

# Representações do trabalho na creche por Professores e Agentes de Educação Infantil: Um campo de tensões

Representations of work in Day Care Center by Teachers  
and *Agents* of Child Education: a tensions field

**Raquel Garcia Braga de Lima**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade  
Estácio de Sá, bolsista CAPES. Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9616-0388>  
quelgbraga@gmail.com

**Rita de Cássia Pereira Lima**

Doutora em Ciências da Educação pela Université René Descartes/Paris V  
(1994). Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro – RJ – Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3055-4915>  
ritaplima2008@gmail.com

**Resumo:** Objetivo do estudo é investigar representações de agentes e de professores/as de Educação Infantil do Rio de Janeiro sobre o trabalho que realizam, buscando aproximações entre a Teoria das Representações Sociais e a abordagem (auto)biográfica. A pesquisa foi realizada com duas agentes e duas professoras. Para coleta de dados optou-se pela entrevista/conversa com ênfase na indução de metáforas, que se constituiu em relevante instrumento para a formação de um esquema representacional sobre o trabalho na creche. As entrevistas/conversas foram analisadas com apoio da análise de conteúdo. Os resultados mostraram que, entre as agentes, há reivindicação de que exercem o mesmo trabalho que professoras. As professoras reforçam a intencionalidade pedagógica do trabalho, mencionando o desenvolvimento infantil, o que não caracteriza o trabalho das agentes, provocando tensões entre os grupos. As entrevistas revelaram que as experiências de vida dos sujeitos são fundamentais para a compreensão das representações que elaboram sobre seu trabalho.

**Palavras-chave:** Agentes. Creche. Professores. Representações. Trabalho.

**Abstract:** The objective of this paper is to investigate the representations of *agents* and teachers of Child Education at Rio de Janeiro about the work, under perspective of Social Representation Theory and approach the (auto)biographical. The search in progress is being accomplish with four persons, two agents and two teachers. To the data collect the interviews/conversations were the choice and the induction of metaphors was constituted in a relevant instrument as possibility of achieving to the social representation nucleus. The interviews/conversations were analyzed by Analysis of Content. The results of interview revealed that, among *agents*, there are claims which do the same work that teachers. Teachers reinforce the pedagogical intentionality of their work, mentioning child development, which does not characterize the work of the agents, causing tensions between these two groups. he interviews revealed that the life experiences of the subjects are fundamental for the understanding of the representations that elaborate on their work.

**Keys-word:** Agents. Day Care Center. Teachers. Representations. Work.



## Introdução

Essa pesquisa aborda tensões no campo da Educação Infantil (EI), com base em representações de professores/as e de agentes a respeito do trabalho que exercem na área, especificamente no município do Rio de Janeiro. Tensões nesse segmento educacional são recorrentes e decorrem de razões distintas, por exemplo, as peculiaridades da vida nessa fase, as quais fomentam discussões sobre currículo, formação e atuação dos profissionais da EI. Muitas vezes o binômio educar-cuidar, indicado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), está dissociado na divisão do trabalho entre professores/as e agentes, reforçando tais tensões.

Políticas públicas para a infância e a elaboração de legislação específica podem ser influenciadas por essas tensões, assim como pela construção de conceitos que envolvem esse segmento. Nesse cenário, a atuação do/a professor/a da EI é pautada, principalmente, no que ele/a entende por infância, criança e também por seu próprio trabalho, sendo essencial a formação do profissional para trabalhar nos primeiros anos de desenvolvimento da criança. Autores como o clássico Ariès (1981) e Kramer (2011), no Brasil, discutem a história e a concepção da infância, afirmando que até o século XIX não havia uma preocupação com a criança, como se ela não existisse na sociedade, não sendo contemplados os cuidados relativos às suas especificidades.

No Brasil, a EI não nasce de política pública educacional, mas de demanda social de cunho assistencialista que visava atender mais à necessidade dos pais que das crianças. Foram necessários movimentos sociais e educacionais para tentar mudar esse olhar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) reconhece a EI como etapa inicial da Educação Básica, passando a ser um direito desde o nascimento da criança. Discussões que norteiam o trabalho do profissional da EI têm abordado a necessidade de romper com a ideia do assistencialismo na educação da primeira infância (KUHLMANN JR., 2001). Legalmente, a especificidade da EI é reconhecida, uma vez que a legislação brasileira adotou o binômio cuidar-educar, indicando a necessidade dos cuidados inerentes à primeira infância (BRASIL, 2009).

No recorte dessa pesquisa, a questão específica incide sobre as representações de agentes e professores/as sobre o trabalho que exercem. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) determina que, para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, o profissional deve ter formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal. Diante da determinação legal e da realidade das creches na prefeitura do Rio de Janeiro, onde agentes e professores/as partilham o mesmo espaço, se torna presente a tensão entre profissionais e suas atribuições, citada anteriormente.

No município do Rio de Janeiro, as creches públicas pertenciam à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e precisavam ser transferidas para a Secretaria Municipal de Educação, para que se adequassem à LDB. Assim, no ano de 2001, a responsabilidade pela administração das creches passou à Secretaria Municipal de Educação. Essa transição foi determinada pelo Decreto nº 20.525/01 (RIO DE JANEIRO, 2001), que indicava como data limite o ano de 2003. As profissionais que atuavam nos grupamentos das creches eram contratadas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social e chamavam-se “recreadoras”.

Em 2005, foi promulgada a Lei nº 3.985/05 (RIO DE JANEIRO, 2005), que cria o cargo de Agente Auxiliar de Creche. Dessa maneira, os profissionais contratados pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social absorvidos pela Secretaria Municipal de

Educação passaram, por força de lei, a serem chamados de Agente Auxiliar de Creche, ainda na modalidade de contratado/a. Apenas a nomenclatura foi alterada e um novo contrato correspondente a esta denominação foi celebrado.

Em 2007, foi realizado o primeiro concurso para provimento do cargo criado na sobredita Lei. O concurso exigia apenas o Ensino Fundamental e não foi observada a determinação legal com base no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). Como atribuições, esses profissionais tinham que “participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças” (RIO DE JANEIRO, 2005).

Em 2010, a tensão instala-se na imprecisão da terminologia do cargo e nas suas atribuições frente ao ingresso dos Professores da Educação Infantil. Há conflito na realização das atribuições junto às crianças. Até 2010, as creches tinham apenas a presença de professores distribuídos nas funções de Diretor Geral, Adjunto e Professor Articulador. Este último tinha como atribuições contribuir com a construção, reflexão e execução do projeto político pedagógico em todas as suas dimensões; coordenar, organizar e participar, junto com a direção, dos Centros de Estudos e outras atividades promovidas pela instituição; planejar, orientar e participar das atividades pedagógicas realizadas junto com as crianças nos diferentes espaços da creche; a este Professor Articulador caberia também o trabalho do professor que permanece tempo integral com a turma durante o período que as crianças permanecem na instituição (RIO DE JANEIRO, 2004). Havia apenas um Professor Articulador para atender mais de um grupamento, inviabilizando a presença de um professor por turma. Em 2010, para se adequar à determinação legal, a prefeitura do Rio de Janeiro cria, através da lei 5.217/10 (RIO DE JANEIRO, 2010), o cargo de Professor de Educação Infantil e realiza o primeiro concurso para a função. Neste mesmo ano, elabora e publica o documento: Orientações Curriculares para a Educação Infantil (RIO DE JANEIRO, 2010).

Por conseguinte, foram identificados embates nas creches, concernentes às identidades e proposição de trabalho pedagógico em um contexto marcado por situações conflitantes, sob o prisma de que os/as profissionais da creche, até então agentes, não eram professores/as. Nessa perspectiva, a identidade dos sujeitos é mais um elemento a colaborar com suas atuações. As identidades podem ser determinantes para a elaboração de uma representação. Como afirmam Descharmps e Moliner (2009), os grupos têm representações deles mesmos e das posições que ocupam em relação aos outros, e tais representações são fundamentais nos processos identitários.

Após oito anos, essa relação entre agentes e professores/as é ainda permeada de tensões, sobretudo quanto à delimitação do trabalho de cada profissional, envolvendo questões identitárias dos dois grupos. Segundo interpretação da Lei 5.623/05 (RIO DE JANEIRO, 2005), uma das atribuições dos/as agentes é a realização, em conjunto com o educador, do planejamento à avaliação das atividades propostas às crianças. Sendo assim, esses/as não podem permanecer em turmas de berçário, em maternal, sem a presença do professor.

Algumas das reivindicações do/as agentes foram atendidas, por exemplo: redução da carga horária pelo Decreto 34. 636/11 (RIO DE JANEIRO, 2011); a nomenclatura alterada para Agente de Educação Infantil pela Lei 5.623/13 RIO DE JANEIRO, 2013); concessão de gratificação 5.620/13 (RIO DE JANEIRO, 2013). No entanto, os conflitos permanecem, pois continuam reivindicando o reconhecimento legal como professores, por considerarem terem exercido essa função até a realização do concurso de 2010 para Professor de Educação Infantil. Tais conflitos incidem diretamente nas relações entre os

dois grupos e contribuem para fragmentação do trabalho, distanciando-se da perspectiva do cuidar-educar, reforçando uma dicotomia e colocando o cuidado em posição inferior.

No Rio de Janeiro ainda permanecem tensões entre professores e agentes de EI quanto a estabelecerem os limites de seu trabalho, o que envolve questões de identidade profissional. Esse contexto é propício para estudos de representação social. Estudar a dinâmica das interações sociais que se estabelece nesses grupos de professores/as e de agentes, sob a perspectiva da Teoria das Representações Sociais (TRS), pode contribuir para maior entendimento do conflito no município de Rio de Janeiro. A aproximação da abordagem (auto)biográfica, por meio de narrativas de vida dos sujeitos, tem potencial para ampliar a compreensão do modo como esses/as profissionais vão construindo representações do trabalho na creche ao longo de suas histórias de vida.

## A Teoria das Representações Sociais e a abordagem (auto)biográfica

Em 1961, com a publicação da pesquisa *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, Serge Moscovici propõe a noção de *representação social*. As representações sociais se dão por meio de teorias formadas a partir do conhecimento do senso comum e se constituem como saberes populares elaborados e compartilhados pelos grupos sociais, orientando comportamentos e práticas diante de um determinado fenômeno. Questões sobre como se constituem teorias sobre um determinado objeto para um grupo de sujeitos específico, e como elas são veiculadas e compartilhadas, constituem o campo de estudos da Teoria das Representações Sociais.

Moscovici (2012) afirma que as representações sociais são um conjunto de crenças, valores, ideias, um interpretar da realidade, o modo pelo qual um conhecimento científico é transformado em teoria do senso comum. Elas surgem com a necessidade de confrontar, compreender a vida em sociedade. Assim, as representações sociais se apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens mais ou menos ligadas entre si, de acordo com crenças centrais que nelas estão presentes.

O cerne da Teoria das Representações Sociais é a transformação do desconhecido em conhecido, familiar. É a maneira pela qual uma teoria científica é transformada em teoria do senso comum (MOSCOVICI, 2012). Não há uma representação isolada, sem a presença de grupos. A existência de uma representação supõe o pertencimento a uma comunidade, pois ela é construída coletivamente por meio de comunicações que se estabelecem nos grupos, por meio da linguagem. Moscovici (2003) afirma que, em cada sociedade, há em torno de um objeto específico um grande conjunto de palavras circulando e que o associamos a um significado concreto. Por outro lado, apenas uma parte desse conjunto de palavras é apreendida e chega a se tornar uma representação. Moscovici (2012) se refere a um núcleo figurativo, que corresponde a uma imagem compartilhada no grupo, reproduzindo de forma visível um fundamento conceitual, por meio de palavras.

Embora Moscovici aborde a questão da linguagem na teoria, o tema não é substancialmente desenvolvido. Entre os autores que abordam a temática destaca-se Mazzotti (1998), que propõe o uso de figuras de pensamento, principalmente as metáforas, para se chegar a um núcleo figurativo da representação. Para o autor, o núcleo figurativo é constituído por figuras de pensamento que coordenam e organizam o discurso dos grupos. O autor afirma que as metáforas são centrais em toda argumentação e têm uma eficácia argumentativa, pois podem propor uma alteração fundamental nas representações.

Embora o trabalho do professor ou dos agentes de EI, tema desse estudo, não seja necessariamente um objeto derivado da ciência, ele pode se constituir em objeto de representação devido ao seu papel central nos grupos investigados. Ele está no cotidiano dos sujeitos/grupos, mobilizando pensamentos e práticas, discussões, compartilhamento e veiculação de conhecimentos. Para melhor compreensão do trabalho nas creches no Rio de Janeiro, as narrativas de vida, no âmbito da abordagem (auto) biográfica, podem complementar e enriquecer o estudo de representações sociais.

Alves-Mazzotti (2015), Bragança e Lima (2016) e Lima e Bragança (2018) já propuseram aproximações entre essas duas áreas do conhecimento. Como afirma Alves-Mazzotti (2015, p. 97), narrativas individuais podem ser analisadas no contexto de representações que são construídas socialmente, pois “muitos dos significados, sentimentos e condutas observados ou narrados pelo sujeito são partilhados por seu grupo profissional”. Para a autora, essa articulação permite

verificar em que medida significados, sentimentos e condutas veiculados pelo sujeito podem ser explicados por padrões identificados no seu grupo de pertença ou, ao contrário, por que se afastam deles, levantando hipóteses sobre que aspectos subjetivos, vinculados à história individual, às experiências do sujeito, ou às condições concretas nas quais suas práticas se desenvolvem, poderiam estar relacionados a esse afastamento (ALVES-MAZZOTTI, 2015, p.84).

De acordo com Bragança e Lima (2016), expressões simbólicas de narradores permitem pensar na existência de um grupo que elabora significados comuns sobre certo objeto. As autoras reforçam o potencial da aproximação TRS/abordagem (auto)biográfica, visto que narrativas de vida podem revelar identidades grupais. Lima e Bragança (2018) fazem referência a uma “experiência compartilhada”, ligada a práticas e a conhecimentos comuns, reforçando a ideia que as narrativas de vida enriquecem a visão do coletivo por meio da integração de aspectos singulares do que é vivido pelos sujeitos.

Jovchelovich e Bauer (2002) se referem à utilização de narrativas como recurso teórico-metodológico. Afirmam que elas são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio-histórico. De acordo com os autores, não se tem acesso direto às experiências dos outros, mas se lida com representações dessas experiências, ao interpretá-las a partir da interação estabelecida. Nessa ótica, o recurso da narrativa coincide com a perspectiva de movimento, pois através dela é possível colocar novas questões e processos que podem conduzir a uma nova orientação do estudo das representações sociais partilhadas pelos grupos.

## Metodologia

Na busca de possíveis respostas a respeito das representações que sujeitos dos dois grupos elaboram sobre seu trabalho na creche, utilizou-se como instrumento metodológico a entrevista/conversa, sob a perspectiva da pesquisa de abordagem (auto)biográfica, com foco em narrativas de vida (BRAGANÇA; LIMA, 2016).

Na entrevista/conversa o pesquisador busca, nas narrativas de vida, compreender os processos psicossociais que caracterizam os grupos. A abordagem (auto)biográfica permite trabalhar com poucas narrativas, buscando-se a subjetividade dos narradores, a qual pode revelar significados compartilhados pelos grupos. Desse modo, foram analisadas entrevistas de quatro sujeitos: duas agentes e duas professoras. Importante salientar que os sujeitos considerados nesse recorte do estudo fazem parte de grupos maiores de agentes e professores/as. As narrativas de vida de dois sujeitos de cada grupo indicam pistas de que histórias singulares podem conter elementos similares nos grupos maiores, supondo a construção de um saber comum do trabalho na creche que poderá ainda se constituir em representação social, seguindo ideias de Moscovici (2012).

A entrevista/conversa compreendeu três momentos centrais: a introdução tendo por objetivo estabelecer aproximação entre entrevistadora/entrevistada, na qual foi solicitado à participante buscar em sua memória vivências significativas que perpassam sua trajetória pessoal e profissional. O seguinte convite foi feito: “Em um olhar para o passado, peço que narre experiências de vida que foram significativas e formadoras em sua infância, juventude e vida adulta. Experiências que tenham, ainda hoje, uma marca em sua forma de ser e de estar no mundo, como pessoa e profissional. . .”.

A entrevista prosseguiu em conversa na qual narrativas foram expressas, salientando-se o que a entrevistada desejou relatar. A intervenção, sempre pontual, teve por objetivo destacar memórias sobre as pessoas que inspiraram o trabalho na creche e reflexões sobre a prática profissional. A ênfase foi dada às atribuições do trabalho na Educação Infantil, de modo que fossem relatadas as relações com as crianças, com seus pares e com colegas do grupo distinto. A finalização da entrevista se deu com indução de metáforas, por meio da seguinte questão: “Se o trabalho na creche pudesse ser outra coisa, por exemplo, um animal, um vegetal, um mineral, o que seria? Por quê?” (ANDRADE, 2006)

O material foi gravado, transcrito e analisado com apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Na análise temática foram destacados os temas elencados no roteiro, para um tratamento transversal do conjunto de entrevistas, sendo realizado um recorte das entrevistas por meio de categorias projetadas sobre os conteúdos. Assim, os elementos relevantes presentes nas narrativas foram ordenados em colunas e distribuídos em uma tabela para a análise temática. Os temas considerados foram: Ingresso na Educação Infantil; Experiência significativa no trabalho; Trabalho na Educação Infantil; Criança; Secretaria da Educação. De acordo com Bardin (2016), fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que constituem a comunicação e podem trazer algum significado ao objetivo analítico escolhido. Nessa pesquisa, foram destacadas as tensões entre os dois grupos de profissionais, por meio de suas representações.

## Resultados revelados nas tessituras das narrativas e pontos de tensão

A primeira entrevista realizada foi com a Agente de Educação Infantil, cujo pseudônimo adotado foi Angélica. A entrevistada tem formação na área de saúde e seu ingresso na Educação Infantil seu deu por essa formação. Relatou que quando abriu o concurso para Agente de Educação Infantil vislumbrou a possibilidade da estabilidade financeira uma vez que não era exigida a formação em Ensino Médio, modalidade Normal. Considera que antes de atuar como agente fazia atividades apenas relativas ao cuidado com a saúde das crianças:

Assim que eu trabalhei em creche, que era técnica em enfermagem é... eu tive ao mesmo tempo contato com as crianças, ao mesmo tempo não tinha porque quando fui contratada, eu fui contratada para trabalhar na parte do cuidar, eu tinha que cuidar da higiene e da saúde da criança, então da parte pedagógica eu não tinha noção de nada.

Afirmou que, quando assumiu o cargo de agente, embora tenha tido a expectativa de auxiliar um professor em turma, o que não ocorreu, passou a realizar atividades que considera pedagógicas. Por atuar sem a presença do professor e baseada na concepção de que qualquer atividade realizada em uma instituição de educação é pedagógica, não compreende porque os Agentes de Educação Infantil não são reconhecidos como professores:

Mas, antes de entrar no concurso auxiliar de creche, nós éramos para auxiliar o professor, chegou lá não teve isso, não tinha professor. Então a gente fez o trabalho de professor, foram, 3 ou 4 anos fazendo o trabalho do professor e não recebia por isso.

Relatou que há divisão de tarefas relativas aos cuidados e atividades que considera pedagógicas. Identifica um desprestígio social em relação à sua profissão dentro da instituição “até mesmo os agentes que viraram PEI”, e em outras esferas sociais: “quando você chega num lugar: auxiliar de creche. Quer dizer, você parece que é uma babá. Não sabe o trabalho bonito que, o pedagógico né, o trabalho que se faz para a criança”. Considerou significativo, em sua experiência profissional, a alteração de seu comportamento. Afirmou que se tornou uma pessoa mais controlada em situações de conflito no cotidiano, buscando sempre equacionar os problemas através do diálogo.

Amanda, a segunda Agente de Educação Infantil (AEI) a ser entrevistada, afirmou que tem como inspiração uma professora de sua infância, que a influenciou diante de uma criança junto à turma com a qual trabalha. Parte da sua narrativa revelou que estabelece estreita relação de sua experiência religiosa com o trabalho na Educação Infantil. Se reconhece como professora e aponta problemas nas relações entre os dois grupos, sobretudo no que tange o trabalho realizado com as crianças. Destaca que não há distinção entre o fazer das agentes e das professoras, pois as primeiras realizavam as mesmas atividades que as professoras fazem atualmente:

Eu acredito que 100% a questão da igreja contribuiu para a minha escolha, talvez se eu não tivesse feito esse caminho, eu não teria chegado até a Educação Infantil, porque eu sempre via tudo isso como um grande desafio. [...] uma grande responsabilidade e acabou eu chegando nesse estágio de professora por outro caminho.

Com base na questão de “indução de metáforas”, associada ao conjunto da análise temática, é possível propor um esquema representacional que sintetiza significados construídos por essas duas agentes a respeito no trabalho na creche, conforme mostra a Figura 1.

Para as agentes, a analogia com “casa em construção” significa, nas narrativas, um trabalho na creche cansativo, estressante, difícil, que precisa mudar para oferecer melhorias.



Figura 1: Esquema representacional do trabalho na creche por Agentes da Educação Infantil  
Fonte: as autoras.

Em relação às Professoras da Educação Infantil (PEI), a primeira entrevistada foi Renata. Em busca de estabilidade profissional, participou e foi aprovada no concurso para Agente de Educação Infantil e iniciou suas atividades na Secretaria Municipal de Educação. Quando foi aberto o primeiro concurso para Professor de Educação Infantil, exonerou sua matrícula de Agente de Educação Infantil e assumiu como Professora. Considera que o trabalho desenvolvido pelas Agentes de Educação Infantil já era de boa qualidade, sendo esse fato um incentivo a mais para realizar o concurso para Professora. Afirmou que, inicialmente, quando ingressou na prefeitura como professora, sentiu-se insegura por ser responsável por uma turma e por ocupar uma função hierarquicamente superior à das Agentes de Educação Infantil, podendo encontrar resistência por parte das mesmas. Declarou que teve alguns problemas de adaptação com as agentes, por não auxiliarem nas atividades junto às crianças. Relatou que em alguns momentos as agentes agitavam o ambiente em que tinha como proposta uma atividade calma.

Como PEI tive dificuldade porque quando eu ia iniciar uma atividade com as crianças as agentes não me ajudavam. [...] às vezes elas ficavam sentadas conversando, batendo papo e até atrapalhava, que eu tinha que competir com a voz delas, com a conversa delas.

Segundo Renata, essas dificuldades foram superadas e todos realizam qualquer atividade. Outro registro constante da fala da professora consiste na forma como a mesma se identifica. Ela se apresenta tanto como Professora de Educação Infantil, quanto como Agente de Educação Infantil: “Eu sou PEI, mas ao mesmo tempo eu me sinto como agente, porque eu não consigo desassociar as duas funções”. Afirmou que a experiência profissional relevante foi ter acalmado uma criança que apresentava recorrentes episódios de agressividade. De acordo com a professora, ter demonstrado afeto à criança fez diferença na vida de ambos. Renata afirmou que durante o episódio recordou de sua professora de História que, não obstante a sua origem economicamente desfavorecida, a incentivava, ainda que Renata considerasse o magistério uma realidade distante.

Patrícia, a segunda professora entrevistada, declarou que apesar de não ter o desejo de seguir o magistério e, sobretudo, na Educação Infantil, iniciou na prefeitura do Rio de Janeiro, quando as creches ainda pertenciam a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Desligou-se das atividades para cursar Pedagogia em uma universidade pública. Ao término da graduação realizou o primeiro concurso para Professora de Educação Infantil. Afirmou que iniciou com reservas, pela possibilidade de situações de conflito,



por já ter tido a experiência como recreadora. Por outro lado, afirmou que a vivência anterior favoreceu o trabalho pedagógico. Considerou como experiência significativa atuar em turma de berçário, grupamento que nunca havia trabalhado. Para atuar na turma, pesquisou a literatura sobre as práticas pedagógicas com bebês. No cotidiano, observou o desenvolvimento do seu grupamento, o que fez com que se sentisse realizada. Destacou que não tem problema em relação ao grupo com o qual trabalha, mas identifica problemas no grupo da instituição:

Eu tive muita dificuldade, no início, porque como eu já tinha sido recreadora eu já sabia que essa chegada das PEIs seria complicada. [...] para mim foi muito difícil, a adaptação, o trabalho não. [...] Eu tive muita dificuldade de adaptação quando entrei na prefeitura como PEI.

A questão de “indução de metáforas”, associada ao conjunto da análise temática, também possibilitou a proposta um esquema representacional que sintetiza significados construídos pelas duas professoras a respeito do trabalho que realizam na creche (Figura 2).

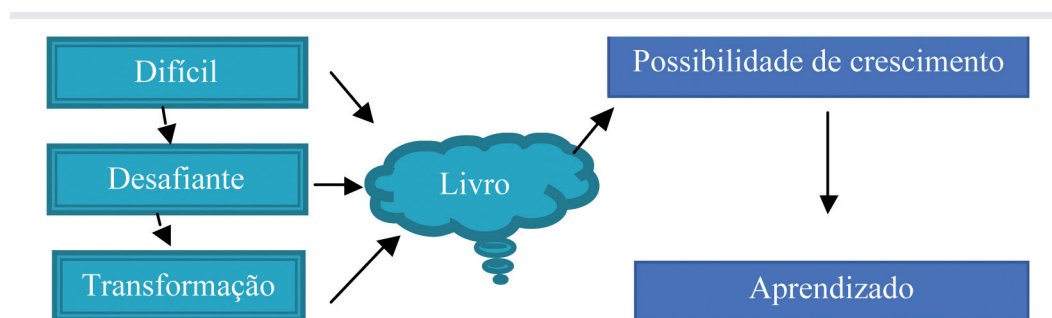


Figura 2: Esquema representacional do trabalho na creche por Professoras da Educação Infantil  
Fonte: as autoras.

As narrativas das professoras sinalizam a dimensão pedagógica do trabalho na Educação Infantil. A analogia com um “livro”, associado à aprendizagem, mostra possibilidades de transformação, apesar de ser um trabalho difícil e desafiante.

A análise das quatro entrevistas pode ser sintetizada no Quadro 1, que permite comentários a respeito das tensões entre os dois grupos. Por exemplo, a dicotomia entre cuidar e educar. Apenas nas falas das professoras o cuidar tem dimensão pedagógica. As AEI reforçam que realizaram o trabalho do professor durante anos e que, portanto, deveriam ser reconhecidas como tais. Elas se sentem diminuídas por PEI e, fora da instituição se consideram vítimas de preconceitos pela associação com “babás”.

Em todas as falas identifica-se que há o reconhecimento da tensão presente nas relações de trabalho. Contudo, as entrevistadas consideram que nos grupos dos quais fazem parte não há tensão. Na possibilidade de serem Secretárias de Educação, sugerem a redução de carga horária das crianças pelo fato de as instituições não oferecerem infraestrutura e, desse modo, fortalecerem o assistencialismo. A expectativa de dias melhores e o empenho no trabalho também são compartilhados por todas as entrevistadas. Acreditam que amor, paciência, sensibilidade e criatividade são necessárias à profissão.

Embora a palavra tensão não seja utilizada pelas entrevistadas, o tema ficou evidenciado em razão da fragmentação do trabalho. Para as Agentes de Educação Infantil, elas realizaram o trabalho de professor durante anos e continuam realizando porque

Temas	AEI	PEI
Referência (Pessoas que inspiraram)	Professora na infância	Professora de História
Ingresso na EI	Dificuldades por não conhecer o trabalho pedagógico	Foi muito difícil por causa das relações com as AEIs
Experiência significativa no trabalho	Ter influenciado na atitude de uma criança junto à turma com a qual trabalha Ter sido influenciada pelo grupo em relação às atitudes que tinha	Ter acolhido um aluno em um momento que demonstrou agressividade. Ter trabalhado no berçário
Criança	Planta	Flor
Trabalho na EI	Casa em construção	Livro
Se você fosse secretário de Educação...	Reduziria o horário das crianças Ofereceria maior infraestrutura Aulas extras	Reduziria o horário das crianças Ofereceria maior infraestrutura Mais material para as crianças Valorização profissional

**Quadro 1: Destaque da análise das narrativas das agentes e das professoras de Educação Infantil**  
Fonte: as autoras.

suas ações referentes aos cuidados são pedagógicas. Durante as entrevistas, as falas sobre serem professoras são recorrentes. Consideraram o olhar atento e o acolhimento como necessários ao desenvolvimento potencial da criança, para a qual fizeram a metáfora “planta”.

As Professoras de Educação Infantil expressaram sentimento de medo e desafio velado à autoridade. Nessa relação de tensão, o conflito maior pode ser percebido no confronto com Agentes de Educação Infantil, que lutam pelo reconhecimento de serem professoras. Para elas, as AEI até podem realizar o mesmo trabalho que as professoras, porém suas ações não são acompanhadas do conhecimento teórico, da reflexão e do pensar a ação que estão realizando. Para a criança, as PEI fizeram a metáfora “flor”, associada à necessidade de estímulo para o desenvolvimento.

Em seu conjunto, a análise das quatro entrevistas-conversas mostra um estudo de pesquisa-formação que incita repensar práticas com o auxílio da memória. Ou seja, ao refletir sobre o próprio trabalho em um contexto social específico, os participantes percorreram seu passado em diálogo com o presente, constituindo assim sua identidade. Nessas narrativas, as entrevistadas puderam refletir sobre suas escolhas passadas, reafirmando algumas e expressando “teorias” que formulam individualmente, porém em interação com os grupos de pertença.

## Algumas considerações e contribuições

Ao abordar relações que se estabelecem na tensão entre os grupos investigados, o estudo buscou aprofundar o olhar psicossocial para o contexto das creches no Rio de Janeiro. Tomando como objeto o “trabalho na creche” para Agentes da Educação Infantil e Professores da Educação Infantil, mostrou diferenças e aproximações nos significados atribuídos a esse trabalho, com o suporte das representações sociais. Como afirma Moscovici (2012, p. 54): “Representar uma coisa, um estado, não é só desdobrá-lo, repeti-lo, ou reproduzi-lo, é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”.

Como principais contribuições para intervenções no trabalho em creches no contexto investigado, a pesquisa indicou que agentes acreditam ter o mesmo ofício que professores e que reivindicam assim serem considerados, o que provoca um embate tendo como consequência a fragmentação do trabalho, principalmente o que tange o cuidar e o educar. Reforçou que tais crenças norteiam as práticas educativas dos dois grupos nas creches, situação que demanda mudanças na concepção do trabalho desenvolvido nesse ambiente.

Por meio da análise de narrativas de vida individuais de quatro profissionais da Educação Infantil, a pesquisa mostrou elementos que podem estar presentes em grupos maiores, o que permite a hipótese de formação de representações sociais elaboradas e compartilhadas em tais grupos. Esta ampliação é profícua para estudos futuros. Nesta direção, o estudo indicou potencialidade teórica no que se refere a aproximações entre a abordagem (auto)biográfica e a Teoria das Representações Sociais. Trata-se de um campo fértil de pesquisas a serem ainda desenvolvidas.

## Nota

- 1 Professores de Educação Infantil.

## Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá. v. 24, n. 55, p. 81-101, jan./abr. 2015 Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2089> Acesso em: 9 ago. 2018.
- ANDRADE, D. B. da S. F. (2006). *O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70 LDA, 2016.
- BRAGANÇA, I. F. de S.; LIMA, R. de C. P. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/2616/pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes da Educação Infantil*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 13 set. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988; atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15-12-1998. 21ªed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2009.

- JOVCHELOVICH S; BAUER M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER M. W, GASKELL G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes; 2002, p. 90-113.
- KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 9. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2011.
- KUHLMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 2001.
- KUHLMANN JR. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. *I Jornada Internacional sobre Representações Sociais*. CD-ROM. Natal-RN, 1998, p. 1-12.
- LIMA, R. C. P.; BRAGANÇA, I.F.S. Representações sociais, narrativas de vida, experiências: um estudo com instrutores de cursos de formação inicial ou continuada (FIC). In: BRAGANÇA, I. F. S.; NAKAYAMA B. C. M. S.; TINTI, D. S. (org.). *Narrativas, formação e trabalho docente*. Curitiba: CRV, 2018, p. 233-248.
- MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem, seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI. A história e a atualidade das representações sócias. In: S. MOSCOVICI. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes. P. 167-214, 2003.
- RIO DE JANEIRO (RJ), Câmara Municipal. Decreto-lei nº. 20525, de 14 de setembro de 2001. Transfere o atendimento de Educação Infantil da Secretaria de Desenvolvimento Social para a Secretaria Municipal de Educação, *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 17 de setembro de 2001.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 816, de 05 de janeiro de 2004. Normatiza o Funcionamento das Creches Públicas do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. Rio de Janeiro, 05 de janeiro de 2004.
- RIO DE JANEIRO. Lei n.º 3.985, de 8 de abril de 2005. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 12 de abril de 2005.
- RIO DE JANEIRO. Lei nº 5.217, de 01 de setembro de 2010. Cria no Quadro Permanente do Poder Executivo do Município do Rio de Janeiro a categoria funcional de Professor de Educação Infantil, acresce o quantitativo de cargos de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 02 de setembro de 2010.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil*. Rio de Janeiro: Gerência de Educação Infantil, 2010.
- SÁ, C. P. de. Estudo 9: Representações sociais: o fenômeno, o conceito e a teoria geral. In: *Estudos de Psicologia Social*. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 183-208, 2015.

recebido em 31 jan. 2019 / aprovado em 26 fev. 2019

**Para referenciar este texto:**

LIMA, R. G. B.; LIMA, R. C. P. Representações do trabalho na creche por Professores e Agentes de Educação Infantil: Um campo de tensões. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 79-90, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.n31.11346>>.