



## **Representações sociais do trabalho em tensão: narrativas de agentes e professores de Educação Infantil**

*Social representations of work in tension: narratives of agents and teachers of Early Childhood Education*

*Representaciones sociales del trabajo en tensión: narraciones de agentes e y docentes de Educación Infantil*

RAQUEL GARCIA BRAGA DE LIMA <sup>a</sup>

RITA DE CÁSSIA PEREIRA LIMA <sup>b</sup>

### Resumo

O estudo investigou representações sociais de agentes e professores de Educação Infantil a respeito do trabalho que desenvolvem nesse segmento educacional. A Teoria das Representações Sociais (TRS), em diálogo com a abordagem (auto)biográfica, enfatizando narrativas de vida, foi o arcabouço teórico-metodológico do estudo. A pesquisa foi desenvolvida em uma creche localizada na zona norte do Rio de Janeiro e envolveu dezesseis mulheres, oito agentes e oito professoras. Os dados foram produzidos a partir de entrevistas/conversa, analisadas com apoio da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que, para os dois grupos, a natureza do trabalho é a mesma. No entanto, agentes reivindicam o reconhecimento da categoria como professoras e estas, apesar de reconhecerem que realizam as mesmas tarefas, acreditam ter maior responsabilidade que as agentes junto às demandas da direção da instituição e da Secretaria Municipal de Educação. Esta diferença está na origem de tensões vivenciadas pelos dois grupos em seu cotidiano de trabalho. As narrativas demonstraram que as histórias de vida são basilares à construção e compreensão das representações sociais dos grupos e revelaram que a tensão velada reforça a dicotomia do binômio cuidar-educar.

**Palavras-chave:** Professoras. Representações sociais. Narrativas de vida. Educação Infantil.

<sup>a</sup> Mestre em Educação, bolsista CAPES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, e-mail: [quelgbraga@gmail.com](mailto:quelgbraga@gmail.com)

<sup>b</sup> Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Doutora em Ciências da Educação, e-mail: [ritaplima2008@gmail.com](mailto:ritaplima2008@gmail.com)

## Abstract

*The study was investigated social representations of agents and teachers of Childhood Education about the work they develop in this educational segment. The Theory of Social Representations, in dialogue with (auto)biographical approach, with emphasis on the narratives of life was the theoretical-methodological framework of this investigation. The work was developed in a daycare located in the north of Rio de Janeiro, involved sixteen women, eight agents and eight teachers. The data were produced from the interview/conversation, analyzed with the support of content analysis. The results evidence that, to the both groups, the nature of work is the same. Thus, agents claim recognition of the category as teachers and these, despite recognize that perform the same job, they believe have greater responsibility than the agents with the demands of the direction of the institution and the Municipal Secretariat of Education. This difference is in the origin of tensions experienced by the two groups in their daily work. The narratives demonstrated that life stories are fundamental to the construction and comprehension of the social representations of the groups and revealed that the veiled tension reinforce the care-educate dichotomy.*

**Keywords:** Teachers. Social representations. Narratives of life. Childhood Education.

## Resumen

*El estudio investigó las representaciones sociales de agentes y docentes de Educación Infantil con respecto al trabajo que realizan en este segmento educativo. La teoría de las representaciones sociales, en diálogo con el enfoque (auto) biográfico, enfatizando las narraciones de la vida, fue el marco teórico y metodológico del estudio. La investigación se llevó a cabo en una guardería ubicada en el norte de Río de Janeiro e involucró a dieciséis mujeres, ocho agentes y ocho maestros. Los datos se produjeron a partir de entrevistas/conversaciones, analizadas con el apoyo del análisis de contenido. Los resultados mostraron que, para ambos grupos, la naturaleza del trabajo es la misma. Sin embargo, los agentes reclaman el reconocimiento de la categoría como docentes y estos, a pesar de reconocer que realizan las mismas tareas, creen que tienen una mayor responsabilidad que los agentes con las demandas de la administración de la institución y el Departamento Municipal de Educación. Esta diferencia está en el origen de las tensiones experimentadas por ambos grupos en su trabajo diario. Las narraciones demostraron que las historias de vida son fundamentales para la construcción y comprensión de las representaciones sociales de los grupos y revelaron que la tensión velada refuerza la dicotomía del binomio educador de la atención.*

**Palabras clave:** Maestros. Representaciones sociales. Narrativas de la vida. Educación Infantil.

## Introdução

O estudo abordou representações sociais de professoras e agentes de Educação Infantil do município do Rio de Janeiro sobre o trabalho que realizam e as tensões que emanam da relação entre estes dois grupos. Foi salientado o modo como essas representações se expressam em suas narrativas de vida. É oportuno esclarecer que há orientações, tanto no âmbito da legislação federal — Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil — (DCNEI) (BRASIL, 2010) quanto municipal -

Orientações Curriculares para a Educação Infantil — (OCEI) (RIO DE JANEIRO, 2010), acerca do trabalho que todos os profissionais envolvidos com o processo educacional na primeira infância devem seguir.

Devido à singularidade desse período da vida, são recorrentes tensões presentes nesse segmento educacional, fomentadas pela discussão sobre o currículo, a formação e a atuação dos profissionais. Observa-se, em instituições educacionais, que o binômio educar-cuidar, indicado nas DCNEI (BRASIL, 2010), está dissociado na realização do trabalho entre professores e agentes. Tal situação revela tensões que existem entre esses profissionais e originou o objeto de investigação da pesquisa. Vale ressaltar que o desenvolvimento de políticas públicas e a elaboração de legislação específica no Brasil são resultantes de tais tensões e da construção de conceitos e representações que envolvem esse segmento. Essas políticas sedimentam o caminho que a Educação Infantil (EI) percorre no Brasil, em outros países e, particularmente, na cidade do Rio de Janeiro.

O referencial que sustentou a pesquisa a respeito do trabalho na EI e das tensões que envolvem os sujeitos foi a Teoria das Representações Sociais (TRS), buscando-se aproximações com a abordagem (auto)biográfica, por meio de narrativas de vida. A proposta foi de estabelecer um diálogo entre as abordagens, considerando que juntas potencializam estudos e pesquisas sobre práticas docentes. Esta aproximação possibilita levar em conta as dimensões cognitiva, afetiva e social, apontando onde podem estar fundamentadas as crenças das pessoas. Considera também que as trajetórias de vida estão intimamente relacionadas com as vivências dos grupos, dando aos seus atores o sentimento de pertença e de identidade.

Relacionar a TRS à análise de narrativas de vida possibilita entrar em contato com sentidos, sentimentos e comportamentos do sujeito, identificados no compartilhar do grupo de pertença (ALVES-MAZZOTTI, 2015). É importante destacar que, para Bertaux (1997), a narrativa de vida se estabelece na oralidade, a partir do diálogo entre o pesquisador e o indivíduo, focalizando as experiências. Diante dessa conceituação, o estudo aqui apresentado adotou como foco temático a abordagem (auto)biográfica, tendo como desdobramento metodológico as narrativas de vida.

Segundo Moscovici (2003, 2012) as representações sociais são verdadeiras teorias do senso comum que se dão na comunicação, tornando familiar o que é estranho. Nesse caminho, a narrativa de vida permite ao sujeito reconstruir sua experiência de forma reflexiva, fornecendo bases para repensar sua própria prática. Quando adotada em pesquisa, possibilita compreender melhor as encruzilhadas em que estão os professores (NÓVOA, 1995). Ambas, representações sociais e narrativas, proporcionam à pesquisa em educação um olhar que contempla aspectos psicossociológicos que podem contribuir para ressignificar práticas docentes, particularmente em situação de tensões.

Nesse horizonte de preocupações, a aproximação entre representações sociais e narrativas de vida foi considerada potente para compreender tensões existentes na interação entre os dois grupos de profissionais que atuam em berçário e maternal. Para abordar essas tensões no interior das unidades educacionais é importante destacar alguns marcos legais envolvendo a EI e os atores desse segmento educacional no atual contexto municipal do Rio de Janeiro.

### *Os marcos legais e o Rio de Janeiro*

Diante do reconhecimento da criança como sujeito de direito e da EI como primeira etapa da Educação Básica, estabelecido na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB (BRASIL, 1996), a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro precisava se adequar às determinações legais, dentre as quais a exigência do ingresso da criança na escola aos quatro anos de idade e a formação mínima em Ensino Médio — antigo Curso Normal — dos professores que atuavam na EI. Assim, em 2001, iniciou-se um movimento para as creches serem transferidas da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS) para a Secretaria Municipal da Educação (SME).

Dada a específica natureza de trabalho das duas secretarias envolvidas na transição, através da Resolução “P” nº 592, de 02 de março de 2001 (RIO DE JANEIRO, 2001), a prefeitura criou um Grupo de Trabalho (GT). O objetivo do GT foi realizar o levantamento de dados concernentes ao funcionamento das creches e

propor medidas a serem adotadas no processo de transição e incorporação à estrutura organizacional da SME.

Em cumprimento à determinação legal da LDB (BRASIL, 1996) e em conformidade a uma das orientações do GT, por meio do Decreto nº 20.525, de 14 de setembro de 2001 (RIO DE JANEIRO, 2001), a prefeitura do Rio de Janeiro transferiu a responsabilidade de supervisão das instituições de EI mantidas pelo poder público municipal, e pela iniciativa privada, para a SME. Assim, o atendimento de crianças zero a três anos e onze meses da SDMS foi transferido para a SME.

No mês de abril de 2003, os primeiros professores da SME assumiram a direção das creches. E assim foi se constituindo o trabalho da EI sob a responsabilidade da SME. Coube às diretoras orientarem o trabalho que seria desenvolvido nas unidades, agora com objetivo pedagógico e não mais assistencialista. Essa transição foi muito difícil, tanto para as diretoras que tinham em seus grupos alguns profissionais que não eram professoras, quanto para as recreadoras, em sua maioria pertencentes às comunidades onde as creches estavam situadas (TATAGIBA, 2010).

Após essa transição, as creches passaram a ter recreadores, posteriormente denominados Agentes Auxiliares de Creche (AAC) e atualmente Agente de Educação Infantil (AEI), diretor geral, diretor adjunto e Professor Articulador (PA). Este último era um professor regente concursado para lecionar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, oriundo de escolas municipais, que passou a fazer parte do quadro de funcionários das creches. Até 2010, as creches não contavam com a presença de professores distribuídos pelas turmas, tampouco de Professores de Educação Infantil (PEIs) nas salas.

Como não havia possibilidade de o PA estar em todas as turmas ao mesmo tempo, tampouco em uma única turma, por ser responsável por todo trabalho não administrativo da instituição, instaurou-se assim um problema, porque as creches passaram a pertencer à SME e ao professor caberia o planejamento e a execução do trabalho pedagógico junto às crianças. Tais funções eram desempenhadas pelos Agentes de Educação Infantil (AEIs), culminando em reivindicações da categoria. Assim, o trabalho que vinha sendo desenvolvido nas creches, resultante das práticas dos profissionais que nelas atuavam, foi somado ao trabalho do PA. Sem mudança

significativa, as práticas que ocorriam quando as creches pertenciam à SMDS foram reproduzidas.

Em 2005 foi promulgada a Lei nº 3.985 (RIO DE JANEIRO, 2005), que criou a categoria funcional de AAC, no quantitativo de quatro mil vagas. Em 2007 foi realizado o concurso para admissão ao cargo de AAC, para quadro permanente no qual era apenas exigido o Ensino Fundamental. Sob análise da legislação, o concurso constituiu-se em um equívoco, uma vez que o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996) admite que o profissional — professor — para atuar na EI e nos primeiros anos do Ensino Fundamental deve ter formação mínima em Ensino Médio, modalidade Normal. Ainda que o concurso objetivasse aproveitar os funcionários contratados pela SMDS e posteriormente pela SME, o concurso não atendeu à determinação legal, tampouco as orientações do GT. Iniciou-se uma situação em que a prefeitura do Rio de Janeiro não encontrou termos de reparação.

Em 01 de setembro de 2010, a prefeitura do Rio de Janeiro, através da Lei nº 5.217 (RIO DE JANEIRO, 2010), criou a categoria funcional de Professor de Educação Infantil (PEI). Em novembro de 2010, para se adequar à LDB (BRASIL, 1996) e ao Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2001), foi aberto o primeiro concurso para compor o quadro permanente de PEI da prefeitura do Rio de Janeiro, professores concursados para lecionarem exclusivamente em turmas de EI. A partir da entrada das PEIs acirrou-se a tensão entre os grupos, pois mais uma vez não houve mudança substancial no trabalho desenvolvido nas creches e as AEIs passaram a questionar o fato de PEIs terem as mesmas práticas que elas, serem professoras e receberem maior remuneração.

Ao longo da trajetória da educação para a infância na SME, diante de questões sobre identidade profissional foram travadas disputas, algumas judiciais, que iniciaram após o ingresso das PEIs nas instituições de EI do Rio de Janeiro. Em 2011, por meio do Decreto nº 34.636/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011), a carga horária dos AEIs foi reorganizada. Houve uma redução de 10 horas em sala com a turma para a categoria. Essa redução de carga horária não foi prevista no Edital do concurso para ACC (RIO DE JANEIRO, 2005) e é resultante da reivindicação da categoria em face da diferença de horas que permaneciam em sala, comparando à quantidade de horas que,

à época, professoras permaneciam, pois, o primeiro concurso realizado para PEIs estabeleceu como carga horária o total de 22 horas e 30 minutos semanais.

Fruto de mais uma reivindicação da categoria, a Lei nº 5.620/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013) estabeleceu a Gratificação do Cargo dos AEIs, que elevou, por meio de gratificação, o salário dos profissionais de modo que a diferença entre os salários de AEIs e PEIs fosse substancialmente diminuída. A Lei nº 5.620/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013) estabeleceu alguns critérios para que os agentes fossem contemplados com a gratificação. Dentre eles, destaca-se a formação desses profissionais no Ensino Médio, modalidade Normal, exigência que não havia sido feita no Edital do concurso.

Em 2013, a Lei nº 5.623/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013) denomina AAC como AEI, conferindo à categoria mais prestígio através da mudança de nome do cargo, retirando-a da condição de Auxiliar de Creche para Agente de Educação. Esta foi mais uma tentativa de atender à categoria, em reparo legal do Edital do concurso em que foi exigida apenas a formação no Ensino Fundamental, o que feriu a legislação federal.

É importante destacar que o concurso foi realizado de acordo com o que a Lei nº 3.985 (RIO DE JANEIRO, 2005) havia estabelecido. Contudo, a determinação legal estabelecida na LDB (BRASIL, 1996) não foi obedecida. Assim, pode-se constatar que a inobservância das orientações da lei federal (BRASIL, 1996) não se constitui em apenas desobediência legislativa, mas também implicou no trabalho pedagógico.

Em análise dos fatos apresentados na trajetória da categoria, observa-se que ocorreram algumas conquistas judiciais que beneficiaram as AEIs. Contudo, é importante salientar que o decreto e as legislações elencados acima são de motivações das reivindicações da categoria, revelando preocupação de natureza econômica e de prestígio social, sem considerar as atribuições da categoria de profissionais. Desse modo, a falta de clareza nas atribuições evidencia a fragilidade na formação.

## **Narrativas de vida e representações sociais em diálogo**

Diante desse caminho investigativo, a pesquisa narrativa é um recurso teórico-metodológico que permite a reconstrução, por revisitar caminhos, concepções, vivências, crenças e saberes que perpassam as práticas dos profissionais da EI. É um espaço privilegiado da tradição oral, possibilitando que as memórias sejam reinterpretadas à medida que o passado dialoga com o presente. Ainda que de forma seletiva, correspondem ao que o sujeito representa por realidade com o objetivo de serem reinterpretados, possibilitando o processo formativo elaborado a partir da reflexão sobre a prática docente (MOURA, 2017).

As narrativas são consideradas representações ou interpretações do mundo e, assim, não estão abertas à legitimação e não podem ser consideradas verdadeiras ou falsas, por expressarem a verdade de um ponto de vista em determinado espaço, tempo e contexto sócio histórico. Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

A narrativa colabora com a construção histórica da realidade e se constitui a partir do relato de fatos ocorridos. Não podem ser mudados, porém reinterpretados, ressignificados, por serem representações sobre as quais se pode projetar o futuro, por essa potencialidade da subjetividade que reside no tempo passado, presente e futuro diante da experiência humana. Assim, o recurso da narrativa coincide com a perspectiva de movimento, no sentido teórico, pois através dela é possível conseguir novos prismas, questões e processos que podem conduzir a uma nova orientação do estudo das representações sociais partilhadas pelos grupos (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

Para Bragança (2012), a narrativa dá relevo às experiências, é sempre plural no sentido de captar, através da linguagem, o individual que faz parte do processo coletivo, que dá sentido à sua história. Isto permite retratar o perfil do grupo através do indivíduo.

Nesse estudo assumiu-se a orientação das narrativas de vida como dispositivos de pesquisa-formação perpassando a Educação, em que a dicotomia teoria-prática tem sido alvo de discussões. Na perspectiva da abordagem (auto)biográfica com foco em narrativas de vida, a pesquisa-formação é entendida em sua dinamicidade processual, conferindo a quem se forma, no campo da pesquisa em curso, a



possibilidade adensar a reflexão sobre suas próprias práticas e conferir maior autonomia em suas decisões (BRAGANÇA; LIMA, 2016). Nesse sentido, durante a realização da pesquisa, a aproximação de duas abordagens teórico-metodológicas, representações sociais e (auto)biográfica, permitiu a condução do estudo e da escrita do texto, em diálogo com as experiências revividas nas memórias expressas nas narrativas de vida. Assim, foi possível verificar a dimensão formadora e formativa que o círculo narrativo ofereceu a todas as envolvidas.

Desse modo, o pesquisador interpreta uma determinada realidade, por meio da subjetividade da narrativa de vida de um sujeito historicamente constituído em sociedade (ALVES-MAZZOTTI, 2015). Nesse sentido, Bragança e Lima (2016) afirmam que a história individual é posta em uma perspectiva dialética que faz parte de um processo plural. Assim, a narrativa é coletiva e é necessário buscar a intensidade das relações sociais e dos contextos que dão significado às trajetórias em questão.

Pode-se dizer que é a partir da realidade dos sujeitos/grupos historicamente e subjetivamente constituídos que se formam as representações sociais. Segundo Moscovici (2012), as representações sociais são um conjunto de ideias, valores e saberes compartilhados, elaborados a partir da interpretação de uma dada realidade. Originalmente elas dizem respeito à apropriação do conhecimento científico por leigos, que o tornam compreensível ao formularem conhecimentos do senso comum, processo que ocorre nos grupos sociais por meio da comunicação. De acordo com o autor, a formação de uma representação social ocorre por meio de dois processos simultâneos e indissociáveis, buscando tornar familiar um objeto social ainda estranho: a objetivação e a ancoragem. No primeiro há uma operação imagética de tornar concreto algo abstrato por meio de uma imagem, de dar materialidade à palavra. O segundo diz respeito ao enraizamento do objeto no contexto social e cultural dos grupos, em suas práticas sociais (MOSCOVICI, 2012).

Nesse sentido, a análise das narrativas de vida dos sujeitos pode ser completada pelas representações amplamente compartilhadas entre membros de um grupo, e se constituir em recurso para o estudo da historicidade das representações sociais que se relacionam em um processo dinâmico (ALVES-MAZZOTTI, 2015). Bragança e Lima (2016) e Lima e Bragança (2018) também propõem aproximar a TRS do campo da abordagem narrativa (auto)biográfica, assumindo o estudo de narrativas de vida

como possibilidade de pesquisa na qual as experiências de vida, em sua subjetividade, estão inseridas em um processo coletivo de construção, onde identidades vão constituindo o sujeito em seu grupo e nas interações com outros grupos.

## **Os caminhos da pesquisa-formação**

Participaram da pesquisa dezesseis mulheres, oito agentes e oito professoras. Todas as narradoras tiveram suas identidades preservadas e, para tanto, foram utilizados pseudônimos, os quais apenas narradoras e pesquisadora tomaram conhecimento.

Para o registro das experiências relatadas, a entrevista/conversa foi realizada sob a perspectiva da abordagem (auto)biográfica, com foco em narrativas de vida (BRAGANÇA; LIMA, 2016). Embora a entrevista/conversa seja caracterizada como ferramenta não estruturada, foi elaborado um roteiro a fim de destacar questões relevantes para a análise do objeto de pesquisa.

Buscou-se, nas narrativas de vida, compreender processos psicossociais que caracterizam os dois grupos. Sendo assim, a entrevista/conversa compreendeu três momentos centrais: a introdução, que teve por objetivo estabelecer a aproximação entre as partes, na qual foi solicitado à narradora que localizasse, em sua memória, vivências significativas que na atualidade ainda perpassavam sua atuação pessoal e profissional, por meio do seguinte convite: “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/conversa prosseguiu e as narrativas foram observadas, salientando-se o que a narradora desejou relatar. A intervenção foi sempre pontual, apenas para ressaltar as potencialidades de reflexão sobre as interações e os fatos da prática profissional. Foram destacadas as atribuições do trabalho na EI, de modo que a narradora relatasse com riquezas de detalhes as questões das interações com crianças, seus pares, colegas do outro grupo e com o trabalho.

A finalização da entrevista/conversa se deu com o questionamento a respeito do conhecimento das propostas da SME e sobre como atuariam na hipótese de serem Secretárias de Educação. As respostas revelaram as aspirações das narradoras quanto às atribuições, trazendo mais elementos para buscar as representações de seu trabalho na creche.

Por fim, foi dada a oportunidade de enunciar algo que não tivesse sido abordado anteriormente e que as narradoras considerassem relevante, conferindo mais dados a serem abarcados para indicar as representações sociais elaboradas pelos grupos.

A análise das fontes produzidas foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Esta permite destacar os núcleos coordenadores dos discursos, categorias e subcategorias, bem como os consensos e dissensos que se estabelecem pelos sujeitos dos grupos.

A partir da prévia autorização das narradoras, como preparação do material, as entrevistas/conversas foram gravadas e transcritas na íntegra (BARDIN, 2016). Cada entrevista/conversa foi estudada em uma totalidade organizada e singular.

Em seguida foram destacados os temas elencados no roteiro, para um tratamento transversal do conjunto de entrevistas/conversas, ou seja, foi feito um recorte delas por meio de temas projetados sobre os conteúdos. Os temas destacados foram: Memórias e Referências; Experiências de trabalho anterior à Educação; Experiência no trabalho; Secretária de Educação e Propostas da SME; Metáforas de trabalho na EI; Metáforas de criança.

Mazzotti (1998) aponta as figuras de linguagem como relevantes para estudos sobre representações sociais. Dentre elas, o autor destaca a metáfora, por ser resultante da comparação e por sua capacidade de coordenar e condensar significados. Nesse sentido, a indução de metáforas se constituiu em mais um recurso metodológico para que fossem identificados indícios das representações, que poderiam não ter sido revelados no discurso espontâneo.

A indução de metáforas se deu através das seguintes questões: “se o trabalho na creche pudesse ser outra coisa, por exemplo, um animal, um vegetal, um mineral, o que seria? Por quê?” (ANDRADE, 2006). As metáforas e suas explicações, como recurso metodológico, juntamente com as análises das narrativas, foram utilizadas

para apresentar a proposta de um modelo figurativo (MOSCOVICI, 2012) da representação social dos dois grupos a respeito do trabalho que exercem na creche.

Para Moscovici (2012, p. 114), em cada sociedade um conjunto de palavras circula em torno de um objeto específico e conduz os grupos a associá-lo a um significado concreto. Desse conjunto, algumas palavras podem formar uma combinação para constituir as representações. Este conjunto de palavras está incorporado ao que o autor denominou “modelo figurativo”, entendido como “o resultado da coordenação que caracteriza cada termo da representação” e que integra o processo de objetivação.

Ainda de acordo com Moscovici (2012, p. 115), o objeto emerge a partir de um todo, posteriormente se apresenta como uma instância autônoma, e finalmente é uma “força” em conflito com outras. A concretização do abstrato, permeada por elementos metafóricos e imagéticos, mostra um momento importante da objetivação, fornecendo um esquema ao objeto de representação. O modelo figurativo preenche assim algumas funções, como concentrar conceitos importantes e mudar o “indireto” para “direto”. O abstrato torna-se “real” ao ser associado a elementos apresentados em uma sequência autônoma e com dinâmica particular. Ao “penetrar no meio social como expressão do real o modelo figurativo se torna então natural”.

## **Práticas docentes em narrativas de vida e representações sociais**

Ao romper com a tradicional forma de entrevistas baseadas em perguntas e respostas, as narrativas revelam-se como um rico instrumento metodológico nas pesquisas qualitativas, oferecendo aos pesquisadores elementos que podem configurar-se em conhecimento científico resultante da apreensão fidedigna dos relatos e das primícias originadas. Permitem, no aprofundamento das investigações, combinar histórias de vida a contextos sócio históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores norteadores das práticas dos narradores (JOVCHELOVICH; BAUER, 2002).

As narrativas colocam-se como um desafio ao pesquisador, por este tornar-se parte do processo ao ouvir as questões que emergem na conversa, atravessando sua

própria experiência no processo de pesquisa-formação (BRAGANÇA, 2012). Assim, nesta pesquisa, ouvir as histórias de vida das narradoras foi uma experiência significativa e reveladora. O processo de revisitação ao passado ofereceu às narradoras e à pesquisadora elementos do passado que estão relacionados às crenças e aos comportamentos do presente. A identificação desses elementos, que não estavam ao nível de consciência das narradoras, tornou-se possível em função da proposta que a pesquisa-formação oferece, tendo em vista a natureza formativa que ela apresenta.

### *Narrativas das agentes*

No grupo das oito narradoras agentes, quatro atuavam na creche desde quando pertencia à SMDS e duas delas participaram do processo de sua criação. Destacaram que as famílias e os professores que tiveram ao longo da trajetória escolar se constituíram em referências para o trabalho que realizam. Relataram, em sua maioria, que suas experiências de trabalhos anteriores não se relacionavam com a educação e a expectativa do ingresso no serviço público estava associada à estabilidade e à possibilidade de auxiliarem professoras. Amanda foi a única agente a afirmar que sua experiência junto às crianças, na igreja evangélica que frequentava, influenciou a escolha profissional e que ser professora é uma grande responsabilidade. Em sua fala, deixa claro que se considera professora.

Todas as agentes relatam que suas ações são iguais às das professoras. Ressaltam que atuaram como professoras até a chegada das primeiras PEIs e não gozam do mesmo *status* social. Apontaram que o fato é ilegal e que atualmente o não reconhecimento do trabalho pedagógico realizado é injusto. Daniele é a única agente que não se considera professora e afirma que suas ações são distintas das PEIs. Contudo, questiona o fato de atuarem como professoras:

*Do ponto de vista legal não há a possibilidade da gente virar professor. Mas por que que o sistema continua na ilegalidade da gente fazer as tarefas do professor? Porque quando eu fiz o concurso, o edital dizia muito bem que eu tava aqui como auxiliar de alguém, em nenhum momento eu fui auxiliada [...] se não é legal transformar o agente em professor não é legal exigir do agente que ele seja o professor, que ele assuma a turma na ausência do professor e não adianta falar que o elemento secretaria é o professor, porque para mim o professor é quem tá dentro da sala de aula fazendo o papel de professor. Não adianta falar que na direção tem professor, o importante é dentro da sala e horário integral.*

Na unidade em questão, as agentes assumem turmas na ausência das professoras. Daniele reitera que esse é um movimento anterior, porque as agentes já o faziam antes do concurso de PEI. Discussões acaloradas acontecem em unidades onde as agentes se recusam a assumir turmas na ausência das professoras e as direções das unidades, que têm o dever de assegurar o dia letivo, precisam equacionar a questão da melhor forma, sem prejudicar as crianças.

Daniele destacou, ainda, que a direção se viu diante do novo que ameaçou a estabilidade da equipe diretiva em dois momentos. O primeiro ocorreu na realização do concurso para AEI, pois a direção da unidade saiu de uma relação de poder em que trabalhava com contratados para trabalhar com concursados, tornando a unidade um local onde apenas servidores públicos atuavam e, com um agravante, a direção não conhecia parte deles. O segundo momento de ameaça à direção foi o concurso das PEIs. Daniele destacou que essa situação foi ainda mais difícil. Apesar da direção ocupar uma posição hierarquicamente superior, ela é composta por professores com a mesma formação acadêmica que as recém-concursadas que, a qualquer momento, poderiam atuar como diretoras, por meio de eleição junto à comunidade. A agente seguiu em suas considerações indicando que a direção não se posicionou diante dos conflitos para não se indispor nem com um grupo e nem com o outro, não conciliando as partes e delegando às PEIs o papel de solicitar às agentes a realização do trabalho, as expondo ao conflito.

Quanto às experiências significativas de trabalho, todas relataram situações que envolveram relações afetivas, em sua maioria relacionadas às crianças. Apenas uma agente relatou experiência relativa ao grupo de pertença. Angélica destacou a mudança de seu comportamento por influência do grupo de colegas, tornando-se uma pessoa mais dócil, que atualmente procura em situações de conflito conversar até chegar a um bom termo. Considera essa mudança muito positiva. Sobre essa afirmativa pode-se destacar os apontamentos de Moscovici (2000) a respeito do conceito de influência social que pode incidir nos comportamentos dos sujeitos por razões distintas. O autor afirma que a influência não é exercida apenas de um dos lados e que todos exercem e sofrem influência. Assim, os atores vão formando e se formando, constituindo suas identidades sociais.

As agentes consideram que, mesmo o assistencialismo da SMDS permeando as ações na creche, sempre tentaram realizar o trabalho pedagógico buscando o conhecimento através de pesquisas e trocas em momentos que se reuniam para planejar. Destacaram que algumas ações ainda remetem ao assistencialismo. Daniele mencionou que propostas políticas revelam o desconhecimento da natureza do trabalho a ser desenvolvido na EI, o que reforça o cunho assistencial.

Quanto aos conflitos, todas mencionaram alterações nas relações entre os profissionais com a chegada das primeiras PEIs. Elizabeth identificou que pessoas que antes atuavam como agentes alteraram seus comportamentos quando passaram a atuar como professoras. Maria e Débora relataram terem vivenciado conflitos referentes à relação de poder, situações em que foram humilhadas por serem agentes. Cléo relatou que duas professoras não foram cordiais e ela não as “deixou pisar”, respondendo à altura.

Maria afirmou que trabalhou com uma PEI que tinha atitudes rudes com as crianças e levou o caso à direção, que não acreditou em sua palavra. A agente considerou, em sua fala, que a direção se posicionou a favor da PEI por considerá-la frustrada, já que não tinha passado no concurso e não acreditou que a professora, aprovada em concurso, estivesse tendo problemas para se adaptar ao trabalho na EI. Nesse fato, ainda que não seja explicitado diretamente, o posicionamento da direção pode ser resultante de duas questões: a identificação da professora como membro do grupo que pertencem e a ameaça potencial quanto à professora ocupar o cargo de diretora.

### *Narrativas das professoras*

No grupo de oito, sete atuaram como agentes na unidade onde foi realizada a pesquisa. Patrícia foi recriadora contratada pela prefeitura quando ainda não havia o cargo de agente. Todas falaram do lugar de professoras, porém já foram recriadora e agentes.

Todas se consideravam realizadas na profissão e destacaram a dimensão afetiva como essencial ao trabalho. Patrícia, Ester e Ana não relataram situações de tensões em que estivessem diretamente envolvidas, mas identificaram alterações em comportamentos e conflitos entre os grupos.

Renata relatou a insegurança e a responsabilidade de assumir um grupamento como professora porque, como agente, não tinha essa responsabilidade. Identifica-se tanto como agente quanto professora e destacou a dificuldade de trabalhar com o grupo de agentes que atuavam junto a ela, quando iniciou.

*Eu sou PEI, mas ao mesmo tempo eu me sinto como agente, porque eu não consigo desassociar as duas funções, eu acho que elas são muito entrelaçadas. [...] Esse início foi um pouco difícil.*

Patrícia foi recreadora, deixou de trabalhar para cursar Pedagogia em universidade pública por desejo de seu pai. Ao término do curso foi aprovada no concurso para PEI:

*Eu tive muita dificuldade de adaptação quando entrei na prefeitura mesmo como PEI. Eu cheguei com medo, mas depois a gente começa a perceber quem você pode confiar, quem vai te ajudar.*

Carolina relatou uma situação em que estava brincando com uma criança no berçário e uma agente questionou quando iria começar o trabalho pedagógico dela. A narradora afirmou que, apesar de saber que seu trabalho tinha o cunho pedagógico, sentiu-se muito triste com a situação. Vânia também afirmou ter tido dificuldades no início porque precisava se ausentar para planejar e as agentes ficavam na sala com as crianças sem realizarem atividades. A professora considera que não havia necessidade de dizer às agentes o que precisavam fazer. Pietra relatou muitas dificuldades com o grupo de agentes com quem foi trabalhar no primeiro ano. Afirmou que chorava antes de ir à creche por causa da indiferença do grupo a ela. Relatou que a situação somente foi revertida quando se sentou com o grupo e pontuou que o grupo agia de forma que impedia a fluidez do trabalho com as crianças e que, a despeito de qualquer problema, o trabalho precisava ser realizado.

## **Análise das narrativas dos dois grupos**

Diante dos resultados obtidos por meio da análise de conteúdo dos relatos dos dois grupos, pôde-se verificar aproximações e distanciamento entre eles. As narradoras, mesmo quando não envolvidas em situações de tensão, evidenciaram que, apesar do conflito ter diminuído, ainda existe.

O grupo de agentes, embora se mantenha como grupo profissional, ainda está em busca de um trabalho de melhor qualidade, de reconhecimento como professoras



para obterem prestígio, adquirindo essa identidade atribuída pelo outro. Quanto às PEIs, elas já gozam do privilégio da identidade social de serem professoras e, por essa razão, o trabalho pedagógico se constitui em algo que parece ser mais prazeroso.

Em ambos os grupos emergiram histórias de professores que se tornaram referências tanto positivas quanto negativas. Narradoras dos dois grupos relataram o desejo de lecionarem desde a infância. As agentes se consideram professoras face ao trabalho que realizam na creche.

As PEIs relataram que realizam as mesmas tarefas que as AEIs. Algumas dizem que não houve alteração de suas atividades atuais e de quando eram recreadoras ou AEIs. Indicaram que as responsabilidades aumentaram, por terem de elaborar planejamento, relatórios e atenderem às demandas da direção da unidade, que recorre às professoras na solicitação de documentos e à condução do trabalho que realizam, bem como das agentes. Desse modo, as professoras solicitam às agentes a realização de tarefas a fim de atender às demandas da direção, e as PEIs consideram que as AEIs interpretam que as solicitações partem delas. Essa impressão por parte das agentes pôde ser verificada, por exemplo, na narrativa das agentes Débora e Cléo, que relataram terem observado que as “PEIs ficaram deslumbradas” e que há “PEIs que querem pisar”. Por outro lado, a direção não medeia as relações, se reportando às PEIs para que essas se reportem às AEIs.

Em ambos os grupos, as relações de afeto em relação às crianças foram substancialmente indicadas como experiências de trabalho significativas. A questão da atuação em turmas de berçário foi destacada em nove conversas. Cinco agentes e quatro professoras narraram suas experiências positivas e negativas em turmas desse grupamento. Nesses relatos há consenso quanto à contribuição das atividades realizadas no berçário para o desenvolvimento infantil. Contudo, nem todas se consideram aptas a atuarem no berçário.

Em suas narrativas, todas as AEIs e PEIs reconhecem o cuidar-educar como inseparáveis, mas afirmam que, na prática, o cuidado pode acontecer sem envolver a dimensão pedagógica. Para exemplificar esta afirmação, recorreram ao fato de que na instituição, por funcionar em horário parcial, não há mais o momento para o banho das crianças. Segundo as narradoras, não oferecer esse momento de banho às crianças rompe com a concepção assistencialista a qual a EI pública se remete, tendo em vista

que inicialmente a EI destinava-se às classes menos favorecidas, não se ocupava da educação e sim dos cuidados de higiene e saúde. Também pontuaram que o fato de a creche não dar banho requer uma maior preocupação com a higiene das crianças por parte da família.

Os resultados evidenciaram que a identidade profissional de agentes e professores está apoiada em uma visão dicotômica do trabalho, apesar de confirmarem que não há essa separação e que as atividades são as mesmas. Estabelecem uma hierarquia entre o cuidar e o educar. Nos dois grupos a dimensão afetiva, juntamente com o compromisso, são substancialmente evidenciados por grande parte das narradoras como necessários ao profissional, o que pode incorrer em uma não profissionalização do trabalho na EI, uma vez que os relatos remetem ao ideário da maternagem. Contudo, ainda que essa visão persista, é inegável as contribuições do trabalho realizado na EI para o desenvolvimento infantil e a formação humana.

Retomando a TRS, para melhor compreender as diferenças e aproximações entre os grupos, a noção de modelo figurativo pode contribuir para expor elementos da objetivação da representação social. Lima (2018) destaca que o modelo figurativo tem uma dimensão imagética, um esquema, que apresenta apreensões seletivas dos sujeitos de acordo com os valores e conceitos do grupo, colaborando para a construção social da realidade.

Para proposta do modelo figurativo de uma possível representação social que agentes e professoras têm sobre o trabalho que realizam na EI, além das metáforas e as considerações sobre elas, foram também elencadas categorias como: características profissionais, experiência significativa no trabalho e ações como Secretária de Educação, essas resultantes da entrevista/conversa.

Quanto às AEIs, características profissionais e experiências significativas de trabalho, identificadas nas narrativas, versaram sobre as questões afetivas e compromisso. Com exceção da agente Daniele, em todos os relatos a dimensão profissional do trabalho na EI não foi muito salientada. Na possibilidade de serem Secretárias de Educação indicaram a valorização profissional, oferta de melhor infraestrutura e reconhecimento de suas conquistas profissionais.

Para maior compreensão sobre a questão da indução de metáforas, o Quadro 1 ilustra as respostas das agentes a respeito das significações que atribuem ao seu trabalho.

Quadro 1 – Indução de metáforas sobre trabalho na EI para AEI

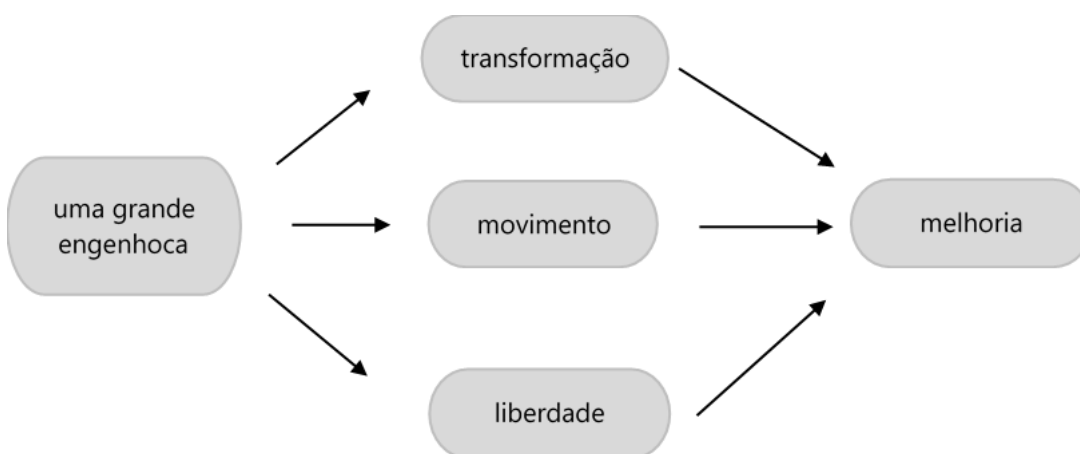
AEI	Se trabalho na EI fosse uma coisa (por exemplo, animal, vegetal, mineral), o que seria?	Explique as razões...
Angélica	Casa em construção	Você tá sempre tentando melhorar
Amanda	Uma grande engenhoca	Uma grande máquina que transforma tudo a sua volta.
Maria	Circo	Porque é uma família que leva alegria a todo lugar.
Débora	Brinquedo reciclado	Porque não temos muito material, reciclo tudo
Daniele	Água	Porque ela é essencial.
Cléo	Cachorrinho	Porque é fofinho.
Viviane	Borboleta	Porque está sempre voando, pensando em buscar outras coisas, pensando em ir melhor.
Elizabeth	Campo, jardim	Pela liberdade, o brincar e a brincadeira.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na explicação de algumas metáforas, as agentes revelaram a expectativa e a capacidade de mudança que o trabalho oferece, assim como as possibilidades de troca afetivas.

Diante da análise das entrevistas/conversas, e das metáforas estabelecidas pelas participantes, foi proposto um modelo figurativo de uma possível representação das agentes a respeito do trabalho que desenvolvem na creche, ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Modelo figurativo da representação social de AEIs sobre o trabalho que realizam na creche – uma hipótese interpretativa



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Nas falas pode-se observar que esse campo de disputa é reconhecido como um espaço de transformação das crianças e do meio social. Isto remete à ideia da educação transformadora, a qual muda o sujeito que, uma vez consciente dos seus direitos, busca a melhoria do meio em que vive. Nos relatos foram apontados o crescimento pessoal e profissional, por meio da formação, no contato com o outro. Esse crescimento é pontuado também na comunidade, na observação das questões relativas à higiene dos espaços e no trato pessoal da parte dos responsáveis. Contudo, as agentes não se veem atuantes no processo de transformação que a educação promove, como se ele fosse um processo natural que acontecesse sem a efetiva participação delas.

As metáforas “uma grande engenhoca”, “casa em construção”, “borboleta” e “jardim” foram explicadas como elementos promotores de liberdade e transformação na busca pela melhoria do que está a volta. Apesar de não ter sido elencada explicitamente para compor o esquema representacional, a questão afetiva está implícita nos significados.

Nos relatos das PEIs, as questões afetiva e de compromisso estão mais explicitadas nas características como necessárias aos profissionais de EI e foram destacadas como relevantes nas experiências significativas de trabalho. Na possibilidade de atuarem como Secretárias de Educação, a valorização profissional, o investimento na formação e a infraestrutura foram apontados como ações a serem realizadas.

A dinâmica, a falta de rotina no cotidiano, a possibilidade de novos aprendizados e a expectativa de mudança nas condições de trabalho foram apontadas como características do trabalho na EI. Porém, a dimensão afetiva do trabalho teve maior destaque.

A indução de metáforas também foi utilizada na entrevista/conversa com as professoras para aprofundamento na análise das narrativas, que revelaram as memórias, seus atravessamentos e crenças a respeito do trabalho que desenvolvem. O Quadro 2, resulta das metáforas e respectivas explicações estabelecidas pelas professoras a respeito das significações que atribuem ao trabalho.

Quadro 2 – Indução de metáforas sobre trabalho na EI para PEI

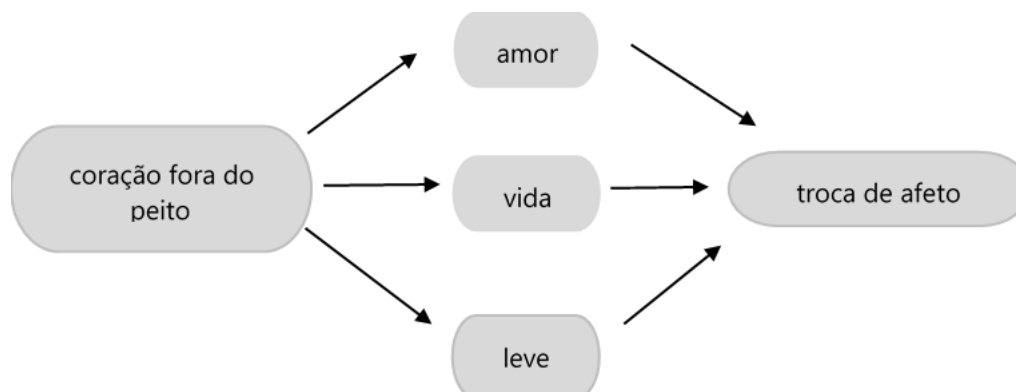
PEI	Se trabalho na EI fosse uma coisa (por exemplo, animal, vegetal, mineral), o que seria?	Explique as razões...
<b>Renata</b>	Livro	porque não tem rotina, todo dia você aprende algo novo.
<b>Patrícia</b>	Pedra	a gente tem que estar ali quebrando todo o dia.
<b>Carolina</b>	Lagarta	Pela possibilidade de mudança
<b>Ana</b>	Bola	Porque é redonda, ela rola por todos os lados.
<b>Gabriela</b>	Cachorrinho	Porque você troca afeto com o animal
<b>Vânia</b>	Macarrão	Porque é leve
<b>Pietra</b>	Flor	Porque tem vida
<b>Ester</b>	Coração fora do peito	Porque é algo que eu faço com amor

Fonte: Elaborado pelas autoras.

As explicações apontam para uma visão de que o trabalho na EI é fonte de amor, vida, algo leve, retratando uma visão romântica e idealizada de que para o trabalho na EI é necessário se ter amor, oportunizando a pessoas providas do sentimento de amor atuarem nesse espaço de educação. Patrícia foi a única professora que destacou a dificuldade na realização do trabalho. Vale ressaltar que, apesar de ter sido recriadora, sua trajetória de vida foi distinta das demais pessoas do grupo, pois a professora deixou o trabalho para cursar Pedagogia em universidade pública. Nesse sentido, ressalta-se a importância da abordagem narrativa (auto)biográfica por revelar fatos das trajetórias de vida que podem auxiliar nas reflexões a respeito das aproximações e distanciamentos entre os sujeitos dos grupos.

As narrativas de vida sobre experiências significativas, sobre família, formação, trabalho, juntamente com as metáforas e seus significados constituíram um conjunto de elementos na análise dos relatos, de modo a propor um modelo figurativo de uma possível representação de trabalho para as narradoras, se configurando no esquema expresso na Figura 2.

Figura 2 – Modelo figurativo da representação social de PEIs sobre o trabalho que realizam na creche – uma hipótese interpretativa



Fonte: Elaborada pelas autoras.

A dimensão afetiva na análise do discurso das PEIs é ainda mais saliente do que no discurso das AEIs, uma vez que todas expressaram em suas histórias de vida a estreita relação com a educação que se estabeleceu, em alguns dos relatos através da família, em outros por desejo de ingressarem no magistério. Por essa razão, a hipótese interpretativa proposta para o modelo figurativo da representação do trabalho na creche, no grupo de professoras, tem a questão afetiva muito evidente, configurando a objetivação.

## Considerações finais

O olhar psicossocial da TRS, em diálogo com a abordagem das narrativas (auto)biográficas, favoreceu a compreensão das interações vivenciadas nas trajetórias das narradoras em seus ofícios, oferecendo reflexões acerca dessas trajetórias, mostrando que a construção de significados das representações se dá no diálogo entre o coletivo e individual.

As histórias individuais ganham ainda mais sentido quando inseridas nas histórias coletivas, reforçando as crenças partilhadas pelo grupo. Foi nesse movimento, entre individual e coletivo, que essa pesquisa identifica a potência da aproximação da TRS e da abordagem (auto)biográfica para investigar representações que agentes e professores de EI têm a respeito do seu trabalho, no contexto político e legislativo do Rio de Janeiro. Nesse caminho, a pesquisa indicou potencialidade

teórica no que se refere à aproximação desses dois campos. Além disso, o artigo caracterizou e apresentou, através da análise individual, elementos que podem estar relacionados com representações sobre o trabalho que as profissionais desenvolvem e, portanto, serem compartilhadas em grupos maiores.

Imersas nas lembranças de suas histórias de vida, as narradoras atribuíram significados ao trabalho que exercem, expressos nas representações. Através das narrativas foi possível identificar as redes que envolvem as pessoas da instituição onde foi realizada a pesquisa, evidenciando as tensões presentes nesse contexto específico.

Narrar é o exercício de reflexão sobre histórias individuais postas no coletivo, oferecendo a narradoras e pesquisadoras a oportunidade de pesquisa-formação. Durante as conversas, foi possível identificar, em ambos os grupos, a força da referência familiar e escolar na formação e a aproximação das narradoras com a educação. Para o grupo de agentes, receber essa titulação, ainda que não amparada pela legislação, é uma questão de justiça e de legitimação do trabalho que realizam.

As professoras partilham das mesmas crenças que agentes, acreditam que as poucas distinções estão em algumas de suas atribuições, como o acolhimento das orientações da direção e a elaboração dos planejamentos, destacadas mais nas falas das PEIs. Porém, a maior parte delas, mesmo partilhando das mesmas crenças, consideram, apoiadas na legislação, que somente por meio de aprovação em concurso as agentes podem ser reconhecidas como professoras. Frente ao problema estabelecido, as tarefas são divididas em acordos tácitos, observados nas falas de que não é necessário dizer o que precisa ser feito por cada profissional, cabendo às agentes o cuidar e às professoras o educar. Apesar da indissociabilidade estar presente nos discursos, a tensão que envolve os dois grupos promove a ruptura do binômio na divisão de tarefas.

As narrativas revelaram que nas representações sobre o trabalho para as PEIs foi mais saliente a questão do afeto, enquanto para as AEIs a ideia de transformação e melhoria do meio social foi mais ressaltada. Essa relação estabelecida pelas agentes pode estar vinculada à história do grupo em função das conquistas da categoria, e não tanto no sentido em que as narradoras se reconhecessem como agentes de transformação social em seu contexto de atuação.

Com suas experiências de trabalho, agentes e professoras chegaram à creche. Essas histórias de vida não podem ser postas de lado. Ao contrário, ouvir suas histórias, o que as constitui como sujeito e profissional, é fundamental para se compreender onde estão apoiadas as práticas docentes e como acontecem as dinâmicas das relações no interior das instituições. Não se desconsidera a importância da observação da lei, pois para atuar é preciso ter formação, porém, é sobre essa formação que se colocam os questionamentos, sobre o quanto ela se distancia das necessidades das narradoras. Todas as questões reveladas acima são resultantes do exercício de escuta que a pesquisa sobre as representações dos grupos envolvidos propiciou, associada à abordagem (auto)biográfica. A partir dessas necessidades é possível pensar a formação e a prática dos profissionais da EI.

Sabe-se que, a despeito de qualquer diferença, os grupos precisam atuar da melhor forma possível diante das situações que se apresentam, com todas as ausências e atravessamentos que perpassam o universo da EI. Contudo, é necessário a abertura de espaço para a reflexão sobre essa atuação e esse lugar é possível se os profissionais forem ouvidos em processo de pesquisa-formação.

As representações sociais e as narrativas de vida analisadas podem nortear reflexões a respeito de um trabalho que preze a criança como protagonista e os demais atores da EI. Inseridos nesse contexto, eles podem melhor orientar as políticas educacionais, fazendo dessas ações uma proposta de trabalho educacional onde o Estado, na revisão de políticas públicas, ouça esses profissionais para pensar tanto a formação deles quanto as demais necessidades desse segmento educacional.

As proposições apresentadas podem se constituir em base para novos estudos, uma vez que alguns elementos podem ser aprofundados para dar continuidade às análises expostas e dar origem a outras, em contribuição para futuras pesquisas. Acredita-se que o trabalho fundamentado na TRS, sobretudo em diálogo com outras abordagens, como a (auto)biográfica, não se esgota. Quanto mais se estreitarem os laços do estudo das representações sociais e das práticas educativas, maiores serão os ganhos para a Educação.



## 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.
- ANDRADE, D. B. S. F. *O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais*. 2006. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Estudos de Pós-Graduados em Educação, Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 LDA, 2016.
- BERTAUX, D. *Les récits de vie*. Collection 128. Paris: Nathan, 1997.
- BRAGANÇA, I. F. de S. História de vida nas ciências humanas e sociais: caminhos, definições e interfaces. In: BRAGANÇA, I. F. de S. *História de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. p. 37-57.
- 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.
- BRASIL, Congresso Nacional. 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. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, 5 de abril de 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. Lei n. 010172, de 09 de janeiro de 2001.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2010.
- BRASIL. Senado Federal. 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.
- 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.
- LIMA, R. C. P. The Figurative Core of Social Representation and Figures of Thought (with an Introductory comment by Tarso Mazzotti) In: SOUSA, Clarilza P.; SERRANO, Serena E. O. (Editors). *Social Representations for the Anthropocene: Latin American Perspectives*. Springer The Anthropocene: Politik – Economics – Society – Science (APESS) Vol. 32 Series Editor: Dr. Hans Günter Brauch, Mosbach, Germany. 2018, no prelo.

LIMA, R. de C. P.; BRAGANÇA, I. F. de S. Representações sociais, narrativas de vida, experiências: um estudo com instrutores de cursos de formação inicial ou continuada. *In: BRAGANÇA I. F. de S.; NAKAYAMA, B. C. M. S. TINTI, D. S. (org.). Narrativas, formação e trabalho docente*. Curitiba: CRV, 2018. p. 233-248.

MAZZOTTI, T. B. Investigando os núcleos figurativos como metáforas. *In: I Jornada Internacional sobre Representações Sociais: Teorias e campos de aplicação, 1988, Natal-RN*. CD-ROM. p. 1-12.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem, seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. A história e a atualidade das representações sócias. *In: MOSCOVICI. S. Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. Influences indirectes et influences latentes. *In: MOSCOVICI. S. Psychologie social des reations à atri*. Paris: Édition Nathan, 2000. p. 212-225.

MOURA, E. das N. Oficina de contação de histórias para professores dos anos iniciais. *In: MONTEIRO, F. M. de A.; FONTOURA, H. A. (org.). Pesquisa formação e docência: processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente em diálogo*. Cuiabá: Sustentável, 2017. p. 153-163.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA. A. (org.). Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal. Decreto-lei nº. 5.623, de 1 de outubro de 2013. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos funcionários da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 1 de outubro de 2013.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal. Lei nº 5.620, de 20 de setembro de 2013. Cria a Gratificação por Desempenho – GDAC - para os ocupantes da categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 20 de setembro de 2013.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal. Decreto nº 34.636 de 25 de outubro de 2011. Regulamenta a distribuição da carga horária da categoria de agente auxiliar de creche da rede pública do sistema municipal de ensino. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 25 de outubro de 2011.

RIO DE JANEIRO. Câmara Municipal. 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. Câmara Municipal. Lei nº 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. Câmara Municipal. Decreto-lei nº. 20.525, 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*. Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Rio de Janeiro: Gerência de Educação Infantil, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. Resolução “P” nº 592, de 02 de março de 2001. Cria o grupo de trabalho para fins que menciona e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 07 de março de 2001.

TATAGIBA, A. P. Aspectos da política educacional carioca: trajetórias da educação infantil. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 275-302, abr./jun. 2010.

RECEBIDO: 26/05/2020  
APROVADO: 29/07/2020

RECEIVED: 05/26/2020  
APPROVED: 07/29/2020

RECIBIDO: 26/05/2020  
APROBRADO: 29/07/2020