação, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698/2362>. Acesso em: 5 abr. 2018.

FONSECA, Sérgio César da; ALMEIDA, Elmir de. A Legião Brasileira de Assistência em São Paulo e a interiorização de políticas para a infância. **Revista História da Educação**, Porto

Alegre, v. 20, n. 49, p. 123-141, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321645344007>. Acesso em: 01 maio 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2007.

FULY, Viviane Moretto da Silva; VEIGA, Georgea Suppo Prado. Educação infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GALLI, Ida. 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. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/900>. Acesso em: 23 jan. 2019.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo educativo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 18, n. 19, p. 231-252, jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602002000100016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2018.

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JODELET, Denise. **Loucuras e representações sociais**. Tradução: Luci Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2005. 391 p. Título original: Folies et représentations sociales. ISBN: 85-326-3127-4.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (das origens a 1940)**. 1986. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1988.

KUHLMAN JÚNIOR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

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, Andreza Maria de. Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais: pressupostos básicos e aplicações no campo da educação. In: MACHADO, Laêda Bezerra (org.). **Incursões e investigações em representações sociais e educação**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 29-43.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2018v20n38p360>. Acesso em: 02 abr. 2019.

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

MACHADO, Laêda Bezerra; ANICETO, Rosimere de Almeida. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-363, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a09v1867.pdf>. Acesso em: 02 out. 2019.

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, p. 337-354, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/9442/pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MADEIRA, Margot Campos; SILVA, Neide de Melo Aguiar. Representações sociais e pesquisas em educação. In: SILVA, Neide de Melo Aguiar (Org.). **Pesquisas em representações sociais e educação**. Blumenau: Edifurb, 2010. p. 101-120.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. In: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017. p. 189-234.

MATTOS, P, Lincoln, C.L. A entrevista semi-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para uma análise. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n.4, p. 823- 847, jul-ago. 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. História e construção da identidade Compromissos e expectativas. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 339-352, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/27/321>. Acesso em: 15 mar. 2020.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Org.). **Textos em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-16.

NASCIMENTO, Elisabet Ristow. Atendimento da criança de 0 a 3 anos e a prática educativa dos centros de educação infantil –conveniados a secretaria municipal de educação de Curitiba – Paraná – Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-6. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT07-5516--Int.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2018.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de; GUIMARÃES, Célia Maria. Desafios à constituição do profissional de educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 1-11, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2013n28p1/24845>. Acesso em: 5 abr. 2018.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4 p. 569-576, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2019.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. **Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2017. Disponível em:

http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/111/dissertacao_tiago_grama.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PEREIRA, Maria Neve Collet. Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba. In: 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.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RECIFE. Prefeitura. Cadernos do Poder Executivo, de 8 de outubro de 2014. Realiza Concurso Público de Provas para provimento de vagas nos Cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – ADI e Agente Administrativo Escolar – AAE, e de Provas e Títulos para o cargo de Professor II, docência nos anos finais do Ensino Fundamental - disciplina de Matemática, para atuação na Rede Municipal de Ensino. Recife: **Diário oficial Prefeitura do Recife**: edição nº 115, Recife, 9 jan. 2014. Disponível em: http://www.upenet.com.br/concursos/14_pref_recife_prof/arquivos/edital.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 19-45.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 19-33, dez. 1996. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v4n3/v4n3a02.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2018.

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

SALOMÃO, Guilherme Trevizoli. **Quando a creche é espaço educativo, todos educam**: as equipes de Apoio em contextos de educação infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97664/salomao_gt_me_assis.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 abr. 2018.

SANTOS, Joedson Brito dos; SOUSA JÚNIOR, Luiz de. Educação infantil: 20 anos da primeira etapa da educação básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, p. 261-284, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i24.3685>. Acesso em: 18 maio 2020.

SANTOS, Maria de Fátima Souza. A teoria das Representações Sociais. In: SANTOS, Maria de Fátima Souza; ALMEIDA, Leda Maria (org.). **Diálogos com a teoria das Representações Sociais**. 1. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE/ Ed. Universitária da UFAL, 2005. p. 13-38.

SATURNO, Joane Santos do Nascimento. **A infância no espaço tempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderes fazeres que atravessam o cotidiano das**

crianças. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32823>. Acesso em: 04 jul. 2018.

SECCHI, Leusa de Melo; ALMEIDA, Ordália Alves. Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3333--Int.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2018.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31, 2008, 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, Dilma Antunes. **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. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16171/1/Dilma%20Antunes%20Silva.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SILVA, Idélia Manassés de Barros. Elementos de contradição nas representações sociais do ser professora de educação infantil. *In: MACHADO, Laêda Bezerra (org.). Incursões e investigações em representações sociais e educação*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013. p. 73-88.

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e suas profissionais: processos de construção de identidade. **Em aberto**, Brasília, v. 18, n. 73, p. 112-121, jul. 2001. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/em-aberto-2001-n73-v18>. Acesso em: 18 dez. 2018.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. *In: Docência na Educação Infantil*. Ano XXIII, Boletim 10, p. 28-35, jun. 2013.

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. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30012018-142436/pt-br.php>. Acesso em: 4 abr. 2018.

SOUZA FILHO, Edson Alves de. Análise de representações sociais. *In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). O conhecimento no cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 109-145.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. O proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro. *In: 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.

SPINK, Mary Jane Paris. O estudo empírico das representações sociais. *In: SPINK, Mary Jane Paris (org.). O conhecimento no cotidiano*: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 85-108.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. *In: Docência na educação infantil*. Ano XXIII, Boletim 10, Jun. 2013. p. 16-27.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 14, n. 3, p. 53-65, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2210/42-dossie-wadamjfa.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A: SÍNTESE DAS INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS REFERENTES AOS 12 ESTUDOS LOCALIZADOS

AUTOR	TÍTULO	FONTE/ANO
Regina Maria Cardoso	Conhecimento de mães e auxiliares de desenvolvimento infantil referente ao desenvolvimento de linguagem de crianças de zero a vinte e quatro meses de idade.	BDTD/2001
Tereza Cristina Monteiro Cota	Desvendando identidades de trabalhadoras de creches: trajetórias de alunas de um programa de formação emergencial.	ANPED/2006
Ruth de Manincor Capestrani	De auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) a professor de educação infantil: mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação Adi-Magistério.	BDTD/2007
Maria Neve Collet Pereira	Criança, infância e política na compreensão dos profissionais que atuam na educação infantil em Curitiba.	ANPED/2008
Rosali Rauta Siller Valdete Coco	O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos.	ANPED/2008
Guilherme Trevizoli Salomão	Quando a creche é espaço educativo, todos educam: as equipes de Apoio em contextos de educação infantil.	BDTD/2009
Marina Pereira de Castro e Souza	O Proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro.	ANPED/2012
Luciana Gandarela Chamarelli	O que fazer com o auxiliar de educação infantil? Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro.	BDTD/2013
Ana Cristina Teixeira Campêlo	O papel do Auxiliar de Desenvolvimento Infantil da secretaria de educação do Recife: das normativas do cargo a prática profissional.	Google acadêmico/2016
Laís Caroline Andrade Bitencourt Isabel de Oliveira e Silva	O cuidado e educação das (os) bebês em contexto coletivo: a construção da experiência da auxiliar de apoio à educação infantil na interação com bebês e professoras.	Revista Zero a Seis/2017
Tiago Grama de Oliveira	Docência e educação infantil: condições de trabalho e profissão docente.	Google acadêmico/2017
Daniele Ramos de Oliveira Célia Maria Guimarães	Desafios à constituição do profissional de educação infantil -	Revista Zero a Seis/2018

APÊNDICE B: QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Nº _____



**UNIVERSIDADE DE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Título da Pesquisa: Educação Infantil: representações sociais e práticas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) da rede municipal do Recife

Mestranda: Elizangela Dias Santiago

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado

NOTA: Esta pesquisa não identificará, em tempo algum, a identidade dos participantes da pesquisa. O motivo de solicitarmos o nome dos participantes é para auxiliar o trabalho da pesquisadora no momento da análise de dados.

1. DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

E-mail: _____ **Telefone:** _____

Identidade de gênero: () Mulher () Homem () Outros: _____

Qual a sua idade? _____

Sobre cor, como você se considera:

() Branco(a) () Pardo(a) () Preto(a) () Amarelo(a) () Indígena ().

Qual seu estado civil?

() Solteiro(a) () Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a)

() Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a). () Viúvo(a).

Em qual bairro ou cidade você reside? _____

Quem mora com você?

() Pai, mãe e irmãos () Pai () Mãe () Esposa / marido / companheiro

() Esposa / marido / companheiro e filhos () Filhos () Irmãos parentes

() Moro sozinho(a) () Outros _____

Qual a renda familiar? () 1 a 3 salários mínimos () 4 a 6 salários mínimos

() 7 a 9 salários mínimos

() 10 a 12 salários mínimos

() 13 a mais

2. VOCÊ E OS ESTUDOS:

Você concluiu o ensino médio ou normal médio? _____

Em qual escola? _____ Qual o ano de conclusão: _____

Você concluiu o ensino superior? _____ Qual curso? _____

Em qual instituição? _____ Qual o ano de conclusão: _____

Você concluiu a pós-graduação? () Especialização () Mestrado () Doutorado

Em qual instituição? _____ Qual o ano de conclusão: _____

Nome da pós-graduação: _____

3. EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E DE FORMAÇÃO:

Qual o nome da instituição que trabalha: _____

Em qual grupo atua? _____

Horário de trabalho? _____ Quanto tempo trabalha com ADI? _____

Tem outro trabalho além do de ADI? Qual? _____

Quais as experiências profissionais que você teve antes de assumir o cargo de ADI?

Por que você decidiu prestar concurso para ser ADI?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS A ELEMENTOS DO UNIVERSO DA EDUCAÇÃO INFANTIL
• O que você entende por educação infantil? • O que você considera relevante na Educação Infantil? • Como você ver o Cuidar, o Educar e o brincar na Educação Infantil?
OS SENTIDOS PROFISSIONAIS DE ADI
• Qual a importância do trabalho do ADI para a Educação Infantil? • Quando você decidiu prestar concurso para ADI o que você pensava que iria fazer? • Depois que você começou a trabalhar o que você realmente faz como ADI? • Como você aprendeu a trabalhar com ADI? • Como a sua formação (inicial e continuada) tem contribuído para o desenvolvimento do seu trabalho como ADI?

Algo mais a dizer: _____

APÊNDICE D: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO

- **Rotina da Creche - desde a chegada até a saída das crianças:**

A recepção e entrega das crianças junto às famílias, mantendo um diálogo constante entre família, Creches e/ou CMEI;

Relacionamento da ADI junto às crianças; professora; pares; famílias e gestão.

- **Atividades relacionadas aos cuidados desenvolvidos pela ADI:**

Processo de cuidar da higiene;

Alimentação;

Repouso; e,

Bem estar das crianças.

- **Trabalho educativo da ADI – em sala e outros espaços da instituição:**

No processo ensino-aprendizagem das crianças;

Na execução de atividades pedagógicas e recreativas diárias;

No acompanhamento das crianças, junto às professoras e demais funcionários em aulas - passeio programados pelas Creche ou CMEI;

Na construção de atitudes e valores significativos para o processo educativo das crianças;

No planejamento junto com a professora das atividades pedagógicas próprias para cada grupo infantil;

No processo de observação, registro das aprendizagens e desenvolvimento das crianças;

Na construção de material didático, bem como na organização e manutenção deste material;

Na participação em capacitações de formação continuada;

ADI – substituindo o professor – em quais circunstâncias e como trabalha?

APÊNDICE E: QUADRO DEMONSTRATIVO DAS SUBDIVISÕES DO RECIFE POR REGIÕES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS – RPAs

RPA 1 – Centro (11 bairros)	Recife, Santo Antonio, São José, Boa Vista, Santo Amaro, Coelhos, Soledade, Joana Bezerra, Cabanga, Ilha do Leite e Paissandu;
RPA 2 – Norte (18 bairros)	Arruda, Campina do Barreto, Campo Grande, Encruzilhada, Ponto de Parada, Hipódromo, Peixinhos, Rosarinho, Torreão, Água Fria, Bomba do Hemetério, Alto Santa Terezinha, Cajueiro, Fundão, Beberibe, Dois Irmãos, Linha do Tiro, e Porto da Madeira;
RPA 3 – Noroeste (29 bairros)	Aflitos, Alto do Mandu, Sítio Grande, Apipucos, Casa Amarela, Casa Forte, Derby, Dois Irmãos, Espinheiro, Graça, Jaqueira, Monteiro, Parnamirim, Poço da Panela, Tamarineira, Sítio dos Pintos-São Braz, Alto José Bonifácio, Alto José do Pinho, Mangabeira, Morro da Conceição, Vasco da Gama, Brejo da Guabiraba, Brejo do Beberibe, Córrego do Jenipapo, Guabiraba, Macaxeira, Nova Descoberta, Passarinho e Pau Ferro;
RPA 4 – Oeste (12 bairros)	Cordeiro, Ilha do Retiro, Iputinga, Madalena, Prado, Torre, Zumbi, Engenho do Meio, Torrões, Caxangá, Cidade Universitária e Várzea;
RPA V – Sudoeste (16 bairros)	Afogados, Bongi, Mangueira, Mustardinha, San Martin, Areias, Caçote, Estância, Jiquiá, Barro, Coqueiral, Curado, Jardim São Paulo, Sancho, Tejipió e Totó;
RPA VI – Sul (8 bairros)	Boa Viagem, Pina, Brasília Teimosa, Imbiribeira, IPSEP, Ibura, Jordão e Ibura de Cima.

APÊNDICE F: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução 466/12)**

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa **“Educação Infantil: representações sociais e práticas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) da rede municipal do Recife”**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora Elizangela Dias Santiago, residente à Rua [REDACTED], CEP [REDACTED], telefone: [REDACTED], e-mail: dias.liz@hotmail.com, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Laêda Bezerra Machado, telefone [REDACTED], e-mail: laeda01@gmail.com.

Caso este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pesquisadora. Após ser esclarecido (a) sobre todas as informações, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, rubrique as folhas e assine ao final deste documento. Caso necessite de uma cópia deste documento pode solicitar uma via a pesquisadora responsável. Ressaltamos que em caso de recusa, o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

A pesquisa, de natureza qualitativa tem como objetivo identificar as representações sociais de educação infantil, construídas por Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) e suas relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife. O estudo, que será desenvolvido através duas etapas complementares. Para tanto, na primeira etapa da pesquisa você precisará de, aproximadamente, 20 minutos, pois assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em seguida irá preencher um questionário com dados pessoais, acadêmico e profissionais. Ao terminar o preenchimento do questionário, você realizará o teste de associação livre de palavras.

A segunda etapa da pesquisa será dividida em duas fases. Na primeira fase você precisará de aproximadamente, 20 minutos para responder a entrevista semiestruturada, a qual contempla perguntas relacionadas ao universo da educação infantil e a área profissional do (a) ADI. Enquanto na segunda fase, será realizada através da observação participante e ocorrerá no ambiente em que a ADI atua durante 30 h semanais.

Os depoimentos produzidos pelos (as) ADIs na primeira e segunda etapa da pesquisa serão gravados e posteriormente transcritos e analisados através da Técnica de Análise de Conteúdo e do *software* Iramuteq.

O período de atuação no campo empírico será de aproximadamente sete meses, durante o ano de 2019. As informações obtidas durante o trabalho de campo serão armazenadas em um computador particular por, no mínimo, 5 anos. As responsáveis pela guarda dos dados serão a pesquisadora Elizangela Dias Santiago e sua orientadora, Dr.^a Laêda Bezerra Machado. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento, o (a) Sr. (a) poderá retirar seu consentimento. O (A) Sr. (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Os desconfortos e riscos que porventura surjam durante a coleta poderão ser oriundos do fornecimento das informações pessoais ou de situações que lembrem alguma relação do participante com o objeto da pesquisa. Também poderá haver nervosismo ou constrangimento, caso surjam lembranças e experiências relacionadas às questões a serem expostas.

No entanto, todas as informações obtidas serão apenas utilizadas na pesquisa e em sua divulgação, sem que haja nenhuma forma de identificação do (a) participante. Os benefícios relacionados à sua participação serão diversos. Além de possibilitar uma reflexão sobre a educação infantil e o (a) ADI na prática pedagógica, o estudo aumentará o conhecimento científico na área da educação possibilitando novas reflexões administrativas, pedagógicas e legais em relação ao objeto investigado. Desse modo, vislumbra-se que os resultados do estudo poderão favorecer novas reflexões e sensibilidades para os elaboradores das práticas formadoras, bem como para os proponentes das políticas educacionais visando a qualidade do ensino na rede pública de educação no que tange a problemática do estudo.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br.

(Assinatura da pesquisadora)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo **“Educação Infantil: representações sociais e práticas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) da rede municipal do Recife”**, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura do participante ou do responsável legal: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, os esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do sujeito em participar.

(02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

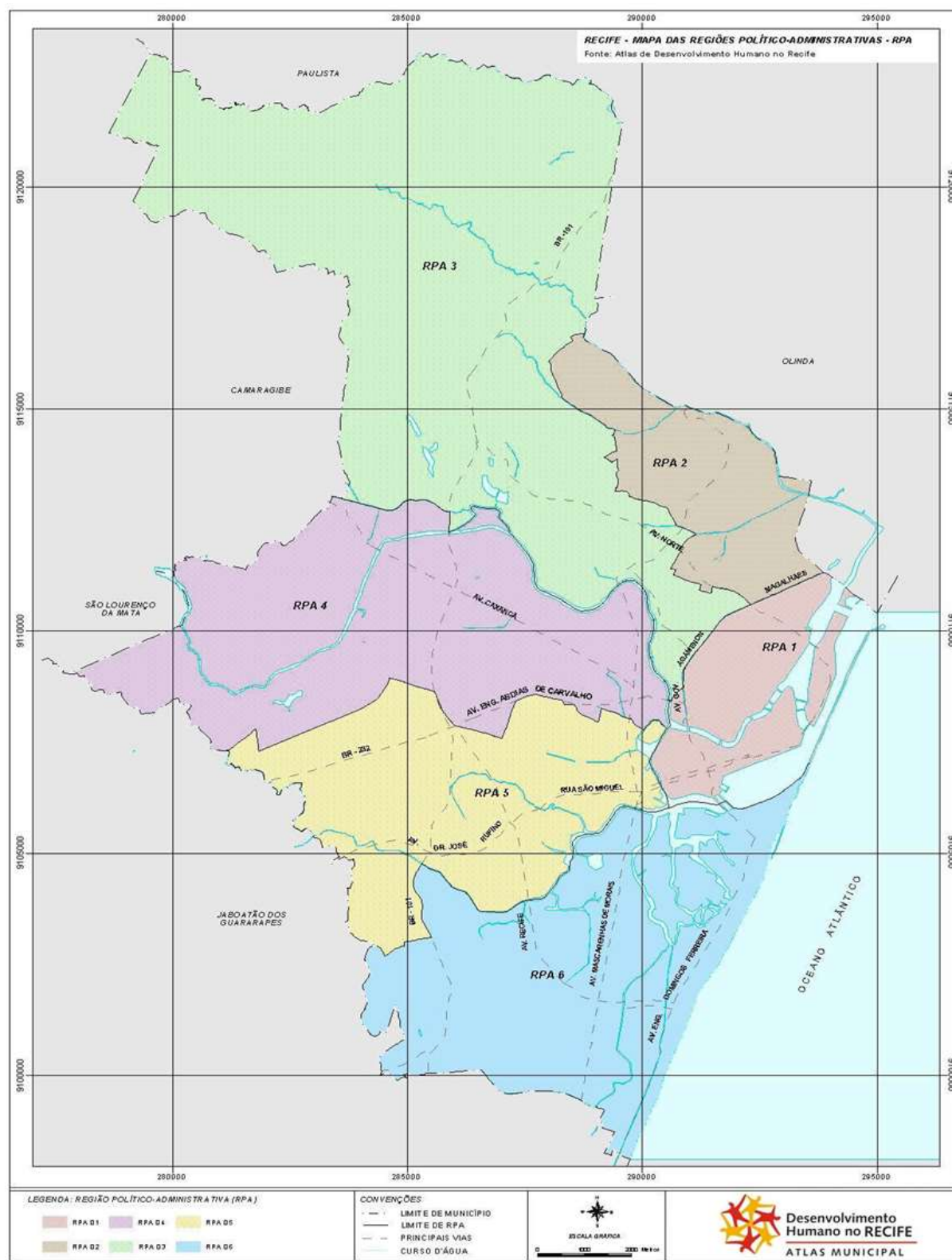
APÊNDICE G: LISTA DE PALAVRAS EVOCADAS À EDUCAÇÃO INFANTIL PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nº	Palavra	f	Nº	Palavra	f
1	Amor	50	76	Direcionamento	1
2	Cuidar	42	77	Mediar	1
3	Carinho	24	78	Limpeza	1
4	Brincar	23	79	Creche	1
5	Respeito	21	80	Valorização	1
6	Dedicação	21	81	Criticidade	1
7	Educar	20	82	Ofertar	1
8	Criança	20	83	Consideração	1
9	Desenvolvimento	20	84	Praticar	1
10	Responsabilidade	17	85	Conquista	1
11	Afetividade	14	86	Reflexão	1
12	Aprender	13	87	Ética	1
13	Atenção	10	88	Diversão	1
14	Paciência	9	89	Falta investimento	1
15	Compromisso	9	90	Oralidade	1
16	Futuro	9	91	Formar cidadão	1
17	Base	8	92	Elefante	1
18	Ensinar	8	93	Empenho	1
19	Trabalho	7	94	Psicológico	1
20	Ludicidade	7	95	Transformação	1
21	Família	7	96	Acompanhar	1
22	Formação	6	97	Desvalorização	1
23	Compreensão	4	98	Felicidade	1
24	Crescimento	4	99	Amparo	1
25	Dificuldade	4	100	Aprendizado	1
26	Desafio	4	101	Motivação	1
27	Disciplina	3	102	Higiene	1
28	Alegria	3	103	Interação	1
29	Sociedade	3	104	Compartilhar	1
30	Gostar	3	105	Acompanhamento	1
31	Prioridade	3	106	Zelo	1
32	Segurança	3	107	Observação	1
33	Socialização	3	108	Emocional	1
34	Entrega	3	109	Moral	1
35	Companheirismo	3	110	Infância	1
36	Gratidão	3	111	Concurso	1
37	Tolerância	2	112	Novo	1
38	Perseverança	2	113	Coordenação motora	1
39	Prazer	2	114	Arte	1
40	Alimentação	2	115	Dinâmica	1
41	Conhecimento	2	116	Inocência	1
42	Proteção	2	117	Inovação	1
43	Experiência	2	118	Acolhimento	1
44	Solidariedade	2	119	Jogos	1

45	Assistencialismo	2	120	Responsabilidade social	1
46	Troca	2	121	Criatividade	1
47	Investimento	2	122	Confiança	1
48	Desempenho	2	123	Decisão	1
49	Comunicação	2	124	Sobrevivência	1
50	Coragem	2	125	Prosperidade	1
51	Autonomia	2	126	Papagaio	1
52	Realidade	1	127	Encaminhamento	1
53	Profissão	1	128	Inovar	1
54	Esforço	1	129	Reciprocidade	1
55	Comprometimento	1	130	Cumplicidade	1
56	Professores	1	131	Cognição	1
57	Disponibilidade	1	132	Profissionalismo	1
58	Deposito	1	133	Compaixão	1
59	Empatia	1	134	Gratificação	1
60	Coerência	1	135	Social	1
61	Sorrisos	1	136	Conhecimentos	1
62	Postura	1	137	Emoção	1
63	Aprendizagem	1	138	Fé	1
64	Negação da importância	1	139	Evolução	1
65	Imaginação	1	140	Pais	1
66	Cidadania	1	141	Acolher	1
67	Caráter	1	142	Sala	1
68	Capacitação	1	143	Pedagógico	1
69	Construção	1	144	Novo ser	1
70	Identidade	1	145	Prática pedagógica	1
71	Opção	1	146	Fundamental	1
72	Paixão	1	147	Ousadia	1
73	Descaso	1	148	Vontade	1
74	Confiabilidade	1	149	Maturidade	1
75	Teoria	1	150	Lazer	1
Total de palavras evocadas: 540					

ANEXOS

ANEXO A: MAPA DAS REGIÕES POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS – RPAs



Fonte: https://www.recife.pe.gov.br/pr/secplanejamento/pnud2005/mapa_rpas.jpg

ANEXO B: OFÍCIO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO À PREFEITURA DO RECIFE PARA SOLICITAÇÃO DA CARTA DE ANUÊNCIA



Universidade
Federal
de Pernambuco

Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

Centro de Educação
Campus Universitário
Cidade Universitária
Recife-PE/BR CEP: 50.670-901
Fone/Fax: (81) 2126-8327 / 2126-8334
E. Mail: eduufpe@ce.ufpe.br
ppgeducacao@ufpe.br
www.ce.ufpe.br/posmeducacao

Ofício nº 077/19

Recife, 25 de março de 2019

Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação da UFPE

À: Prefeitura do Recife

Temos o prazer de apresentar-lhe a mestranda **ELIZANGELA DIAS SANTIAGO**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa. Autorização uma "Carta de Anuência", para permissão da pesquisa nas Creches e Centro de Educação Infantil (CMEI) da Rede Municipal do Recife, para que a mesma possa desenvolver nessas instituições coleta de dados – Aplicação de questionário, teste de associação livre de palavras, entrevista e observação; a qual servir-lhe-á de subsídio para sua dissertação de Mestrado, intitulada: **"EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE."** Ressaltamos ainda, que a pesquisa será desenvolvida nas Creches CMEI contemplando as seis Regiões Político Administrativas (RPAs), atingindo o quantitativo de 20 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) por RPA.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho da mestranda em epígrafe.

Cordialmente,


Karla Rejs Gouveia
Técnica em Assuntos Educacionais
CENTRO DE EDUCAÇÃO
SIAPE 1112121

ANEXO C: OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ÀS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFPE Mestrado e Doutorado



Curso Reconhecido através da Portaria nº 656/17, do Ministério de Educação e Cultura, em 22/05/2017, publicada no D.O.U. em 27/07/2017.

Ofício nº 087/19

Recife, 11 de março de 2019.

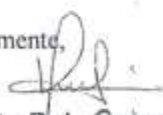
Da: Secretaria do Programa de Pós-Graduação da UFPE

Às: Instituições de educação infantil da Prefeitura do Recife (Creches e Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI)

Temos o prazer de apresentar-lhe a pós-graduanda **ELIZANGELA DIAS SANTIAGO**, aluna regularmente matriculada no Mestrado em Educação deste Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, solicitando de V. Sa. autorização para que a mesma possa desenvolver nessa Conceituada Instituição as seguintes atividades: Realizar uma pesquisa qualitativa que será desenvolvida em duas etapas – na primeira etapa será realizado a aplicação do questionário e do Teste de Associação Livre de Palavras – TALP. Para a segunda etapa (composta por duas fases), na primeira fase será feito uma entrevista semiestruturada com um subgrupo de 30 participantes da primeira etapa da pesquisa (5 por RPA). Na segunda etapa, realizará a técnica de observação participante descrevendo as práticas de um subgrupo de 4 (quatro) ADIs participantes da fase anterior da pesquisa, as quais servir-lhe-á de subsídio para o desenvolvimento metodológico de seu projeto de dissertação intitulado: **“EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE”**, sob orientação da Profa. Drª Laêda Bezerra Machado.

Desde já agradecemos a sua colaboração em facilitar o acesso às informações que se fazem necessárias ao bom desempenho do mestrando em epígrafe.

Cordialmente,


Karla Reis Gouveia
Técnica em Assuntos Educacionais
CENTRO DE EDUCAÇÃO
SAPE 1112121

ANEXO D: PRIMEIRA CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
TEIAS – REDE DE MESTRES E DOUTORES

CARTA DE ANUÊNCIA Nº 23/2019

Recife, 30 de abril de 2019.

Informamos que **ELIZANGELA DIAS SANTIAGO**, estudante do curso Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco / UFPE, com Projeto de Dissertação intitulado **"EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**, está autorizada a realizar na

pesquisa qualitativa mediante a aplicação de questionários, desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas e de técnicas de observação participante das atividades desenvolvidas pelos/as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil das unidades que aceitarem participar da pesquisa. O objetivo do Projeto de Dissertação visa "identificar as representações sociais de educação infantil, construídas por Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e suas relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife".

O Projeto está sob orientação da **Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado**, docente do curso Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
Fone: 33555855 (TEIAS)

Educação da Universidade Federal de Pernambuco / UFPE.

Ressaltamos que o/a referido/a pesquisador/a se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação e gestão da unidade educativa, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, a carga horária dos/as docentes, a Matriz Curricular da Rede e os dias letivos dos/as estudantes.

O/A pesquisador/a garante, também, que, sempre que solicitado/a, pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), fornecerá informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta rede. Por fim, está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta carta confere, à RMER, o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Salientamos que para as ações de intervenção, gravações (áudio ou vídeo), entrevistas, registros de imagens de pessoas ou do espaço, o/a pesquisador/a deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos ou de seus responsáveis quando se tratar de menores de idade envolvidos no referido estudo e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

Recomendamos que, caso o/a pesquisador/a seja professor/a efetivo/a da Prefeitura do Recife, se inscreva na TEIAS - Rede de Mestres e Doutores da Secretaria de Educação, de modo a divulgar sua pesquisa e conhecer a produção dos demais pesquisadores da Rede Municipal do Recife (redeteias.recife@gmail.com), bem como acesse a Política de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade do Recife através do link: <http://www.recife.pe.gov.br/efaerpaulofreire/politica-de-Ensino>

Atenciosamente,

Nyrluce Marília Alves da Silva
Mat. 62619-9
Coordenação Rede Teias
EFER Professor Paulo Freire

Nyrluce Marília Alves da Silva
Nyrluce Marília Alves da Silva
Mat. 62619-9

Nyrluce Marília Alves da Silva
Mat. 62619-9
Coordenação Rede Teias
Professor Paulo Freire

TEIAS - Rede de Mestres e Doutores

De acordo:

Elizangela Dias Santiago

ELIZANGELA DIAS SANTIAGO

Contato:

E-mail: dias.liz@hotmail.com

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
Fone: 33555855 (TEIAS)

ANEXO E: SEGUNDA CARTA DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO RECIFE PROFESSOR PAULO FREIRE
FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
TEIAS – REDE DE MESTRES E DOUTORES

CARTA DE ANUÊNCIA Nº 23/2019

Recife, 16 de maio de 2019.

Informamos que **ELIZANGELA DIAS SANTIAGO**, estudante do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco / UFPE, com projeto de Dissertação intitulado "**EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS DE AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (ADI) DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**", está autorizada a realizar no:

pesquisa qualitativa mediante a aplicação de questionários, desenvolvimento de entrevistas semiestruturadas e de técnicas de observação participante das atividades desenvolvidas pelos/as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil das unidades que aceitarem participar da pesquisa. O Objetivo Geral do Projeto visa "identificar as representações sociais de Educação Infantil, construídas por Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e suas relações com as práticas desenvolvidas por esses profissionais em instituições públicas municipais do Recife".

O Projeto está sob orientação da **Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado**, docente do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Pernambuco / UFPE.

Ressaltamos que o/a referido/a pesquisador/a se compromete a atuar de acordo com as normas éticas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, conforme

Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire- EFER
Rua Real da Torre, 299 Cep.50.610-000
Fone: 33555855 (TEIAS)

Resolução CNS/CONEP nº. 466/2012 e com toda a normatização da Rede Municipal de Ensino (<http://www.portaldaeducacao.recife.pe.gov.br/> e <https://www.cepe.com.br/prefeituradiario/>), estando ciente de que todas as ações metodológicas da pesquisa devem ser previamente acordadas com os/as professores/as, a coordenação e gestão da unidade educativa, de modo a respeitar o fluxo das atividades realizadas, a carga horária dos/as docentes, a Política de Ensino da RMER e os dias letivos dos/as estudantes.

O/A pesquisador/a garante, também, que, sempre que solicitado/a, pela Rede Municipal de Ensino do Recife (RMER), fornecerá informações acerca de sua pesquisa, que não trará nenhuma despesa para esta rede. Por fim, está ciente de que o descumprimento de qualquer orientação exposta nesta carta confere, à RMER, o direito de suspender o efeito da anuência a qualquer tempo e sem nenhum ônus.

Salientamos que para as ações de intervenção, filmagens e/ou fotografias, o/a pesquisador/a deverá solicitar autorização individual por escrito, com data e assinatura dos indivíduos/responsáveis envolvidos no referido estudo e entregar à gestão da unidade educacional cópias xerocadas dessas autorizações.

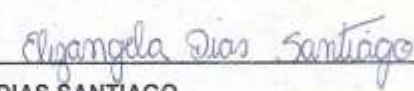
Recomendamos que, caso o/a pesquisador/a seja professor/a efetivo/a da Prefeitura do Recife, se inscreva na TEIAS - Rede de Mestres e Doutores da Secretaria de Educação, de modo a divulgar sua pesquisa e conhecer a produção dos demais pesquisadores da Rede Municipal do Recife (redeteias.recife@gmail.com), bem como acesse a Política de Ensino da Secretaria de Educação da Cidade do Recife através do link: <http://www.recife.pe.gov.br/efapaulofreire/politica-de-Ensino>

Atenciosamente,


 Nyrluce Marília Alves da Silva
 Mat. 62619-9
 TEIAS - Rede de Mestres e Doutores

Handwritten stamp:
 Nyrluce Marília Alves da Silva
 Mat. 62619-9
 Coordenação Rede Teias
 EPER Professor Paulo Freire

De acordo:


ELIZANGELA DIAS SANTIAGO

Contato:

E-mail: dias.liz@hotmail.com