

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

BRUNA EMILYN DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES SOLO ATENDIDAS NO SISTEMA
PÚBLICO DE ENSINO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO
DOCENTE: INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE**

**PONTA GROSSA
2025**

BRUNA EMILYN DA SILVA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES SOLO ATENDIDAS NO SISTEMA
PÚBLICO DE ENSINO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO
DOCENTE: INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa para a obtenção do título de Doutor (a) em Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino-aprendizagem.

Orientador (a) Bettina Heerdt
Coorientador (a) Viviane Terezinha Koga
Bolsista: Bruna Emilyn da Silva

**PONTA GROSSA
2025**

S586 Silva, Bruna Emilyn da
Representações sociais de mães solo atendidas no sistema público de ensino sobre a educação infantil e o trabalho docente: Interseccionalidades de gênero, raça e classe / Bruna Emilyn da Silva. Ponta Grossa, 2025.
183 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Bettina Heerdt.
Coorientadora: Profa. Dra. Viviane Terezinha Koga.

1. Representação social. 2. Educação infantil. 3. Trabalho docente. 4. Mãe solo. 5. Interseccionalidade. I. Heerdt, Bettina. II. Koga, Viviane Terezinha. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. IV.T.

CDD: 304



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

BRUNA EMILYN DA SILVA

"REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE MÃES SOLO ATENDIDAS NO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DOCENTE: INTERSECCIONALIDADES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE".

Ponta Grossa, 12 de março de 2025

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Profª Drª Bettina Heerdt - UEPG - (Presidente)

Profª Drª Viviane Terezina Koga - UEPG - Coorientadora

Profª Drª Marcela Teixeira Godoy - UEPG

Profª Drª Marilucia Antônia de Resende Peroza - UEPG

Profª Drª Daniela Finco - Unifesp

Profª Drª Maria Teresa Ceron Trevisol - UNOESC



Documento assinado eletronicamente por **Bettina Heerdt, Professor(a)**, em 14/03/2025, às 07:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marilucia Antonia de Resende Peroza, Professor(a)**, em 14/03/2025, às 09:44, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marcela Teixeira Godoy, Professor(a)**, em 14/03/2025, às 11:06, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Terezinha Koga, Professor(a)**, em 17/03/2025, às 10:09, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Teresa Ceron Trevisol, Usuário Externo**, em 18/03/2025, às 15:13, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **DANIELA FINCO, Usuário Externo**, em 15/04/2025, às 11:23, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **2418942** e o código CRC **1F67692A**.

Dedico à minha mãe, Maristela, e a todas as mulheres participantes da pesquisa.

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ou não ser erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças” (hooks, 2019, p. 174)

Agradecimentos

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por iluminarem os meus caminhos e decisões. Sinto que tive proteção divina durante toda a trajetória de estudos.

À minha mãe, Maristela, pelo apoio, incentivo e alento nos momentos difíceis, sobretudo por me ensinar a lutar pelos meus objetivos. Minha mãe é a maior expressão de força e um exemplo de mulher que supera as adversidades da vida.

Ao Prof. Dr. Ademir José Rosso, pela confiança concedida ao longo da trajetória da pesquisa acadêmica, desde a iniciação científica até o início do doutorado. O senhor mudou minha história de vida ao me conceder a oportunidade de estudo. Sou grata pelos anos de desenvolvimento e trabalho com a pesquisa científica, que sem dúvida contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Às profas. Dras. Bettina Heerdt e Viviane Terezinha Koga, minhas orientadoras, pela amorosidade e por aceitarem dar continuidade à pesquisa. Seus olhares e percepções enriqueceram este trabalho.

Às profas Dras. Daniela Freire, Daniela Finco, Maria Trevisol, Marilúcia Peroza e Marcela Godoy, pela leitura criteriosa e por todas as contribuições durante o exame de qualificação, bem como por gentilmente aceitarem compor a banca.

Às amigas Sandra, Andrea, Fabiana e Cristiane, pela amizade e apoio durante o processo de escrita da tese, e pelas conversas, choros e cafés que partilhamos.

Aos amigos e colegas da turma do doutorado, com quem, durante as aulas remotas, apenas nos víamos pelas janelas do Google Meet. A convivência nas aulas presenciais tornou a experiência mais humana e prazerosa.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa “Comunidade Resistente de Pesquisas Outras Desobedientes em Educação e Ensino: Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-Raciais – COR(PO)DE” – Andrea, Andreia Maria, Aninha, Guilherme, Erica, Hellen, Giovana e Mayara – pelo acolhimento.

À Fundação de Assistência Social (FASPG) pela autorização de desenvolvimento da pesquisa. Em especial, à coordenadora do Programa Bolsa Família, Viviane Orlowski, pela recepção e pelas orientações de desenvolvimento da pesquisa.

À coordenadora do CRAS, Ana Teresa, e à Daniele; à Miriã e à Edna, pelas risadas e conversas; e às assistentes sociais e psicólogas Andressa, Débora e Zélia.

À coordenação da Ocupação Erickson John Duarte, em especial ao Leandro Dias e à Renata Iurk.

Às mulheres e mães participantes – as principais protagonistas desta pesquisa.

À CAPES, pela bolsa concedida.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta pesquisa.

Resumo

SILVA, Bruna Emilyn da. **Representações sociais de mães solo atendidas no sistema público de ensino sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente: Interseccionalidades de gênero, raça e classe**. 2021-2025. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2025.

O objeto desta tese é a educação infantil e o trabalho docente, analisados a partir dos conhecimentos, imagens e atitudes de mães residentes no município de Ponta Grossa – PR. A pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: Qual é a Representação Social das mães solo atendidas pelo sistema público de ensino sobre a educação infantil e o trabalho docente? Para embasamento teórico, adotou-se a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2012), especialmente a abordagem dimensional que contempla conhecimentos, imagens e atitudes. Também se utilizou o conceito de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002), articulando as dimensões de gênero, raça e classe. A análise das informações foi conduzida com base nos pressupostos da análise de conteúdo, com o auxílio do *software* Iramuteq. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com 155 mães e da aplicação de um questionário censitário em dois locais: o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) 31 de Março e a Ocupação John Ericson Duarte. A tese sustenta que as representações sociais estão profundamente ligadas às experiências vividas, ao corpo que se habita e ao significado subjetivo atribuído aos objetos de conhecimento. Nesse contexto, a trajetória de vida e escolarização de mães solo e negras e em situação de pobreza exerce um papel central na construção de novas representações sobre a educação infantil. Essas representações podem funcionar como estratégias de resistência e enfrentamento familiar sob uma perspectiva intergeracional, em que uma geração se sacrifica para garantir melhores oportunidades à seguinte — como, por exemplo, o acesso à educação infantil. Esse acesso é compreendido como uma possibilidade de romper com as barreiras históricas que limitaram as oportunidades das gerações anteriores. Ao investir na escolarização dos filhos, essas mães não apenas buscam um futuro melhor para suas famílias, mas também desafiam estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. Suas ações, portanto, representam atos de resistência e esperança, nos quais o sacrifício presente se converte em oportunidade para o futuro. Assim como, os resultados da pesquisa convergiram em representações de mães solo marcadas pela pobreza e desigualdade social. A escolarização interrompida, as dificuldades econômicas, o trabalho informal, a sobrecarga com responsabilidades familiares, a violência doméstica e a luta constante pela sobrevivência compõem esse cenário. Tais fatores evidenciam o papel fundamental das políticas públicas, como o Bolsa Família no complemento da renda familiar e o acesso à educação infantil — desde a creche até a pré-escola — como instrumento de proteção, apoio, autonomia para as crianças e preparação para as etapas seguintes da educação básica. As mães também destacaram a importância da valorização e reconhecimento do trabalho docente na educação infantil, enfatizando a necessidade de responsabilidade, paciência e compromisso para o exercício da profissão.

Palavras-chave: Representação social; Educação Infantil; Trabalho docente; Mãe solo; Interseccionalidade.

Abstract

SILVA, Bruna Emilyn da. Social **Representations of Single Mothers Served by the Public Education System Regarding Early Childhood Education and Teaching Work: Intersectionalities of Gender, Race, and Class**. 2021–2025. 183f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2025.

The focus of this thesis is early childhood education and teaching work, analyzed through the knowledge, images, and attitudes of mothers living in the municipality of Ponta Grossa, Paraná, Brazil. The research aimed to answer the following question: What is the social representation of mothers served by the public education system regarding early childhood education and teaching work? The theoretical framework is based on Serge Moscovici's Theory of Social Representations (2012), particularly the dimensional approach, which considers knowledge, images, and attitudes. It also draws on Kimberlé Crenshaw's (2002) concept of intersectionality, which articulates the interplay of gender, race, and class. Information analysis was conducted using content analysis methodology, supported by the Iramuteq software. Data were collected through semi-structured interviews with 155 mothers and a census questionnaire applied in two research locations: the 31 de Março Social Assistance Center (CRAS) and the John Ericson Duarte Occupation. The thesis argues that social representations are deeply connected to lived experiences, the bodies we inhabit, and the subjective meanings attributed to objects of knowledge. In this context, the life and educational trajectories of Black and low-income mothers play a central role in shaping new representations of early childhood education. These representations may act as strategies of resistance and familial coping from an intergenerational perspective, in which one generation sacrifices itself to ensure greater access to public policies — such as early childhood education — for the next. Access to early childhood education is seen as an opportunity to break through the barriers that limited the opportunities of previous generations. By investing in their children's education, these mothers not only seek a better future for their families but also challenge the social structures that perpetuate inequality. Their actions thus represent acts of resistance and hope, in which the sacrifice of one generation becomes an opportunity for the next. The research findings converged on representations of single mothers marked by poverty and social inequality. Interrupted schooling, financial difficulties, informal work, family responsibilities, domestic violence, and the daily struggle for survival all shaped these representations. These conditions highlight the essential role of public policies such as the Bolsa Família cash transfer program in supporting family income and access to early childhood education — from daycare to preschool — as a form of safety, support, child autonomy, and preparation for the subsequent stages of basic education. The mothers also emphasized the importance of valuing and recognizing the work of early childhood educators, pointing to the need for responsibility, patience, and dedication in the exercise of the profession.

Keywords: Social representation; Early childhood education; Teaching work; Single mother; Intersectionality.

Lista de Figuras

Figura 1 - Mapas das regiões atendidas pelo Cras no município de Ponta Grossa/PR	71
Figura 2 - Mapa da região da Ocupação Ericson John Duarte	72
Figura 3 - Interface inicial do software Iramuteq	77
Figura 4 - Principais pontos da CHD considerados no corpus das entrevistas.....	89
Figura 5 - Divisão das classes do dendrograma	90
Figura 6 - Dendrograma das variáveis que compuseram as classes	91
Figura 7 - Dendrograma do corpus das entrevistas	92
Figura 8 - Plano fatorial 1x2 do corpus das entrevistas.....	127
Figura 9 - Árvore de similitude das entrevistas	129
Figura 10 - Imagens de programa infantil	133

Lista de Quadros

Quadro 1 - Questões e objetivos da pesquisa	20
Quadro 2 - Eixo temático: Representações da Educação Infantil por diferentes vozes	27
Quadro 3 - Eixo temático: Sentidos e significados sobre o trabalho docente na educação infantil.....	29
Quadro 4 - Eixo temático: Relações entre família e educação infantil	31
Quadro 5 - Eixo temático: conhecimentos sobre a educação infantil e a família.....	34
Quadro 6 - Eixo temático: Políticas e condições do trabalho docente na educação infantil	37
Quadro 7 - Exemplo inicial do corpus das entrevistas	88

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Plano de coleta e análise.....	23
Tabela 2 - Levantamento das teses e dissertações.....	26
Tabela 3 - Perfil das produções das teses e dissertações	26
Tabela 4 - Levantamento dos artigos.....	33
Tabela 5 - Perfil dos artigos nos Portais: Scielo, CaFe e Educ@.....	33
Tabela 6 - Caracterização dos locais de pesquisa.....	80
Tabela 7 - Caracterização censitária das famílias participantes	82
Tabela 8 - Caracterização econômica das famílias participantes	84
Tabela 9 - Caracterização de moradia das participantes.....	86
Tabela 10 - Tabela de imagens sobre a educação infantil e o trabalho docente.....	130
Tabela 11 - Tabela das atitudes sobre a educação infantil e o trabalho docente	134

Lista de Siglas

CAAE –	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP –	Comitê de Ética em Pesquisa
CONEP –	Comitê Nacional de Ética em Pesquisa
CRAS –	Centro de Referência da Assistência Social
FASPG –	Fundação de Assistência social de Ponta Grossa
FNL –	Frente Nacional de Luta: Campo e cidade
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
PAIF –	Serviços de Proteção e Atendimento Integral à família
PNAS –	Política Nacional de Assistência Social
PPCS –	Paridades de poder de compra
PROLAR –	Companhia de habitação de Ponta Grossa
SUAS –	Sistema Único de Assistência Social
TCLE –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEPG –	Universidade Estadual de Ponta Grossa
SCIELO –	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
CAFÉ –	Portal de Periódicos da Capes
FCC –	Fundação Carlos Chagas
IRAMUTEQ –	<i>Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires</i>
SPSS –	<i>Statistical Package for the Social Science</i>
TRS –	Teoria das Representações Sociais
PSA –	Psicologia Social Americana
PSE –	Psicologia Social Europeia

Sumário

Considerações Iniciais	16
Introdução	18
Capítulo 1 – Revisão de Literatura	25
1.1 Levantamento e Perfil das Produções	25
1.2 Síntese das Produções Analisadas: Prováveis Contribuições e Lacunas.....	38
Capítulo 2 – Referencial Teórico	41
2.1 A Teoria das Representações Sociais: Área do Conhecimento da Psicologia Social41	
2.2 Abordagens Complementares da Teoria das Representações Sociais.....	45
2.3 Abordagem Dimensional: Informação, Atitude e Campo de Representação.....	46
2.4 As Funções das Representações Sociais e a Resistência	48
2.5 Aplicação da Teoria das Representações Sociais no Campo da Educação	49
2.6 A Educação Infantil e o Trabalho Docente.....	51
2.6.1 Histórico e legislação da educação infantil.....	51
2.6.2 O trabalho docente na educação infantil e a formação de professores.....	54
2.7 A Interseccionalidades de Gênero, Raça e Classe	56
Capítulo 3 – Metodologia da Pesquisa	61
3.1 Pesquisa Plurimetodológica de Natureza Quali-Quantitativa.....	61
3.2 Ética na Pesquisa com Seres Humanos	62
3.3 Instrumentos de Coleta de Dados	63
3.3.1 Questionário.....	64
3.3.2 Entrevista	65
3.4 Caracterização dos Locais de Pesquisa.....	69
3.4.1 Centro de assistência social (CRAS)	69
3.4.2 Ocupação ericson john duarte.....	71
3.5 Participantes da Pesquisa: Critérios de Inclusão	73
3.6 Procedimentos de Análise dos Dados.....	75
3.6.1 Análise de conteúdo.....	76
3.6.2 Análise do <i>corpus</i> textual das entrevistas pelo IRaMuTeQ.....	77
3.6.3 Análise estatística das informações do questionário SPSS.....	79
Capítulo 4 – Resultados e Discussões	80
4.1 Situando as Participantes da Pesquisa	80
4.2 Análise das Entrevistas pelo <i>software</i> IRaMuTeQ.....	88
4.2.1 Classe 1: história de vida	93
4.2.2 Classe 1: história com a escola.....	99
4.2.3 Classe 5: concepção de infância e criança	103
4.2.4 Classe 4: a relação da família e instituição de educação infantil.....	108
4.2.5 Classe 2: as representações sociais do trabalho docente.....	111
4.2.6 Classe 3: as representações sociais sobre a educação infantil	119
4.3 Análise Fatorial de Correspondência das Classes	126
4.4 Análise da Árvore de Similitude pelo IRaMuTeQ	128
4.5 As Dimensões do Campo de Imagem e da Atitude nas Representações Sociais. ..	130
4.6 Representações Sociais e a Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe.....	135

Considerações Finais	142
Referências	147
Apêndice A – Referências do Levantamento – Teses e Dissertações e Artigos	160
Apêndice B– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	166
Apêndice C– Roteiro de Entrevista com as Mães e/ou Responsáveis Legais	169
Apêndice D– Parecer Consubstanciado do CEP	172
Apêndice E– Questionário	180
Apêndice F– Autorização para a Pesquisa	182

Considerações Iniciais

Falar de si é uma prática de resistência quando tomamos posse da nossa própria história. O ato de dar voz à própria existência significa valorizá-la como objeto epistêmico, ou seja, como prática legítima de produção de conhecimento. Sendo este um conhecimento pessoal e profissional, arrisco falar de mim como mulher negra, filha de casal interracial, de origem socioeconômica baixa, sem privilégios ou grandes méritos sociais.

De origem familiar pobre, cresci em meio a um contexto de escassez e de luta por sobrevivência. Sendo filha única e mulher, meu olhar sempre esteve voltado para as vivências da minha mãe, trabalhadora doméstica, que percorreu casas alheias cuidando de lares que não era seu. Acompanhar sua trajetória me fez perceber, desde cedo, o peso do papel social atribuído às mulheres e como é dura a experiência de crescer em uma sociedade patriarcal que oprime meninas e mulheres desde a infância.

Grande parte da minha trajetória até o doutorado é resultado da lucidez da minha mãe, que teve coragem de romper com o ciclo que, historicamente, relega as mulheres a posições de menor prestígio social. O apoio dela em todas as minhas empreitadas na busca por educação é a base fundante de todo o trabalho que até aqui desenvolvi. Contudo, a verdadeira virada de chave, que possibilitou o acesso a uma nova forma de vida e de educação, foi a oportunidade de ingressar em uma universidade pública. A entrada no curso de Licenciatura em Pedagogia, por meio da política de cotas raciais e para estudantes de escola pública na Universidade Estadual de Ponta Grossa, representou uma conquista impensável para qualquer membro da minha família.

Durante a graduação, meus horizontes se ampliaram de forma significativa, especialmente por meio do contato com a pesquisa científica. Foi na Iniciação Científica que meu desempenho acadêmico despontou e, junto a ele, surgiu a consciência e o desejo de seguir adiante, trilhando o caminho do mestrado e do doutorado. Nesse período, atuei em projetos de pesquisa, participei de seminários, encontros e debates centrados em temáticas como representações sociais e educação. Ao concluir a graduação, com a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, o passo seguinte já estava claro: ingressar no mestrado em Educação, na mesma universidade.

O Mestrado em Educação despertou em mim um forte impulso pela pesquisa científica. O envolvimento em projetos além da dissertação me proporcionou um olhar mais sensível e atento às populações historicamente marginalizadas — em especial, trabalhadores com baixa escolaridade, como os catadores de materiais recicláveis da cidade de Ponta Grossa.

Estar em contato direto com essas pessoas, escutando ativamente suas representações sociais sobre a escola e o trabalho docente, revelou a urgência de dar visibilidade às suas vozes. Essa experiência de pesquisa transformou-se, de certo modo, em uma verdadeira inspiração. Ouvir 145 histórias de vida e trajetórias escolares (Rosso *et al.* 2019) foi um marco profundo na minha formação pessoal e acadêmica.

Com a defesa da dissertação, realizada em meados de 2019, a decisão de ingressar no doutorado em 2020 já estava tomada. No entanto, esse plano precisou ser adiado diante do surgimento da pandemia da Covid-19. A crise sanitária, somada ao cenário social e político marcado por um governo negacionista, trouxe insegurança e medo.

Como tantos outros, vivenciei perdas significativas nesse período — familiares, amigos e colegas —, enfrentando o luto e a sensação de desamparo coletivo. Foi no início de 2021 que ingressei, de fato, no Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, definindo como foco da pesquisa as representações sociais de famílias em situação de vulnerabilidade social, com ênfase na Educação Infantil e no Trabalho docente.

A escolha das participantes se revelou um elemento central para o desenvolvimento da tese, moldando os caminhos metodológicos e éticos da investigação. Ao longo dessa trajetória, as mães participantes assumiram papel de protagonismo. São elas as verdadeiras vozes da pesquisa — mulheres que, assim como minha mãe, resistiram às adversidades e aos preconceitos de gênero, raça e classe. A elas dedico o mérito desta pesquisa, por sua força, por sua luta e por sua incansável busca por melhores condições de vida e educação, tanto para si quanto para seus filhos.

Este breve relato é fruto das oportunidades educacionais às quais tive acesso ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. A educação tem um impacto profundo na vida daqueles que, historicamente, foram privados até mesmo das condições mais básicas de cidadania.

Por isso, defendo com firmeza uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para toda a população brasileira. Sem as políticas de acesso e permanência — como bolsas de estudo, auxílios e demais ações afirmativas — as chances de avanço para os grupos socialmente marginalizados seriam ainda mais limitadas do que já são.

A educação é a poupança do pobre, como já dizia o Professor Doutor Ademir José Rosso, que me orientou até o início do doutorado. As chances de retorno são incertas, mas os frutos são colhidos a cada aprendizagem e etapa concluída.

Introdução

A discussão sobre a relação entre família e escola de Educação Infantil é um objeto caro de análise, pois revela Representações Sociais dicotômicas sobre ambas as instituições sociais. Não obstante, essas instituições, em sua dinâmica, caminham em uma via de mão dupla, mas, por vezes, colidem em vez de estarem alinhadas. De um lado, há representações que partem da “escola para a família” e, de outro, da “família para a escola” (Rodrigues, Muanis, 2020). Em sua maioria, as pesquisas que abordam a relação entre escola e família na Educação Infantil enfatizam as representações de professores sobre o compartilhamento da educação e do cuidado (Monção, 2015; Maranhão Sarti, 2007; Oliveira, 2016); sobre o envolvimento dos pais na escola (Néia, Cunha, 2013; Lima, Silva, 2015); bem como sobre a própria constituição da família e suas ramificações (Marcos, 2014, 2015). Nesse ínterim, as famílias são frequentemente avaliadas como desestruturadas (Trancredi Reali, 2001) e descompromissadas (Silva, 2019), sendo muitas vezes compreendidas pelos professores a partir de elementos normativos, fortemente marcados por estereótipos a elas associados.

A relação entre as famílias das classes populares e a educação escolar revela uma série de desafios, especialmente no que diz respeito ao acompanhamento das atividades escolares dos filhos. Isso se deve, em grande parte, à estreita conexão entre o nível socioeconômico envolvendo escolaridade e renda e as habilidades desenvolvidas no ambiente escolar (Thin, 2006). Além disso, o contato de famílias de diferentes origens sociais com a escola evidencia a existência de um modelo cultural de educação que, muitas vezes, não contempla a realidade social dessas populações. Tal descompasso contribui para desconstruir a ideia de uma concepção universal de educação, infância e criança, levando à necessidade de investigar as possíveis correlações entre pertencimento social, dinâmicas familiares e formas de participação das famílias na Educação Infantil (Rodrigues, Muanis, 2020).

São escassas as pesquisas que buscam compreender a perspectiva de pais e responsáveis legais sobre seus interesses relacionados ao ingresso da criança na creche e na pré-escola (Martins *et al.* 2014), bem como seus aspectos e concepções sobre a infância e a Educação Infantil (Casanova; Ferreira, 2017), além do papel da creche e da pré-escola na vida familiar (Fernandes *et al.* 2017). O campo da Educação Infantil carece de estudos que direcionem o olhar para as famílias de diferentes estratos sociais e suas correlações com essa etapa educativa. A bibliografia brasileira tem sido limitada nesse debate, especialmente no que se refere à tentativa de desvendar as relações desiguais e as dinâmicas internas que permeiam essas interações no âmbito da Educação Infantil. Essa lacuna fragiliza o campo ao dificultar reflexões

sobre como as "desigualdades sociais se refletem no dia a dia de cada criança e como estas podem se tornar em desigualdades escolares" (Rodrigues; Muanis, 2020, p. 86).

Portanto, o cerne desta pesquisa de doutoramento está na busca por levantar as representações sociais de mães sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente, um tema que emergiu da Dissertação de Mestrado intitulada “Representações sociais do desgaste do trabalho docente na Educação Infantil” (Silva, 2019), realizada com professoras da Educação Infantil. A pesquisa utilizou entrevistas semiestruturadas com 61 professoras no município de Ponta Grossa/PR, com o objetivo de identificar os conhecimentos, imagens e atitudes associadas às representações do desgaste do trabalho docente.

Dentre os resultados encontrados nas representações sociais das professoras, dois núcleos representativos tiveram relevância significativa: 1) as representações das condições do processo de trabalho — materialidade da docência, com 60% de contribuição dos achados; e 2) as representações relacionais do processo educativo com as crianças e suas respectivas famílias, com 40% dos resultados, entendidos como elementos condicionantes do desgaste.

As representações relacionais do processo educativo indicaram elementos normativos vinculados às famílias, no que diz respeito às expectativas e ao jogo de (des)responsabilização entre as funções atribuídas à instituição educativa e à família. Esse contexto se configurou como um vaivém de culpabilização entre ambas as instituições sociais. Os resultados apontaram para a concepção de família nas representações docentes como responsável pela transmissão de valores morais, pela garantia de assimilação da cultura escolar e pelo equilíbrio emocional das crianças. No entanto, como atesta Szymanski (2004), a família, enquanto objeto de análise, exige uma atenção psicoeducacional, pois não possui conhecimentos específicos adequados à tarefa de socialização, especialmente nas camadas mais empobrecidas. Ou seja, é um equívoco tomar como referência dados de êxito no âmbito educativo, especialmente quando a realidade social das famílias pesquisadas é desfavorável e o contexto é de pobreza (Vasconcelos, 2013).

Ademais, os elementos relacionais refletiam a representação da Educação Infantil sob uma ótica utilitarista, semelhante a um “depósito de crianças”. Na produção discursiva das professoras, o caráter assistencial vinculado às condições sociais e econômicas das famílias das camadas mais baixas servia de fundamento para as evocações docentes do descomprometimento familiar na educação dos filhos.

Neste contexto, problematizamos a Educação Infantil e o Trabalho Docente a partir da perspectiva de mães ou responsáveis legais, levando em consideração o histórico e as vinculações presentes desses sujeitos com as instituições de educação infantil. As relações entre essas duas instâncias (famílias e instituições de educação infantil) são desiguais, especialmente

devido às questões sociais e econômicas relacionadas ao pertencimento a classes sociais mais desfavorecidas e marginalizadas nos espaços sociais (Thin, 2006). Além disso, destacamos que a investigação sobre os conhecimentos que as mães produzem e compreendem a respeito da Educação Infantil e do Trabalho Docente possibilita compreender o processo sob outra perspectiva (Casanova; Ferreira, 2016, p. 365).

Para tanto, o objetivo da presente tese partiu da seguinte pergunta e das participantes da pesquisa: Qual é a representação social de mães de crianças atendidas no sistema público de ensino sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente? Isso se deve à desqualificação da capacidade de educação, apontada pelas professoras. Tal concepção, ao mesmo tempo em que busca justificar a origem dos problemas no ambiente educativo, atribui responsabilidades a grupos sociais que enfrentam dificuldades de sobrevivência no dia a dia.

Temos por questões e objetivos de pesquisa:

1. Qual é a representação social de mães de crianças atendidas no sistema público de ensino sobre a educação infantil e o trabalho docente?
2. Quais são os conhecimentos, imagens e atitudes de mães sobre a educação infantil e o trabalho docente?
3. Como as interseccionalidades de gênero, raça e classe interferem nas representações sociais sobre a educação infantil e o trabalho docente?

OBJETIVOS

GERAL

1. Analisar as representações sociais de mães de crianças atendidas no sistema público sobre a educação infantil e o trabalho docente.

ESPECÍFICOS

1. Identificar quais são os conhecimentos, imagens e atitudes de mães sobre a educação infantil e o trabalho docente
2. Compreender as interseccionalidades de gênero, raça e classe na formação das representações sociais sobre a educação infantil e o trabalho docente.

Quadro 1 - Questões e objetivos da pesquisa

(continua)

Questões	Objetivos
Qual é a representação social de mães de crianças atendidas no sistema público de ensino sobre a educação infantil e o trabalho docente?	Analisar as representações sociais de mães de crianças atendidas no sistema público sobre a educação infantil e o trabalho docente.

Quadro 1 - Questões e objetivos da pesquisa

	(conclusão)
Quais são os conhecimentos, imagens e atitudes de mães sobre a educação infantil e o trabalho docente?	Identificar os conhecimentos, imagens e atitudes de mães sobre a educação infantil e o trabalho docente
Como as interseccionalidades de gênero, raça e classe interferem nas representações sociais sobre a educação infantil e o trabalho docente?	Compreender as interseccionalidades de gênero, raça e classe na formação das representações sociais sobre a educação infantil e o trabalho docente.

Fonte: A autora (2022)

A hipótese inicial da tese a ser defendida está pautada na representação de mães sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente, a partir da perspectiva que as considera como uma credencial de educação para o futuro/liberdade, bem como como proteção e cuidado para seus filhos. Isso se deve ao fato de que as representações são fundamentadas em concepções idealistas sobre as possibilidades de futuro e em um caráter normativo de educação e valores.

O referencial teórico que fundamenta a tese é o das Representações Sociais (RS) de Moscovici (2012), especificamente a abordagem dimensional, que analisa os conhecimentos, imagens e atitudes. A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem como princípio o conhecimento socialmente compartilhado nas relações sociais, especialmente no âmbito da comunicação verbal, sendo essas relações fundamentais para a construção de realidades comuns por um determinado grupo social (Jodelet, 2001). Além disso, utiliza-se o conceito de Interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (2002), na articulação das dimensões de gênero, raça e classe.

De acordo com Alves-Mazzotti (1994), somos carregados por uma massa de informações, o que exige diferentes modos de compreensão e análise, aproximando as informações daquilo que já reconhecemos e familiarizando-nos com a nossa realidade. As interações sociais vão criando universos de consenso, "nos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas" (p. 61). Fazendo parte desse universo, elas são transformadas e trabalhadas, não mais como simples opiniões, mas como teorias do cotidiano, que buscam compreender a amplitude dos objetos, facilitando a orientação comunicativa dos sujeitos e suas condutas.

Na pesquisa, procedemos à investigação a partir de procedimentos qualitativos e quantitativos. A interpretação da pesquisa quali-quantitativa permite o apoio e a combinação entre ambas, visando fornecer um quadro geral do objeto de estudo (Flick, 2009). Os procedimentos de pesquisa devem estar associados aos objetivos da pesquisa, sendo que tanto as pesquisas quantitativas (survey, experimentos) quanto as qualitativas (estudo de caso, grupo focal) podem ser utilizadas. "Não há obrigação alguma de se eleger apenas um método; cada

desenho de pesquisa ou investigação pode fazer uso de diferentes, o que se denomina multimétodo" (Freitas et al., 2000, p. 2).

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de informações foi o questionário com questões abertas de cunho censitário para construir o perfil social das mães e as entrevistas semiestruturadas com roteiro de perguntas previamente elaborado para investigar representações sociais de mães de crianças atendidas no sistema público sobre a educação infantil e o trabalho docente.

Para efeito de delimitações de pesquisa alguns critérios de inclusão foram considerados:

- Ser mãe ou responsável legal de criança que frequenta a Educação Infantil no Sistema Público de Ensino Municipal;
- Beneficiárias do Programa de transferência de renda o novo Bolsa Família;
- Participantes do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) no contexto do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS);
- Mulheres/mães em situação de pobreza extrema segundo o Banco Mundial (2022) são caracterizadas pela renda *per capita* seja de US\$ 2,15 – convertidos em valor da moeda nacional de R\$11,00 reais por pessoa
- E mulheres/mães localizadas na Ocupação Ericson Duarte.

A seleção das participantes foi realizada a partir do acesso ao referenciamento do CRAS da Fundação de Assistência Social (FASPG) da cidade de Ponta Grossa junto a coordenação do Bolsa Família. O CRAS possui o CadÚnico ou Cadastro Único de todas as pessoas atendidas pelos programas da Prefeitura e do Programa Novo Bolsa Família. Além disso, promove reuniões constantes com as pessoas beneficiadas pelos programas nas suas unidades regionalizadas. Assim como elegemos as participantes da Ocupação Ericson John Duarte, bairro periférico do município de Ponta Grossa.

A pesquisa atendeu aos termos éticos relacionados às pesquisas com seres humanos, no qual foi submetida ao Comitê de ética em pesquisa CEP/CONEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e na Plataforma Brasil a autorização para a sua realização, no qual obteve o parecer favorável a partir número 61430722.0.0000.0105 do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) e do parecer 5.640.766

A relevância da investigação com as mães reside no rompimento de estereótipos marcados pela desigualdade social pertencente às composições de gênero, raça e classe, ou seja, ao se evitar a coleta de informações de tais grupos sociais promove-se o rompimento dos vínculos da aplicabilidade e da relevância da pesquisa que deveriam ser cultivados como

objetivos da educação crítica e libertadora. Ao investigarmos as concepções das mães cujas características sociais, econômicas e culturais são potencializadas com as condições de pobreza significa adentrar em suas produções sociais e elaborar possíveis diretivas para compreensão e alteração das referências sociais estereotipadas e arraigadas em valores normativos, ou seja, o processo de estudo das representações nos mostra como se organiza a representação, mas também o processo e possibilidade de intervenção.

Para análise dos dados recorreremos como procedimento a análise de conteúdo e a leitura sistemática dos textos transcritos pela pesquisadora na formação de categorias de análise (Bardin, 2016) coadjuvada com o *software* IRaMuTeQ.

Tabela 1 - Plano de coleta e análise

Informações e análise		
Participantes	Instrumentos de coleta de informações	Procedimentos de análise dos dados
Mulheres/mães em situação de vulnerabilidade social	Questionário e entrevistas em profundidade com 155 mulheres em situação de vulnerabilidade social	Análise de conteúdo (Bardin, 2016) e leitura sistemática da produção discursiva pela pesquisadora, coadjuvada pelo <i>software</i> Iramuteq.

Variáveis a serem investigadas

Gênero, escolarização, atividade laboral, área de atuação, contrato de trabalho, religiosidade, situação familiar, contribuição dos rendimentos no orçamento familiar, Bolsa Família, Contra Turno Social relações pessoais com trabalhadores da educação, relacionamento com a escola, fontes de informação sobre a educação.

Fonte: A autora (2022)

Diante do texto exposto, a pesquisa está organizada em quatro seções. A *primeira* seção é destinada à revisão de literatura, no qual é apresentado o levantamento e perfil das produções a respeito do objeto de pesquisa da tese. A *segunda* seção apresenta a TRS como referencial teórico e a articulação com a Interseccionalidade como ferramenta conceitual analítica. A *terceira* seção discurremos sobre a metodologia adotada na pesquisa, no qual as subseções estão divididas entre a discussão da pesquisa de caráter plurimetodológica de natureza quali-quantitativa seguidas dos procedimentos de coleta das informações, contexto do local da pesquisa e ética na pesquisa com seres humanos; e, ao final, o *software* que serviu de apoio na análise. Por fim, a *quarta* seção é destinada às discussões sobre os principais resultados encontrados na pesquisa.

Portanto, com a investigação esperamos reunir elementos que contribuam para a leitura da Educação Infantil e do Trabalho Docente a partir de mães de crianças das camadas populares,

permitindo a avaliação das ações educativas de caráter regular e dos estereótipos circulantes no meio educacional sobre esse grupo social.

Capítulo 1 – Revisão de Literatura

A revisão de literatura apresenta a análise da produção bibliográfica do campo da educação no que tange os objetos pesquisados na tese, sendo eles: educação infantil, trabalho docente, família e representações sociais. A realização do levantamento das produções permitiu o encontro entre as similaridades e disparidades no conjunto das pesquisas analisadas em suas evidências empíricas e teóricas, bem como nas diferentes metodologias empregadas, nos referenciais teóricos utilizados e nas amostras de sujeitos que compuseram o mapeamento das produções.

A opção pela revisão de literatura constitui uma tarefa fundamental do pesquisador na elaboração de qualquer trabalho acadêmico — seja uma tese, dissertação, projeto ou artigo científico (Dorsa, 2020). Essa etapa permite adentrar o universo das produções mais recentes e inovadoras do campo, além de conferir ao trabalho transferibilidade e contribuir para a divulgação dos conhecimentos, especialmente no âmbito da educação infantil (Alvez-Mazzotti, 2001).

1.1 Levantamento e Perfil das Produções

A revisão de literatura foi realizada no ano de 2022 a partir de duas etapas: 1) levantamento de Teses e Dissertações no Catálogo da Capes e 2) o levantamento de artigos nos portais da: *Scientific Electronic Library Online – Scielo*, no Portal de Periódicos da Capes – CAFE e no portal Edu@ da Fundação Carlos Chagas (FCC). A escolha dos portais e indexadores consultados, reside no rigor que utilizam na análise dos trabalhos que são publicados, o que revela a preocupação com as pesquisas que apresentem dados sólidos e consistentes.

Os descritores ou palavras-chave utilizados para o levantamento foram pensados como filtros que estabelecessem relação com os objetos de investigação da tese, como: “trabalho docente” + “educação infantil”; “família” + “educação infantil” e “representações sociais” + “educação infantil”. Não foi estabelecido um recorte temporal, em razão da escassez de pesquisas a respeito do problema de pesquisa. Portanto, no que se refere às teses e dissertações foram encontradas N= (60) pesquisas entre teses e dissertações a respeito do tema. A seguir é apresentado um breve panorama do levantamento a partir dos descritores.

Tabela 2 - Levantamento das teses e dissertações

Levantamento das Teses e Dissertações

Catálogo de Teses e Dissertações	Descritores	Nº	
	“representações sociais” + “educação infantil”	24	
	“família” + “educação infantil”	9	
	“trabalho docente” + “educação infantil”	27	Total=60

Fonte: A autora (2022)

Os procedimentos de categorização e organização das publicações selecionadas, foram organizadas em arquivo *excel* a partir das seguintes variáveis: tipo de pesquisa, natureza, ano de publicação, referencial teórico, sujeitos, tamanho da amostra, instrumentos utilizados, palavras-chave e principais resultados na leitura sistemática dos resumos das produções. A seguir, apresenta-se a tabela 3 com a síntese das informações localizadas.

Tabela 3 - Perfil das produções das teses e dissertações

Perfil das produções das Teses e Dissertações			
Variáveis		Freq	%
Tipo de pesquisa	Dissertação	44	72,13%
	Tese	17	27,86%
Natureza	Empírica	54	88,52%
	Teórica	7	11,74%
Campo de pesquisa	Educação infantil/Infância	35	57,37%
	Psicologia da Infância	4	6,55%
	Políticas da infância	1	1,63%
	História da infância	2	3,27%
	Educação em geral	19	31,14%
Sujeitos	Professores (homens)	2	3,27%
	Professoras (mulheres)	28	45,90%
	Crianças	7	11,47%
	Famílias/pais	3	4,91%
	Auxiliares de sala	1	1,63%
	Acadêmicas	1	1,63%
	Vários	12	19,67%
Amostra de sujeitos	Fontes documentais	7	11,47%
	1-100	40	65,57%
	101-500	5	8,19%
	Não localizado	16	26,22%
Instrumentos	Questionário	4	6,55%
	Entrevista	13	21,31%
	Observação	11	18,03%
	Análise documental	10	16,39%

Fonte: A autora (2022)

No que se refere ao tipo de pesquisa, predominam as dissertações de mestrado, representando 72,13% das produções analisadas. Observa-se também o predomínio de pesquisas de natureza empírica, que correspondem a 88,52%. A Educação Infantil e a Educação, de modo geral, aparecem como campo de investigação em 57,37% dos estudos. As publicações concentram a produção do conhecimento na participação de professoras em 45,90% das pesquisas, com amostras compostas por até 100 sujeitos investigados. As entrevistas aparecem como principal instrumento de coleta de dados em 21,31% dos trabalhos

A partir do levantamento quantitativo das produções partimos para a etapa de refinamento e análise qualitativa dos trabalhos tendo como critério de escolha aqueles que tratassem especificamente do objeto da tese. Para tanto, foi realizada a leitura dos 60 trabalhos na íntegra com especial atenção para – o tipo de pesquisa, participantes, instrumentos e principais resultados. Após a leitura e refinamento reduzimos o número de trabalhos para N=(41) e categorizamos em grandes eixos temáticos: a) *Representações da educação infantil por diferentes vozes*; b) *Sentidos e significados sobre o trabalho docente* e, c) *Relações entre família e educação infantil*.

O primeiro eixo temático “*Representações da Educação Infantil por diferentes vozes*” foi composto por N=(8) trabalhos que versavam sobre o campo da Representações Sociais em diálogo com a Educação Infantil como apresentamos no quadro 2 a seguir:

Quadro 2 - Eixo temático: Representações da Educação Infantil por diferentes vozes

Categorias	Produções	Variáveis de análise
RS por diferentes vozes	Freitas, 2017; Silva, 2016; Monteiro, 2014; Torres, 2012; Gonzaga, 2013; Costa, 2009; Sales, 2007; Acosta, 2005.	Pesquisas: N=(7) dissertações e N=(1) tese; Instrumentos de coleta: entrevistas N=(5), questionário N=(5), grupo focal N=(1) e narrativas desenhadas e escritas N=(1) Participantes: pais e mães, professores e acadêmicos; Área de concentração: educação N=(7) e psicologia em educação N=(1)

Fonte: A autora (2022)

Dos trabalhos analisados a sua maioria são dissertações de mestrado em educação que analisam as representações de professores (as) (Torres, 2012; Costa, 2009; Sales, 2007; Gonzaga, 2013) famílias, mães e pais (Silva, 2016; Freitas, 2017; Monteiro, 2014) a respeito da educação infantil, do trabalho docente, da qualidade na educação em amostras de 100 ou mais participantes (Costa, 2009; Freitas, 2017; Monteiro, 2014). O conjunto das pesquisas selecionadas apresenta como recurso de coleta de dados entrevistas e questionário como principais instrumentos e a análise de conteúdo com o uso de *softwares* de análise qualitativa e quantitativa do campo das representações sociais.

A análise de conteúdo das N= (8) pesquisas citadas revelou um corpo textual a respeito da Educação Infantil como campo de conhecimento representado por professores (as) como etapa da educação marcada por variações e consensos. Quando se trata da creche e pré-escola, ainda é demarcado no imaginário social sua separação, a partir de suas funções, por vezes, associam a creche somente ao cuidado e a pré-escola como espaço de aprendizagem e desenvolvimento (Costa, 2009).

As pesquisas apresentam concepções da Educação Infantil como preparação para o ingresso no Ensino Fundamental – representação social fortemente arraigada na constituição de educação compensatória que historicamente foi sendo construída e gestada no campo da Educação Infantil (Sales, 2007). Também, é presente nas representações sociais a dicotomia entre o binômio cuidar e educar como evidenciado na pesquisa de Gonzaga (2013) ao invés de sua indissociabilidade. Contudo, as representações sociais são ambivalentes a respeito da Educação Infantil. As concepções mais atuais da Educação Infantil também estão presentes, como etapa educativa que privilegia o cuidado e a educação em práticas pedagógicas que envolvam as interações e as brincadeiras. Notamos que as representações são resistentes à mudança (Sá, 1996), no que tange às concepções e objetivos da Educação Infantil e do trabalho docente a partir de professoras.

Em contrapartida, a representação social de mães, a respeito da educação infantil, considera sua importância no valor que representa como espaço de aprendizagem em 40% das contribuições e 26,6% atribuem como fator de convivência na pesquisa de Silva (2016). Esta mesma pesquisa revela a articulação entre as aprendizagens e as interações como fatores que conferem maior significado à Educação Infantil, além da possibilidade de desenvolvimento e cuidado das crianças, especialmente para as mães trabalhadoras. Contudo, as representações de pais e mães por estarem mais associados à dinâmica social e ao universo consensual de conversação e circulação de opiniões e conhecimentos, apresentam concepções mais atualizadas sobre a Educação Infantil como na pesquisa de Monteiro (2014) ao vincular o espaço da educação infantil como ambiente propício para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao revelar como possibilidade de ascensão social, simbolismo que expressa o desejo de um futuro melhor para os filhos.

O conjunto das pesquisas analisadas sobre o eixo temático demarcaram que as pesquisas que são dedicadas em levantar as representações sobre a Educação Infantil, ainda são dominadas pela ótica das professoras, o que se configura como uma lacuna a ser preenchida.

Também, podemos constatar as ambivalências entre os discursos, por vezes, professores (as) possuem uma representação normativa ligada à história da Educação Infantil, sendo oposta da representação de pais e familiares que possuem uma representação a partir do significado e sentido que a Educação Infantil representa no aspecto funcional.

No entanto, dois universos representacionais perpassam as falas dos sujeitos, sendo estas marcadas pela história, memória coletiva do grupo de professores que em sua constituição carregam marcas características do magistério, especialmente da categoria de professoras da Educação Infantil. Por seu turno, as mães e familiares representam a partir do caráter operador

e funcional das representações, compreendem a Educação Infantil a partir da sua utilidade como primeira etapa da Educação Básica.

O segundo eixo temático denominado “*Sentidos e significados sobre o trabalho docente na Educação Infantil*” apresenta um conjunto de N=(21) produções a respeito da temática, como apresentamos no quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Eixo temático: Sentidos e significados sobre o trabalho docente na educação infantil

Categorias	Produções	Variáveis de análise
Sentidos e significados do trabalho docente	Nunes, 2022; Rosa, 2021; Assis, 2021; Cardoso, 2020; Giesen, 2020; Rodrigues, 2019; Moreira, 2019; Martins, 2019; Rodrigues, 2018; Prado, 2018; Souza, 2018; Ribeiro, 2018; Costa, 2018; Silva, 2017; Bertoncelli, 2016; Teodoro, 2015; Paulino, 2014; Aguiar, 2013; Conceição, 2010; Carvalho, 2007; Sayão, 2005.	Pesquisas: N=(16) dissertações e N=(5) teses; Instrumentos de coleta: entrevistas N=(9); questionário N=(14); observação participante N=(2); análise documental N=(6); discussões dialogadas N=(1); encontros dialógicos N=(1); conversas interativo-provocativas N=(1) Participantes: professoras, auxiliares de classe, recreadoras, pedagogas, diretores e acadêmicos. Área de concentração: educação N=(19); ensino de humanidades e linguagens N=(1); Saúde, ambiente e trabalho N=(1)

Fonte: A autora (2022)

O perfil das produções levantadas a respeito do eixo temático compõe um conjunto de 16 dissertações e 5 teses – totalizando 21 trabalhos.

A leitura dos trabalhos permitiu identificar que N= (9) dissertações possuem como principal participante – professoras da Educação Infantil, entretanto, somente N=(3) do total das produções analisadas apresentam tipos diferentes de participantes, como por exemplo: professores (as), auxiliares, recreadoras, diretoras e pedagogas, acadêmicas e professoras iniciantes. Cabe ressaltar que N=(2) pesquisas tratam especificamente do trabalho docente na Educação Infantil a partir da perspectiva de professores homens. Apresentam, em média, a amostra de até 50 participantes em N=(13) trabalhos. As pesquisas de Rosa (2021); Martins (2019); Souza (2018); Aguiar (2013) e Moreira (2019) indicaram a participação de mais de 100 de pessoas. Em seu conjunto, somente N=(3) dissertações se dedicaram a pesquisar documentos e dados bibliográficos do trabalho docente na Educação Infantil

Dos trabalhos apresentados N=(8) pesquisas possuem como principal referencial teórico o materialismo histórico-dialético. Utilizam como principais categorias do método: a historicidade, contradição, totalidade, trabalho, emancipação e alienação para analisar as mediações entre o trabalho e as condições de trabalho docente, as políticas de valorização docente; a precarização; o sofrimento no trabalho; a exploração; a intensificação; os baixos

salários; o mal-estar; o adoecimento; a falta de formação; a infraestrutura inadequada; e em caso específico da realidade rural a “salas multisseriadas” (Rodrigues, 2018).

Os resultados destacam a historicidade social do campo ao associar o trabalho docente na Educação Infantil à prática materna, vocacional e assistencialista (Bertonceli, 2016; Silva, 2017). Esses elementos revelam que os significados atribuídos ao trabalho, sob a perspectiva das professoras, refletem a precarização da institucionalização da infância. Além disso, a natureza desse trabalho “está fortemente influenciada por ideais neoliberais, e existe uma corrente pedagógica que defende uma abordagem anti-escolar para a educação infantil, o que impacta negativamente o trabalho docente” (Silva, 2017, p. 101; Martins, 2019). Essa influência contribui para a (des) profissionalização dos educadores, uma vez que a prática docente na Educação Infantil é frequentemente desvalorizada e alienada, resultando em uma objetificação do trabalhador, conforme apontado na pesquisa de Rosa (2021). Entretanto, como forma de lidar com o mal-estar que permeia o trabalho, as professoras adotam medidas paliativas como estratégias de mediação (Assis, 2020).

As demais pesquisas do eixo temático possuem características mais heterogêneas sobre os diversos pressupostos teóricos e metodológicos a respeito do Trabalho Docente na Educação Infantil, sendo elas oriundas da Teoria Bakhtiniana, Pedagogia Histórico-Crítica; Representações sociais; Saúde Mental e Trabalho; e demais áreas do conhecimento. Em seu conjunto demarcam os sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil a partir de significações díspares e ambivalentes, quando se trata do trabalho docente exercido por professores e auxiliares de sala e creche. A pesquisa das autoras Paulino (2014), Silva (2017) e Conceição (2010) revelam as assimetrias entre as funções uma vez que na concretude das vivências uma profissional é destinada para cuidar e a outra para educar, ao invés de sua indissociabilidade. Esta configuração no trabalho docente na Educação Infantil “gera uma discrepância alarmante na composição desse quadro de profissionais, provocando uma situação funcional díspar” (Paulino, p. 107).

As pesquisas de Nunes (2022) e de Moreira (2019) versam sobre o campo da Saúde Mental e Trabalho e sinalizam importantes resultados sobre o trabalho docente na Educação Infantil ao apontarem elementos como depressão, insatisfação com o trabalho, estressores físicos e emocionais, como os mais prevalentes na pesquisa de Nunes (2022). Tais resultados, influenciam na construção de significados sobre o trabalho docente na Educação Infantil, ao ancorar elementos da experiência objetiva e subjetiva, contribuem para a formulação de representações sobre o exercício do trabalho.

E por fim, vale destacar as pesquisas que analisam o trabalho docente na Educação Infantil pela ótica de professores homens, como destaca a dissertação de Teodoro (2015) e a tese de Sayão (2005) tratam das relações de gênero na constituição de ser professor de educação infantil. A Educação Infantil é permeada pela figura da professora-mulher, no entanto, essa concepção como aponta Sayão (2005) necessita ser repensada, uma vez que qualquer noção ou concepção sobre as mulheres implica necessariamente suas relações com os homens, ou seja, o trabalho docente na Educação Infantil envolve masculinidades e feminilidades, portanto, é possível superar o binarismo entre masculino e feminino, entre público e privado na Educação Infantil no aspecto que envolve mudanças na formação de professores para a educação de crianças de 0 a 6 anos.

O terceiro eixo temático “*Relações entre família e Educação Infantil*” foi organizado a partir de N=(12) de trabalhos, como apresentamos no quadro 4 abaixo:

Quadro 4 - Eixo temático: Relações entre família e educação infantil

Categorias	Produções	Variáveis de análise
Relação família e educação infantil	Landim, 2020; Mendes, 2019; Calmon, 2017; Albuquerque, 2017; Corona, 2017; Silva, 2015; Moreno, 2012; Albuquerque, 2009; Fortkamp, 2008; Lopes, 2008; Sambrano, 2004; Neves, 2004.	Pesquisas: dissertações N=(8) e teses (4). Instrumentos de coleta: entrevista N=(8); questionário N=(4); observação N=(3); diário de campo N=(1); documentos N=(1) Participantes: professoras, diretoras, pedagogas, famílias (pais e mães) e crianças. Área de concentração: educação N=(9); ciências sociais N=(1); educação escolar (1); economia doméstica (1)

Fonte: A autora (2022)

As pesquisas selecionadas a respeito do eixo temático apresentam características diversas no que tange às relações entre família, instituições de Educação Infantil e os conceitos de participação e complementaridade.

Em seu conjunto, as pesquisas buscam mapear as concepções que se tem de família e suas relações com a instituição de educação infantil, a partir de: profissionais da educação, crianças, mães/pais, avós e responsáveis. Dentre os principais resultados podemos analisar o distanciamento entre as instituições e as famílias. Este distanciamento é apontado como parte que integra a falta de participação dos pais e o desconhecimento de que são partícipes da educação integral das crianças, segundo professores (as) (Calmon, 2017).

Também é apontada a diversidade de arranjos familiares, como categoria de análise das produções, ao desvelar a concepção idealizada de família nuclear amplamente difundida e enraizada no imaginário social na pesquisa de Moreno (2012). Entre os eixos de análise da

pesquisa de Corona (2017) destacamos as razões que levam as famílias a matricularem seus filhos nas instituições de educação infantil, geralmente provenientes de cunho pessoal e de experiências a serem vivenciadas pelas crianças. Ao apontarem a necessidade do trabalho no provimento do sustento da família, as necessidades primárias de sobrevivência, conflituam com a vontade das famílias no cuidado de seus filhos, uma vez que o crescente aumento de mulheres como chefes de família, se coloca como uma variável social que emerge a partir das transformações no mercado de trabalho.

As pesquisas de Landim (2020), Mendes (2019), Calmon (2017), Silva (2015) Moreno (2012) e Neves (2004) abordam questões referentes à participação, interdependência e integração entre as instituições de Educação Infantil e as famílias, apesar de usarem o termo famílias, em todas as pesquisas são as mães às interlocutoras do discurso.

As pesquisas destacam as mudanças históricas, sociais, econômicas e culturais de ambas as instituições sociais (família e escola) na contemporaneidade. E em especial, a família como categoria social de análise sofre mudanças marcadas sobretudo, pela desigualdade social, pelas condições de vida e trabalho ocorridas a partir das transformações no mundo capitalista que atingem as crianças, as mulheres e as famílias mais empobrecidas. Essas contingências demarcam novas formas de organização familiar e de educação das crianças, em creches e pré-escolas, como espaço de direito das crianças e de seus responsáveis no desenvolvimento e compartilhamento de responsabilidades entre família, Estado e instituições de Educação Infantil. Como apontado na pesquisa de Fortkamp (2008), o sentido de complementaridade, entre família e instituição de educação infantil, são compreensões ambivalentes entre ambas, uma vez que na perspectiva da família a concepção de complementaridade acontece recorrendo-se a educação infantil como espaço de solução para os problemas sociais familiares, a qual se compreende como função impossível para a creche.

Nesta perspectiva, as famílias em condições de baixa renda (mães) são aquelas que representam a educação infantil como a possibilidade de acesso a um bom desenvolvimento das crianças, em comparação ao espaço familiar que se coloca em posição secundária. O ambiente educativo toma grande parte da infância e se constitui como oportunidade de vivências e experiências, de socialização e interação, ampliação do repertório cultural e o acesso a conhecimentos que contribuam para a superação de suas condições de vida. No entanto, para as famílias mais pobres os direitos relativos à provisão são mais expressivos, quando se fala da complementaridade da creche ao salvaguardar a saúde, educação, segurança social, cuidados físicos de suas crianças (Fortkamp, 2008).

Em seu conjunto, os resultados das pesquisas revelam os desafios que compõem o campo da educação infantil e as suas relações com outras instituições sociais como a família. No contexto educativo os desafios são maiores quando somados ao contexto social das famílias mais empobrecidas, pois quando a realidade social é desfavorável para quem vive sob pena da pobreza, a educação e a instituição de educação infantil se colocam como ação paliativa de vida e sobrevivência de seus filhos.

Em relação ao levantamento dos artigos foram consultados os indexadores *Scielo*, *CAFe* e *Educ@*. Foram utilizados os mesmos descritores do levantamento das teses e dissertações. A seguir apresenta-se a tabela 4 com os dados levantados.

Tabela 4 - Levantamento dos artigos

Levantamento dos artigos			
Portal do Scielo	Descritores	N	Total
	representações sociais + educação infantil"	0	13
	"família +educação infantil"	11	
	"trabalho docente + educação infantil"	2	
Portal do CAFE	representações sociais + educação infantil"	1	12
	"família +educação infantil"	10	
	"trabalho docente + educação infantil"	1	
Portal do Educ@	representações sociais + educação infantil"	5	10
	"família +educação infantil"	2	
	"trabalho docente + educação infantil"	3	
			Total=35

Fonte: A autora (2022)

Os procedimentos de categorização também foram organizados em arquivo *excel*, respeitando a sequência das seguintes variáveis: tipo de pesquisa, natureza, objetos de estudo, referencial teórico, sujeitos, número de sujeitos, instrumentos utilizados, palavras-chave e principais resultados na leitura sistemática dos resumos dos artigos. A seguir, apresentamos a tabela 5 com a síntese das informações:

Tabela 5 - Perfil dos artigos nos Portais: Scielo, CaFe e Educ@

Perfil dos artigos			
Variáveis		Freq	%
Tipo de artigo	Ensaio	2	6,25
	Estudo de caso	20	62,50
	Análise documental	10	31,25
Natureza	Empírica	22	68,75
	Teórica	10	31,25
Campo/área de pesquisa	Educação infantil	25	78,12
	Saúde	2	6,25
	Ciências sociais	1	3,12
	Educação	5	15,62
Sujeitos	Professores	1	3,12
	Professores e famílias	10	31,25
	Acadêmicos e professores	2	6,25
	Famílias	6	18,75
	Crianças	1	3,12

(continua)

Tabela 5 - Perfil dos artigos nos Portais: Scielo, CaFe e Educ@

		(conclusão)	
Amostra de sujeitos	1-100	18	56,25
	101-500	6	18,75
Instrumentos	Questionário	7	21,87
	Entrevista	18	56,25
	Observação	6	18,75
	Análise documental	12	37,50

Fonte: A autora (2022)

A análise das variáveis dos artigos científicos abrangeu um universo de estudos de caso, que representaram 62,50% das contribuições. Esses estudos são predominantemente de natureza empírica, com 68,75%, e 78,12% deles estão vinculados ao campo da educação infantil. As professoras e as famílias foram identificadas como participantes da pesquisa em 31,25% dos manuscritos. Além disso, 56,25% das contribuições apresentaram um total de participantes que variou de 1 a 100 por pesquisa, e, por último, 56,25% dos artigos analisados utilizaram entrevistas como instrumento de coleta de dados.

A partir do levantamento quantitativo dos artigos partimos para a etapa de refinamento e análise qualitativa dos trabalhos, tendo como critério de escolha aqueles que tratassem especificamente do objeto da tese. Para isso, foi realizada a leitura dos 35 artigos na íntegra. Após a leitura e refinamento, reduzimos o número de trabalhos para N=(22) e categorizamos em eixos temáticos: a) *Conhecimento sobre a educação infantil e família*; b) *Condições do trabalho docente na educação infantil*.

O primeiro eixo temático “*Conhecimentos sobre a Educação Infantil e a Família*” foi composto por N=(19) como apresentamos no quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Eixo temático: conhecimentos sobre a educação infantil e a família

Categoria	Produções	Variáveis de análise
Conhecimentos sobre a Educação Infantil e a família	Carvalho, (2000); Cruz, (2001); Bhering, Nez (2002); Maranhão, Sarti (2007); Bógus, et. al. (2007); Campos, Campos (2009); Saisi (2010); Guimarães, Rodrigues, Piffer (2011); Barbosa, Duarte; Duarte (2012); Marcos (2014); Silva, (2014); Gonçalves, Faria (2015); Lima, Silva (2015); Alves (2016); Machado, Monteiro (2016); Casanova, Ferreira (2016); Casanova; Ferreira (2017); Alves, Côco (2018).	Pesquisas: estudo de caso N=13 documental N= 5 Instrumentos de coleta: entrevista N=11 Questionário N=5; grupo focal N= 1; Participantes: familiares, professores, crianças

Fonte: A autora (2022)

A análise qualitativa dos artigos permitiu identificar as semelhanças e as diferenças entre as pesquisas no que tange os objetos de pesquisa investigados. De um lado, são apresentados dados dos artigos que tratam das a) relações entre educação infantil e família, e de outro os b) seus conhecimentos e percepções.

As pesquisas abordam questões relativas a Educação Infantil e a Família a partir das responsabilidades e no compartilhamento de funções (Maranhão, Sarti, 2007); das implicações de gênero (Carvalho, 2000); da perspectiva da educação infantil e da família no contexto da educação do campo (Lima, Silva, 2015); das interações (Saisi, 2010); da participação familiar como dimensão da gestão democrática na educação infantil (Alves, 2016) e da produção de conhecimento nas publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) (Casanova, Ferreira, 2016).

As pesquisas ao situar a Educação Infantil e a família como instituições sociais, por vezes, demarcam sua complementaridade e disparidades, no que tange os conflitos e pontos de tensão entre ambas (Maranhão, Sarti, 2007; Saisi, 2010); nos modelos desgastados de interação de acompanhamento dos filhos e na frequência de reuniões (Casanova, Ferreira, 2016); nas distâncias geográficas e específicas de vida e trabalho entre família e escola do campo (Lima, Silva, 2015).

Em oposição, às pesquisas anteriores os estudos de Alves (2016) e Casanova e Ferreira (2016) tematizam as relações sobre a perspectiva da participação como dimensão da gestão democrática. Concebem a Educação Infantil como política pública que possui contradições e desafios que compõe a participação da família na escola, entretanto, é necessário a construção de uma cultura de participação (Casanova, Ferreira, 2016, p. 367-368) que visa superar a participação restrita e operacional da família nas instituições de Educação Infantil, possibilitando o envolvimento familiar nas decisões e ações políticas e pedagógicas.

No segundo bloco de análise reunimos artigos que tematizam os Conhecimentos e as Percepções sobre a Educação Infantil e a Família, a partir dos substantivos: confiança (Silva, 2014); impacto (Barbosa, 2012); consenso (Machado, Monteiro, 2016); concepções e sentidos (Casanova, Ferreira, 2017; Alves, Côco, 2018); percepção (Cruz 2001; Cacciam et. al, 2007); envolvimento (Bhering, Nez, 2002); atuação (Gonçalves, Faria, 2015) e representações (Guimarães, Piffer, 2011) povoaram o universo semântico dos artigos citados a respeito dos conhecimentos sobre a Educação Infantil, creche, figura do professor, cuidado, renda, hábitos, desenvolvimento, entre outros.

Os eixos que emergiram dos sentidos e percepções de mães a respeito da Educação Infantil foram resultados de pesquisa de Silva (2014) ao apontar a “agência das mães em

estabelecer o empreendimento de ações que reduzam as lacunas de conhecimento das famílias sobre a Educação Infantil e o estabelecimento de diálogo e narrativas com as professoras” (p. 25) no aspecto que valoriza a escola e a escolarização de seus filhos como sinaliza Carvalho-Silva *et al.* (2014) ao questionar a suposta desvalorização da escola que permeia o imaginário das famílias de camadas populares. A pesquisa de Bógus *et al.* (2007) aponta a percepção de mães sobre o espaço privilegiado da creche como lugar para deixar as crianças, enquanto estão no trabalho (Casanova, Ferreira, 2017), a ideia do acesso é uma garantia para mães, assim poucas exigências são feitas a respeito da educação ofertada.

O impacto também é analisado por Barbosa (2012) ao analisar as variáveis de renda, orçamento familiar, hábitos de higiene, saúde e desenvolvimento cognitivo de uma Unidade de Educação Infantil. Os dados revelaram que o acesso à Educação Infantil entre os anos de 2004 a 2008 teve impacto no orçamento familiar dos ao reduzir os gastos com alimentação e cuidado das crianças por terceiros. O acesso à Educação Infantil permitiu o cuidado com a manutenção da saúde e higiene das crianças e de desenvolvimento, por meio do trabalho pedagógico, no qual o brincar é a atividade principal. A concepção da Educação Infantil como investimento social, cujo acesso traz vantagens para a população de baixa renda é uma demanda digna a ser concebida pelas políticas educacionais na institucionalização da infância, no entanto, esta demanda não abarca a implementação de educação compensatória ou preparatória de redução das desigualdades e superação de carências, uma vez que a complexidade da Educação Infantil no tecido social envolve as relações de poder e fatores econômicos e sociais.

Ambas as pesquisas de Alves e Côco (2018) e Gonçalves e Faria (2015) reúnem os sentidos da docência na Educação Infantil pelas famílias, ambos os resultados apontam a imagem do professor de Educação Infantil pela figura materna, abarcando referências de amor, paciência, bondade e quanto a afirmação de requisitos formativos. Os professores na pesquisa de Bógus *et. al.* (2007) e Marcos (2014) se constituíram como participantes e apontaram as dificuldades dentro das rotinas de trabalho, relação educadora-família, relações com a coordenação da creche e inserção e formação profissional como elementos que povoam os sentidos e significados de exercício do trabalho na Educação Infantil.

O segundo eixo temático “*Políticas e condições do trabalho docente na Educação Infantil*” contribui com N= (3) artigos que apresentaram discussões relativas ao trabalho docente na Educação Infantil e as suas imbricações com as condições de trabalho, políticas de valorização e entre outros:

Quadro 6 - Eixo temático: Políticas e condições do trabalho docente na educação infantil

Categoria	Produções	Variáveis de análise
Políticas e condições do trabalho docente na Educação Infantil	Vieira, Souza (2010); Paulino, Côco (2016); Martins, Araújo, Vieira (2019);	Pesquisas: estudo de caso N=3 Instrumentos de coleta: entrevista N=3; observação N=2 Participantes: professoras e auxiliares de sala de aula

Fonte: A autora (2022)

As pesquisas desse eixo temático revelam dados de pesquisas do tipo de estudo de caso. Os objetos de análise versam sobre as questões do trabalho docente e o processo de saúde e adoecimento de professoras da Educação Infantil (Martins, Araújo, Vieira, 2019), como também sobre as políticas públicas educacionais para a docência no segmento educacional (Paulino, Côco, 2016) e as condições de trabalho e emprego na Educação Infantil (Vieira, Souza, 2010).

Em resumo, os autores Martins, Araújo e Vieira (2019) apresentam dados relativos ao processo de trabalho docente e saúde de professoras da Educação Infantil ao entrevistar 196 docentes. A pesquisa de abordagem quanti-qualitativa sinalizou dados das condições precárias de trabalho, como: baixos salários, exigências burocráticas, condições físicas desfavoráveis.

Na pesquisa de Vieira e Souza (2010) ao avaliar a situação de trabalho e emprego nas instituições de Educação Infantil de Belo Horizonte, a pesquisa empírica evidenciou a existência de profissionais com status de formação e qualificação diversas, o que se configurou em um processo de precarização e desprofissionalização da profissão no campo da Educação Infantil.

A pesquisa de Paulino e Côco (2016) trata das vivências compartilhadas entre professoras e auxiliares de creches em um Centro Municipal de Educação Infantil de um município da região Centro-oeste Serrana do Estado do Espírito Santo. A pesquisa foi realizada com seis auxiliares e 9 professoras, por meio da observação participante e de entrevistas. Os dados da pesquisa revelaram elementos de desigualdade profissionais, entre auxiliares e professores, o que não favorece uma articulação no exercício do trabalho, dissociando o educar do cuidar.

As pesquisas mencionadas tratam de casos específicos, mas que se aproximam quando são analisadas as condições de trabalho de professores (as) que atuam na educação da primeira infância. São dados que revelam que existem condições desfavoráveis de atuação de professores, sob a ótica da materialidade da docência e a partir das políticas públicas para a Educação Infantil que, ainda, são relegadas a um viés economicista (Oliveira, 2004) da função educativa e pedagógica, o que contribui para a desvalorização.

Os dois eixos temáticos dos artigos analisados convergem com as análises obtidas a partir do levantamento de teses e dissertações. O consenso entre os resultados e os apontamentos das pesquisas indica que a produção textual no campo da Educação Infantil é influenciada por fatores históricos, sociais e políticos que moldam essa etapa educativa, muitas vezes marcada por incongruências que dicotomizam suas especificidades, em vez de ressaltar suas potencialidades.

Além disso, as variações e consensos permeiam o imaginário social sobre a Educação Infantil, que é vista tanto como um campo de produção de conhecimento e práticas de desenvolvimento e aprendizagem quanto como um espaço de assistencialismo e preparação de transição aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Campos, 2008; Drumond, 2015). O aumento crescente de estudos e pesquisas nesse segmento educacional não é hegemônico. A preocupação com a educação oferecida durante a infância é um tema de interesse para movimentos e entidades sociais que defendem a qualidade da Educação Infantil e a importância de uma pedagogia específica para bebês e crianças pequenas (Rocha, 1999), considerando a criança como um ator social e a infância como uma categoria social.

1.2 Síntese das Produções Analisadas: Prováveis Contribuições e Lacunas.

O levantamento das produções permitiu identificar as principais discussões no campo da Educação Infantil em interlocução com as representações sociais e a família, a partir dos resultados e análises realizadas em pesquisas teóricas e empíricas. O objetivo da revisão de literatura permite que o pesquisador (a) identifique as principais contribuições e lacunas do campo teórico e metodológico. Para tanto, realizamos a síntese dos achados nas produções:

- As pesquisas em sua maioria apresentam o universo de dissertações de mestrado 72,13%.
- A centralidade da discussão é pautada no discurso de professoras em 45,90%, as crianças constituíram 11,47% e as famílias/mães 4,91% dos participantes das pesquisas. Este é um dado que revela o predomínio de pesquisas que privilegiam os conhecimentos das professoras sobre o campo da Educação Infantil.
- Os conhecimentos apontados pelas professoras sobre o campo da Educação Infantil revelam concepções históricas, embates e cisões entre as representações sociais sobre a Educação Infantil, a partir da separação entre creche e pré-escola.

- Percebemos que a centralidade do pensamento das professoras é marcada por representações sociais normativas voltadas para memória coletiva da categoria de professoras, que, por vezes, são difíceis de serem alteradas, uma vez que o possível núcleo central se estrutura em bases históricas da Educação Infantil. No entanto, o movimento de conceitualização da Educação Infantil como campo de produção de conhecimentos e práticas é indicado nas políticas educacionais e no reconhecimento da especificidade do trabalho com crianças.
- As questões das condições de trabalho são destacadas por professoras com base no materialismo dialético, na análise de políticas de valorização docente, precarização, sofrimento e saúde no trabalho, intensificação, baixos salários e entre outros objetos de conhecimento.
- As análises das relações entre mães e professoras, na interlocução entre família e escola, foram sinalizadas a partir do distanciamento entre as instituições, a falta de clareza e o desconhecimento do papel que desempenham, assim como a análise da diversidade de arranjos familiares.
- Os artigos apresentaram a articulação de pesquisas de discursos de professores (a) e pais, no aspecto que associa as responsabilidades entre ambos no compartilhamento de funções, das interações, da participação como dimensão da gestão democrática na educação infantil.
- A análise da produção discursiva de mães revelou que a Educação Infantil assume papel operador e funcional das representações, por vezes, compreendem a Educação Infantil a partir da sua utilidade, como primeira etapa da Educação Básica.
- As representações das crianças revelam suas orientações a respeito da escola a partir da realidade imediata. As crianças expressam suas representações a partir dos impactos e das diferenças sentidas simbolicamente e materialmente sobre os contingentes sociais que determinam as suas relações no espaço escolar.
- O instrumento de coleta de dados mais utilizado é a entrevista. Nas teses e dissertações a entrevista é apresentada em 21,31% das pesquisas e nos artigos aparece em 56,25% das publicações.
- A amostra de participantes é de 65,57% a partir de 1-100 participantes em teses e dissertações e 56,25% de 1-100 sujeitos nos artigos. De acordo com o objetivo de cada pesquisa, o número de participantes poderá ser fator determinante ou não do seu alcance,

uma vez que o número reduzido ou amplo de participantes coincide com a transferência da qualidade do conteúdo das informações.

- A partir do levantamento encontramos poucos trabalhos com as famílias. Nas teses e dissertações, somente 4,91%, assim como na análise dos artigos, poucas publicações privilegiam esse contingente populacional.
- A partir desse dado apontamos uma das lacunas encontradas nas pesquisas e que se diferencia na tese ao elegermos mulheres/mães como produtoras das representações sociais sobre a educação infantil e o trabalho docente.

Capítulo 1 – Referencial Teórico

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o campo de estudo da Teoria das Representações Sociais (TRS). A discussão partirá dos pontos principais que constitui o estatuto epistemológico das representações sociais. Com este propósito o capítulo está dividido em três seções: primeiramente contextualizamos a gênese e o desenvolvimento do campo de estudo da Teoria das Representações Sociais. Em seguida, apresentamos as diferentes abordagens complementares da teoria que integra a pesquisa. Por fim, discorreremos sobre as representações sociais no campo da educação e as funções das Representações sociais e a Resistência.

2.1 A Teoria das Representações Sociais: Área do Conhecimento da Psicologia Social

O campo das Representações Sociais (RS) é constituído por um cenário interdisciplinar que abrange várias áreas de conhecimento como a história, a antropologia, a economia, a semiótica e a psicologia social, esta última se ocupa em compreender o porquê os sujeitos pensam e criam suas realidades, produzem explicações sobre fenômenos sociais que circulam dentro de espaços individuais e coletivos de comunicação (Moscovici, 1981).

O campo de constituição da psicologia social é composto por duas vertentes que tratam do conhecimento social, sobretudo na metade do século XX. A primeira denominada psicologia social americana (PSA) se caracteriza por sustentar uma base individualista de caráter funcionalista, experimental, a-histórico e pragmático. Em contrapartida, a psicologia social europeia (PSE) apresenta a tendência de ser menos “individualista, filosófica e consciente da história, cuja disciplina está voltada a situar as explicações e as relações intergrupais” (Jesuino, 2010, p. 50). Ambas se diferenciam em termos de metas, a psicologia norte americana tem por tendência a adoção da perspectiva de que a ciência é universal e não ideológica e a psicologia social europeia revela-se mais sensível à influência social e ao fator ideológico.

A contribuição da psicologia europeia no campo das representações sociais reside na prerrogativa delineada por Serge Moscovici a partir da inovação e do processo criativo na capacidade de influência social das minorias. A obra *Minorias Ativas* (2011) de Moscovici trata da compreensão de como as minorias representam, e na identificação de grupos sociais detentores de maior poder e influência social, ou seja, na capacidade das minorias ativas exercerem influência social sobre as maiorias.

Entre a psicologia americana e a psicologia europeia Serge Moscovici caminha entre as veredas e procura inaugurar a partir do conceito de representações sociais que a psicologia

social necessita ser psicologia, isto é, precisa dar conta de um espaço social, representacional, simbólico e psíquico (Moscovici, 2012) na materialidade das relações concretas, mas também das realidades psicológicas e representacionais. Portanto, Serge Moscovici inaugura a sua principal obra *La psychanalyse, son image et son public* (1961) ao definir formalmente a Teoria das Representações Sociais (TRS) como o “conjunto de crenças e saberes socialmente construídos, socialmente partilhados, com os quais e através dos quais nós pensamos, falamos, decidimos fazer, o que fazer, nos apropriamos do mundo e lhe damos sentido” (Guareschi, 2012, p. 7).

Serge Moscovici investiga as representações sociais a partir da análise da psicanálise como objeto de estudo. Ou seja, ele procura desvelar os contextos de saberes que circundam esse objeto, bem como compreender como os conhecimentos relacionados às representações da psicanálise são construídos, apropriados pelos sujeitos e articulados com os espaços sociais. Além disso, analisa as interligações entre esses saberes, as crenças, o saber científico e o senso comum, no processo de comunicação e circulação das representações (Moscovici, 2012). A abordagem de Moscovici na análise do objeto social “psicanálise” revela a especificidade da pesquisa em psicologia social com enfoque sociológico, centrando-se na “construção da função simbólica e do poder da construção do real” (Moscovici, 2012, p. 16), ao se distanciar da tradição behaviorista da psicologia geral.

A historicidade do conceito de representação social é derivada do sociólogo Émile Durkheim ao delinear as representações coletivas constituídas por uma categoria geral de fenômenos psíquicos e sociais compostas pela ciência, ideologia, mito (Moscovici, 2012) as quais se diferenciam. As representações sejam elas individuais e coletivas não possuíam dependência mútua e conseqüentemente as colocava em estado de separação. Para o autor, as representações coletivas derivam somente das relações sociais que se estabelecem na sociedade e não da estrita relação entre representações individuais e coletivas, ou seja, a vida social era formada de representações coletivas que eram radicalmente distintas e exteriores às representações individuais (Vala, 2010).

Émile Durkheim em sua teoria traça os fundamentos da sociologia a partir de seu objeto de investigação – os fatos sociais. Os fatos sociais são definidos pelo autor como coisas, maneiras de agir, de pensar e de sentir que exercem uma coerção sobre o indivíduo e que é independente das consciências individuais. A premissa de sua análise parte de que os fatos sociais em sua natureza possuem características que se diferenciam das consciências individuais. Por serem resultado de causas externas e não internas ao indivíduo revelam a

oposição entre o interior e o exterior, entre as partes e o todo e subjetividade e a objetividade (Durkheim, 2007).

Ao tratar dos fenômenos sociais como exteriores aos indivíduos, realiza a separação entre os fatos da vida individual com os dos fatos da vida coletiva. Para o sociólogo era inadmissível que as consciências individuais produzam fatos sociais novos, pois o substrato das representações individuais é oposto do substrato das representações coletivas, uma vez que não necessitam das mesmas condições e dos mesmos meios para subsistirem (Durkheim, 2007). Portanto, é inconcebível realizar o intercâmbio entre duas ciências entre a psicologia e a sociologia, pois para o autor os “fatos sociais não possuem natureza intrínseca com a matéria nervosa, pois subsiste em parte por suas próprias forças e tem maneiras de ser que lhe são particulares” (Durkheim, 2007). O intento de Durkheim em estabelecer a sociologia como uma ciência autônoma levou a defender uma “separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia” (Moscovici, 2011, p. 13).

O contraponto do conceito de representação social de Serge Moscovici está na premissa de que não existe separação entre o universo exterior e o interior do sujeito, ou seja, o sujeito e objeto não são em seu todo heterogêneos, porém estão implicados um ao outro (Moscovici, 2012, p. 45), uma vez que o social e o individual estão inseridos nas representações sociais em razão de que são construídas socialmente e recebem influências dos determinantes individuais. Destaca-se não somente a influência dos contextos sociais no processo de elaboração das representações, mas a participação dos sujeitos na construção da própria realidade social (Spink, 1995, p. 20), pois uma representação social é sempre a representação de alguém e ao mesmo tempo a representação de alguma coisa (Spink, 1995, p. 27).

O conceito de Émile Durkheim é superado por Serge Moscovici devida a limitação de compreensão dos fenômenos sociais pelo caráter estático de análise, o qual não correspondia a fluidez dos fenômenos emergentes da sociedade contemporânea, bem como da natureza absoluta em que se detinha o conceito de representações coletivas. Portanto, Moscovici analisa o conceito pelo ponto de vista social, isto é, a representação é social, porque é pertencente a sociedade não é isolada e nem homogênea, mas circula entre os grupos em suas particularidades e singularidades, ou seja, as representações são uma expressão social dos grupos sociais (Moscovici, 2012).

O social é pertencente a representação em detrimento de que é partilhada socialmente e construída coletivamente nas atividades cognitivas e simbólicas dos grupos sociais que tende a se orientar e guiar suas ações dentro das coletividades:

As representações sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano. A maioria das relações efetuadas, objetos produzidos e consumidos, comunicações trocadas estão impregnadas delas. Como sabemos, correspondem, por um lado, à substância simbólica que entra na elaboração, e por outro lado, a prática que produz tal substância, como a ciência ou os mitos correspondem a uma prática científica ou mítica (Moscovici, 2012, p. 39).

Serge Moscovici aborda o conceito de representações sociais a partir de sua dinamicidade e historicidade no trato do conhecimento social. Os elementos simbólicos e as práticas sociais constituem o substrato de criação das representações sociais dentro dos grupos e dos espaços sociais. Os sujeitos na TRS não são meros receptores passivos, pois pensam constantemente e produzem representações, não são meros processadores de informações, tampouco, portadores de ideologias ou crenças, mas sujeitos ativos frente aos diversos fenômenos e episódios cotidianos, os quais elaboram e comunicam suas representações e possíveis soluções de intervenção social (Spink, 1995).

O estudo das RS tem a função de abrir as caixas pretas do pensamento social, bem como a possibilidade de criação de novas representações. A todo momento os sujeitos sentem a necessidade de elaborar explicações e de se situar no mundo social. A inovação e a novidade permitem a manifestação de novos objetos no contexto social, causando estranhamento e desconforto. O não familiar e o desconhecido marcam a entrada de objetos sociais novos em quadros de referência antigos, permitindo a aderência e o assentimento, tornando menos perturbador. O mecanismo básico das representações sociais é o de tornar o estranho em familiar, os sujeitos são confrontados com objetos novos constantemente, os quais sentem a inferência e a necessidade de produzir informações na medida em que trazem para o seu mundo e explicam de acordo com o seu universo de pensamento (Moscovici, 2012).

Em comparação a representação nova sempre possui relação com a representação velha, todo fato novo possui comprometimento com o fato antigo, no qual este último serve de molde para o novo. Na ação representativa, o sujeito torna familiar o objeto estranho, o incorpora e o articula nas propriedades já constituídas, acrescenta o estatuto de significante, no qual confere o sentido de familiaridade. Nesse sentido, “o ato de representação é um meio de transferir o que nos perturba, o que ameaça nosso universo, do exterior para o interior” (Moscovici, 2011, p. 57). Portanto, o processo de representar significa colocar em evidência o pensamento social que o sujeito possui sobre o objeto de representação a partir de “quem sabe e de onde sabe? E sobre o que sabe e com que efeitos” (Jodelet, 2007, p. 28).

Serge Moscovici ao apontar que a sociedade é o próprio laboratório onde se originam as representações sociais (Moscovici, 2012) afirma a existência de dois universos de

pensamentos que se diferenciam entre si: os universos reificados e consensuais de formação das representações. O universo reificado é caracterizado pelos diferentes sistemas de papéis e categorias que compõem as ciências, o pensamento erudito, o rigor lógico de teorizações que demarcam as diferenças de circulação e de acesso a esse universo. O grau de entrada e participação neste campo é determinado por critérios e pelo nível de qualificação dos sujeitos. Em contrapartida, o universo consensual é marcado pela presença de sujeitos ativos que possuem valores equivalentes, os quais são livres para formular opiniões e teorias sobre problemas sociais. A arte da conversação é destaque nos encontros e debates na criação de significações, negociações e entendimentos, ou seja, “a ciência é o modo de conhecimento que corresponde aos universos reificados e representações sociais o que corresponde aos universos consensuais” (Moscovici, 1981, p. 4).

As relações entre os universos reificado e consensual são intercambiáveis, uma vez que o universo reificado fornece matéria prima para a produção de representações no universo consensual. A ciência produz teorias, informações e objetos sociais novos e estes objetos se coadunam com o pensamento do cotidiano, os sujeitos incorporam esse objeto estranho no seu mundo, a fim de representá-las, ou seja, “as representações transformam em sociais as ciências e em científicas a sociedade” (Moscovici, 2012, p. 115). A partir dessa configuração, pode-se abstrair os processos formadores das representações, que resultará nas abordagens das representações sociais

2.2 Abordagens Complementares da Teoria das Representações Sociais.

A proposição da TRS como pertencente ao campo da psicologia social com enfoque sociológico “recebe contribuições e aprimoramentos teóricos de outras abordagens complementares” (Sá, 1996, p. 6). Os diferentes enfoques e abordagens das representações sociais permitem a articulação de elementos teóricos e metodológicos, o que torna o campo heurístico para a pesquisa e para a prática social. O campo de estudo e pesquisa da TRS é constituído por três abordagens – a abordagem dimensional (Moscovici, 2012), sociodinâmica (Doise, 1973) e estrutural (Sá, 1996) que se diferenciam pelas suas especificidades, mas que se complementam entre si. Nesta investigação, em especial, a abordagem dimensional é a que receberá maior atenção, em razão de ser o fundamento de análise da tese.

2.3 Abordagem Dimensional: Informação, Atitude e Campo de Representação.

A abordagem dimensional das representações sociais destaca os mecanismos formadores das representações a partir da perspectiva sociogenética, que busca estabelecer relações de criação, inferência e necessidade de informações sobre os objetos sociais (Deschamps & Moliner, 2009). Essa abordagem, além de descrever como as representações são construídas, permite concebê-las como conteúdos de conhecimento, organizados em três dimensões que orientam sua formação e atribuem sentido ao seu conteúdo: a informação, o campo de representação (ou imagem) e a atitude.

Em relação, às características do conteúdo das representações, a *informação* é a primeira dimensão que corresponde aos conhecimentos que o sujeito ou o grupo social dispõe sobre o objeto social, “esses conhecimentos podem ser mais ou menos numerosos, mais ou menos precisos” (Deschamps, Moliner, 2009, p. 128), em outras palavras, refere-se à quantidade e à qualidade de informações que os sujeitos recebem sobre o objeto de conhecimento.

O *campo de representação ou imagem* corresponde a um “reflexo interno da realidade externa” (Moscovici, 2012, p. 44) os sujeitos carregam na memória uma coleção de imagens do mundo e dos objetos sociais em seus diferentes aspectos, as imagens mantêm viva os traços do presente e do passado na seleção e compreensão daquilo que vem do interior para o exterior. O campo de representação ou imagem “remete à ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação” (Moscovici, 2012, p. 64).

A atitude refere-se à “orientação global, positiva ou negativa, do grupo em relação ao objeto” (Deschamps, Moliner, 2009, p. 128). A atitude predispõe a informação, ou seja, está relacionada à adesão, aceitação, negação ou proibições. Está ligada ao posicionamento do sujeito em relação a um objeto ou uma realidade e condicionada a abertura do sujeito para a informação e mudança de atitudes.

A triangulação das três dimensões permite compreender como a dimensão da informação interfere na mudança das atitudes e quando ela se manifesta por imagens, “essa tridimensionalidade de uma representação dá sustentação ao estudo em termos de consistência representativa e importância social” (Wilbert, 2009, p. 26), bem como possibilita a organização e descrição do conteúdo da representação, uma vez que permite a “caracterização dos grupos em função de sua representação social” (Alves-Mazzoti, 1994, p. 64), isto é, a análise dimensional possibilita compreender as diferenças de um grupo pelo outro, através das

representações compartilhadas pelos sujeitos perante um objeto de conhecimento (Alves-Mazzoti, 1994).

Na formação das representações os fatores sociais e os processos cognitivos refletem as condições de produção e estruturação na medida em que os processos sociocognitivos influenciados pelos determinantes sociais traduzem as formas como as representações são assimiladas pelos grupos. Estes mecanismos acentuam dois processos que estruturam a construção da representação, bem como fazem parte do modelo sociogenético das representações sociais – os mecanismos formadores das representações: *ancoragem* e *objetivação* (Deschamps, Moliner, 2009, p. 125).

A ancoragem “permite que algo desconhecido e inquietante, que incita nossa curiosidade, seja incorporado a nossa própria rede de categorias e nos permite compará-la com o que nós consideremos um membro típico desta categoria” (Moscovici, 1981, p. 8). O sujeito na atividade cognitiva faz alusão ao sistema de referências que possui, no qual o objeto perturbador, estranho e não familiar incorpora-se a este sistema já consolidado tornando-o familiar. Este processo é a formação de uma resposta ao que é ameaçador, os sujeitos adaptam o objeto estranho de acordo com o que é familiar e preexistente.

A ancoragem tem como proposição a classificação, a rotulação de algo que é desconhecido, sem nomeação e inexistente “ao categorizar o não categorizável ou nomear o não nomeável, nós já estamos representando” (Moscovici, 1981, p. 8). O processo de ancoragem possibilita ao objeto a capacidade de comparação a um modelo ou categoria já incorporado e este passa a ser reapresentado dentro do sistema de referências pré-estabelecido. A ancoragem é o processo de assimilação do não familiar em familiar, o inclassificável torna-se conhecido, interpretado e familiar (Silva, 2019).

A objetivação, outro mecanismo formador das representações sociais, corresponde a aproximação do abstrato com o material, ou seja, “objetificar é descobrir o caráter icônico, figurativo, imagético de uma ideia ou objeto de conhecimento, por meio da capacidade de associar o objeto específico a um significado concreto e real” (Silva, 2019, p. 55). Na dinâmica de tornar o não familiar em familiar a objetificação realiza a verdadeira ponte com a realidade na transformação do objeto de conhecimento estranho em sua essência concreta. O papel das imagens no plano figurativo, a partir da objetificação, opera na organização dos significados sociais, por sua vez a “ilumina e atenua o não familiar, proporcionando sua contraproposta concreta, na medida, que ao ser colocada, no plano sensível dos sentidos físicos, torna-se capaz de emergir representações sociais” (p. 55).

A articulação entre ambos mecanismos formadores “permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere no social e como o social interfere na elaboração cognitiva” (Alves-Mazzoti, 1994, p. 62), assim como a ancoragem como instrumento coloca a memória em processo de funcionamento ao buscar elementos, referências e subsídios para identificar um espelho ou modelo semelhante ao objeto social desconhecido, a fim de reconhecê-lo e classificá-lo. Enquanto que a objetificação tende a buscar por imagens e conceitos na estrutura cognitiva, a fim de externalizá-la de forma real e concreta. Em síntese, os processos de ancoragem e objetivação possibilitam à mutação do não familiar em familiar, a princípio trazemos para a nossa esfera privada, no qual podemos interpretá-la, em seguida reproduzimos na esfera concreta, no qual podemos controlar (Moscovici, 2012).

2.4 As Funções das Representações sociais e a Resistência

As funções das representações sociais proporcionam sentido às formas de compreensão e interação dos sujeitos com o mundo social. As funções organizam e estruturam a realidade com base na representação e no comportamento das pessoas e dos grupos sociais. Segundo Abric (2003) as representações sociais desempenham funções essenciais, como: (a) função de saber, atribuindo sentido aos objetos e acontecimentos sociais e servindo de suporte para a comunicação; (b) função identitária, conferindo identidade a um grupo e protegendo-o de influências externas; (c) função de orientação, guiando comportamentos e práticas; e (d) função justificatória, permitindo que os sujeitos justifiquem suas posturas e ações.

Dessa forma, a construção lógica de uma representação percorre um processo que envolve percepção, concepção e expressão do que é representado. Como afirma Moscovici (2012, p. 60), “a representação transmite a qualquer figura um sentido e a qualquer sentido uma figura”, o que evidencia sua natureza dupla: simbólica e figurativa. A face figurativa é utilizada para expressar símbolos abstratos, enquanto a face simbólica representa fatos concretos (Moscovici, 1981). A partir dessa configuração, é possível compreender os processos formadores das representações e sua influência na construção das abordagens das representações sociais.

Sobre o papel da comunicação social Moscovici (2012) trata como objeto próprio da Psicologia Social que contribui nas trocas e interações que são forjados no universo consensual, pois remetem a fenômenos de influência e de pertencimento social. A propagação da comunicação é analisada por Moscovici no nível da emergência das representações, ou seja, das condições que afetam a estrutura cognitiva (Jodelet, 2001).

E elas se apresentam a partir das funções de: defasagem (distorção, subtração e suplementação) e a focalização. A função de **defasagem** constitui-se como processo pelo qual as informações relativas ao objeto de representação permanecem em um modo de conhecimento no qual atenda às necessidades, desejos e interesses do grupo, ou seja, é o modo de representação, no qual não acompanha as mudanças sociais, permanecendo ancorada em representações antigas. A defasagem produz três níveis de efeitos: o primeiro é a **distorção**: refere-se ao conteúdo da representação, que, por vezes, podem aparecer acentuados ou atenuados. Neste processo, as informações podem ser ajustadas ou alteradas de modo a se alinharem aos valores ou que sejam aceitáveis para os sujeitos. O segundo nível é a **subtração**: quando algumas informações das representações são suprimidas ou minimizadas. O terceiro nível de efeito é a **suplementação**: quando há o acréscimo de significações que não era próprio. E, por fim, a **focalização** direciona o foco sobre certos aspectos do objeto de representação.

Estes processos são essenciais na compreensão das representações sociais e na forma como elas se adaptam e são moldadas às formas culturais, históricas e sociais dos grupos. As funções podem facilitar a análise das representações e da consciência coletiva, como pode também apresentar resistência à mudança. E por fim, a função de **resistência** (Bauer, 1995), apresenta o fator de criatividade e diversidade ao rerepresentar objetos novos na assimilação de novas informações e ideias aos sistemas de pensamentos já existentes, proporcionando modificações neste processo.

2.5 Aplicação da Teoria das Representações Sociais no Campo da Educação

A pesquisa em RS no campo da educação equivale a abordar as experiências e os sentidos produzidos subjetivamente e objetivamente sobre um objeto educacional, a partir das experiências da vida cotidiana e das vivências dos sujeitos nas diferentes esferas de pertencimento. O mapeamento das RS no campo educativo orienta a atenção para a função das construções simbólicas e materiais que perfazem as práticas pedagógicas, as atitudes face ao trabalho docente e a escola, as relações entre professores – alunos e familiares na comunicação pedagógica e na construção de saberes sobre a educação (Gilly, 2002).

A educação é um objeto social multifacetado e permeado por discursos de ordem prática, pedagógica, política e social (Charlot, 2006). A heterogeneidade demarca o campo a partir de constructos teóricos, ontológicos, metodológicos que se interseccionam com os saberes comuns originários do campo educacional e das representações sociais. A investigação da educação em seu conjunto permite analisar como “se constroem, evoluem e se transformam as representações

sociais no seio de grupos sociais, e nos esclarece sobre o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação” (Gilly, 2001, p. 233).

A educação infantil e o trabalho docente compõem o sistema educacional que integra os profissionais da educação, as crianças e as suas famílias. Estes acessam a educação a partir da posição social e do grupo social a que pertencem, por vezes, elaboram discursos que acabam por criar diferentes representações sobre a educação. Em outras palavras, a aproximação com o contexto da educação permite que os diferentes grupos construam representações sociais de acordo com as condições e níveis de realidade que experienciam em uma perspectiva sincrônica e diacrônica de tempo e espaço social de constituição das RS (Gilly, 2001).

As RS carregam as particularidades de cada grupo que a compõem, embora não sejam isoladas na sua esfera de pertencimento. Igualmente circulam entre os grupos e se associam as outras representações formando um sistema que se retroalimenta, logo, a interlocução é a base para a criação das representações sociais no campo educativo, pois a “a representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas efetivas funções sociais e sim uma construção original visando legitimá-los” (Gilly, 2001, p. 234).

No campo da educação, a pesquisa em RS tem se dedicado em estudar as inter-relações entre a escola e seus atores, os estudos bilaterais que analisam as representações sociais de professores e alunos e os impactos dos fenômenos e objetos sociais na educação (Menin, Schimizu, 2005). O escopo do estudo das RS no campo educativo parte da comunicação e da compreensão da educação como objeto de representação em seus diferentes estados, como também desvela os caminhos de enfrentamento e as possibilidades de ação para elaboração de projetos de ação, tomada de decisões, esclarecimento sobre condições de vida e experiência, valorização dos saberes dos grupos, conscientização crítica, ou seja, a consideração das representações sociais é elemento no trabalho de pensar, conhecer, interpretar o pensamento social em vista de orientar a mudança das representações (Jodelet, 2007).

Os objetos investigados na tese sendo eles a Educação Infantil e o Trabalho Docente se constituem como objetos de RS, situados historicamente e arraigados por conhecimentos sociais originados em universos reificados e consensuais de conversação, que são compartilhados por grupos sociais que se assemelham e se diferenciam, entre professoras e famílias, que ao se comunicarem revelam a memória coletiva, as experiências subjetivas e as relações que são estabelecidas entre sujeito e objeto.

2.6 A Educação Infantil e o Trabalho Docente.

A presente seção tem por objetivo realizar a conceituação sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente a partir dos conhecimentos e práticas inerentes à educação de crianças. As veredas de uma área de conhecimento que fortalece o debate da infância e da criança requer a dedicação minuciosa e respeitosa das especificidades que o constitui como campo de pesquisa e de produção de conhecimento.

2.6.1 Histórico e legislação da educação infantil.

A Educação Infantil se constitui como fenômeno histórico e social situado na educação brasileira como a primeira etapa da Educação Básica, bem como direito da criança e reconhecida constitucionalmente desde o nascimento.

O acesso à Educação Infantil é uma prerrogativa que abarca não somente o direito à educação, mas o direito a proteção e a provisão de necessidades básicas sejam elas físicas, emocionais e de participação social da criança – os três “Ps” definidos pela Convenção dos Direitos das Crianças (CDC, 1990).

A garantia do acesso à Educação Infantil não se relaciona a um “ideário de privação cultural” (Kramer, 2001, p. 5) mas, se estende às todas as crianças e as classes sociais que passam a ter uma instituição específica que define e regula o cotidiano das crianças fora da esfera da vida privada e que é compartilhada como local público de socialização, de convivência, de trocas de experiências, de criação e de inserção cultural (Corsino, 2020).

Além disso, é reconhecida como um ambiente educativo que favorece as interações, as brincadeiras e a expressão das diversas linguagens. Por meio da articulação entre o lúdico e o educativo, o pedagógico e o cultural, desconstrói a ideia tradicional de aluno e sala de aula, transformando-se em um espaço de convivência, onde as crianças compartilham situações, experiências, culturas, rotinas e manifestações infantis dentro de um contexto coletivo (Corsino, 2020).

A trajetória da educação na primeira infância é marcada por períodos históricos de lutas e reivindicações de vários setores da sociedade, dentre eles: o movimento das mulheres e de grupos de defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes (Campos, 2008) e de redes e entidades pelo direito à Educação Infantil de qualidade. Neste contexto, as políticas públicas pensadas para a educação das crianças e sua organização se constituíram de modo fragmentado

de acordo com a esfera administrativa, do tipo de atendimento, com base na classe social e da sua finalidade (Haddad, 2007).

O atendimento à Educação Infantil se configurou por meio de creches e pré-escolas, ambas distintas e vinculadas a setores administrativos diferentes, a creche ligada às secretarias da Saúde e da Assistência Social e a pré-escola atrelada à Secretaria da Educação (Alves, 2016). A oposição entre ambas se apresentava na clientela atendida, “a creche presta cuidados às classes populares caracterizada por uma educação precária e as pré-escolas sustentadas por propostas custodial, compensatória e moralizadora” (p. 270). O efeito das políticas evidenciava a origem da distinção entre o cuidar e o educar no contexto das instituições como espaços desiguais de educação e de desenvolvimento infantil (Barbosa, 2012).

As desigualdades de atendimento na primeira infância desvelam a ideia de infância universal e produz uma gama de locais de convivência que não se coloca da mesma maneira para todas as crianças (Corsino, 2020). Especificamente, o contexto sociopolítico da Educação Infantil no Brasil é marcado por ambivalências e por períodos históricos específicos. Entre a década de 1960, a educação na primeira infância esteve atrelada a discursos higienistas e de saneamento sustentadas por práticas de tutela e proteção da família e da criança pobre. As instituições em sua essência obtinham o sentido de intervenção e regulação, uma vez que a proteção à infância era realizada em razão da dependência natural da criança pequena e da mãe pobre (Nunes, 2020).

A década de 1970 registra a tônica dos discursos oficiais a vinculação com o ideário da privação cultural que culpabiliza a criança e sua família pelo fracasso escolar. A proposição de uma educação compensatória era direcionada para a compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças e de suas famílias. Em outras palavras, a política educacional se apoiava na concepção de que as crianças das classes populares fracassam devido às desvantagens socioculturais de ordem intelectual, linguística e afetiva. Ora estas deveriam ser sanadas por meio de métodos pedagógicos e através de uma intervenção precoce, a fim de reduzir ou eliminar as desvantagens educacionais e socioculturais das crianças (Kramer, 2001, p. 32).

A Educação Infantil nos moldes atuais é resultado de uma nova proposta que integra a Educação Infantil na legislação brasileira como etapa educativa e que passa a ser compreendida pela Constituição Federal (1988) como responsabilidade do Estado no provimento da educação de crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. A Educação Infantil passa a ser reconhecida como instituição educativa, não mais associada a um tipo de classe social, mas passa a ser anunciada como direito da criança.

Essa transformação teve início entre as décadas de 1980 e 1990, na segunda metade do século XX, tanto no cenário internacional quanto no nacional. Diversas políticas públicas contribuíram para a ampliação do acesso à Educação Infantil. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a Educação Infantil como um direito da criança e um dever do Estado, garantindo a gratuidade em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, reforçou esse compromisso, assegurando a Educação Infantil como um direito essencial para o desenvolvimento infantil. Posteriormente, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014) definiu metas para a universalização da pré-escola e a ampliação de vagas em creches. Mais recentemente, o Marco Legal da Primeira Infância, instituído pela Lei 13.257/2016, ampliou as diretrizes para as políticas públicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos.

Ao longo dos últimos 29 anos, diversas legislações complementares foram implementadas na Educação Infantil após a promulgação da LDB (1996). Um marco importante foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 2006, que inicialmente atendia apenas ao Ensino Fundamental. No entanto, graças à mobilização da sociedade civil, movimentos sociais, redes e entidades, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007, ampliando o financiamento para incluir creches e pré-escolas. Em 2020, o FUNDEB foi renovado, garantindo a destinação de recursos para a Educação Infantil.

Mais recentemente, a Emenda Constitucional 12.796/2013 altera a Constituição Federal de 1988, tornando obrigatória a Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade. No entanto, essa mudança gerou debates sobre incoerências na política educacional, pois, ao estabelecer a obrigatoriedade, a partir dos 4 anos, acabou excluindo e fragmentando a educação das crianças de 0 a 3 anos. Isso enfraqueceu a discussão sobre a creche como um espaço legítimo de educação e cuidado (Nascimento, 2015), e abriu margem para a antecipação da escolaridade a partir dos 4 anos (Costa, 2017).

No entanto, a institucionalização da infância é resultado de lutas e movimentos decorrentes da esfera social, política e econômica da sociedade, a partir da crescente urbanização; da profissionalização e emancipação das mulheres no mercado de trabalho; da redução da taxa de natalidade; dos vínculos de trabalho instáveis e informais que reordenam as funções e responsabilidades de cuidado e educação das crianças (Costa, 2017, Corsino, 2020). A institucionalização da infância é uma demanda que transcende o contexto social, político e econômico do país e notadamente evidencia a necessidade de ampliação de matrículas para a educação infantil. O efeito desse aumento é decorrente da inclusão da mulher no contexto do mercado de trabalho e do interesse imperativo dos movimentos sociais, das reivindicações dos

grupos feministas por uma educação de qualidade nesta etapa educativa (Nascimento, 2015, p. 19; Corsino, 2020).

O acesso à Educação Infantil é distinto em creches e pré-escola, somente 36% das crianças, entre 0 a 3 anos, estão matriculadas, enquanto 91,5% das crianças de 4 a 5 anos encontram-se matriculadas na pré-escola (Ibge-Pnad, 2022). Os dados revelam que a creche é vista como opção secundária pelas políticas de acesso à educação com 39,7% de insuficiência de vagas. Neste contexto, quando analisamos a taxa bruta de matrícula na creche segundo o quesito raça/cor os dados são piores, pois os índices apontam que as crianças brancas ou amarela apresentam 22,9% das matrículas e as crianças pretas ou pardas 21,7% das vagas (Abrinq, 2023), ou seja, os marcadores raciais incidem no acesso a Educação Infantil.

Este cenário é antagônico às políticas com princípio de igualdade e oportunidade de acesso à Educação Infantil para todas as classes sociais em sua diversidade de gênero, raça, etnia, credo e entre outros. A heterogeneidade de acesso a tipos de serviços educacionais é o elemento que difere as classes sociais mais favorecidas das classes menos favorecidas, pois aquelas que possuem melhores condições se tornam usuárias potenciais de instituições privadas e exigem qualidade no atendimento, enquanto que as classes mais desprovidas, encontram-se sujeitas as políticas públicas, aos serviços comunitários e filantrópicos (Corsino, 2020).

A desigualdade social e educacional se constrói a partir do que se entende sobre os conceitos de criança e infância. Esse cenário reforça a necessidade da institucionalização da infância como um espaço de respeito e valorização das crianças pequenas, reconhecendo suas formas de pensar, sentir e se expressar, promovendo a convivência, as múltiplas interações, o acesso a diferentes produções culturais, a humanização e a equidade (Corsino, 2020, p. 35).

A próxima subseção apresenta a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil.

2.6.2 O trabalho docente na educação infantil e a formação de professores.

O fundamento de uma Educação Infantil e do Trabalho docente de qualidade está na valorização da criança como sujeito social e da infância como uma categoria permanente dentro da estrutura social, política e econômica do país. A construção de uma proposta de institucionalização da infância que reconheça a Educação Infantil como um ambiente educativo exige a formulação de políticas públicas que garantam condições materiais e simbólicas dignas de trabalho para as professoras. Essas profissionais desempenham um papel essencial na organização do tempo e do espaço, na ampliação das experiências infantis, na produção e

apropriação do conhecimento, no fortalecimento dos vínculos afetivos e na “promoção de um ambiente institucional que favoreça as interações entre crianças, adultos e a comunidade” (Corsino, 2020, p. 11). Dessa forma, uma nova concepção de Educação Infantil permite repensar o papel do “professor como um mediador que cria condições para o desenvolvimento da autonomia infantil” (Faria; Finco, 2011, p. 12).

Neste cenário, historicamente a formação de professores para a atuação com bebês e crianças pequenas apresentou pouca relevância nas discussões das políticas públicas para a educação. A base da educação das crianças e, em específico das crianças empobrecidas esteve atrelada a um contexto nebuloso marcado por práticas assistenciais e compensatórias. Por consequência, a representação da imagem do profissional também foi refletida na baixa qualificação ou preparação para a atuação com as crianças, por vezes, essa imagem era objetivada na figura da “babá”, da “auxiliar”, da “pajem” e da “atendente” (Campos, 2008) e na prática materno docente.

O trabalho docente na Educação Infantil está diretamente ligado às relações de gênero e aos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. A docência, historicamente, foi associada à trajetória das mulheres, especialmente a partir da expansão da escolarização no século XIX e de sua inserção na atividade do magistério. Nesse contexto, dois discursos predominavam no imaginário social sobre a presença feminina na profissão. O primeiro desqualificava a mulher como ser pensante no cuidado com as crianças, enquanto o segundo vinculava à docência à sua suposta inclinação natural para a maternidade, tratando-a como uma extensão do cuidado materno. Dessa forma, o trabalho docente passou a ser visto como “uma atividade de entrega, amor e doação, para a qual ingressariam apenas aqueles que tivessem vocação” (Gomes, 2013, p. 114).

A construção da identidade docente na Educação Infantil está, portanto, fortemente relacionada à categoria mulher, uma vez que reflete a condição feminina e os impactos do processo de socialização entre homens e mulheres. Esse é um fenômeno historicamente marcado pela associação do feminino às práticas voltadas para a infância, priorizando o afeto e o cuidado como atributos essencialmente femininos (Gomes, 2013)

Esta marca histórica serviu de base para as políticas de educação, pois anteriormente à LDB de 1996, a formação exigida para atuar com bebês e crianças pequenas na Educação Infantil era pouco regulamentada, sendo suficiente o curso normal ou o magistério de nível médio. A falta de exigência formal favorecia vínculos de trabalho informais, especialmente em creches comunitárias e filantrópicas.

Com a promulgação da LDB em 1996, a formação no ensino superior passou a ser obrigatória no curso de Pedagogia ou, no mínimo, no curso normal de nível médio, tanto para a Educação Infantil quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, mesmo após 29 anos da lei, a exigência do nível médio ainda permanece válida, o que cria brechas para a desvalorização profissional e mantém desafios na qualificação dos professores (Peroza, Martins, 2016).

No cenário atual, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) de 2006 e 2015 destacam a prioridade da formação no curso de Pedagogia e a necessidade de que essa formação esteja voltada para a prática pedagógica e o desenvolvimento infantil. Contudo, em 2020, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação) foi criada com o objetivo de estabelecer diretrizes para a formação inicial e continuada dos docentes no Brasil. A base apresenta um texto que padroniza a formação nos cursos de licenciatura, desconsiderando as especificidades culturais e sociais de diferentes contextos e limitando a autonomia das instituições de ensino. Especificamente, no campo da formação de professores para a Educação Infantil, as implicações tendem a ser mais significativas, pois a educação de crianças de 0 a 5 anos possui necessidades próprias dessa faixa etária. Assim, uma formação padronizada pode não priorizar essas particularidades.

Apesar dos avanços na legislação, a formação de professores para a Educação Infantil, ainda é um desafio e se apresenta em vias de construção. Em adição, a formação que contemple a especificidade do trabalho docente na Educação Infantil reside nas relações que articulam o cuidar e o educar, nas interações e brincadeiras e nas atividades educativas e pedagógicas, associadas ao cuidado e proteção. A dinâmica do trabalho docente é desenvolvida de forma articulada privilegiando as oportunidades e desenvolvimento das crianças, “as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das interações e da socialização em ambientes coletivos” (Campos, 2008, p. 127). Esta dinâmica requer um outro tipo de identidade de papel de professor que amplie os sentidos e significados da docência na Educação Infantil a partir de suas especificidades (Peroza; Silva, 2023).

2.7 A Interseccionalidades de Gênero, Raça e Classe

A articulação entre a TRS e a Interseccionalidade parte da “teorização combinada” (Mainardes, 2018) de relacionar teorias e conceitos no esforço de proporcionar consistência e fundamentação às análises. Essa combinação permite ilustrar com maior profundidade as

interseccionalidades de gênero, raça e classe nos eixos de poderes que constituem e estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos (Crenshaw, 2002) no contexto das Representações Sociais.

O debate sobre desigualdades e diferenças no campo da pesquisa e das ciências sociais não é recente. Esses fenômenos sempre foram pontos de tensão e questionamentos sobre como são construídos, vivenciados e reproduzidos as desigualdades e diferenças no contexto social. Em meados de 1970 as reflexões sobre as desigualdades impulsionaram discussões acerca do modo como o capitalismo, o patriarcado e o racismo se configuram como fatores determinantes na produção da diferença e da opressão de gênero, raça e classe (Pereira, 2021) como também em outros determinantes como: “geração, sexualidade, etnia, localização e deficiências” (Biroli, Miguel, 2015, p. 28).

Em específico, o debate mais intenso sobre os “sistemas de subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177) foi impulsionado por intelectuais e ativistas não brancas entre as décadas de 1960 e 1980, incluindo representantes do “Brasil, da África do Sul e dos Estados Unidos” (Pereira, 2021, p. 446). Esse movimento trouxe uma crítica às formas tradicionais de análise das desigualdades e diferenças, defendendo a necessidade de uma abordagem que articule gênero, raça e classe de maneira integrada, em vez de tratá-las separadamente. O objetivo era compreender como os diferentes eixos de opressão atuam simultaneamente e se influenciam mutuamente.

Neste contexto, o conceito de interseccionalidade, cunhado em 1989 pela jurista feminista afro-americana Kimberlé W. Crenshaw, estabelece a interdependência das relações de poder que perpassam raça, gênero e classe. O conceito de interseccionalidade é uma das contribuições teóricas nos estudos feministas, inserido na terceira onda do feminismo, com base pós-estruturalista e pós-moderna. O conceito também é resultado da crítica do feminismo negro sobre a tendência da segunda onda do feminismo em que abordavam raça e gênero de forma desarticulada (Pereira, 2021, hooks, 2019), o que apagava as lutas das mulheres negras, sobretudo, no enfrentamento da discriminação racial e sexual, o “esforço do feminismo negro era o de mostrar que a mulher negra, numa sociedade que é simultaneamente machista e racista, sofre formas de opressão que não são redutíveis as sofridas por mulheres brancas ou por homens negros” (Miguel, Biroli, 2014, p. 90).

A luta histórica do feminismo negro colocou em destaque o protagonismo das mulheres negras de origem popular ao trazer novas perspectivas para o centro do debate não mais baseado em noções generalizantes ou como “subitem da questão geral da mulher” (Carneiro, 2011, p.

121), mas fundado na vivência e na posição relacional, de sua própria condição desafiando modelos unilaterais (Biroli, Miguel, 2015). Segundo (Akotirene, 2023) a:

“interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (p. 19)

O conceito de interseccionalidade origina-se da preocupação da exclusão e da invisibilidade dos grupos sociais subordinados socialmente. Assim, busca problematizar as formas estruturais e as dinâmicas entre fatores que tendem a subordinação de forma inter relacionados. Em outras palavras, o conceito ilustra como o racismo, o sexismo e a opressão de classe concorrem para a construção de desigualdades na posição que situa grupos sociais, raças, etnias e classes em estado de dominação (Collins, Bilge, 2021).

O conceito permite perceber que os desafios enfrentados por um grupo social podem estar ligados a dois ou mais sistemas de subordinação. No entanto, quando a análise se concentra em uma única categoria, há o risco de obscurecer outros eixos de dominação. Para ilustrar essa complexidade, Crenshaw (2002, p. 177) utiliza a “metáfora da encruzilhada”, comparando a posição social de uma pessoa ao encontro de múltiplos eixos de opressão, que podem expô-la a diversas formas de exploração. Além disso, os sistemas de subordinação variam ao longo do tempo e do espaço, sendo historicamente construídos e operando de maneira distinta conforme as especificidades de cada grupo e as interações entre eles. Nesse sentido, a interseccionalidade surge como uma abordagem analítica que contextualiza a realidade social de grupos marginalizados, considerando as condições a que estão submetidos e a construção de categorias próprias a esses grupos.

A interseccionalidade é caracterizada pelo uso prático do conceito em estabelecer formas de enfrentamento das desigualdades e opressões, como também para destacar a constituição de identidades coletivas, formas de pertencimento e de solidariedade entre grupos e ativismos políticos na oposição aos sistemas de subordinação, bem como se faz presente em áreas de conhecimento diversas e em diferentes disciplinas como: filosofia, ciências sociais, economia, direito, educação e também em campos teóricos como a fenomenologia, estruturalismo, pós-estruturalismo, liberalismo e psicanálise. O conceito ilustra as lutas políticas do feminismo, do antirracismo, do multiculturalismo, dos estudos *queer* e dos estudos sobre a deficiência (Pereira, 2021).

A interseccionalidade nos mostra a “relacionalidade” (Collins, Bilge, 2021, p. 47) que afeta todas as categorias e as suas interconexões para explicar a coalizão entre gênero, raça e

classe que podem assumir formas potentes de análise sobre os fenômenos sociais, do que separadamente, no desafio de desvelar as desigualdades sociais, as relações de poder interseccionais e a busca pela justiça social. A análise interseccional das categorias de gênero, raça e classe exige uma abordagem crítica, pois esses fenômenos não são estáticos e estão interligados. Além disso, é fundamental destacar características específicas de cada grupo. Por exemplo, “os estereótipos e atributos associados à feminilidade negra diferem das normas de gênero que se aplicam às mulheres brancas ou asiáticas” (Oliveira, 2017, p. 86). Dessa forma, essas categorias são plurais e devem ser examinadas em suas particularidades.

A opção da interseccionalidade como ferramenta analítica desvela as relações de poder na estrutura social e o crescimento das desigualdades sociais no âmbito que posiciona as pessoas mais afetadas em lugares mais vulneráveis, ao contrário de outras, em posições de privilégio, ou seja, “a interseccionalidade fornece uma estrutura de interseção entre desigualdades sociais e desigualdade econômica como medida da desigualdade social global” (Collins, Bilge, 2021, p. 33). Portanto, a desigualdade social não se aplica igualmente às mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas.

As formas de empregar a sistematização da interseccionalidade nas pesquisas parte do âmbito teórico e metodológico do conceito no que Leslie MacCall (2005) *apud* Pereira (2021) identifica por três abordagens principais de análise das categorias sociais: a primeira é a “**complexidade anticategórica**” que procura desconstruir categorias analíticas *a priori*, uma vez que a complexidade dos fenômenos seria irreduzível ao uso de categorias fixas; a segunda abordagem é a “**complexidade intracategórica**” questiona as categorias *a priori*, mas reconhece as relações que elas mantêm ao procurar focalizar o estudo em grupos sociais únicos no tratamento de categorias únicas. Já a terceira abordagem, a “**complexidade intercategorica**” é definida pelo uso de categorias analíticas de modo provisório e estratégico, tendo em vista o exame das desigualdades e das relações estruturais já estabelecidas, ou seja, privilegia métodos quantitativos de análise.

A outra tipologia de análise do conceito é definida por Hae Choo e Myra Ferree (2010) *apud* Pereira (2021) ao delinear que as pesquisas sobre desigualdades deveriam ser incorporadas às perspectivas de grupos marginalizados na multidimensionalidade que estão interligadas. Para tanto, as autoras identificam três tipos de ferramentas: a interpretação centrada na inclusão; o modelo centrado em processos e a análise sistêmica. A interpretação centrada na inclusão releva o entendimento de que diferentes opiniões e posicionamentos podem expressar pontos distintos nas relações de poder, o que permite abrir espaço para a

análise das experiências sociais e das perspectivas dos grupos; o modelo centrado em processos apresenta como objetivo a análise das combinações entre os eixos de opressão, superando o paradigma de soma, ou seja, procura analisar como o eixo de opressão gênero se relaciona com outros eixos, como classe e raça de forma que podem apresentar a centralidade entre um e outro e as comparações entre eles. O último modelo da análise sistêmica menciona a interpretação da interseccionalidade a partir de múltiplos níveis de interação contínua entre os eixos de opressão ao desvelar a complexidade das desigualdades em sua multidimensionalidade.

A perspectiva que adotamos na pesquisa é sustentada no modelo analítico sistêmico ao priorizar as características históricas e contextuais das categorias sociais ao passo que permitem a articulação entre elas na consideração de valorizar as narrativas das participantes e de suas perspectivas. Deste modo, podemos assegurar o compromisso político do uso do conceito (Pereira, 2021) na análise das representações sociais sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente.

Capítulo 3 – Metodologia da Pesquisa

“Esse é um momento raro que eu estou tendo, para se lembrar da vida, porque ultimamente é tanta correria, minha cabeça gira em torno das minhas crianças e das coisas que eu preciso fazer. Eu penso no mais essencial como vai ser o dia de hoje. O amanhã é só Deus que sabe.” (part_128)

A seção apresenta o desenho e a estrutura teórica e metodológica adotada na pesquisa. Realizamos a explanação da natureza quali-quantitativa da pesquisa; as questões éticas com seres humanos; a exposição dos instrumentos de coleta de dados: questionário e entrevista; a caracterização dos locais de pesquisa; os participantes da pesquisa e os critérios de inclusão, bem como os procedimentos de análise dos dados.

3.1 Pesquisa Plurimetodológica de Natureza Quali-Quantitativa

A força teórica-metodológica da pesquisa em representações sociais repousa na possibilidade de trabalho com diferentes estratégias metodológicas de modo a acessar o objeto de representação. A combinação de procedimentos metodológicos caracteriza a pesquisa em representação social como plurimetodológica, uma vez que o uso de recursos que abrangem e combinam os elementos de “natureza quantitativa e qualitativa permitem sua complementaridade e unificação no que tange o objeto de investigação” (Nascimento-Schulze, Camargo, 2000, p. 289)

A pesquisa quali-quantitativa na literatura científica é composta por abordagens de pesquisa consideradas mutuamente articuladas, mas que possuem especificidades diferentes. Em sua dinâmica a pesquisa quantitativa abrange aspectos estruturais, macrosociológicos e o ponto de vista do pesquisador e a pesquisa qualitativa compreende aspectos processuais, microsociológicos e o ponto de vista dos sujeitos (p. 42). No entanto, ambas podem ser combinadas visando proporcionar um “quadro geral do objeto de investigação” (Flick, 2009, p. 39-40).

O sentido de complementaridade reside na utilização paralela entre as abordagens, uma vez que os métodos qualitativos são associados aos métodos quantitativos. Os métodos quantitativos, por sua vez, necessitam dos métodos qualitativos para forjar as relações e resultados identificados (Flick, 2009). A combinação é concebida a partir da triangulação dos métodos na compreensão de que diferentes perspectivas metodológicas ao serem integradas na análise de um objeto permitem a compensação das deficiências e das lacunas metodológicas de cada método em sua especificidade (Flick, 2009). O processo complementar entre os métodos permite o conhecimento amplo sobre o objeto de pesquisa, ao ser analisado em profundidade,

ou seja, a base desta combinação está no *insight* que é estabelecido como métodos que completam um ao outro e em pé de “igualdade quanto ao papel que desempenham no desenvolvimento da pesquisa” (Flick, 2009, p. 43)

A associação entre os métodos em um estudo que demarca a utilização da abordagem qualitativa e quantitativa pode render três tipos de consequências: confirmação, complementação e diferenciação (Flick, 2009, p. 46 apud Kelle, Erzberger, 2004).

As consequências de tipo confirmatória revelam a sustentação dos métodos na confirmação das mesmas conclusões entre as abordagens. Os resultados que abrangem a complementaridade, residem na especificidade de cada método em analisar o objeto em sua particularidade, sem perder de vista, o sentido complementar que ambos proporcionam no quadro geral do objeto de investigação. E os resultados que divergem, demarcam aqueles analisados entre os métodos quantitativos e qualitativos (Flick, 2009, p. 46 apud Kelle, Erzberger, 2004). A combinação reside no interesse e na descoberta de resultados válidos que se sustentem nas abordagens de modo a conhecer o objeto e aprofundá-lo, portanto, ter a apropriabilidade como base para a utilização das abordagens serve de fundamento de análise dos métodos como complementares e não como competitivos ou rivais (Flick, 2009).

3.2 Ética na Pesquisa com Seres Humanos

A Ética é um conceito do campo filosófico relacionado ao estudo das normas e dos valores correspondentes ao que é tido bom e mal nas convenções sociais, sobretudo, no que corresponde a busca por orientações para a arte do bem viver, entre o agir bem com todos e na procura por um processo evolutivo, no qual a ética é fundante das relações que envolvem as tomadas de posição sobre si e sobre os outros (Hermman, 2019).

No campo da pesquisa a Ética é inserida não como mera aplicação de normas, mas como eixo que se fundamenta nos princípios de integridade, da transparência e da responsabilidade na condução da pesquisa. Na Educação, sobretudo, em pesquisas que envolvem seres humanos tem como prerrogativa a dignidade da pessoa humana, o que implica o “respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas” (Mainardes, Cury, 2019, p. 26).

A Ética emerge em problemas práticos no campo da pesquisa científica, a qual transita entre os comportamentos morais, necessidades e interesses sociais que regem a prática da pesquisa, ou seja, a ética “é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em

sociedade, ou seja, é a ciência de uma forma específica de comportamento humano” (Vázquez, 2002, p. 23). O papel ético do pesquisador (a) e a responsabilidade que assume exige o compromisso da verdade e com a honestidade intelectual que concerne à ciência e seu uso (Vázquez, 2002). O rigor e a ética da pesquisa na área das ciências humanas trazem como imperativo a plausibilidade, a credibilidade e a transferência dos conhecimentos em um quadro teórico de avanço ao invés de retrocessos (André, 2001).

Para tanto, os termos éticos da pesquisa foram submetidos ao CEP/CONEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa por meio da Plataforma Brasil, o qual obteve o parecer favorável para a realização a partir número 61430722.0.0000.0105 e do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), parecer 5.640.766. Ainda, realizamos a apresentação de carta de autorização (Apêndice F) junto a Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa (FASPG) para a entrada no CRAS 31 de março e o acesso ao referenciamento de dados dos participantes da pesquisa, bem como entramos em contato com o responsável pela Ocupação Ericson John Duarte para a realização da pesquisa com as famílias localizadas na Ocupação.

Aos participantes da pesquisa procedemos à entrega de duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B) tendo em mãos a posse do documento fundamental, no que concerne ao protocolo e ética na pesquisa. O documento estabelece o esclarecimento sobre todos os itens que compõem a participação e proteção do participante e do pesquisador (a) no desenvolvimento do estudo. Deste modo, no início de cada entrevista, realizamos o esclarecimento de que as informações coletadas seriam analisadas anonimamente, as quais consideraram apenas o conjunto das respostas dos participantes investigados. No instrumento de coleta não havia resposta correta e incorreta, o que interessava era a opinião sincera sobre o que foi perguntado.

As participantes da pesquisa consentiram com a realização da entrevista a partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

3.3 Instrumentos de Coleta de Dados

A inquirição como procedimento que se desdobra em diferentes instrumentos de uso e de coleta de dados é um processo que considera a ética, a vigilância e o rigor metodológico do pesquisador desde a elaboração até a aplicação de instrumentos como: questionários e entrevistas.

3.3.1 Questionário

O questionário (Apêndice E) como instrumento de coleta de dados na pesquisa social tem por definição o conjunto de questões dispostas por escrito aos participantes de pesquisa com o intuito de levantar as opiniões, conhecimentos, crenças e expectativas a respeito de um dado problema de pesquisa. As características associadas ao questionário são diversas, no entanto apresenta pontos fortes e fracos. Entre os pontos fortes o questionário a) garante o anonimato do participante; b) apresenta questões objetivas e de fácil pontuação; c) liberdade de escolha dos participantes para responderem às questões; c) facilidade de tabulação dos dados em planilhas e recursos tecnológicos e d) possui um custo razoável. No entanto, o questionário apresenta alguns pontos negativos, os quais a) possuem baixa taxa de retorno das respostas; b) insuficiência de aprofundamento ou esclarecimentos; c) dificuldade em pontuar questões abertas; d) restrito as pessoas aptas a leitura e a escrita e) podem apresentar questões polarizadas e ambíguas (Chaer, Diniz, Ribeiro, 2011).

O questionário é um recurso previamente elaborado pelo pesquisador (a) que pode conter questões abertas e fechadas. Por questões abertas tem-se a definição que o participante é livre para responder de acordo com suas palavras e com o seu próprio vocabulário, pontuando e adicionando comentários, tecendo opiniões ou críticas a respeito de um objeto de conhecimento. As questões fechadas são dispostas pelo enunciado e alternativas pré-estabelecidas de respostas possíveis, das quais o participante assinala a que corresponde ao seu universo de pensamento (Ghiglione, Matalon, 1993).

O questionário utilizado na pesquisa foi previamente elaborado pela pesquisadora e apresentou questões fechadas aos participantes de pesquisa com cunho censitário considerando as seguintes variáveis: gênero, raça/cor, data de nascimento, naturalidade, religião, estado civil, possui filhos, idade da criança, instituição pública que estuda, bairro/vila em que vive, escolarização, profissão, benefício ou programa social que participa, características de moradia, quantas pessoas residem na casa, provedor e renda familiar. As variáveis das informações do questionário serviram de base para a construção da linha de comando (com asteriscos) para a identificação de cada entrevista¹.

¹ Part_: é referente ao participante; Lcal_: refere-se à localização onde foi realizada a entrevista, o número (1) é destinado ao CRAS e o número (2) para a Ocupação Ericson John Duarte. Genr_: destina-se ao gênero (1) masculino e (2) feminino; Fet_: corresponde a faixa etária: (1) até 30 anos, (2) de 31 a 40 anos; (3) de 41 anos a 50 anos e (4) mais de 51 anos; Rlg_: é dedicada à religião, o (1) possui religião e o (2) não possui religião. Rcor_: quesito raça/cor: (1) branco, (2) parda, (3) preto, (4) amarelo e (5) indígena. Ecil_: indica o estado civil (1) solteiro ou equivalente, (2) casado ou equivalente e (3) outros; Cmei_: nomeia a variável se possui filho ou criança no CMEI (1) sim e (2) não; Escl_ aponta a escolaridade (1) analfabeto, (2) 1º ano 5º ano; (3) 6º ao 9º ano; (4) ensino

No início de cada coleta de dados, a pesquisadora esclarecia o objetivo da pesquisa, apresentava os instrumentos de coleta adotados, informava sobre a gravação em áudio da entrevista e entregava à participante a Carta de Consentimento Livre e Esclarecido para sua apreciação. Após a leitura e a autorização por parte da entrevistada, a pesquisadora iniciava o processo com o preenchimento do questionário censitário, registrando os dados fornecidos pela participante por meio de gravação em áudio. O preenchimento do questionário era realizado exclusivamente pela pesquisadora. Concluída essa primeira etapa, dava-se início à entrevista, conduzida com base em um roteiro de perguntas previamente elaborado.

Os questionários foram tabulados no componente do *office/excel* e a análise se deu a partir do cálculo da frequência e porcentagem das informações coletadas.

3.3.2 Entrevista

A entrevista apresenta a função de compreender o universo de pensamento dos participantes da pesquisa, no qual o pesquisador (a) faz o uso de esquemas interpretativos e conceituais no processo de inquirição, cujo mapeamento permite fornecer noções básicas para a compreensão do mundo da vida dos participantes, assim como as visões sobre crenças, atitudes, conhecimentos, motivações e situações que se encontram em contextos sociais específicos (Bauer, Gaskell, 2008).

Ao escolher a entrevista como instrumento qualitativo para a coleta de informações sobre participantes ou grupos sociais, espera-se que o entrevistado ofereça um panorama abrangente sobre o tema ou problema abordado de maneira espontânea e livre. Diferente de uma entrevista padronizada ou de um questionário fechado, a entrevista em formato aberto e inclusivo possibilita um acesso mais direto ao pensamento do participante, permitindo uma compreensão mais profunda de suas perspectivas e experiências (Flick, 2009).

A entrevista semi-estruturada ou semi-diretiva se constitui como um tipo de inquirição livre. No entanto, apresenta controle de questões específicas, verificação de um domínio de investigação, aprofundamento de um campo ou tema que não foi suficientemente abordado e a exploração de um problema ou tema desconhecido (Ghiglione, Matalon, 1993), assim como é

médio incompleto, (5) ensino médio completo e (6) outros; Bnfc_: designa o benefício ou programa social que participa (1) BPC (2) bolsa família, (3) leite das crianças, (4) mercado da família. Rend_: assinala a renda familiar (1) inferior a 1 salário mínimo e (2) até 1 salário mínimo.

adequada para “aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido” (p. 97).

A dinâmica de inquirir a partir da entrevista semi-estruturada é definida pela relação entre pesquisador (a) e o participante no processo de pesquisa. A situação disposta entre ambos é pautada na realização de um convite do pesquisador (a) ao participante que de acordo com as suas motivações e interesses apresenta o consentimento de sua participação. No âmbito da entrevista temas ou subtemas compõe o processo de inquirição pelo pesquisador (a), uma vez que “a pessoa não é livre de dizer o que quer, na medida em que é condicionada por elementos que compõem o que se convencionou chamar a situação da entrevista (Ghiglione, Matalon, 1993, p. 76).

Ela trata de questões e técnicas menos diretivas do que um questionário, por exemplo. No entanto, é validada a partir da eficácia de um “tópico guia” (Bauer, Gaskell, 2008, p. 65). que valerá como instrumento orientador para o pesquisador (a). Na sua estrutura o tópico guia é construído com o intuito de dar conta dos fins e objetivos da pesquisa com base na literatura estudada e de acordo com a base teórica fundamentada, ou seja, a situação da entrevista, portanto, “se constitui como um processo social e a entrevista como um produto social” (Ghiglione, Matalon, 1993, p. 73)

No processo de inquirição, por meio da entrevista, fatores como a hesitação, o receio, o desconforto são elementos que provocam a inibição do participante, bem como fatores externos como disposição verbal, compreensão das questões, a abordagem do pesquisador no desenvolvimento da entrevista constitui riscos psicológicos, intelectuais e emocionais na realização da pesquisa com seres humanos. Assim como, o local da entrevista leva em conta as características externas do ambiente ou espaço, como uma sala barulhenta ou o local de trabalho, sob presença ou ausência de terceiros e o dispêndio de tempo necessário para a realização necessita levar em consideração os compromissos ou responsabilidades dos participantes (Ghiglione, Matalon, 1993).

As entrevistas (Apêndice C) realizadas na tese são caracterizadas como semi-estruturadas pois apresentam tópico guia ou roteiro prévio de questões que possibilitaram a participante discorrer sobre o domínio de conhecimento abordado. As entrevistas foram tabuladas no componente do *office/word*, formando a linha de comando das informações entre as variáveis censitárias e as questões de cunho narrativo que compõem as informações, imagens e atitudes sobre o objeto de estudo das representações sociais.

O tópico guia ou roteiro prévio da entrevista foi elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa. Procuramos elaborar as questões que permitissem identificar as representações

sociais com base na abordagem dimensional de Serge Moscovici que procura levantar os conhecimentos, imagens e atitudes das participantes sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente. Portanto, o tópico guia ou roteiro apresentou questões sobre a história de vida, história com a escola, concepção de criança, situação do filho ou criança que é responsável matriculada no CMEI, a concepção sobre o CMEI (informação), a imagem da participante sobre o CMEI (imagem), a concepção favorável ou desfavorável sobre o trabalho docente (atitudes) e as possibilidades de futuro e educação para os filhos (dessensibilizar).

Para tanto, foram realizadas 155 entrevistas em dois locais de pesquisa, no CRAS da 31 de março e na Ocupação Ericson John Duarte. No CRAS 31 de março foram realizadas 131 entrevistas. A pesquisadora obteve apoio do CRAS ao disponibilizar a instalação da brinquedoteca para a realização das entrevistas. A organização das entrevistas no CRAS foi priorizada nos dias de semana, no qual ocorrem os atendimentos à população. Na ocupação Ericson John Duarte foram realizadas 24 entrevistas aos finais de semana como estratégia de encontro com as famílias *in loco*.

O tempo total das 155 entrevistas foi de: 68 horas 22 minutos e 58 segundos e a média por entrevistas foi de 26 minutos e 18 segundos. A tabulação formou um *corpus* de 418 páginas de textos transcritos.

Ao final de cada entrevista as participantes estariam livres para opinar sobre os assuntos discutidos ou se gostariam de expressar a percepção sobre a entrevista. De acordo com as respostas, algumas mulheres expressaram o sentimento de agradecimento por serem ouvidas no exercício de escuta ativa da pesquisadora em reconhecer a voz do outro como legítima e digna de atenção (hooks, 2021). O exercício de ouvir ativamente com carinho e cuidado, também é uma dimensão da Ética na pesquisa.

Além do reconhecimento, a escuta ativa nas entrevistas de certa maneira contribuiu com a reflexão sobre suas experiências e a tomada de consciência sobre si mesmas e suas histórias de vida. Nas palavras de Ribeiro (2019) o lugar de fala se relaciona também com a quebra do silêncio instituído para quem foi subalternizado. Tivemos alguns apontamentos que valem a pena exemplificar nos excertos a seguir:

*A nossa conversa parece como de juiz de fórum, porque demora bastante. A gente vai conversando e o tempo vai passando. (Part_17 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Ren_1)*

*Foi boa a conversa, as vezes é bom conversar diferente, contar as coisas, foi muito bom. Gostei, nunca falei assim, foi muito bom, falar o que a gente pensa. (Part_78 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_*Prov_1 *Rend_1)*

*Obrigada por me ouvir, é bom às vezes conversar. (Part_154 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_2)*

*Só queria agradecer você por ter a disposição de andar e conversar com o povo já é uma coisa bem boa, tem perguntas que você faz que para mim é pergunta que eu já pensei junto com o meu marido, porque a gente conversa bastante e como ele tem mãe que é professora a gente pensa bastante. Eu tenho certeza que tem pessoas que ficam preocupadas em comer e pagar conta, que não tem essa percepção do futuro, sobre os filhos. Eles acham que criar o filho com saúde, dando um teto já está bom. E não é por mal. É porque eles não têm tempo para pensar nisso. Chega uma pessoa igual você fazendo pesquisa, faz umas perguntas quase óbvias, mas que eles nunca tinham pensado, eu acho isso dá uma mudada no pensamento de evolução, o que eu estou fazendo com o futuro dos meus filhos, não é só casa e comida, tem usuário de drogas que é bem sucedido e está morando na rua e para ele não faltava comida em casa e a melhor cama. Então não é só isso, eu acho que essa disposição de você andar e fazer essas perguntas é uma coisa muito boa. (Part_100 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_2)*

*Esse é um momento raro que eu estou tendo para me lembrar da vida, porque ultimamente é tanta correria, minha cabeça gira em torno das minhas crianças e das coisas que eu preciso fazer. Eu penso no mais essencial como vai ser o dia de hoje. E o de amanhã é só Deus que sabe. (Part_128 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu acho que eu falei tudo, eu gosto muito de falar, eu acho que eu consigo atingir o meu alvo quando eu falo. Eu acho que todo ser humano, acordasse e olhasse e vê-se que a vida aqui fora e o mundo, não é uma brincadeira, é algo que deve ser levado a sério, onde nós vivemos com diferenças somos pessoas diferentes, quanto espiritualmente, quanto de cor, quanto de tudo, até mesmo a questão de sentimentos, todos somos diferentes. A partir do momento que todos nós temos a disposição de olhar para o nosso próximo com amor e entender que temos que respeitar, nos respeitar em geral, eu acho que a sociedade poderia caminhar muito melhor. É o amor é o princípio, é a base de tudo, a partir do momento que tem amor, uma sociedade consegue caminhar e com liberdade. (Part_98 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_1 *Rend_1)*

*Eu quero parabenizar a uepg, porque é muito legal o que a instituição faz não só esse, como os outros projetos que fazem. O professor da uepg sempre vai na ocupação nos visitar. Eu acho muito legal. Se eu pudesse ir na faculdade eu ia, mas em nome de Deus eu vou algum dia. E eu escolheria a uepg (Part_3 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

Há um silenciamento das mulheres que, segundo elas, é quebrado por meio da pesquisa. A partir da fala, elas têm a oportunidade de reflexão acerca das próprias condições de vida a que estão submetidas. Além disso, percebe-se como o sistema as oprime, restringindo o tempo e espaço para a expressão dos seus anseios e desejos. O lugar de fala não é reconhecido como legítimo, assim como o reconhecimento de seus direitos. A experiência da pesquisa revelou que o “pessoal é político” (hooks, 2020, p. 94), pois o sentido da escuta ativa na pesquisa é uma face do quanto necessitam ser ouvidas na coletividade.

3.4 Caracterização dos Locais de Pesquisa

3.4.1 Centro de assistência social (CRAS)

O desenvolvimento da pesquisa se deu no contexto do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) especificamente localizado no bairro 31 de março e na Ocupação Ericson John Duarte no bairro Andorinhas, ambos localizados na cidade de Ponta Grossa – PR.

O CRAS é uma unidade de proteção social básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que tem por objetivo prevenir a ocorrência de situações de vulnerabilidade social e riscos sociais nos territórios a partir do trabalho e desenvolvimento de potencialidades, fortalecimento de vínculos e ampliação de acesso aos direitos sociais e de cidadania. Por se tratar de uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) tem por obrigatoriedade desenvolver a gestão da rede socioassistencial de proteção social básica de seu território e a oferta do Serviços de Proteção e Atendimento Integral à família – (PAIF) (Brasil, 2009).

O CRAS além de se constituir como porta de entrada da assistência social realiza a oferta de programas, projetos e benefícios como inclusões e atualizações do Cadastro Único (CadÚnico), Programa Novo Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada – BPC, Tarifa Social de Energia Elétrica/Programa Luz Fraterna, Programa Minha Casa Minha Vida, Carteira do Idoso, Programa Leite das Crianças, Isenção do Transporte Público, Isenção do IPTU, Aposentadoria para Pessoas de Baixa Renda, ID Jovem, Isenção de Taxa para Concurso Público e entre outros.

O CRAS se estrutura em dois eixos identitários do SUAS – a matricialidade sociofamiliar e a territorialização. A matricialidade sociofamiliar coloca em posição central a família como base de efetivação de todas as ações e serviços em razão do reconhecimento e responsabilidade estatal da PNAS em estruturar e regulamentar a proteção social básica das famílias desde sua “acolhida, convívio, autonomia, sustentabilidade e protagonismo social e espaço privilegiado e insubstituível de proteção e socialização primárias dos indivíduos” (Brasil, 2009, p. 12).

A matricialidade sociofamiliar como eixo identitário concebe a família como núcleo social que é estruturada por questões socioculturais e econômicas distintas, por vezes, marcada por contradições que são contingenciadas pela desigualdade, pobreza, conflitos e pela violência, o que desmistifica a concepção tradicional de família como modelo homogêneo presente nas representações sociais (Brasil, 2009). O apoio matricial sociofamiliar além de compreender a

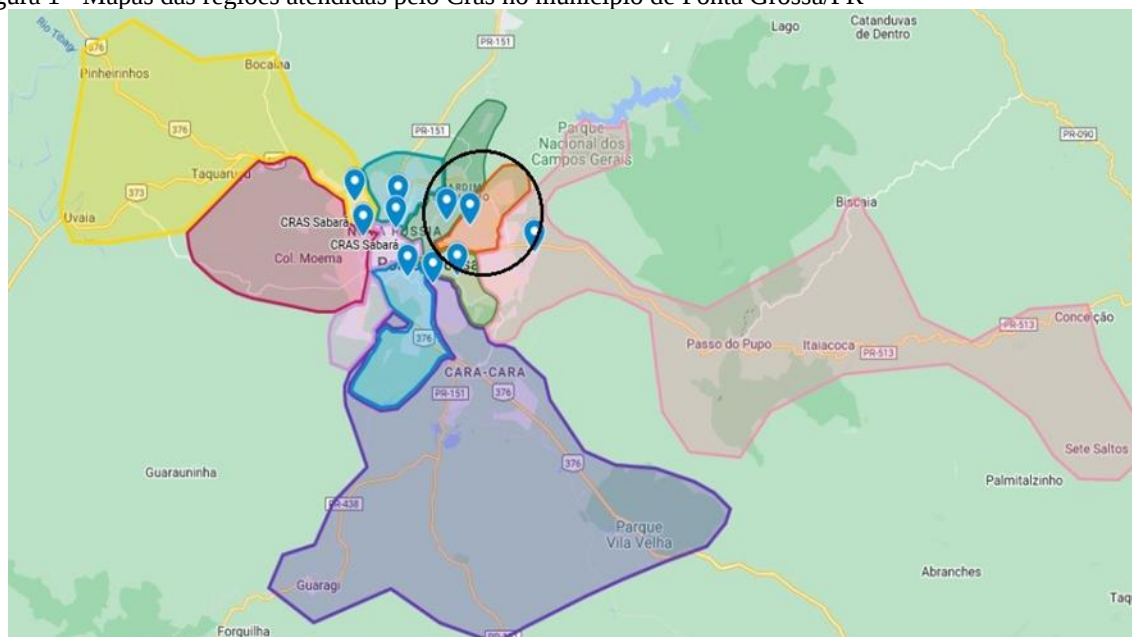
família a partir de seus arranjos distintos e de seus determinantes defende a proteção, a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento de cada membro da família de acordo com as suas especificidades, pois cada núcleo social familiar apresenta características únicas e distintas que demandam ações diferenciadas.

A territorialização como pressuposto identitário que estrutura o SUAS refere-se à centralidade do território como fator que compreende as situações de vulnerabilidade social e riscos sociais. A territorialidade se materializa na descentralização das políticas de assistência ao aproximar a oferta de ações e serviços próximos das famílias e de seus membros usuários. A territorialidade não somente diz respeito à questão espacial, mas compreende o espaço que abrange as relações de reconhecimento, afetividade e identidade entre os indivíduos que compartilham a vida em determinada localidade (Brasil, 2009, p. 13).

O CRAS a partir desses princípios identitários realiza esforços de enfrentamento e prevenção de situações de vulnerabilidade e riscos realizando a função de gestão da proteção social básica no seu território e de oferta do PAIF. Com a articulação de rede socioassistencial de proteção e de busca ativa (procura intencional de ocorrências e situações que impactam o modo de vida das famílias) referenciadas na localidade que abrange o seu atendimento o CRAS se constituiu como ponto de entrada e de referência e contrarreferência de serviços e de acessos às políticas públicas (Brasil, 2009).

A figura 1 apresenta o território de abrangência dos 10 (dez) CRAS situados na cidade de Ponta Grossa. A região que apresenta o círculo corresponde ao território de abrangência do CRAS 31 de março.

Figura 1 - Mapas das regiões atendidas pelo Cras no município de Ponta Grossa/PR



Fonte: Faspg/Ponta Grossa (2023)

O CRAS 31 de março compõe o universo de abrangência de 28 (vinte oito) vilas da região do bairro Neves e Uvaranas da cidade de Ponta Grossa, sendo elas: Ana Rita, Andorinhas, Antonio Dal Col, Aroeira, 31 de março, Bortolo Nadal, Claudionora, Costa Rica I, II e III, Francelina, Giana I e II, Jd. Brasil, Jd. Conceição, Jóquei Club, Lagoa Dourada, Londres, Mariana, Marina, Nossa Senhora da Luz, Núcleo Pitangui, Panamá, Rebouças, Rio Verde, Santa Marilda, Vila Dayse e Vila Sadia.

O critério de escolha do CRAS 31 de março se deu por conta da disponibilidade da FASPG e da coordenação na facilidade de acesso para a autorização da pesquisa. Já a realização da pesquisa na Ocupação Ericson John Duarte foi motivada pela característica da área localizada em uma região periférica do município e pelas características socioeconômicas das famílias residentes da Ocupação.

3.4.2 Ocupação Ericson John Duarte

Outro local de pesquisa é a Ocupação Ericson John Duarte situada no Parque das Andorinhas – bairro periférico da cidade de Ponta Grossa/Paraná e que recebe este nome em homenagem a um jovem negro ponta-grossense vítima da Covid-19 em 2020.

A ocupação é uma iniciativa que surgiu no Cursinho Popular “Emancipa” em 2021 a partir da necessidade de habitação de famílias e trabalhadores/desempregados inscritos na extinta Companhia de Habitação de Ponta Grossa – PROLAR do município de Ponta Grossa que atualmente é administrada pela Superintendência Municipal de habitação de Ponta Grossa.

3.5 Participantes da Pesquisa: Critérios de Inclusão

O conjunto das participantes da pesquisa foram selecionados com base em critérios de inclusão de variáveis socioeconômicas de mães e/ou pais ou responsáveis, incluindo beneficiárias do Novo Bolsa Família, com filhos/crianças matriculadas na Rede Pública de Ensino, e, em especial nas instituições de Educação Infantil;

As participantes da pesquisa foram selecionadas com base nas condicionalidades de participação do Programa de Transferência de Renda e Combate à Pobreza e à Fome – o Novo Bolsa Família do Governo Federal. As famílias/mães e/ou pais ou responsáveis que recebem o Novo Bolsa família possuem como renda mensal de até R\$ 218 (duzentos e dezoito reais) por pessoa. O cálculo é realizado a partir do total da renda gerada pelos membros da família por mês, o qual é dividido igualmente pelo número de pessoas. Se o valor máximo for de R\$218,00 a família é elegível para o recebimento do benefício.

O Novo formato do Bolsa Família visa garantir proteção às famílias em situação de pobreza e a unificar políticas públicas de acesso básico à saúde, educação e assistência social. O Novo Bolsa família apresenta como premissas: a) atualização do Cadastro Único ou CadÚnico (instrumento de coleta de dados e informações que identifica as famílias de baixa renda para a inclusão em programas de assistência social e redistribuição de renda); b) prioridade das famílias que precisam de mais proteção; c) transformação social e superação da pobreza; d) garantia de renda e ampliação da proteção de crianças na primeira infância; e) articulação e fortalecimento das políticas públicas intersetoriais na promoção de acesso à direitos sociais de assistência social, saúde, educação, esporte, ciência e trabalho (Brasil, 2023).

As beneficiárias do Novo Bolsa Família recebem no mínimo R\$600,00 reais, no entanto, o valor base do benefício de renda de cidadania é de R\$142,00 reais garantidos para todos os integrantes da família. Este se configura como benefício complementar destinado às famílias beneficiárias, cuja soma dos valores for inferior ao mínimo estabelecido, é calculado um valor diferencial para que as famílias recebam até R\$600,00 reais. O Novo Bolsa família, apresenta como garantia e proteção para a primeira infância o adicional de R\$ 150,00 para as famílias que possuem crianças entre 0 e 6 anos e para as gestantes, crianças e adolescentes de até 18 anos é destinado o valor de R\$ 50,00 reais como benefício de variável familiar (Brasil, 2023).

Os critérios de permanência do recebimento do Novo Bolsa família é definido pela atualização dos dados cadastrais do Cadastro Único ou CadÚnico e no compromisso das famílias beneficiárias em realizar as chamadas condicionalidades de saúde e educação das crianças no que se refere: realização do pré-natal; atualização do calendário nacional de

vacinação; acompanhamento do estado nutricional de crianças menores de 7 anos; frequência escolar mínima de 60% para as crianças de 4 a 5 anos e frequência escolar mínima de 75% para as crianças de 6 a 18 anos incompletos e que, ainda, não tenham concluído a educação básica (Brasil, 2023).

Outra variável definida dentro do contexto de pesquisa foram os participantes do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF). O PAIF caracterizado como um dos serviços de proteção social básica desenvolvidos no CRAS é responsável pela organização e oferta de serviços de caráter continuado com as famílias visando o fortalecimento da sua função protetiva e na prevenção de rompimento de vínculos. O intuito do serviço parte em realizar ações com as famílias que necessitam de cuidado no que tange a troca de informações a respeito da “primeira infância, a adolescência, a juventude, o envelhecimento e deficiências a fim de promover espaços para troca de experiências, expressão de dificuldades e reconhecimento de possibilidades” (Brasil, 2009).

O trabalho social desenvolvido por meio do serviço PAIF permite apreender os significados atribuídos às situações de vulnerabilidade vivenciadas pelas famílias, de modo a vislumbrar possibilidades de enfrentamento e superação. As famílias participantes e que apresentam situações de vulnerabilidade são aquelas decorrentes da situação de pobreza; da falta ou de nenhum acesso aos serviços públicos de saúde, educação e assistência social; da quebra de vínculos familiares ou de qualquer outra vulnerabilidade ou risco social.

Dentre as características das famílias participantes são aquelas:

- a) beneficiárias de programas de transferência de renda e de benefícios da política de assistência social;
- b) famílias condizentes aos critérios de elegibilidade para os programas sociais e que não são contempladas;
- c) famílias que estejam em situação de vulnerabilidade em razão de dificuldades vivenciadas por algum familiar;
- d) pessoas com deficiência e/ou pessoas idosas que vivenciam situações de vulnerabilidade e risco social;

O PAIF enquanto serviço de proteção social básico visa fortalecer a função protetiva da família prevenindo o rompimento de vínculos, além de promover aquisição de recursos sociais e materiais às famílias, assim como os benefícios de transferência de renda, acesso aos seus direitos sociais no apoio e proteção social de assistência social. Além de amenizar e reduzir as situações de vulnerabilidade social das famílias atendidas, com vistas à prevenção de riscos sociais e reincidência ou agravamento das situações.

Outra variável de inclusão das famílias/mães e/ou pais ou responsáveis como participantes da pesquisa refere-se ao referenciamento de famílias na base de dados do CRAS em situação de extrema pobreza. As mães e/ou pais ou responsáveis em situação de pobreza extrema.

As mães e/ou pais ou responsáveis em situação de extrema pobreza segundo o Banco Mundial (2022) são caracterizadas pela renda *per capita* seja de US\$ 2,15 – convertidos em valor da moeda nacional de R\$11,00 reais por pessoa por dia. Este parâmetro serve como unidade comum comparável para diferenciar e contabilizar as diferenças de preços e o custo das necessidades básicas de consumo, como por exemplo de alimentos, roupa e abrigo entre os países. Apesar de o Brasil não possuir uma linha de pobreza oficial, o Novo Bolsa família tem sido usado como referência para o rastreamento da pobreza, assim como o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE) utiliza o parâmetro do Banco Mundial para estimar as Paridades de Poder de Compra (PPCs) na abordagem do custo das necessidades básicas da população brasileira (Banco Mundial, 2022, p. 25)

O último critério adotado foi de mães e/ou pais ou responsáveis localizados na Ocupação Ericson Duarte, bairro periférico da cidade de Ponta Grossa/Paraná.

A partir dos critérios de inclusão chegamos ao rastreamento de 1363 famílias condizentes com as condicionalidades da pesquisa atendidas pelo CRAS. Além das famílias situadas na Ocupação Erickson John Duarte.

3.6 Procedimentos de Análise dos Dados

Os procedimentos de análise foram selecionados de acordo com o delineamento empírico e teórico da pesquisa, na consideração do conteúdo, dos objetivos e da dimensão das representações sociais.

Assim como, é necessário levar em conta os procedimentos de análise das informações e a interpretação hermenêutica na organização e gerenciamento dos dados, na construção de linhas de comando, das tabelas e gráficos que orientam a análise quanti-qualitativa em estudos de representações sociais. Em especial, tivemos o apoio de *softwares*, na análise das representações, pelo viés de como se originam e de como operam (Nascimento-Schulze; Camargo, 2000).

O uso de *softwares* como mecanismo de análise dos dados caracteriza-se pela velocidade empregada na manipulação e manuseio dos dados em se tratando de pesquisas com grandes bases de dados a serem analisadas. O ganho de tempo se torna exponencial, além do

rigor e a coerência empregada na qualidade dos procedimentos analíticos são recursos “pragmáticos” (Flick, 2009, p.329) de auxílio à pesquisa, uma vez que a transparência empregada no delineamento de categorias, códigos, conexões, e, ainda, no auxílio e associação de dados “textuais/verbais com dados visuais/não textuais em uma análise” (Flick, 2009, p. 329-330).

A introdução dos mecanismos informáticos na análise de dados “[...] pode ser vista como o campo de mais rápido desenvolvimento no domínio da metodologia qualitativa [...]” (Kelle, 2008, p. 394), pois em sua essência o desenvolvimento da pesquisa, envolve diversos procedimentos mecânicos de dados textuais, desde transcrição de entrevistas, questionários, estudos de campo, entre outros, que se tornam uma fonte de dados gigantesca. O emprego de *softwares* não se trata do armazenamento dos dados, mas se refere à organização da análise interpretativa no tratamento deles (Kelle, 2008, p. 397).

A construção de corpus textuais organizados por classes, como análises de conectividade e similitude, análise de conteúdo, análise de imagens e escalas de atitudes, representa alguns exemplos de investigações realizadas com o auxílio de *softwares*, sempre sob a supervisão do pesquisador, a partir da imersão em fragmentos dos textos narrativos. O processo de leitura sistemática das informações envolve a identificação de concordâncias e conexões entre categorias que emergem do contexto da pesquisa ou que já foram previamente definidas. Esse procedimento é descritivo e analítico, fundamentado teoricamente e meta-analiticamente na seleção, identificação e avaliação dos resultados de pesquisas que apresentam semelhanças ou contradições, além de novos achados que contribuem para o delineamento do campo de pesquisa (Bauer; Gaskell, 2008).

3.6.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo proposta na pesquisa é fundamentada em Bardin (2016), e, é entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A proposição da análise de conteúdo na pesquisa tem como intuito abordar as questões abertas elencadas nas entrevistas e no levantamento dos conhecimentos, imagens e atitudes dos participantes na comunicação de suas representações.

A proposta de Bardin (2016) é tida como ferramenta de análise concreta e operacional, uma vez que permite o acesso ao conhecimento e a interpretação dos conteúdos implícitos e

explícitos das informações, por meio da sistematização da pré-análise que corresponde a seleção de materiais a serem utilizados, a partir de uma leitura flutuante, atendendo aos critérios de pertinência, rigorosidade, representatividade no que tange a seleção de dados que mais correspondem aos objetivos da pesquisa. A exploração do material refere-se a leituras aprofundadas na seleção de unidades de registro que possibilitem a identificação de prováveis categorias de análise, e, por fim, o tratamento dos resultados, na organização do material em categorias e subcategorias em interlocução com a teoria.

De tal modo, a análise de conteúdo nos auxiliará a evidenciar os conhecimentos, imagens e atitudes das representações sociais, bem como a dar significado e aprofundamento às categorias que serão evidenciadas pelo *software* Iramuteq.

3.6.2 Análise do *corpus* textual das entrevistas pelo IRaMuTeQ.

O *software* Iramuteq (*Interface de R pour Les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009) é tratado como programa computacional livre e gratuito que possui por base o *software* R que possibilita formas diferentes de análise estatísticas sobre *corpus* textuais e sobre tabelas de grupos de participantes por palavras. A seguir apresentamos a interface do *software* para a apreciação do leitor:

Figura 3 - Interface inicial do *software* Iramuteq



Fonte: A autora.

O programa tem por base a análise textual de dados de ordem transcrita provenientes de textos originais, entrevistas, documentos, redações, entre outros. Por tratar de dados escritos e verbais permite a análise estatística textuais clássicas, como também o tratamento de

especificidades de grupos, classificação hierárquica descendente (CHD), análises de similitude e nuvem de palavras, “pelo seu rigor estatístico, pelas diferentes possibilidades de análise, interface simples e compreensível e, sobretudo, por seu acesso gratuito” (Camargo, Justo, 2013, p. 513) o programa é um grande aliado para o tratamento de dados de pesquisas no campo da Educação.

É composto por diferentes tipos de análise, dentre elas a lexicografia básica (cálculo de frequência de palavras) e análises multivariadas (classificação hierárquica descendente e análise de similitude). A análise lexical clássica permite que o próprio programa “[...] após reconhecer as indicações das Unidades de Contexto Iniciais (UCI) divida o material textual em unidades de contexto elementar (UCE) [...]” (Camargo, 2005, p. 514). As unidades de contexto elementar são “definidas segundo critérios de tamanho de texto (número de palavras analisadas) e pontuação” (Nascimento; Menandro, 2006, p. 45) e ao serem identificadas é realizado o cálculo da frequência média para a construção de um dicionário reduzido das palavras analisadas (Camargo, Justo, 2013). A análise lexicográfica básica também permite verificar as especificidades de cada texto com o seu contexto de origem, isto é, o dos seus produtores. Ao tratar da produção textual as variáveis de caracterização são incluídas conjuntamente para a realização da análise de contrastes das classes e dos produtores que contribuíram para a sua construção.

A análise de similitude e a construção da árvore de similitude permite realizar a análise da “conexidade dos elementos” (Rosso, Camargo, 2011, p. 282), bem como possibilita a visualização da organização da representação. A análise de similitude é pautada na teoria dos grafos – ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto, portanto, a partir da identificação das concorrências entre as palavras é possível analisar a conexidade das palavras na produção de uma estrutura do *corpus* textual (Camargo, Justo, 2013).

A nuvem de palavras, por sua vez, apresenta a função de agrupar e organizar em um gráfico a frequência do *corpus* textual, se configura como uma análise mais simples, mas “graficamente bastante interessante, na medida em que possibilita rápida identificação das palavras-chave de um *corpus*” (Camargo, Justo, 2013, p. 516).

O *software* foi utilizado na análise do *corpus* textual das 155 entrevistas a partir da CHD (método de Reinert). A versão do *software* utilizada é a versão 0.7 alpha 2.

3.6.3 Análise estatística das informações do questionário SPSS.

O SPSS (*Statistical Package for social*) é um *software* de base estatística que realiza a análise de toda e qualquer variável de caracterização de participantes em pesquisas científicas. O programa é amplamente usado no campo das Ciências Sociais e permite a construção de quadros de informação sobre determinados grupos sociais e a análise das especificidades dos participantes em bases de comparação.

As variáveis que compõem a análise pelo programa são divididas entre a forma de sua frequência (f) e a sua porcentagem (%). As variáveis qualitativas na pesquisa social representam uma qualidade ou atributo de um ou mais participantes pesquisados. As variáveis são classificadas entre nominal e ordinal. A variável nominal representa as características que não possuem ordenação, são qualidades únicas de cada participante, como sexo, religião, estado civil e entre outras. São variáveis que não abarcam toda a realidade investigada, mas permitem a análise dos participantes na divisão de subgrupos que são pertencentes. A variável ordinal representa uma ordem de seus resultados, por exemplo, anos de escolaridade, mês de nascimento que permitem a comparação entre os participantes. Portanto, as variáveis terão sempre relação com o conceito teórico, as quais são delineadas a partir do conteúdo e conceito em sua operacionalização (Bruni, 2009).

O *software* na pesquisa foi utilizado com base nas variáveis: sexo, raça/cor, data de nascimento, naturalidade, religião, estado civil, idade dos filhos, escolarização, profissão, programas e benefícios, condições de habitação, composição familiar, provedor e renda familiar.

Capítulo 4 – Resultados e Discussões

“Eu quero que as minhas filhas evoluam. A gente que é mulher tem que ir para frente, para mostrar que não somos fracas. Que a gente pode também”. (Part_94)

Este capítulo apresenta as representações sociais das participantes que povoam o universo de pensamento das suas histórias de vida, da infância, da escolarização, do CMEI, do trabalho docente e dos seus sonhos. Muitos elementos, além dos objetos de conhecimentos elencados, foram destacados, como o desejo de serem ouvidas e entendidas como sujeitas produtoras de representações sociais.

Para tanto, o texto traz a caracterização dos participantes da pesquisa, obtido por meio do questionário. Em seguida, as análises e categorias emitidas, dos dados obtidos na entrevista, pelo *software* Iramuteq para a composição do dendrograma das classes que compõem o *corpus* das representações sociais. Por fim, apresentamos a árvore de similitude e a conexidade entre os elementos na nuvem de palavras.

4.1 Situando as Participantes da Pesquisa

Na pesquisa em representações sociais é indispensável conhecer e caracterizar os participantes do estudo (Menin, Schimizu, 2005). Assim como a interseccionalidade como ferramenta analítica dos marcadores sociais de gênero, raça, classe e as variáveis das condições de vida, trabalho, moradia, permitem a leitura crítica das representações sociais em interlocução com os fatores sociais, econômicos e políticos que perfazem o grupo social investigado. Portanto, realizamos a caracterização das participantes da pesquisa.

Tabela 6 - Caracterização dos locais de pesquisa

Variáveis censitárias dos participantes			
	Variáveis	Freq	%
Local de pesquisa	CRAS	131	84,51
	Ocupação Ericson John Duarte	24	15,48
Grau de parentesco do participante	Mãe	147	94,83
	Pai	2	1,29
	Tia	1	0,64
	Avó	5	3,22

Fonte: A autora.

A tabela 6 apresenta os dados relativos aos locais de pesquisa e as participantes. Em sua maioria as entrevistas foram realizadas no CRAS, com 84,51% das participantes e em 15,48% na Ocupação Ericson John Duarte, sendo 147 entrevistas realizadas com mães, 2 com pais, 1 tia e 5 com avós.

Os números refletem o maior número de participantes entrevistados no CRAS, devido à sua ampla capacidade de atendimento. Em média, o CRAS 31 de Março possui o referenciamento de 5.000 famílias usuárias, que buscam programas sociais e benefícios eventuais conforme suas necessidades. O processo de coleta de dados foi estruturado com base nos agendamentos das famílias, garantindo um atendimento organizado. O CRAS adota uma estratégia de atendimento ao público por meio de agendamentos prévios, direcionados, conforme a demanda do usuário. Esses atendimentos incluem benefícios eventuais, vale social, atualização do CadÚnico, referenciamento de dados, BPC, entre outras necessidades que surgem da população.

O agendamento prévio estabelecido pelo CRAS denomina o nome do requerente pelo tipo de atendimento, horário e o motivo da solicitação – cada técnica: sendo duas assistentes sociais e duas psicólogas possuem em média 10 (dez) atendimentos por dia com cada usuário do CRAS no decorrer de 6 (seis) horas diárias de trabalho, o que, portanto, totaliza 40 (quarenta) atendimentos por dia. Além de outros serviços que são realizados no CRAS, desenvolvidos por técnicos de administração, recepcionista e entrevistadores.

A estratégia da pesquisadora na seleção das participantes para a realização da entrevista considerava o dia de atendimento de cada beneficiário, previamente marcado na agenda semanal. A população era atendida pela recepcionista com a distribuição de senha numérica, em razão da ordem de atendimento pelas assistentes sociais e psicólogas. A beneficiária era direcionada para as assistentes sociais e psicólogas e após o atendimento a pesquisadora realizava o convite para a participação na pesquisa. Nesta dinâmica, também foram utilizados dias de reuniões dos grupos do PAIF, entregas de verduras, cestas básicas, mutirões internos e externos nos bairros atendidos pelo CRAS.

Na Ocupação Ericson John Duarte a pesquisa foi realizada *in loco* com base no critério de amostra não probabilística, a qual consiste nos participantes disponíveis e por critério de conveniência, uma vez que nem todo o universo e a abrangência das participantes teriam as mesmas chances de serem entrevistadas na pesquisa (Freitas, *et al.* 2000). A pesquisadora estabeleceu contato com o coordenador da Ocupação para o consentimento da pesquisa e possíveis diretivas a respeito das participantes. Com base na disponibilidade, a pesquisa foi realizada em finais de semana, feriados e dias em que as mães se encontravam disponíveis em suas moradias.

A pesquisa foi iniciada em 24 de fevereiro de 2023 e concluída em 14 de julho do mesmo ano, tendo a duração de seis meses de coleta de dados. Chegamos a 155 entrevistas

considerando os dois locais de pesquisa. A respeito das características dos participantes apresentamos as variáveis na tabela 7:

Tabela 7 - Caracterização censitária das famílias participantes

Variáveis censitárias dos participantes			
Variáveis		Freq	%
Gênero	Masculino	2	1,29
	Feminino	153	98,70
Faixa etária	Até 30 anos	52	33,54
	De 31 a 40 anos	54	34,83
	De 41 anos a 50 anos	40	25,80
	Mais de 51 anos	9	5,80
Raça/cor	Branco	75	48,38
	Pardo	71	45,80
	Preto	9	5,80
	Amarelo	0	0
	Indígena	0	0
Naturalidade	Brasil	153	98,70
	Venezuela	1	0,64
	Haiti	1	0,64
Religião	Possui religião	128	82,58
	Não possui religião	27	17,41
Participa regularmente da religião	Sim	92	59,35
	Não	63	40,64
Estado Civil	Solteiro ou equivalente	112	72,25
	Casado ou equivalente	41	26,45
	Outros	2	1,29
Possui filhos	Sim	155	100
	Não	0	0
Possui filho/criança matriculada no CMEI	Sim	78	50,32
	Não	77	49,67
Filhos e crianças por famílias	Somente 1	21	13,54
	2 a 3 filhos	90	58,06
	4 filhos	22	14,19
	5 a 6 filhos	18	11,61
	7 a 8 filhos	3	1,93
	9 a 10 filhos	1	0,64
Escolarização	Analfabeto	4	2,58
	1° ao 5° ano	39	25,16
	6° ao 9° ano	61	39,35
	Ensino médio incompleto	20	12,90
	Médio Completo	28	18,06
	Outros	3	1,93

Fonte: A autora

As mães corresponderam 98,70% das participantes da pesquisa. No contexto do CRAS, as mulheres beneficiárias dos programas sociais e benefícios eventuais são cadastradas no CadÚnico ou Cadastro Único como as responsáveis pela unidade familiar. Dentre os critérios de inclusão e cadastro, a pessoa da família deve ter pelo menos 16 anos e ser do sexo feminino (Senarc, 2013).

O critério de recebimento e cadastro nos programas sociais, ao priorizar as mulheres no contexto do CRAS, reafirma o papel da mulher no gerenciamento e cuidado familiar, o que

reforça papéis de gênero naturalmente associados às mulheres. No entanto, se este critério não fosse estabelecido, ainda assim, as mulheres seriam as principais participantes já que a moralidade associada a mulher e ao feminino é baseada segundo Gilligan (2011) ao universo dos problemas morais, na conexão com o outro, na manutenção de relações de cuidado e nas tomadas de decisões. Em contrapartida, a moral do homem, a qual é voltada a esfera social, cuja decisões envolvem as noções de justiça, respeito e aos direitos individuais e as normas universais.

As participantes da Ocupação Ericson John Duarte, também foram, em sua maioria mulheres, estes dados demonstram que as mães são as que chefiam seus lares e respondem pela educação e cuidado dos filhos e crianças que são responsáveis.

As mães participantes compuseram a faixa etária de 31 a 40 anos em 34,83% das entrevistadas. Em contrapartida, as mulheres jovens entre os 15 aos 29 anos (Brasil, 2013) também compuseram o quadro de participantes de até 30 anos em 33,54% das entrevistadas. Dentre essa faixa etária analisada não identificamos dados de mães adolescentes.

Os marcadores sociais como o quesito raça/cor foram levados em conta na pesquisa apontando para o percentual de 48,38% de mulheres brancas, 5,80% de mulheres pretas e 45,38% de mulheres pardas. Segundo o Ibge (2018) 63% dos lares são chefiados por mulheres negras no Brasil e que se mantém abaixo da linha da pobreza. Os dados das entrevistas corroboram com a média nacional, 51,18%, ao delinear as mulheres pretas e pardas como as mais suscetíveis às desigualdades sociais.

As participantes são brasileiras em sua maioria, apenas uma delas é natural da Venezuela e beneficiária dos programas sociais e benefícios eventuais. O participante natural do Haiti é do sexo masculino beneficiário do Bolsa família e pai de uma criança de 4 anos matriculada no CMEI.

As mães correspondem ao estado civil de solteiras ou equivalente em 72,25% das informações. São, portanto, mães solas que assumem as responsabilidades pelos filhos e crianças. Participam e assumem a prática de uma religião em 82,58% das respostas, possuem filhos e crianças matriculados no CMEI em 50,32% dos dados. Possuem em média de 2 a 3 filhos, em 58,06% das respostas.

Realizamos o cálculo da proporção de crianças por família e contabilizamos o total de 459 crianças. Ao dividir 459 por 155 famílias entrevistadas obtemos a média de 2,96 crianças por famílias. O Brasil apresenta taxa de fecundidade de 1,62 filho por mulher e está em queda (Ibge, 2023). Os dados mostram, que estes espaços investigados, estão acima da média nacional.

A escolarização das mães em média é de 9 anos estudo, em 29,35% dos dados, o que corresponde aos Anos Iniciais e Finais da Educação Básica. A média da população brasileira é de 9,3 anos de estudo, sendo 10,3 anos de estudo para as pessoas de raça/cor branca e 8,4 para as de cor preta ou parda³ (Pnad-Ibge, 2018). A baixa escolaridade apontada na pesquisa dificulta o enfrentamento dos problemas de classe, raça e gênero, bem como a “a feminização da pobreza está associada ao analfabetismo e à baixa escolaridade que levam à ausência de qualificação profissional e ao trabalho informal” (Rosso *et al.* 2019, p. 3-4).

Sobre a caracterização econômica das mães participantes dividimos as variáveis entre benefício ou programa social, renda familiar e provedor.

Tabela 8 - Caracterização econômica das famílias participantes

Variáveis censitárias dos participantes			
	Variáveis	Freq	%
Benefício ou Programa social	BPC	4	2,58
	Bolsa família	151	97,41
	Leite das crianças	6	3,87
	Mercado da família	16	10,32
Renda Familiar	Inferior a 1 salário mínimo	134	86,45
	Até 1 salário mínimo	21	13,54
Provedor	Casal	37	23,87
	Mãe solo	109	70,32
	Mãe e Avó	4	2,58
	Avó	5	3,22
Profissão	Diarista	47	30,32
	Do lar	31	20,00
	Reciclagem	13	8,38
	Serviços gerais	11	7,09
	Vendedora	7	4,51
	Outros	46	29,67

Fonte: A autora.

O percentual de 97,41% das mães participantes são beneficiárias elegíveis do Bolsa Família. O programa exerce papel de transferência monetária direta às mulheres e a sua utilização em prol de toda a família. Esta concepção reforça o aspecto que destina o cuidado familiar às mulheres, mas ao mesmo tempo amplia as redes sociais das mulheres, tendo potencial para gerar mudanças nas relações de gênero (Bartholo, Passos, Fontoura, 2019, p. 1). O cenário atual revela que as mulheres beneficiárias compõem o total de 81,2% dos cadastros do Bolsa Família, sendo 17,2 milhões do total de 21,1 milhões de famílias beneficiárias⁴. Assim

³ Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em 04 de agosto de 2023.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/03/mulheres-sao-responsaveis-familiares-em-81-das-concessoes-do-bolsa-familia#:~:text=Na%20folha%20de%20pagamento%20de,de%20fam%C3%ADlias%20benefici%C3%A1rias%20neste%20m%C3%AAs..> Acesso em 01 de setembro de 2023.

como, o Mercado da Família, benefício municipal que articula o acesso às famílias ao direito de receberem Cesta Básica Nacional, enquadradas no Decreto 399 de 1938, recebem o valor de R\$150,00 reais para terem acesso a alimentos, produtos de limpeza e higiene pessoal.

A renda familiar das mães participantes é inferior a 1 salário mínimo. De acordo com as rendas mencionadas, o Bolsa Família contribui com as necessidades básicas de sobrevivência, como também para trabalhos informais que desempenham. Por se tratarem de mães solo, abdicam do trabalho formal para cuidar dos filhos pequenos. Entre as profissões que compuseram a ocupação das participantes, elas indicaram profissões predominantes associadas às mulheres, como: diarista, dona de casa, serviços gerais, vendedora e reciclagem. Vejamos alguns exemplos relacionado às atividades informais que desempenham:

*Eu estou em casa atualmente, estou procurando emprego. Eu vendo produtos naturais. Até pouco tempo eu vendia espetinho no meu próprio carrinho de lanche, mas agora eu dei uma parada, mas estou em busca de um emprego (Part_3 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu sou mãe e pai deles. Cuido dos meus filhos. Trabalho com reciclagem, mas ultimamente eu não estou conseguindo, porque eu estou com o câncer de útero e mais duas hernias. Não posso fazer força, carregar material pesado (Part_4 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

*Hoje em dia eu cuido das crianças. E faço o meu sabão para vender. Agora na páscoa, faço ovo de chocolate. E dou os meus pulos, porque eu tenho as minhas duas filhas pequenas (Part_15 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu trabalho de roçadeira, jardinagem, a gente que não tem estudo, não tem trabalho (Part_57 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

O Novo Bolsa Família exerce papel essencial ao suprir as despesas de alimentação, bens de consumo e necessidades básicas. O Governo Federal relançou o programa priorizando mais proteção às famílias ao considerar o tamanho e as características familiares. O programa exerce o papel de integrar políticas públicas no fortalecimento do acesso a direitos básicos, como, saúde, educação e assistência social. Vejamos alguns excertos das entrevistas:

*“Eu recebo o bolsa família também, o pouco que eu recebo já ajuda bastante para comprar roupa, pagar luz, água. Ser mãe e sozinha não é fácil.” (Part_9 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Cmei_1 *Escl_2 *Bnfc_3 *Rend_2)*

*“Eu venho ao cras para conseguir comida e graças a Deus eu tenho o bolsa família que me ajuda. Se não fosse o bolsa família eu estaria perdida. Eu faço comida no fogão a lenha, porque botijão de gás eu não tenho. Fogão eu tenho, só não tenho o botijão. Tem que ficar cortando lenha para fazer fogo para fazer comida” (*Part_24 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_1 *Cmei_1 *Escl_3 *Bnfc_2 *Rend_1)*

Hoje em dia o cras ajuda, a gente se vira de alguma forma, mas, fome, como eu passei antigamente a gente não vive. Antigamente a fome era tanta, que o pai e a mãe tinham que matar passarinhos para comer. Eu já passei por situações que eu não gosto de

lembrar. (Part_48 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_3 *Ecil_1 *Escl_1 *Prov_2 *Rend_1

*A renda da família é o salário do meu filho, a pensão e bolsa família e mais cento e cinquenta reais que eu peguei a mais, vou comprar sapatinho, meia, óleo e pacote de fralda, já ajudou bastante, meu Deus do céu. Se não é o Lula, se eu pudesse ver ele eu ia dizer muito obrigado pelo senhor ser o pai dos meus filhos e agora do meu neto, porque pai de verdade não faz, mas o Lula faz (Part_30 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Cmei_2 * *Escl_3 *Bnfc_2 *Rend_2)*

Outras profissões foram mencionadas, as quais compõem trabalhos informais e formais, como: autônoma, balconista, auxiliar de cozinha, auxiliar administrativo, auxiliar de produção, salgadeira, manicure, garçomete, empacotadora, jardinagem, segurança, servente de obra, servente de marceneiro, frentista, secretária, gari, atendente de telemarketing, panfletagem, operadora de caixa e chapeira, entre outras. Sobre as condições de moradia das participantes, apresentamos a tabela 9 a seguir:

Tabela 9 - Caracterização de moradia das participantes

(continua)

Variáveis censitárias dos participantes			
Variáveis		Freq	%
Moradia	Própria	99	63,87
	Alugada	30	19,35
	Cedida	22	14,19
	Financiada	1	0,64
	Outros	3	1,93
Construção	Madeira	42	27,09
	Alvenaria	111	71,61
	Mista	2	1,29
	Outros	0	0
Número de moradores	Até 4 pessoas	101	65,16
	De 5 a 7 pessoas	49	31,61
	De 8 a 10 pessoas	6	3,87
Número de domicílio no terreno	1	129	83,22
	2	22	14,19
	3	2	1,29
	4	0	0
	5	1	0,64
	Mais de 6	1	0,64
Número de cômodos	1	5	3,22
	2	10	6,45
	3	17	10,96
	4	17	10,96
	5	95	95,00
	Mais de 6	9	5,80
Origem da água	Rede pública	130	
	Fonte/poço	0	0
	Coletiva	24	
	Outros	1	0,64
Esgoto	Rede Pública	129	83,22
	Fossa séptica	10	6,45
	Céu aberto	12	7,74
	Outros	4	2,58

Tabela 9 - Caracterização de Moradia das Participantes

		(conclusão)	
Energia Elétrica	Rede pública	131	
	Coletiva	3	1,93
	Improvísada	17	10,96
	Outros	0	0
Instalação Sanitária	Banheiro interno	147	94,83
	Banheiro externo	3	1,93
	Privada (latrina)	4	2,58

Fonte: A autora.

Do total de 155 participantes, 99 famílias possuem moradia própria, no qual 73 mães vivem em casas populares do extinto Programa Habitacional para Famílias de baixa renda (PROLAR) do município de Ponta Grossa, que atualmente é administrada pela Superintendência Municipal de habitação, que contemplam os bairros: Costa Rica I, II e III, Londres, Panamá e Andorinhas. As características de moradia das casas populares possuem dimensões menores e localizadas em regiões menos valorizadas do município, destinadas às famílias mais pobres que não possuem linhas de financiamento para a construção de moradias. A arquitetura das casas populares apresenta dois dormitórios, sala de estar e sala de jantar compartilhadas, cozinha, lavanderia e banheiro construídos em alvenaria tendo aproximadamente 36 metros quadrados construídos.

As condições de moradia das mães participantes residentes na Ocupação Ericson John Duarte são compostas por residências que apresentam características diferentes da realidade anterior. As moradias não apresentam saneamento básico, o abastecimento de água é de uso coletivo e o fornecimento de energia elétrica é improvisado. Algumas medidas do governo municipal foram realizadas na Ocupação, como a instalação de sete hidrômetros e esgoto para a comunidade, porém nem todas as moradias foram contempladas⁵. É evidente que as condições de vida, trabalho, renda e moradia das mães entrevistadas são desfavoráveis para o provimento da sobrevivência de si, de seus filhos e das crianças responsáveis. É um cenário que coloca em debate as contingências sociais, econômicas e políticas, as quais estagnam as mulheres em situações desiguais e corroboram as diferenças entre os marcadores sociais de gênero, raça e classe. No próximo subseção, apresentamos os principais resultados das entrevistas com o apoio do *software* Iramuteq.

⁵ Disponível em: <https://elos.sites.uepg.br/posts/saneamento-basico-na-ocupacao-ericson-john-duarte-deve-oferecer-condicoes-dignas-de-sobrevivencia/>. Acesso em: 04 de setembro, de 2023.

4.2 Análise das Entrevistas pelo *Software* IRaMuTeQ

A análise das entrevistas foi submetida a análise lexical pelo *software* Iramuteq que realiza “a leitura e classifica das palavras de acordo com suas ocorrências e agrupa os termos em classes” (Rosso, Camargo, 2012, p. 186). O *software* Iramuteq “apoia-se em cálculos efetuados sobre a coocorrência de palavras em textos, buscando distinguir classes de palavras que representam formas distintas de discurso” (Nascimento, Menandro, 2006, p. 72). O programa realiza uma análise da pluralidade temática dos textos, no qual procura agrupar os significados mais próximos, possibilitando a formação de *corpus* de conteúdo (Nascimento, Menandro, 2006).

As 155 entrevistas realizadas foram transcritas e tratadas primeiramente no Libre/office, realizando a limpeza de erros de digitação, observando a pontuação, palavras e siglas escritas em letras minúsculas, palavras compostas e hifenizadas foram separadas com um traço em *underline*, entre outros. Após essa primeira fase de transcrição dos textos realizamos a construção da linha de comando com asteriscos ou metadados, para que cada entrevista fosse reconhecida pelo *software*, as quais deveriam começar por uma linha de comando formada pelo número de identificação da participante e algumas (variáveis) como: gênero, faixa etária, raça/cor e entre outras. A preparação dos textos e as linhas de comando são expostas como exemplo, no quadro 7.

Quadro 7 - Exemplo inicial do corpus das entrevistas

```
**** *Part_15 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Cmei_1 *Escl_4 *Bnfc_3 *Rend_1
Hoje em dia eu cuido das crianças. E faço o meu sabão para vender. Agora na páscoa, faço ovo de chocolate. E dou os meus pulos, porque eu tenho as minhas duas filhas pequenas. Eu não tenho ninguém que fique com elas. Com o meu filho mais velho eu tinha ajuda, mas eu pagava uma nota preta para cuidarem dele. E mesmo assim, eu deixava uma câmera em casa, para ter uma visualização em casa. Eu olhava pelas crianças e me doía, porque os meus filhos passavam o dia inteiro no carrinho de bebê e assistindo televisão. A pessoa que cuidava não se importava em levar no parquinho que era na frente de casa, então foi doendo, foi um ano que eu passei por sufoco. Quando eu voltei com o pai das minhas crianças, eu engravidei de volta. E começou as críticas de novo, eu fiquei gorda, não ficava bonita, não tinha libido que eu queria ter, quando eu tive minhas filhas gêmeas eu não consegui fazer laqueadura e como eu não podia tomar remédio, eu não quis ter relação sexual até colocar o diu e para o meu marido não foi o suficiente e ele pegou as coisas dele e foi embora. Eu criei o meu filho e não morri. Eu sempre me virei como eu podia. Tenho o cras para me ajudar, eu disse que eu ia correr atrás das coisas pelos meus filhos. A única coisa que o meu ex-marido fez foi deixar o carro velho, mas dá para eu correr com os meus filhos, porque não tem como ficar andando a pé, é muito puxado. Até quando eu pegava ônibus com eles era muito difícil.
```

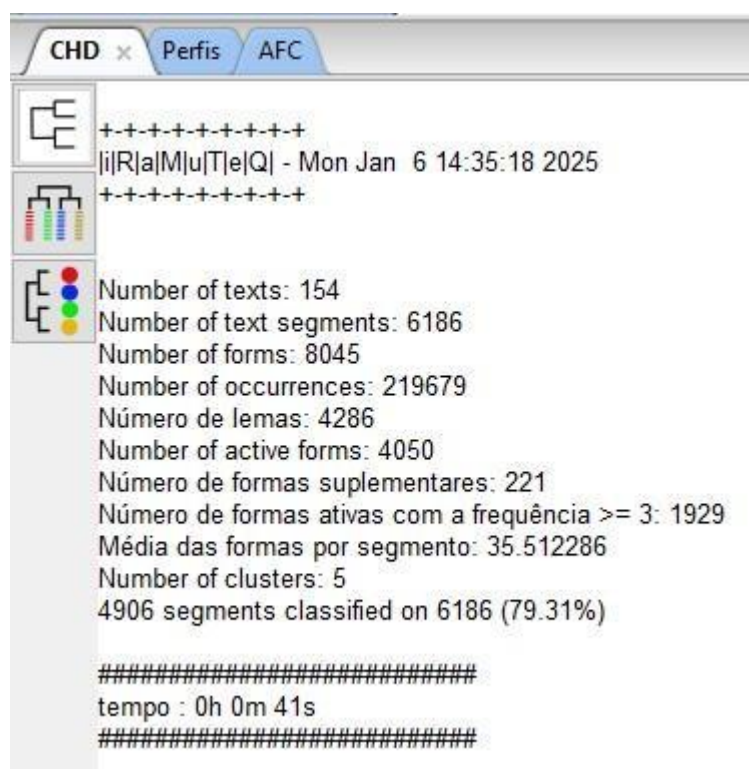
Fonte: A autora

Ao realizarmos a indexação do corpo textual das 155 entrevistas no *software*, a primeira interface de dados relativos à Classificação Hierárquica Descendente (CHD) apresenta os primeiros resultados e principais características de análise, como:

1. Número de textos (*Number of texts*): respectivamente 155 unidades de textos ou transcrições das entrevistas;
2. Número de segmento de textos (*Number of text segments*) o *software* desmembrou o corpus das 155 entrevistas em 6186 segmentos de textos;
3. Número de formas distintas (*Number of forms*) foram de 8045;
4. Número de ocorrências (*Number of occurrences*): respectivamente 219.679;
5. Número de lemas: 4286;
6. Número de formas ativas (Number of clusters): 4050;
7. Número de classes (Number of clusters): divisão em 5 classes;
8. Retenção de segmentos de texto: 4906 segmentos classificados de um total de 6186. A análise de 79,31% da retenção dos segmentos de texto é condizente ao mínimo exigido de 75% de aproveitamento dos dados pelo *software*.

Apresentamos a figura 4 com a síntese das informações emitidas pelo *software*:

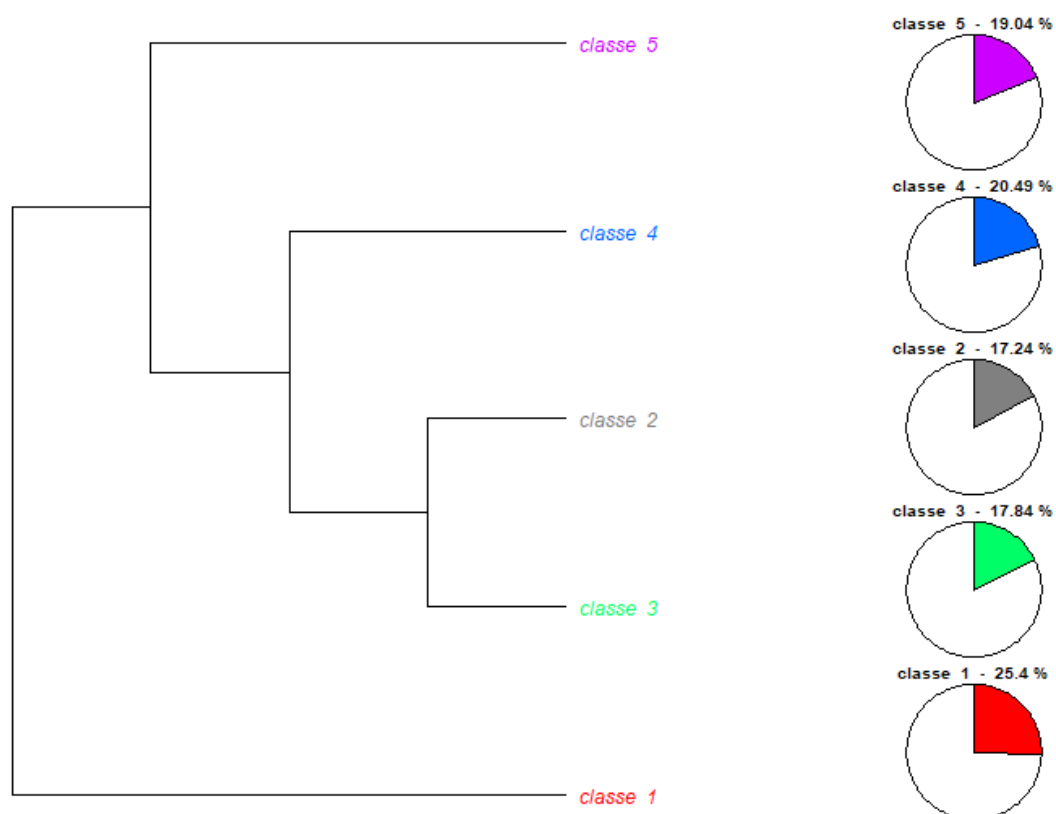
Figura 4 - Principais pontos da CHD considerados no *corpus* das entrevistas



Fonte: emitido pelo *software* Iramuteq

O dendrograma apresentado pelo *software* segue a descrição dos principais resultados e, é apresentado de forma horizontal, o qual lê-se da esquerda para a direita e apresenta as partições ou iterações que foram executadas na classificação dos segmentos de textos do corpus. Como na figura 5 a seguir:

Figura 5 - Divisão das classes do dendrograma

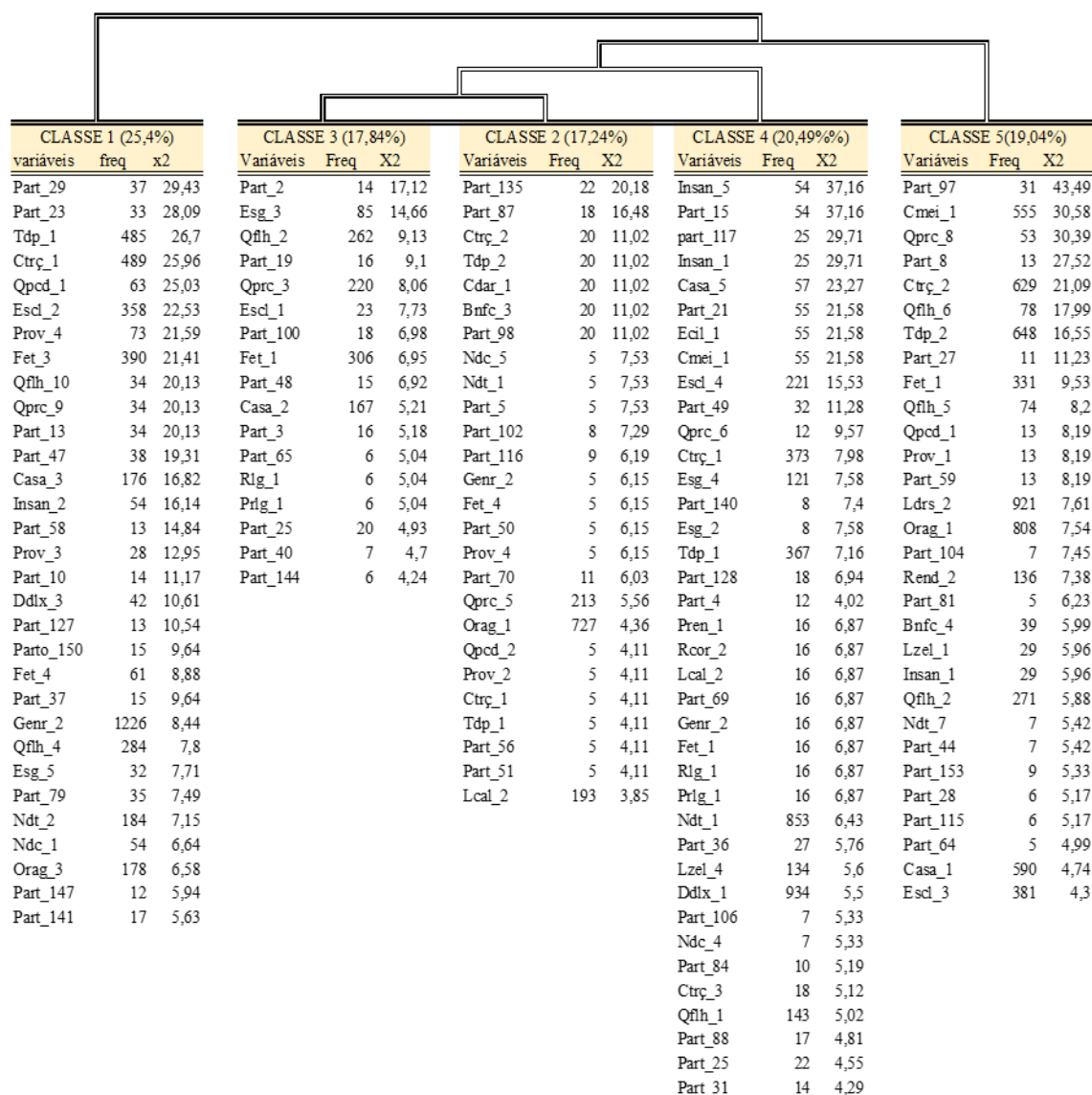


Fonte: Elaborado pelo Iramuteq

A figura 5 evidencia que o *corpus* das entrevistas foi dividido em 4 momentos. No primeiro momento (1ª partição) originou dois sub-corpora, separando a **classe 1** (25,4%) do restante do material. Num segundo momento o sub-corpora maior foi dividido, originando a **classe 5** (19,04%) (2ª partição). No terceiro momento a (3ª partição) desencadeou a **classe 4** (20,49%) e o quarto momento (4ª partição) separou as **classes 2** (17,24) e **3** (17,84).

Assim como a análise no Iramuteq é possível identificar a origem das classes associadas às variáveis das participantes que contribuíram para a sua produção. Apresentamos a CHD e as variáveis como veremos no dendrograma abaixo:

Figura 6 - Dendrograma das variáveis que compuseram as classes



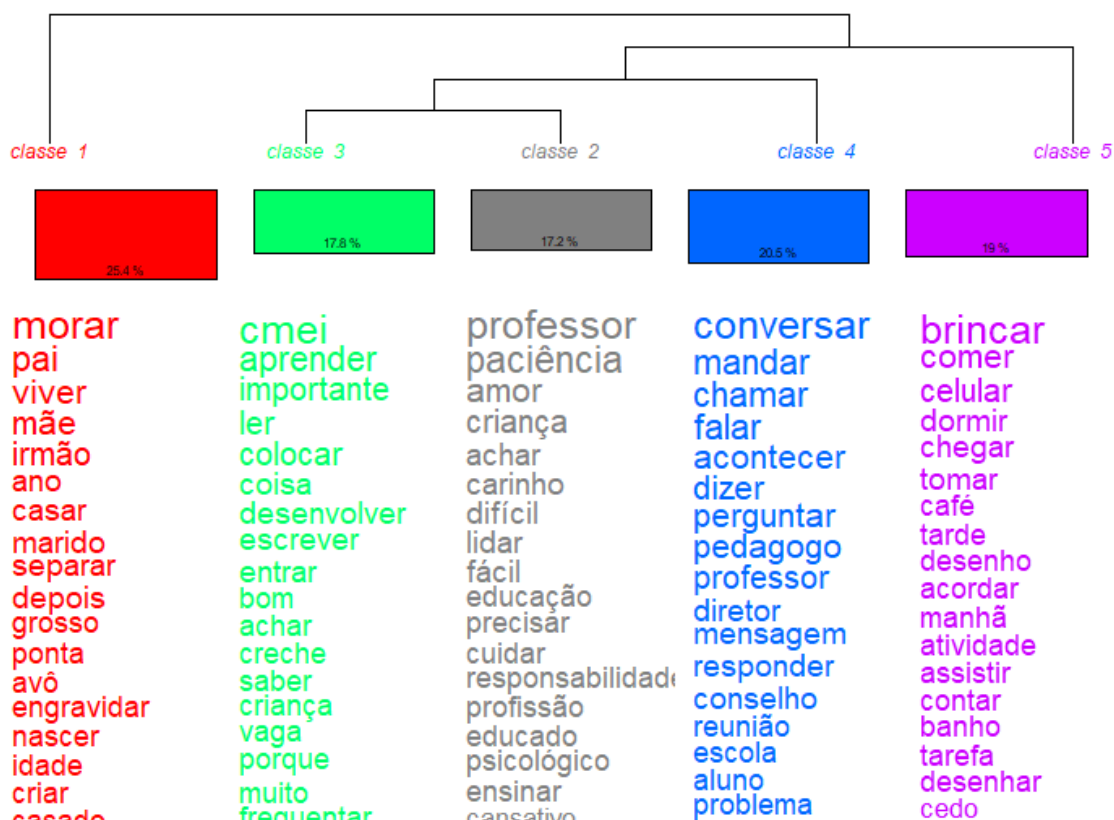
Fonte: A autora.

As variáveis da **classe 1** (25,4%) perfazem mães e avós como produtoras do discurso sobre a classe, as quais possuem escolaridade incompleta, encontram-se na faixa etária dos 41 aos 51 anos e residem em moradia improvisada ou cedida com outras casas no mesmo terreno. A **classe 2** apresenta um cenário diferente do anterior ao delinear avó e mãe solo novamente, porém com residência fixa proveniente de casas populares, que recebem benefícios sociais como o Bolsa Família e o Programa Leite das Crianças (PLC/PR). A classe 3 é composta pela mãe com faixa etária de até 30 anos, com residência alugada, com média de até 2 filhos. A **classe 4** compõe a produção discursiva de mães solo e negras de até 30 anos, com filhos matriculados no CMEI que possuem a escolaridade incompleta, residentes da Ocupação com moradia improvisada (de 4 cômodos ou mais) e mista (madeira e alvenaria) sem saneamento

básico, com luz elétrica improvisada e em convívio com 5 a 7 pessoas (adultos e crianças). E a **classe 5** apresenta o perfil de mães solo de até 30 anos, com escolaridade incompleta, possuem criança matriculada no cmei com média 5 a 6 filhos, residentes de casa popular, sendo beneficiárias do Bolsa Família e Mercado Família desenvolvido pela Secretaria Municipal de Abastecimento de Ponta Grossa com renda de até 1 salário mínimo.

Com a leitura sistemática das repartições dos conteúdos das classes e dos elementos que as compõem, podemos realizar a nomeação de cada uma, a partir da tematização correspondente aos sujeitos: quem são os atores; os objetos: esses sujeitos estão falando de que coisa; verbos: que ações estão associadas ao objeto e as variáveis das participantes que contribuíram para a CHD. Apresentamos na figura 7 o *corpus* do dendrograma das 155 entrevistas, as quais foram divididas em 4906 unidades de Contexto Elementar de um total de 6186 unidades de Contexto Inicial entre as quais 79,31% foram consideradas na Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Na figura 7 a seguir, apresentamos o dendrograma que mostra as relações entre as classes

Figura 7 - Dendrograma do corpus das entrevistas



Fonte: emitido pelo Iramuteq.

A próxima subseção apresenta a **Classe 1** e o *corpus* temático a respeito da história de vida e dos impactos da baixa escolarização das participantes da pesquisa. A classe 1 está subdividida em duas subseções.

4.2.1 Classe 1: história de vida

A **classe 1** (25,4) corresponde à história de vida das mães, a partir das contingências sofridas pela situação de vulnerabilidade a que foram submetidas numa perspectiva que as acompanha desde meninas, depois adultas e mães. A classe faz menção ao universo familiar de nascimento, retratando o histórico de vida com o *pai, mãe, irmão, padrasto, madrasta, tio, avô*, e o histórico de vida atual com o *marido, filho e cunhado*. São duas esferas de pertencimento intersubjetivas que se relacionam mutuamente ao delinear a história de vida e as relações de proximidade associadas ao seio familiar com questões de cunho histórico, social, econômico, educacional, de saúde e cultural.

Assim como, os sujeitos associados a classe são atores que realizam ações e mediações dentro do contexto das representações ao apontar os verbos: *morar, viver, falecer, trabalhar, fugir, abandonar, sofrer, beber, bater, morrer, sobreviver, abusar, apanhar, namorar, relacionar, casar, separar, engravidar, criar, nascer, voltar, conhecer, sair, decidir, acabar, trair, sustentar, batalhar, enfrentar, sumir, ficar, ajudar, largar, ceder, continuar, aceitar, construir, vender, parar, perder, arrancar, apagar, matar, ameaçar, esconder, começar, lembrar, adotar, aparecer, internar, descer, cuidar, empregar, doar, descobrir, mentir, importar, carpir, envolver, encontrar, posar, pegar, arrumar, assumir, virar, registrar, passear, marcar, manter, juntar*.

Os lugares e ambientes das ações remetem ao contexto de *casa, ocupação, roça, hospital, favela, sítio, orfanato, chácara, fazenda, convento e abrigo* sobre situações, estados e processos de acontecimentos da *vida, relacionamento, casamento, falecimento, sofrimento, adolescência, gravidez, gestação, história, convivência, recordação, depressão, trauma, abuso, época, idade, infância, família, câncer, homem, mulher, presença, fome, cidade, rapaz, aluguel, namorado, graça, Deus, alcoólatra, terreno, pensão, vício, cena, ameaça, jardim, lote, aniversário, namoro, dinheiro, inferno, episódio, reciclagem, guarda, mercado, bar, rua, colo*.

No espaço e tempo entre presente e passado de *hoje, antes, atualmente, novamente, depois* que considera as especificidades de estar *vivo, doente, casado, separado, junto, sozinho, solteiro, novo, velho, preso, falecido, último, atual, santo e louco*.

A partir desses elementos a **classe 1** retrata histórias de vida marcadas pelo abandono parental; a separação dos pais; a adoção; as vulnerabilidades que assolam as crianças durante a infância, como: falecimentos, crianças desaparecidas e roubadas, doenças (paralisia infantil, meningite); o casamento infantil; as drogas lícitas e ilícitas, a violência doméstica, a gravidez na adolescência, a vida itinerante, o trabalho infantil, a pobreza, a fome, o trabalho informal e o abuso sexual.

As histórias trazem à tona vidas repletas de desafios, marcadas por infâncias difíceis e uma luta constante pela sobrevivência. O contexto familiar entre pai, mãe e filhos é caracterizado pela instabilidade nas relações onde, por vezes, a figura paterna era ausente ou violenta. Os verbos elencados na classe como *fugir*, *abandonar*, *sofrer*, *beber*, *bater*, *sobreviver* e *apanhar* são exemplificados no relato de brigas e violência doméstica contra as mães e crianças. Neste registro, o desejo de *separação* ou fuga era alternativa de mitigar o sofrimento familiar como, por exemplo:

*Desde pequena eu o via bater na minha mãe e eu não podia fazer nada. Eu tinha dó da mãe. Eu queria crescer (Part_10 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_3 *Rend_1)*

*Quando eu era mais nova eu quis fugir da casa dos meus pais, porque ele era alcoólatra, ele bebia e chegava em casa, e eu e minha mãe tínhamos que sair correndo, tinha posar no mato, porque ele corria com enxada, queria matar nós, eu e a minha mãe (Part_127 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu me lembro que a minha mãe vivia fugindo do meu pai, porque ele bebia demais, ele bebia muito. E ele vivia batendo nela, vivia querendo matar ela e a gente sempre fugindo dele. (Part_36 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

*O que me marcou foi que o meu pai batia muito na minha mãe, quando a gente era criança. Lembro até hoje que nós subíamos em cima da mesa para pedir socorro quando o meu pai estava batendo na minha mãe (Part_109 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_2)*

*Só lembro de ver a minha mãe apanhar. Eu lembro de ter que sair correndo de casa para a casa de vizinho, pedindo ajuda (Part_84 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_3 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

As mulheres e crianças descritas estavam expostas às formas heterogêneas de violações de seus direitos em seus piores efeitos. A violência em sua forma estrutural se replica e se mantém dentro da sociedade no âmbito econômico, social e simbólico, ou seja, a violência direta entendida em atos e comportamentos violentos é apenas uma face dessa estrutura, que se manifesta nos contextos familiares, na manutenção da dominação e da exploração das mulheres mais vulneráveis. Ademais, a violência contra as mulheres é marcada na intersubjetividade daqueles que a geram no encontro com o diferente. O outro é representado como estranho e

inadequado, negado como seu semelhante e não aceito em sua subjetividade (Guimarães, Pedroza, 2015). Em adição, as formas de violências aqui descritas são testemunhadas e rememoradas por um grupo socialmente vulnerável, crianças e meninas, que foram expostas a precariedade do lugar de moradia e a presença constante de violência contra as mães.

O desejo de crescer e sair da situação de violência é recorrente ao mencionar a opção do casamento como medida de escape das opressões sofridas. O estigma que situa o casamento como salvação de situações de opressão vividas, revela a expressão das normas de gênero que coloca as mulheres em papéis de cuidado e obediência, proporcionando a falsa ideia de segurança e liberdade do cenário de vida anterior. Contudo, este é um dado, no qual a desigualdade de gênero é perpetuada, por meio do ciclo de violência, enquanto meninas no seio familiar de origem, e após no casamento como esposas.

*O jeito que eu achei de sair de casa, foi casar com treze anos de idade. E quando eu casei, eu comecei a apanhar do meu marido, sem motivo muitas vezes, porque ele era alcoólatra” (Part_7 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu tive a alternativa de seguir a vida que eles tinham ou eu ia tentar alguma coisa melhor. Só que bem ou mal eu fui boba, ao invés de estudar, eu achei que casar seria melhor e que iria resolver os meus problemas, só que foi o contrário” (Part_15 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*“Esse meu pai era muito ruim comigo, batia muito em mim. Com doze anos de idade eu imaginei que se eu casasse com uma pessoa bem de idade, iria dar certo, que a pessoa não ia judiar de mim, ia ter casa própria. Foi quando eu conheci um senhor, boia fria, e fui morar com ele. O homem era foragido do Carandiru de São Paulo, não sabia disso, era criança, tinha doze anos de idade. Com doze anos eu engravidei, não deu certo viver com ele. Voltei para a casa da minha mãe e com filho no colo” (Part_58 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_2).*

A tarefa coletiva de rememorar as violências sofridas durante a infância se constituiu como atividade cognitiva difícil de ser realizada, no qual o peso de uma infância não vivida, define o sentimento de *negação, peso, dureza* e de passagem por dificuldades, opressões, momentos turbulentos, percursos, cenas e experiências difíceis de serem vividas. A ideia e o mito de uma infância feliz são desmitificados nos relatos ao mencionarem uma infância de rua, expostas a violência, ao abuso, a fome, ao trabalho infantil e o rompimento com a escola. Estas se constituem como infâncias marginalizadas, muitas vezes silenciadas diante de representações sociais de infâncias constituídas pela perfeição e pureza (Heywood, 2004). Vejamos alguns excertos:

*A minha infância foi sofrida, porque nós passávamos necessidade, nosso terreno tinha uma mina de água, era muito úmida a nossa casa, nossa casa era bem velhinha, às vezes chovia e entrava água dentro de casa (Part_87 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*A gente tinha infância de extrema pobreza. A minha mãe tinha que ralar sozinha. Porque ele bebia, e era muito ruim. Ele trabalhava e pegava o dinheiro e gastava em bar de mulher. E ela dando conta da casa, tudo sozinha. E então ela contou que até tinha que comer farinha com açúcar, porque ela tinha que deixar a comida para nós, porque não tinha. (Part_36 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

*Pois o que eu passei na infância não foi bom. Na minha infância eu só apanhava de fio de luz, não tive uma mãe e pai presente para me apoiar. Eu na adolescência conheci a prostituição, a droga. Quando eu era criança, quando eu mais precisava, eu não tinha ninguém. (Part_43 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_2)*

*A gente vivia mais na rua. Antes era eu e o meus dois irmãos que vivíamos na rua, a gente comia no lixo, pegava fruta da casa dos outros, andava sem calçado, na escola a gente levava um pacote de arroz com um caderno e uma caneta que a escola dava, porque a gente não tinha como comprar, porque os meus pais tiveram muitos filhos, além disso eles bebiam, gostavam de festa, não foi uma infância tão legal, foi um pouco triste e alegre (Part_74 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_4 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_3 *Escl_2 *Prov_1 *Rend_1)*

As marcas das vivências desumanas de infâncias vitimadas (Arroyo, 2015) caracteriza esta etapa de vida ameaçada por um sistema social e cultural excludente, que precariza as condições de existência das crianças por privações materiais, emocionais e sociais na interseccionalidade de múltiplos fatores de vulnerabilidades, que geram impacto psicológico no desenvolvimento em ambientes instáveis, na adoção de estratégias de sobrevivência em meio ao contexto de fome e pobreza e no desamparo de proteção integral às crianças.

A pobreza infantil (Sarmiento, 2010) é um conceito amplo que não se resume a variável renda, mas é estendido às categorias de educação, moradia, trabalho infantil, água, saneamento e informação (Unicef, 2023). Além das categorias tradicionais da pobreza que submete as pessoas a formas insalubres de vida e trabalho, a sua complexidade é aprofundada quando a busca por sobrevivência é reflexo do adoecimento dos pais, falecimentos, abandonos, uso de drogas lícitas e ilícitas e prostituição acarretando na perda da guarda dos filhos como nos relatos a seguir: *Depois que o meu pai morreu, minha mãe caiu nas drogas, ela perdeu os filhos para o Conselho. Eu sei que ela passou pelos problemas dela, eu entendo, mas ela se envolveu com droga, deixava a gente de lado, e o Conselho acabou pegando a gente. Eu fiquei com o Conselho dos 8 anos até os 12 anos de idade. (Part_142)*. Relatam situações de falecimentos dos pais: *“Minha mãe faleceu quando eu tinha 12 anos de idade. Meu irmão tinha 8 anos e a minha irmã tinha 6 anos. Meu pai nos abandonou e fomos criados por Deus. Nos criamos todos sozinhos. Basicamente foi isso, me ferrei bastante, fui drogada, morei na rua por 3 anos, por causa da droga” (Part_133)*. E casos de crianças que foram adotadas: *“Antes de ter os meus filhos eu morava com a minha avó. Só que a minha avó bebia muito. Eu acabei parando em um orfanato. Eu morei por lá por sete anos. Tive o meu primeiro filho lá. Fiquei mais um ano no*

orfanato e fui adotada. Fui adotada pela minha mãe que é americana que me deu o nome” (Part_19).

Nestes casos, as redes de proteção dos direitos das crianças e adolescentes mencionadas nos relatos como Conselho Tutelar, abrigos e orfanatos atuaram como medidas de proteção da criança do convívio intrafamiliar.

Entre os relatos mencionados é destacado o trabalho infantil como medida encontrada na contribuição econômica das meninas na sobrevivência das famílias, como por exemplo: *“eu comecei a trabalhar com onze anos de idade, passando roupa de bebê”* (Part_9); ainda é apresentado relatos de trabalho informal: *“A infância que eu tive foi só trabalhando, foi uma infância muito sofrida, passava fome no meio do mato trabalhando desde de pequena”* [...] (Part_48); *“eu comecei a trabalhar com a minha mãe na roça como boia fria com oito anos, a gente colhia batatinha salsa, cenoura e feijão”* (Part_58); *“Meu pai trabalhava de gaiota de reciclagem, eu andava com ele, nós saímos no centro, tinha dias que a gente dormia dentro da gaiota com ele. Antigamente a gente ia no lixão para garimpar os lixos. A mãe contava que dava trigo na mamadeira para engrossar o leite”* (Part_68); *“No decorrer do tempo, eu saía para juntar recycle, vendia pano de prato, vendia verdura para poder ajudar em casa, ia pegar lenha no mato quando acabava o gás. Com quinze anos eu comecei a trabalhar com babá de três crianças”* (part_88)”.

O trabalho infantil destacado nas narrativas é uma das facetas da desigualdade social, a entrada precoce no mercado informal de trabalho e na relocação do tempo destinado a educação, consequentemente deteriorando as oportunidades de estudo e ocasionando a evasão escolar (Cacciamalli, Tatei, Batista, 2010). As mazelas sociais afetam a vida dessas crianças em suas formas mais específicas, como: falecimentos, crianças desaparecidas e roubadas, doenças, como nas narrativas a seguir:

Meu irmão mais novo com um ano e sete meses caiu no riacho atrás da minha casa. E eu lembro que foi um descuido e ele acabou falecendo. Eu lembro muito bem daquela cena da minha mãe pegando-o no colo. Demorou muito para ser socorrido. Ele estava vivo ainda, mas ele faleceu no caminho para o hospital (Part_45 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_2)

Eu tive uma irmã que teve paralisia infantil com quatorze anos de idade e acabou falecendo (Part_87 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)

Eu tive irmãos gêmeos na família que também acabaram falecendo. Eu tenho aquelas cenas de gente tudo pequenininha. São muitas cenas e experiências na vida que a gente vai guardando na memória durante a infância. (Part_10 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_3 *Rend_1)

Somos cinco irmãos, três meninas e dois meninos. Um dos meus irmãos é falecido, era gêmeo. E a minha outra irmã foi roubado com três anos, as pessoas que roubaram

*usaram de má fé o fato de minha mãe não saber ler e nem escrever (Part_3 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

A transgressão dos direitos das crianças as deixa expostas a crueldade e escancara a vulnerabilidade, em conexão com a dependência e a fragilidade perante adultos e do ambiente físico e social. Para além, das narrativas, os dados que se referem às violações de ordem psicológica, física e sexual foram mencionados como violação mais grave dos direitos humanos às crianças, como forma de exercício de poder, do mais forte contra o mais fraco, em específico para com as meninas. As participantes realizaram relatos de casos de abusos sofridos por elas enquanto meninas ao mencionarem o silenciamento e a dores vividas: “*Durante a minha infância eu também fui abusada aos oito anos de idade. Eu fui contar para a minha mãe depois de velha. Eu escondi por muitos anos que fui abusada. Eu colocava pano para não mostrar o sangue*” (part_53); “*Não foi muito boa a minha infância, porque eu já fui abusada, minha mãe não tinha tempo de cuidar de mim, só trabalhava*” (part_104). As narrativas destacam dados importantes ao indicarem que os agressores participavam do convívio familiar, este é um dado de pesquisa que corrobora com o boletim epidemiológico realizado pelo quase Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (2023) que 70,9% dos abusos/ casos de violência sexual é praticada por pessoas dentro de casa/ do convívio familiar. Os dados foram levantados entre o período analisado de 2015 a 2021 e apresentam 202.948 casos notificados de abuso sexual contra crianças e adolescentes, sendo 83.571 (41,2%) em crianças e 119.377 (58,8%) em adolescentes. Os relatos pessoais das participantes retratam o cenário de violência sexual quando ainda eram meninas, como por exemplo:

*Tive momentos difíceis na infância, eu fui violentada quando era pequena, eu tinha 9 anos. Eu tive que sair para pedir ajuda, me pegaram no mato. Isso me marcou. Fora os outros que tentam abusar da gente quando a gente é criança. Se fazem de amigo da família, mas estão abusando das crianças. Antigamente não tinha o termo de abuso sexual, não sabiam, e se falasse, achavam que a gente estava mentindo, porque sempre vão acreditar no adulto, do que na criança. Antigamente a criança não falava, hoje em dia a criança fala. (Part_105 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_4 *Prov_1 *Rend_1)*

*A minha infância foi ruim e pouco boa, mas eu já fui abusada pelo parente da minha tia, na época não falaram nada, não fizeram nada, falei para o meu pai e ninguém acreditou em mim. Ninguém falou nada, a única coisa que disseram que isso passa. Passa nada, fica na cabeça da gente (Part_106 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_1)*

*A minha infância foi assim, eu me divertia apesar das opressões que eu vivia e sofria pelo marido da minha tia, eu sofri abuso desde os 9 anos de idade. Eu nunca tive coragem de falar para ninguém, porque eu tinha medo que ele machucasse a minha avó (Part_131 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu digo que não era boa, porque eu não tive infância, porque o meu padrasto me estuprou e quando eu fui contar para a minha mãe, ela ficou a favor do meu padrasto, por isso que eu digo que não é bom contar a minha história. Eu tenho essa marca na minha vida (Part_43 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_2)*

*Fomos morar em Curitiba uns anos com o meu padrasto. Nós sofriamos, porque ele abusava de mim, eu conto essa história. Ele batia na minha mãe, no meu irmão (Part_87 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

O silenciamento das violações é um dado recorrente, no qual coloca em posição de subordinação e submissão a criança violentada e a perpetuação dos atos abusivos. A relação assimétrica de poder é reforçada quando a criança é desacreditada e silenciada diante da dor a que foi submetida, no qual a referência de proteção é revertida em desamparo, quando o agressor é oriundo do círculo familiar ou comunitário de pertencimento da criança, como padrasto, tios, amigos, por vezes, a convivência com os atos abusivos decorre da condição de dependência financeira e emocional que mães e mulheres se encontravam diante de seus agressores ao permitirem a continuidade do ciclo de violência contra as filhas e netas. Este silenciamento é carregado durante a trajetória de vida e se constitui como categoria descritiva da violência contra as mulheres, crianças e meninas que são pobres, pretas sendo constantemente silenciadas, desde a sua infância (Paixão, Neto, 2020).

4.2.2 Classe 1: história com a escola.

Os cenários aqui descritos abriram precedentes para a baixa escolarização, o abandono e a evasão escolar. Dentre as razões mencionadas para a interrupção dos estudos, vemos a reprovação seguida de sentimentos como *desânimo* em frequentar a escola, *desinteresse*, *baixa autoestima*, dificuldades de aprendizagem, falta de acesso a materiais escolares, livros, uniforme, transporte escolar ou passe livre e *bullying*. Assim, como motivos seguidos da mudança constante de escolas ocasionada pela vida itinerante dos pais, trabalho infantil, a gravidez na adolescência, responsabilidades domésticas e de cuidados de pais, avós, irmãos que adoeceram, engravidaram, entre outros. Em adição, destacamos relatos de mães que nunca frequentaram a escola, portanto, são analfabetas.

A escolaridade é um dos principais indicadores de medição de desigualdade social, sendo tratada como ferramenta de mudança social no que tange aos grupos sociais mais vulneráveis. Não somente a isto, a sua centralidade está na capacidade de inserção no mercado de trabalho, no acesso a melhores oportunidades e no desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida social e econômica (Rosso *et al.* 2019). No entanto, as privações

advindas da situação de pobreza, sejam elas econômicas, sociais, psicológicas e culturais expõe as pessoas sob condições de vida a níveis abaixo da dignidade humana (Pinto, *et al.* 2011, Magalhães, 2011) reduzindo as oportunidades de emprego e renda formal e qualificada, resultando em menores salários e condições de trabalho e vida mais precárias.

A relação das entrevistadas com a escola está na ação de *concluir, começar, conseguir e terminar* os estudos, por vezes, as adversidades impediram-nas de concluir o processo escolar, as quais remetem a sentimentos de *arrependimento e desistência*. A vontade de retornar à escola é uma nova oportunidade para concluir o que não conseguiram enquanto meninas. O direito à educação no tempo certo lhes foi retirado, em razão das desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero que impactaram suas famílias em situação de vulnerabilidade. O impacto da baixa escolarização das mulheres entrevistadas é resultado do ciclo de pobreza e das desigualdades sociais e se constituem como reflexo das circunstâncias adversas de vida que são sobrepostas à escolarização.

A baixa escolarização pode representar a exclusão das participantes no mundo do trabalho e do meio social, pode indicar baixa qualidade de vida, condições laborais precárias, subemprego, informalidade, problemas relacionados à aposentadoria e tempo de contribuição (Rosso *et al.* 2019). Assim como, para a incidência da feminização da pobreza como retrato da elevação da proporção de mulheres pobres ou de famílias chefiadas por mulheres pobres, com baixa escolaridade, falta de renda e trabalho e presença de criança no domicílio (Ipea, 2005; Souza *et al.* 2020).

Vejamos alguns excertos das entrevistas, no qual as motivações da descontinuidade com a escola se deram em decorrência da gravidez na adolescência: “*Eu parei de estudar na quinta série, porque a minha irmã mais velha engravidou e eu acabei saindo da escola para poder cuidar da minha sobrinha. Tinha que puxar água do poço para ela e ajudar.*” (Part_9); Assim como as razões partem da responsabilização por tarefas domésticas: “*A minha mãe me tirou da escola, para que eu ficasse em casa cuidando dos meus irmãos, para que ela pudesse trabalhar. Eu tinha dois irmãos gêmeos, eu fui a escolhida para cuidar deles*” (part_64). Assim como os cuidados com familiares: “*Eu parei de estudar porque a minha bisavó ficou doente, ela ficou internada no regional. Não tinha ninguém para ficar com ela. Eu ficava de noite com a minha avó das 7 horas da noite até o outro dia. Não dava tempo de ir para escola*” (Part_108); e “*Não terminei os meus estudos, parei no sexto ano. Com 13 anos a minha mãe se enforcou e teve um derrame. Eu parei de estudar para cuidar dela*” (Part_118).

A delegação de responsabilidades domésticas e de cuidados com familiares é dado característico específico às mulheres, em particular as de baixa renda. As normas de gênero

definem a divisão social e sexual das tarefas de cuidado como extensão natural do papel feminino (Picanço, *et al.* 2021). Entretanto, este dado é problemático, uma vez que essa disparidade da divisão das tarefas residencial se inicia desde a infância, consequentemente, sendo prejudicial à escolarização e a relação “educação-trabalho-dinheiro” (Magalhães *et al.* 2011 p. 1493), na medida em que o estudo representa a herança que as participantes não possuem.

Apesar das narrativas expressarem as trajetórias escolares marcadas por dificuldades, onde a instabilidade familiar, a falta de incentivo e estrutura para a escolarização incidiram para uma experiência escolar limitada, as participantes têm a imagem da escola como refúgio, oportunidade, local de alimentação e segurança diante do contexto familiar, como nos exemplos a seguir: *“Quando eu ia para a escola era para lanche, eu já ia para a fila do lanche com prato”* (Part_105); *“Eu ia para a escola para comer. Quando a minha mãe conseguia, levava pão com banha e dava pela grade da escola para a gente comer. Às vezes não tinha lanche”* (Part_88); *“Eu falava que eu ia para a escola para comer lanche e brincar no recreio, porque todo dia que eu chegava da escola o meu pai perguntava o que tinha sido de lanche na escola”* (Part_68); *“Eu gostava de ir para a escola para comer, era mais pela merenda”* (Part_82). Não obstante, ainda a imagem da escola apresenta o significado de refúgio, local de segurança: *“A escola na verdade era o refúgio que eu tinha de casa. Eu acredito que pra mim e para muitas crianças por aí a escola é um refúgio, por mais que seja chato ficar por horas estudando, pelo menos na escola a criança está segura”* (part_65); *“Eu preferia ficar mais na escola, fazendo atividade, do que ir para a casa, porque ficar em casa era difícil”* (Part_79).

Além das dificuldades em permanecer na escola *“Eu ia um dia para a escola e faltava seis para ajudar em casa, não tive uma experiência com a escola, só aprendi a escrever o nome. Quando eu ia para a escola só ficava pensando no que eu ia comer no outro dia, não tinha cabeça para aprender”* (part_149); *“O meu pai tirava a gente da escola e colocava em outra. A gente ficava desfocada dos estudos. Não tinha aquele amor por estudo. Quando a gente começava a se apegar com a escola, a minha mãe tirava da escola. Não foi uma experiência gratificante com a escola”* (Part_120); *“Eu não ia para a escola direito. Eu gostava de ir para escola, de escrever, copiar do quadro de sentar na carteira, na hora do recreio, da hora do lanche, mas eu nunca consegui estudar direito, porque sempre faltava o calçado para ir para a escola, faltava material”* (Part_85).

Apesar da escola não conseguir suprir a realidade social e o acesso ao conhecimento formal, cumpriu com a função social de proteção e alimentação de uma parcela das participantes da pesquisa. A ausência de mecanismos de proteção escolar incidiu no seu abandono e na

evasão escolar. Historicamente, os mecanismos de proteção da infância, anteriores ao ECA de 1990, apresentavam noções mais punitivas do que protetivas às crianças, por vezes viam a criança pobre como “problema social” ou como “menores infratores” como no Código dos menores em 1979. Este dado também é reflexo da LDB de 1971 que determinava a obrigatoriedade do ensino somente da 1ª à 4ª série do primeiro grau (equivalente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), o que deixava brechas para o seu abandono. A mudança de perspectiva de proteção às crianças somente emergiu com a criação do ECA, a partir da doutrina de proteção integral às crianças e a criação dos Conselhos Tutelares na atuação contra os casos de negligência, maus tratos e evasão escolar.

*Porque naquela época não tinha conselho, não tinha nada, então podia sair da escola que não acontecia nada, eu saí porque eu quis, foi escolha minha (Part_32 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*E eu resolvi não ir mais para a escola, porque naquele tempo a gente poderia sair da escola, não acionava o Conselho (Part_88 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_1 *Prov_2 *Rend_1).*

*E antigamente a escola não é como hoje, que tem o Conselho Tutelar, se caso a criança falte ou abandone, eles vão atrás. Hoje em dia também a escola é obrigatória e antigamente não era. Por isso que eu e minha irmã estudamos pouco, até o quarto ano. Eu faltava mais do que ia para a escola. Não sei como que eu passei de ano e cheguei até o quarto ano” (Part_6 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Prlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1).*

*A escola não era igual hoje em dia. A mãe não correu atrás. Agora quem não estuda vai para o Conselho. Eu abandonei. Foi por esses dois motivos, de morar em cada lugar e por conta de briga que eu não terminei os meus estudos (Part_63 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu entrei com nove anos na primeira série, reprovei, fui para segunda série e na terceira eu já saí. Naquele não tinha problema sair da escola, igual hoje em dia. Não é igual agora que a criança tem que ficar na escola. Eu não fui mais para a escola, mas aprendi a ler e a escrever. (Part_60 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_2 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

As suas falas evidenciam que a não obrigatoriedade dos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como a inexistência de políticas públicas de acompanhamento e permanência dessas crianças contribuíram para a evasão escolar. Ao considerar a faixa etária das participantes e que o acesso universal à matrícula se deu ao longo dos anos 90 (Ernica, *et al.* 2025), presume-se que a política educacional estava ainda em vias de implantação, dando margem para a exclusão escolar de muitas crianças, em especial, de meninas, pretas e pardas, que viviam em situação de vulnerabilidade.

Sendo assim, a **classe 1** é a expressão social da realidade de mulheres e mães brasileiras que cresceram em meio ao contexto de desafios socioeconômicos, culturais e estruturais. As dificuldades mencionadas não cessaram após a maternidade, porém se intensificaram no

percurso de vida na busca por melhores condições de existência de si mesmas e de seus filhos como mães que chefiavam seus lares na jornada da maternidade solo. Os resultados da classe 1 apontaram as especificidades de um grupo social de mulheres negras e pobres que perfazem mães e avós como produtoras do discurso sobre a classe, as quais possuem escolaridade incompleta, encontram-se na faixa etária dos 41 aos 51 anos e residem em moradia improvisada ou cedida com outras casas no mesmo terreno

A baixa escolarização é apenas um retrato das desigualdades que incidiram sobre as mulheres, sobretudo, as mais vulneráveis, cuja implicações tendem a reduzir as possibilidades de educação, trabalho e renda. Neste cenário, é pungente a promoção de políticas públicas de equidade de gênero que permitam para além das oportunidades de educação, renda e proteção contra a violência, a possibilidade de ruptura com o ciclo da pobreza intergeracional e a garantia de direitos das mulheres (Teodoro, 2023). Contudo, carregam consigo a resistência de novas possibilidades de vida e de um mundo melhor para os filhos, como iremos apresentar na classe a seguir.

Seguindo a ordem da CHD na composição das classes do dendrograma a **classe 1** aparece em seguida da **classe 5**. Ambas são apresentadas separadamente das demais. Entendemos que elas obtêm produções narrativas independentes que ora se complementam.

4.2.3 Classe 5: concepção de infância e criança

A **classe 5** (19,04%) direciona o olhar para a educação dos filhos, para a concepção de infância e criança e o ambiente doméstico e escolar.

Assim como, na classe anterior apresentamos os verbos que remetem às ações que as crianças realizam nos espaços que circulam, tanto no ambiente doméstico (casa) e no CMEI, como: *brincar, comer, dormir, chegar, tomar, acordar, assistir, contar, desenhar, jantar, pintar, lavar, trazer, levantar, gostar, lavar, trazer, almoçar, mexer, cantar, deitar, aproveitar, alimentar, guardar, copiar, mostrar, adorar, soltar, repetir, deixar, organizar, jogar, escrever, misturar, divertir, aprontar, ficar, trocar, plantar, amarrar, controlar, preservar, aprender, quebrar, levar, correr, descansar, cobrir, arrumar, pegar, varrer, impor, praticar, subir, esconder*.

Os substantivos remetem ao contexto em que acontece as ações, bem como as atividades e objetos inerentes aos espaços de interação com outras crianças, adultos, professores, entre outros, como por exemplo: o uso do *celular, caderno, televisão, bola, brinquedo, sono, pipa, bicicleta, quintal, parque, lápis, barro, roupa, soninho, cama, mochila, praça, futebol, música,*

desenho, jogo, sofá, diversão, carrinho, pintura, leitura, cachorro, pote, assembleia, tinta, filme, merenda, tecnologia, regra, gosto, galinha, rua, governo, mamadeira, amigo, acampamento, uniforme, chinelo, páscoa, sapato, urso, chão, prioridade, limite, internet, ajuda, terra, tênis, tiro, banheiro, cor, calçado, calça, raiva, cozinheiro, texto, sossego, vídeo, comparação, história, hino, gato, sinal, negócio, morro, colar, amizade, aprendizado, bagunça, bets, tablet.

Assim como, a alimentação tanto em casa e quanto no cmei: *café, comida, lanche, almoço, carne, ovo, prato, bolacha, bolo, salada, folha, horta, chocolate, pão, feijão, fome, mama, fruta, suco, chá, uva, sopa, miojo.*

No tempo cronológico passam o dia em casa ou no CMEI apresentam sentimentos de *felicidade, liberdade, autonomia, alegria, arteiro, agitado, animado, cansado, faceiro, saudável, tranquilo, sadio.*

A concepção de infância e criança são articuladas mutuamente, pois apresentam nuances das narrativas apresentadas nas entrevistas, destacando aspectos positivos, reflexões, contrastes entre ser criança e viver a infância de ontem e hoje. Neste aspecto, as participantes apresentam diversas significações sobre ser criança que podem ser associadas aos verbos de ação, como: *brincar, estudar, comer, dormir, sonhar, aproveitar, aprender, ter amor, carinho, paz e alegria.* O brincar é central nas narrativas e está associado à *felicidade* e a *liberdade* de construir memórias positivas sobre a infância como nos excertos a seguir: “*ser criança é ser livre. Criança tem que brincar. Então eu acho que criança tem que ser livre. E livre de responsabilidade, porque criança é criança*” (Part_3); “*Ser criança é brincar, é estudar, ter as coisas, não precisar trabalhar, porque criança não trabalha que eu saiba*” (Part_32); “*Ser criança para mim é ter liberdade para brincar, estudar e não colocar para fazer serviço de casa*” (Part_33); “*Ser criança é brincar, sonhar, aprender todo dia uma coisa nova*” (Part_45); “*Ser criança é brincar, ser feliz, às vezes eu volto na minha infância com as minhas filhas, brinco com elas*” (Part_55); “*Para mim ser criança é brincar, ter o tempo de criança, a infância que eu não tive*” (Part_58).

Ser criança e viver a infância nas representações é analisada como sendo livre de responsabilidades e preocupações [...] “*Não tem preço ser criança, ser criança é a melhor coisa que tem, brincar, não pensa em conta, não pensa em nada, o deles é brincar, comer, dormir, não tem preço*” (Part_42); “*Ser criança é a melhor coisa, porque não tem preocupação, eles não têm compromisso com nada, o compromisso das crianças é brincar, ir para a escola e viver feliz*”(Part_96). Assim como, cuidado e educação são bases fundamentais para ser uma criança e viver a infância feliz com a garantia de “*poder ter uma cama limpa, cheirosa, com*

coberta para poder dormir. Eu não tinha nada disso. Então tudo isso para mim é ser criança” (Part_98); *“É ter uma casa, comida, condições de ter um banheiro, de tomar banho todos os dias, é ter alguém suprimindo sua necessidade constantemente, não é só física, mas emocional, em geral”* (Part_99); *“Ser criança é ter uma cama limpa para dormir, ter uma alimentação boa e saudável”* [...] (Part_131); *“É não precisar se preocupar em não ter comida, tem que correr atrás, é não se preocupar com problemas de pessoas adultas, porque a criança não tem estrutura psicológica para enfrentar”* (Part_98). Porém, não descartam que na infância, apesar de ser uma fase de felicidade e alegria, há necessidade de desenvolvimento, aprendizagem, responsabilidades e limites

O desejo de transcender o passado de uma infância não vivida é superado a partir da infância dos filhos no anseio de proporcionar novas possibilidades de ser criança e de viver a infância, como nos exemplos: *“Tudo o que eu fiz e não pude, eu os deixo fazerem, serem feliz. A prioridade para mim são os meus filhos. Maior alegria chegar no parque, ver eles livres, brincando”* (Part_48); *“O que eu não tive durante a minha infância, eu quero fazer para os meus filhos, porque muitas coisas eu não tive, eu quero dar o melhor para eles”* (Part_52); *“a gente como pais que possuem condições a gente procurar dar um conforto, uma cama boa para dormir, ter uma cobertura boa para se cobrir, uma comida boa para comer, é uma coisa que eu não tive na minha infância que os meus filhos têm, eles têm o pouco, mas a gente consegue dar”* (Part_59). Elas se sentem felizes, pois os filhos estão em uma condição bem melhor que a delas, mas ainda é muito pouco distante dos direitos que eles têm ou deveriam ter.

A dependência das crianças é reconhecida nas entrevistas, pois dependem dos adultos no provimento das necessidades básicas de sobrevivência, e, esta dependência as coloca em posição assimétrica nas relações de poder, pois “o poder de controle dos adultos sobre as crianças é reconhecido e legitimado, o que coloca a infância independentemente do contexto social ou da conjuntura histórica numa posição subalterna face a geração adulta” (Sarmiento, 2008, p. 22). O sentido de transcender com as práticas assimétricas e de poder que sofreram na infância, enquanto essas mães eram crianças, é legitimada no desejo de reconhecer a criança como ser social que “são capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural” (Faria, Finco, 2011, p. 41).

As desigualdades sociais e de infâncias citadas permitem compreender que a infância como categoria social se constitui como variável de análise, ou seja, como “unidade de observação” (Nascimento, 2015), que se intersecciona com outras variáveis sociais como a de

classe social, gênero, pertencimento étnico, entre outros (Rego, 2018), portanto não é descolada da sociedade, mas sim parte integrante e permanente.

A criança é considerada como ser histórico e social de direitos que estabelece relações com crianças e adultos e vice versa, mas é influenciada por transformações sociais e eventos políticos, econômicos que incidem sobre sua vida e infância, cuja particularidade do peso dessas implicações as coloca em posição ativa ou passiva na construção das relações sociais (Nascimento, 2015, p. 30). Além disso, as participantes reconhecem a criança como sujeito de direitos ao definirem que ela necessita:

*Ter os direitos garantidos na escola, na rua, na casa, na comunidade, tudo isso é ser criança, ter direito garantido, ter acesso a tudo que se diz no Estatuto da Criança e do Adolescente. Tudo o que diz de direito no ECA e a garantia como criança. Isso é ser criança. É aproveitar. É viver.” (Part_98 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_1 *Rend_1)*

*Antigamente a gente não tinha o que tem hoje, como o bolsa família, o auxílio. Hoje as crianças são pagas para estudar, antigamente não tinha isso, por isso que a gente sofria muito, a gente passava muita fome (Part_59 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_2 *Prov_1 *Rend_2)*

*Antigamente não existia passe livre. Agora mudou, tem passe livre. Em 2007 não tinha isso, tinha que andar, às vezes tinha que levar os materiais no pacote de arroz, era muita humilhação (Part_147 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

A presença das crianças na sociedade reforça a necessidade de políticas que problematizam o lugar da infância (Nascimento, 2015, p. 26). A infância e criança como objeto focalizado pela política introduz o pensamento e as decisões sobre a estrutura da infância, no aspecto que compreende o seu lugar na sociedade, sobre os direitos das crianças e sobre questões macrosociais que impactam suas vidas (Qvortrup, 2010, p. 786-787).

Outro elemento em destaque é o contraste entre a infância do passado com a infância de hoje. As participantes apresentam noções de mudança geracional entre a infância do passado com a de hoje, ou seja, há a ambivalência nas imagens, cuja infância vivida pelas mães é marcada por inúmeras violências, abusos, sofrimento, rupturas, porém a brincadeira esteve presente. Ao contrário da infância dos filhos, são destacadas pela felicidade, liberdade, autonomia e saúde e o brincar, no entanto consideram que a liberdade é cerceada pela *tecnologia, celular* e os perigos do mundo, muitas vezes não brincam com brincadeiras como por exemplo: “*brincava na chuva, no barro, se encardia tudo, virava uma bagunça daquelas*” (Part_32); “*A gente podia brincar para fora da rua, tinham brincadeiras saudáveis*” (Part_73); “*Eu falo para as minhas filhas que quando eu era criança brincava até 8 horas da noite na frente de casa com os vizinhos, jogava bets, brincava de 31 meu. E hoje em dia eu não tenho coragem de deixar as minhas filhas soltas, porque é perigoso*” (Part_112).

No entanto, ainda consideram a infância dos filhos melhor, em termos de oportunidades de direitos à saúde, alimentação e educação. Elas reconhecem a importância de programas e políticas públicas a exemplo do ECA, do Bolsa Família, do passe livre, entre outras.

*A infância dos meus filhos é bem diferente da minha, porque eu falo para os meus filhos agradecerem a Deus pela comida que eles têm para comer, pela roupa que eles têm para vestir. Eu não podia escolher roupa, eu tinha que ir de chinelo de dedo para a escola, a minha mochila era um pacote de arroz, amarrava um cordão de tênis e ia para a escola faceira. E era assim, hoje em dia os filhos da gente não são iguais a gente. No domingo a gente faz maionese, assa carne, faz um bom macarrão, fazemos uma boa comida. Antigamente não era assim, para você comer uma maionese nós tínhamos que sair na rua para pedir nas padarias, na frente de uma casa. Hoje em dia a gente tem condição de comprar uma batatinha, um ovo, então hoje está mais fácil, está mais dado pelo governo (Part_59 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_2 *Prov_1 *Rend_2)*

*Eu acho que a infância dos meus filhos é bem melhor, eles hoje têm o poder de escolher uma mochila, antes a gente não tinha. Tudo o que as crianças pedem hoje a gente consegue comprar, antigamente era bem difícil para comprar. Até inclusive para roupas, antes a gente lavava as roupas nos rios. Hoje tem máquina. Não tinha fralda, e hoje tem fralda descartável. Eu falo para os meus filhos que eles têm mordomia. Eles têm coisas boas, a gente nunca teve. (Part_91 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*A educação de antigamente para hoje melhorou muito, então eu acho que fica no meio termo, não tem como comparar, em partes foi melhor a minha, mas em outras a infância das minhas filhas está sendo mais produtiva para elas do que foi para mim. Eu não tive aula de inglês. Eu sabia o que era hot-dog, porque eu via na televisão. A minha filha já sabe que hot dog é cachorro em inglês, porque ela está aprendendo na escola. Eu não tive isso na minha infância. Eu fui ter inglês a partir da quinta série na escola estadual. (*Part_112 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu tudo o que eu posso dar e que está ao meu alcance, eu tento dar para ele, desde aniversário. Eu nunca tive aniversário quando era criança, meus filhos graças a Deus, eu faço o aniversário deles desde que eles completaram 1 ano. A gente está sempre correndo atrás para eles terem uma meia, uma roupa nova, porque a gente sabe que pode ser uma coisa pequena, mas a falta daquilo que marca a infância. (Part_120 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Prlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_1)*

As representações sobre ser criança e viver a infância são moldadas de acordo com o período histórico, político e social na sociedade. A ideia de infância e de criança sendo livre, que vivencia momentos de felicidade e desenvolvimento remete às idealizações que circulam socialmente e carregam a marca da autonomia para brincar, aprendizado constante e proteção integral como direitos plenos de serem vivenciados. Essa visão está alinhada com princípios estabelecidos por documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU que destacam a infância como uma fase que deve ser vivida com plenitude, priorizando o direito ao lazer, à educação e ao cuidado. No entanto, pensar na infância como uma fase de liberdade e felicidade, pode implicar na zona muda das RS, uma vez que apresentam o discurso sobre o que é politicamente correto afirmar

sobre os conceitos em detrimento da realidade que vivenciam, por vezes marcada pela situação de pobreza.

4.2.4 Classe 4: a relação da família e instituição de Educação Infantil

A **classe 4** aparece em sequência e está interligada a classe 2 e 3. As três classes remetem ao contexto da Educação Infantil e do Trabalho docente. A **classe 4** indica a percepção que as mães têm sobre o trabalho desenvolvido e a relação da família com o CMEI no que diz respeito a comunicação, interação com a professora, diretora e pedagogos. Assim como, apresenta os sujeitos da classe: *professora, pedagoga, diretora, médico, psicóloga, neurologista e psicólogo*.

Os verbos são atrelados às ações de: *conversar, mandar, chamar, falar, acontecer, dizer, perguntar, responder, explicar, resolver, avisar, comportar, comunicar, levar, agendar, incomodar, atender, faltar, ouvir, prestar, valer, elogiar, incentivar, segurar, chorar, relatar, justificar, influenciar, derrubar, doer, aconselhar, tirar, buscar, assinar, comentar, acionar, discar, pedir, merecer, cair, pular, sentir, olhar, provocar, recolher, resolver, retirar, evitar, esquecer, apresentar, entregar, existir, consultar, interessar, repreender, providenciar, informar, colaborar, alterar, aguardar, acertar*.

Os substantivos nomeiam as atividades que envolvem a interação entre família e instituição e seus atores na troca de informações por *mensagem, whatsapp, conversa, resposta, contato, conselho*, para relatar o caso de: *problema, falta, atraso, exame, adaptação, crise, medo, choro, acidente, remédio, dor, alergia, autismo, transtorno, situação, nota* em ocasiões de *reunião, agenda, bilhete, portão, sala e saída*.

A percepção das mães em relação às estratégias utilizadas pelas instituições de Educação Infantil para envolvê-las na participação e educação dos seus filhos é realizada por conversas informais na entrada e saída das crianças nas instituições, através de mensagens em grupos da turma via *whatsapp* ou por meio de recados e assinaturas na agenda e na comunicação presencial com as professoras e equipe pedagógica. O envolvimento das mães se dá na participação em reuniões, eventos comemorativos e atividades organizadas pelas instituições, como também no apoio às demandas do CMEI, como colaboração com materiais e, em alguns casos com ajuda financeira como a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF) e no diálogo com os professores no acompanhamento dos filhos. Entretanto, essas estratégias, ainda se configuram como sendo as mais tradicionais utilizadas pelas instituições que em certa medida mantém uma relação de distância com os pais (Bhering, De Nez, 2002), portanto, é uma participação pontual, apenas em determinados momentos e unidirecional, quando a instituição

de Educação Infantil solicita. O novo elemento que se diferencia é o uso do *whatsapp*⁶ como recurso recente de envio de fotos e vídeos e de troca de informações.

*Quando eu tenho uma dúvida eu mando mensagem para a professora e ela responde. Eu converso com a professora, ela diz que o meu filho é querido no cmei, e ele presta atenção, mas ele gosta de falar, ele é falador. Então eu disse que ele puxou a mim. (Part_31 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_2)*

*Tenho bastante contato com a professora da minha filha, tem o grupo do whatsapp, quando eu preciso eu mando mensagem no privado para a professora. A professora sempre conta como é a minha filha. Tem esse contato também nas reuniões (Part_79 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_3 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*Tudo que acontece no cmei as professoras estão sempre ligando, perguntando. A gente tem um grupo no whatsapp da turma da minha filha com a professora e os pais. E todos os dias o que acontece na sala de aula, a professora manda, quando a criança falta, eles perguntam o motivo. Eles não abandonam, eles querem saber porque os nossos filhos não foram para o cmei (Part_15 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*Provavelmente tem famílias que não mandam as crianças limpa para o cmei, eles mandam mensagens no grupo do whatsapp um aviso de forma delicada, com educação “mamãe olhe com mais cuidado a roupa de seu filho, das crianças, porque as crianças estão vindo sujas para o cmei”. (Part_56 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*O cmei é aberto para conversar, a maioria das coisas eu resolvo pelo whatsapp, para eu estar se deslocando até a escola é difícil para mim, porque é longe (Part_116 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Prlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

No que se refere às especificidades do atendimento na Educação Infantil que envolvem as famílias, dois pontos podem ser destacados: a adaptação das crianças ao ambiente novo e o estabelecimento de confiança entre os responsáveis e a instituição. A adaptação refere-se ao processo pelo qual a criança, sua família e os profissionais da instituição constroem gradualmente um vínculo de confiança e acolhimento, permitindo que a criança se sinta segura e confortável no ambiente escolar (Rodrigues, Muanis, 2020). No que se refere a este processo, percebemos que a instituição e as mães estabelecem pontes de diálogo em prol da qualidade de inserção da criança ao novo ambiente, em razão disto a comunicação entre ambas é essencial, na medida que a confiança é estabelecida no convívio diário e na aceitação da criança com o ambiente como, por exemplo, nos excertos a seguir:

A gente conversava bastante para encontrar a melhor maneira de fazer as crianças se sentirem melhor naquele ambiente. Se acostumar ali. Só fica dentro de casa e de repente frequenta um lugar onde nunca viu, com pessoas que não conhece, que são estranhas, então até se adaptarem eu tive muita conversa, um diálogo bom. O cmei

⁶ *Whastapp* é um aplicativo de mensagens instantâneas amplamente utilizado em dispositivos móveis e computadores. Ele permite a troca de mensagens de texto, chamadas de voz e vídeo, envio de imagens, vídeos, documentos, localização em tempo real e mensagens de áudio, além de possibilitar a criação de grupos para comunicação coletiva.

*me procurava, no começo eles me ligavam pra dizer que a criança estava chorando, estava um pouco manhosa, que estava difícil a adaptação. Conforme o tempo foi passando não precisaram mais. O contato depois era mais nas reuniões para falar como estava o comportamento, se estava evoluindo bem (Part_40 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

*O meu filho está em fase de adaptação agora no cmei. Ele estava o dia todo, porém a diretora optou em deixar ele somente meio período, porque ele estava chorando muito, estava ficando muito estressado, mas agora nós estamos conseguindo se adaptar bem. Ele não está chorando mais, está bem tranquilo (Part_3 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*Quando eu tenho que trabalhar de diarista eu tenho que deixá-lo no cmei, eu fico com o coração na mão, mas é uma adaptação, sei que ele chora, mas passa. Eu mando mensagem e a professora responde que ele está bem, manda foto dele brincando, eu fico bem tranquila, a professora é um amor. (Part_102 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

Entre os fatores, percebemos a gradualidade da adaptação da criança no CMEI, ao passar períodos curtos até que se sinta confortável. O choro é o principal meio de expressão das crianças, como forma de externalizar os sentimentos, e assim se estabelece a comunicação entre as mães e o CMEI ao permitir o acolhimento da criança e o estabelecimento de confiança entre os responsáveis e a instituição.

As mães relatam que “*Eu me sinto segura em deixar ele no cmei*” (150); “*Eu sinto bem em deixar o meu filho no cmei, do que deixá-lo na rua*” (part_28); “*No cmei eu sinto que eles são mais carinhosos, mais atentos*” (part_120); “*eu sinto que é um cmei que eu vou ficar mais tranquila*” (part_26); “*Se o meu filho não está em casa, ele está na responsabilidade das professoras do cmei, ele está na proteção dos professores, eu confio*” (Part_69); “*Eu confio, porque o portão é fechado, não tem nada de perigoso, eu gosto muito do cmei*” (Part_77); “*Na verdade, a criança estando no cmei a gente sabe que esses estão bem cuidados, estão aprendendo, não vai ser mal tratado. É uma segurança*” (part_52).

Entre as narrativas, as mães avaliam positivamente aspectos relacionados ao envio de mensagens, com relatos dos detalhes do dia a dia das crianças no CMEI, bem como o convite para conhecer a estrutura da instituição, que se traduz como formas de acolhimento a famílias e as crianças: “*A professora manda mensagem no grupo do WhatsApp sobre os trabalhos das crianças, ela conta a rotina. Eu acho muito maravilhoso saber que os nossos filhos estão aprendendo. Eu fico alegre de ver*” (Part_28); as mensagens de incentivo são elogiadas “*Eu acho bom o trabalho da professora no cmei, ela sempre escreve na agenda, tenha um ótimo dia e uma ótima tarde, manda estrelinha na agenda, ela escreve tudo na agenda. Até a diretora é boa. São todos bons*” (Part_150). Relatam o convite e abertura do CMEI em receber os pais para as atividades: “*Eu fui no cmei e expliquei a origem do avião, quem tinha feito, que ano, o cmei chama a gente para participar junto. O cmei sempre manda tarefas de leituras, de*

pesquisa, eu gosto bastante do jeito deles trabalharem no cmei. A professora posta tudo o que eles fazem no cmei” (Part_154); “Eles mandam o cardápio, elas sempre dão atenção, falam do ensino e do cuidado com as crianças. Em dia de aniversário eles fazem festa, em dia de Páscoa, dias das mães, as professoras mesmo juntam dinheiro” (Part_47); “Já fui no cmei, a diretora levou a gente para conhecer, o dia que eu fui levar a minha filha, é tudo novo, a diretora levou a gente até na lavanderia para ver as máquinas, é muito bom, a estrutura é excelente” (Part_145).

No cenário mais recente novos objetos circulam socialmente impondo novas formas de organização do pensamento sobre as instituições escolares. Neste aspecto, a *segurança* é vista como ponto central de mudança nas escolas de Educação Infantil, tendo em vista o contexto social marcado pela violência. Diante disso, as mães destacam que: *“A segurança é o único problema, porque a gente vê na televisão os ataques, eu mando o meu filho para o cmei, mas eu fico com aperto no coração” (Part_69); “O que deveria mudar no cmei é a forma de entrada das pessoas dentro do cmei, porque aconteceu aqueles massacres, eles deveriam mudar, porque eles usam crachá para entrar, deveria ter outra forma de segurança” (Part_104); “No cmei eles fizeram crachá com o nome da criança, do pai. Se não apresentar o crachá na entrada no cmei a pessoa não entra. Eu achei bonito isso, porque estava muita baderna” (Part_94).*

Em síntese, as mães apresentam aspectos positivos relacionados ao envolvimento com a instituição de Educação Infantil, embora estejam satisfeitas com a comunicação e o atendimento do CMEI, alguns comentários sugerem que a relação em outras escolas municipais pode ser mais distante, com dificuldade de acesso direto às professoras. No entanto, no CMEI, há uma percepção de organização e acolhimento, reforçada pela segurança no ambiente e pela transparência nas ações.

4.2.5 Classe 2: as representações sociais do trabalho docente.

A **classe 2** é identificada na sequência da classe 4. Nela temos a contribuição de 17,2% dos dados e equivale a representação social do Trabalho Docente. A classe apresenta o contexto temático da *professora, criança, aluno, diarista, vendedor e babá*.

As ações correspondem a: *achar, lidar, precisar, cuidar, imaginar, valorizar, amar, dedicar, auxiliar, acolher, tratar, educar, abraçar, respeitar, comparar, exigir, admirar, exercer, apoiar, receber, caminhar, publicar, trabalhar, aumentar, agradar, sobrecarregar, significar, aguentar, atender, acreditar, olhar, crer, queixar, servir, estressar, acalmar,*

demonstrar, esforçar, melhorar, observar, esquentar, preparar, puxar, mudar, ganhar, seguir, fechar, necessitar, excluir, dar, concordar, desistir, conviver, formar, inventar, adiantar.

Entre os substantivos são nomeados a: *paciência, educação, responsabilidade, profissão, respeito, atenção, base, dom, dedicação, jeito, paciente, vontade, benção, importância, acesso, realidade, herói, anjo, cabeça, desrespeito, pensamento, noção, atitude, visão, estudo, necessidade, ritmo, carga, troca, abraço, ensinamento, segurança, convívio.*

Assim como os sentimentos de: *amor, carinho, empatia, paz*, no espaço da sala de aula. Em termos de qualidades e características os adjetivos remetem às condições de: *fácil, difícil, cansativo, pesado, complicado, trabalhoso, pequeno, grande, enorme, frágil, forte, guerreiro, carinhoso, excelente, acolhedor, atento, atencioso, corajoso, bonito, justo, correto, puro, disposto, delicado, educado, amoroso, essencial, especial, coitado, suficiente, acostumado, preparado, físico, psicológico, diferente, igual, máximo, cuidado, melhor, adulto, adolescente, jovem.*

As informações relativas ao trabalho docente no contexto da Educação Infantil apresentam a marca de um trabalho socialmente visto como *importante, essencial* e de *base*. A percepção sobre o trabalho docente é ancorada em três pontos de focalização: a) no trabalho docente realizado com as crianças, b) nas atividades educativas e pedagógicas que são realizadas na rotina de sala de aula e, c) nas ações de educação e cuidado. Porém consideram um trabalho *difícil* diante dos desafios da profissão e das condições de trabalho, por vezes, tende a ser *cansativo* e *desvalorizado*. As narrativas expressam contentamento com a figura da professora, em sua maioria, sendo mulheres na medida em que as consideram: *corajosas, criativas, esforçadas, dedicadas, atenciosas, guerreiras, fortes e amáveis*. São comparadas a *heróis, anjos* e *mães*. Ao mesmo tempo sentem *pena, gratidão, admiração* e *respeito*.

A percepção sobre o trabalho docente com as crianças é retratada no comportamento dos filhos, quando a criança se mostra favorável ao trabalho da professora e ao ambiente do CMEI. A “reciprocidade de afeto” (Fischer, Perez, 2018, p.) é a expressão da aceitação das crianças pelo trabalho da professora. Este dado, é percebido pelas mães ao relatarem que: “*Através do cmei o meu filho aprendeu a me tratar diferente, com carinho, me pergunta se eu estou bem, diz que me ama, é o tempo inteiro. Elas ensinam. Quando ele começou a falar, ele me disse que a professora ensinou que nós devemos aprender a amar nossos pais*” (Part_131); ou quando a professora é carinhosa com as crianças: “*A professora trata muito bem as crianças, eu vejo que o meu filho gosta muito da professora, porque a criança demonstra quando a pessoa é boa*” (Part_154), e na relação professora com a criança: “*Ela interage com as crianças a respeito de aprender não só na brincadeira, mas como ensinar as crianças as fazerem as*

coisas, de brincar sempre juntos, de não brigar, eu acho que ela faz a parte de ser professora, aprender, cuidar, brincar, estar atento às brincadeiras, no que as crianças conversam e falam um com os outros” (part_76), “Eu gosto muito do cmei, a forma como as professoras são, a forma que elas trabalham com as crianças, eu acho de uma qualidade muito boa o cmei. Se todo profissional tivesse preparado como o do cmei, eu acho que iria funcionar melhor todo sistema escolar, porque elas acolhem as crianças de uma maneira que ela se sente como se estivesse em casa, há pelo menos no meu ver, um acolhimento muito maior pelo cmei” (Part_98).

Em relação às atividades educativas e pedagógicas e as metodologias adotadas são mencionadas no uso da representação simbólica na aprendizagem, as assembleias como atividade de participação e escuta ativa das crianças, a imaginação e a criatividade, as formas lúdicas de trabalho com as múltiplas linguagens e recursos materiais, como nos exemplos a seguir:

*O trabalho da professora do meu filho é bom, porque ela traz bastante variedades, trabalha com temas diferentes. Agora eles estão trabalhando sobre astronautas, eles inventam que estão viajando, fecham os olhos para imaginar. É bem legal. E o meu filho chega em casa e me conta que eles estavam brincando de ser astronauta. É bem interessante, eu acho muito legal. (Part_44 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_1 *Rend_1)*

*Eu acho engraçado que a minha filha fala em casa em fazer uma assembleia, porque eles fazem a assembleia antes de ir tomar café sobre o que eles vão fazer no dia. E quando a minha filha mais nova vai brincar, ela fala que vai fazer a assembleia, para conversar e combinar no que elas vão brincar, por conta da assembleia do cmei. Quando eu tinha a idade delas eu não sabia nem o que era assembleia. (Part_112 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu gosto bastante do método que eles trabalham com símbolos, ele aprende bastante coisa. O meu filho conta o símbolo que eles estão trabalhando, que fazem receitas relacionado ao símbolo, ele adora (Part_144 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

*Tem os símbolos no cmei. E o nome dele começa com B. O símbolo dele é a bola. Ele fala que da amiga é a uva, a professora é o L de lápis e o meu é A de amora. Ele está mais esperto. Está se desenvolvendo bem. (Part_31 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_2)*

*Eu acho bom demais o trabalho da professora do meu filho no cmei. A professora trabalha com desenho, música, ensina eles a cantar, ensina as cores, eu acho que é isso. Ano passado a sala de aula estava cheia de trabalhos com pintura, coisa que ele nem sabia mexer com tinta, ele aprendeu no cmei. (Part_77 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

As ações de cuidado e educação no atendimento às necessidades básicas de higiene, alimentação e a rotina é altamente valorizado pelas mães: “E no cmei, eles vão dar um banho, eles vão comer, tudo tem seu horário, eles já vão aprendendo. E quem que está fazendo isso? É a professora” (part_48); em comparação com a escola “o cmei tem mais cuidado do que na

escola. A minha filha quando ia no cmei, eles penteavam o cabelo, eles ficavam mais em cima da criança” (151); *“Eu não sei hoje em dia, mas antigamente na época da minha filha o cmei dava até banho, as crianças do berçário tomavam banho, voltavam cheio de elásticos no cabelo, pareciam umas bonecas*” (Part_118). Essa percepção sobre o trabalho docente reflete a complexidade da atuação das professoras no papel multidimensional que a docência na Educação Infantil exige desde a organização do tempo e do espaço, as relações que são estabelecidas em momentos de interação e brincadeiras, no atendimento individual, no cuidado e na educação e em momentos de descanso e alimentação, configura o trabalho docente nesse segmento educacional como ato social que considera o bebê e a criança pequena (Brasil, 2009).

Entre os atributos descritos para qualificar as propriedades desejáveis de ser professora de criança pequena são destacados características e traços de personalidade como as mais predominantes entre as respostas. Tendo por base a carga ideológica que a profissão carrega, alguns termos possuem sustentação histórica e política ao serem denominadas como as mais bem lembradas, como na ordem numérica a seguir: 1) paciência; 2) amor pela profissão e gostar de crianças; 3) responsabilidade; 4) empatia e acolhimento; 5) calma e equilíbrio emocional (*psicológico*); 6) carinho e cuidado; 7) dedicação e 8) estudo e preparo profissional. De acordo com as narrativas, o estudo e o preparo profissional foi pouco citado entre as razões para ser professora de Educação Infantil. Essas representações refletem percepções, valores e expectativas das mães sobre a profissão, evidenciando tanto as exigências emocionais quanto às práticas relacionadas ao cuidado e à educação de crianças pequenas. Em adição, estas expressões compreendem os elementos que equivalem ao “perfil de ser professor” (Peroza, Silva, 2023, p. 574), o que revela o aspecto histórico e tradicional da representação social sobre o trabalho docente na Educação Infantil. Vejamos alguns excertos para o termo *paciência*:

*O professor tem que ter muita paciência para acalmar as crianças. (Part_44 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_1 *Rend_1)*

*A maior coisa que uma pessoa precisa ter para ser professora é ter paciência, porque não é fácil. Eu como os meus filhos já fico doida, imagina dentro de uma sala de aula com 30 alunos. Não vou dizer que é fácil, mas o professor precisa ter paciência. Se não tiver paciência, no grito não vai resolver nada (Part_75 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

Uma pessoa precisa ter empatia e paciência, porque tem gente que acha que paciência é criada em situações adversas, eu acho que não. A pessoa é paciente ou não é. Não tem de criar a paciência. Tem que ter paciência e empatia, porque às vezes para um adulto é bem fútil, não nada haver, mas para uma criança significa muito, um gesto, uma atitude, um comportamento que para um adulto é normal de situação, se a pessoa tiver um olhar de empatia e souber lidar, ela transforma a realidade dessa criança, com gesto e atitude de acolhimento, eu acredito que a pessoa tem que ser muito acolhedora para ficar com criança pequena. Não adianta somente ser uma pessoa correta, que o mundo está cheio de pessoa correta. Precisa ser acolhedora,

*precisa conseguir acolher e isso é bem difícil. (Part_100 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_2)*

*Para ser professor precisa ter paciência, atenção, porque criança desse tamanho, eles fazem cada coisa que a gente não acredita, então precisa ter paciência, atenção e carinho, porque as crianças se sentem bem quando a gente trata com carinho (Part_120 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Prlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_1)*

*Precisa amor e paciência para ser professora de criança pequena, porque são crianças que vem de estruturas totalmente diferentes, tem que ter paciência para saber lidar e amor pela profissão (Part_144 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

O destaque do termo paciência é visto como virtude e habilidade inerente ao exercício do trabalho no que tange às necessidades emocionais e comportamentais das crianças, assim como é vista como pré-requisito para a criação de um ambiente acolhedor capaz de oferecer apoio emocional e educacional. Ademais, sugere-se que o perfil de escolha para atuação na área deve considerar a paciência como predisposição natural na escolha da carreira docente. De acordo, com os elementos citados o predomínio de atributos relacionados às competências socioemocionais (Justo, Andretta, 2020) são evidenciadas em detrimento das competências profissionais. Este é um dado que se respalda na história da educação de bebês e crianças associada à imagem da profissão e de pessoas “benevolentes, pacientes, com dom e prática materna” (Peroza, Silva, 2023, p. 558). Esta representação social sobre o trabalho apresenta a função de defasagem (Jodelet, 2001) no qual as representações não acompanham as mudanças sociais ou científicas sobre o campo de conhecimento da Educação Infantil, portanto, permanecem ancoradas em percepções antigas e arraigadas à cultura e a história de constituição das instituições de crianças pequenas.

A imagem da figura docente como já mencionada é objetificada no papel de *mãe*, isto é, a conformação da prática materna é transferida a prática docente nas narrativas ao transpor os saberes femininos para a esfera da educação das crianças no âmbito público. A conformação é refletida como adaptação simbólica e prática que naturaliza os atributos vistos como femininos (paciência, acolhimento e carinho) e a presença de mulheres na Educação Infantil, reforçando os estereótipos de gênero (Carvalho, 2011), ou seja, a RS do Trabalho Docente na EI é representada a partir do cuidado, o que se sobrepõe à prática educativa e pedagógica e o desenvolvimento integral da criança.

A conotação da imagem de *heroína* e de *anjo* vinculada às professoras remete a idealização simbólica de expectativas irreais, embora sejam formas de enaltecer e reconhecer o trabalho, podem significar formas de superação e sacrifício em meio às adversidades do

trabalho. No entanto, pode gerar implicações simbólicas e materiais que desconsideram as necessidades das professoras por melhores condições de trabalho, de reconhecimento e valorização. Portanto, a profissão docente remete ao dom, a vocação como inata para o exercício da profissão, assim como o amor, paciência e dedicação, ou seja, não é representada como profissão, o que contribui para a desvalorização. Vejamos alguns excertos:

*Eles aprendem, estão sendo educados, eles passam o dia inteiro, praticamente as professoras estão fazendo o papel de mães, cuidam, alimentam, dando o aprendizado, elas fazem o que a gente não faz (Part_131 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*As professoras são uma segunda mãe praticamente. Os meus filhos só me veem de manhã e de tarde. As crianças só convivem com as professoras, eles veem na professora uma parte materna, como se a pessoa fosse da família mesmo, vão criar um carinho por aquela professora. Eles demonstram o amor pelas professoras (Part_135 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_3 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*Ser professora de criança é igual a uma mãe, os cuidados são os mesmos, porque na escola os professores são como pais (Part_63 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu acho que os professores são uns anjos, só de pensar em aguentar todas as crianças dentro de sala de aula, não ganham tão bem, às vezes tem que fazer greve para poder receber um direito que é deles. (Part_95 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_2)*

*Eu acho que os professores são heróis, porque cuidar de 20 crianças não é fácil. É uma profissão muito difícil (Part_46 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

Apesar da representação simbólica estar atrelada ao imaginário do “mito educadora nata” (Arce, 2001) ao serem interpeladas sobre a natureza do trabalho docente consideram uma profissão permeada por desafios, evidenciando a desconexão entre o ideal e o real. Entre as exigências inerentes a profissão demandam alto grau de dispêndio de energia no que tange: a) a capacidade criativa de adaptar condições de trabalho em tarefas básicas como brincar e comer; b) no controle do ambiente; c) no número elevado de crianças por sala de aula e nas demandas específicas requeridas e d) na dinâmica imprevisível e de poucas pausas. Como nos excertos abaixo:

*Eu acho que o trabalho do professor no cmei é mais difícil, porque eu limpo a casa, eu já tenho o meu jeito de trabalhar e fazer, é diferente, porque no trabalho do professor não são todas as crianças que se habitua no lugar, tem umas que choram bastante, tem umas que não se adaptam no começo, o professor precisa ter toda paciência e um jeito para conversar, para fazer a criança ficar no cmei, brincar, não ficar chorando todo tempo, ele tem que passar uma confiança para a criança, para ela se sentir à vontade e parar de chorar, e ir se soltando, interagindo com as outras crianças e brincando, então eu acho que o trabalho do professor é mais difícil. (Part_76 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_2 *Escl_2 *Prov_1 *Rend_2)*

*A gente vê que o serviço do professor não fica só na escola. Eles têm que preparar aula. E chega em casa, também tem as famílias deles, como que eles aguentam? Eu acho que para homem é mais fácil ser professor, do que para as professoras, porque a mulher é sobrecarregada, por mais que tem ajuda de uma diarista, mas a mulher é mais sobrecarregada, porque tem casa, comida, filhos (Part_118 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_1)*

*Eu acho que o emocional da pessoa é mais frágil do que o físico, eu acho que o trabalho da professora o emocional é muito mais cansativo do que o meu que é físico. Todo o dia tendo que trabalhar com várias crianças e ter que controlar o ambiente. No meu serviço é mais físico, porque eu deito, durmo e me recupero. Agora o emocional é mais estressante. O trabalho da professora é mais cansativo. Se o emocional não estiver bem, o corpo fica bem desgastado (Part_120 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Prlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_1)*

*Eu dou parabéns para os professores do cmei. Eu acho que quem trabalha na cozinha tem uma rotina definida e a professora todos os dias tem que estar mudando a rotina, as professoras tem aquele objetivo a ser alcançado. E na cozinha a pessoa já recebe o cardápio pronto. Na sala de aula é diferente. É uma correria. (Part_143 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_6 *Prov_2 *Rend_2)*

Portanto, consideram o trabalho *difícil, pesado, duro* que está exposto à *pressão, exigências, estresse* e ao *desgaste físico e emocional*, em comparação com outras profissões que exercem ou já exerceram, como: “*Eu prefiro carpir lote do que ser professora. Me de 2 lotes que eu limpo. Carpir lote embaixo de sol é mais fácil do que cuidar de 30 crianças. Eu admiro*” (part_118); “*Um trabalho de 10 diárias não dá 1 trabalho de professor. Eu acho que é bem complicado. É uma coisa complicada mesmo. Os professores que conseguem exercer a profissão por anos, eu tiro o meu chapéu*” (part_100); “*O meu trabalho de reciclagem permite que eu trabalhe com a cabeça livre, agora do professor não, porque tem criança que não come o que a professora coloca para ele, querem escolher. Eu acho mais difícil*” (part_83).

Diante do cenário sugerem mudanças em questões materiais e simbólicas do trabalho docente. Os aspectos materiais indicam a construção de mais escolas e a necessidade de ampliação das vagas nos CMEIs; contratação de mais professores e assistentes para turmas com alunos com necessidades especiais e turmas superlotadas; apoio de outros profissionais como, psicólogos; aumento salarial para os professores, redução de carga horária e tempo de descanso. Nos aspectos simbólicos apontam a valorização profissional através do reconhecimento e respeito a categoria.

*Eu acho que tinham que construir mais escola, cmei. Tem tantos terrenos baldios que o governo poderia comprar e construir. No bairro Costa Rica só tem uma escola e um cmei. E essas escolas atendem cinco bairros. Isso deixa as escolas sobrecarregadas. As vezes nem é a culpa dos professores, mas do governo ou da prefeitura que sobrecarrega a escola (Part_47 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

Eu acho que eu daria mais um tempo de descanso para as professoras, porque é correria, porque é de segunda a sexta-feira e ainda tem pais que a gente vê fica na

*casa e coloca no filho no cmei para poderem bater perna o dia inteiro. (Part_67 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*Colocaria mais professora em sala para pode ajudar, porque não é fácil. Eu vejo por mim que tenho 3 filhos, imagine as professoras com 30 alunos. Igual quando a criança vai ao banheiro a professora tem que ajudar a se limpar, porque tem criança não sabe, a minha filha aprendeu agora a se limpar quando vai ao banheiro, ensinei ela a amarrar o cadarço para não ter que pedir para a professora, porque isso toma tempo da professora. Tem que aprender a se virar. Colocaria mais professoras na escola para poder ajudar (Part_80 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 Rend_1)*

*Se fosse para mudar eu iria mudar para os professores pudessem ganhar mais, porque os professores são muito desvalorizados, eles ficam com os nossos filhos o dia inteiro, eles escutam grito, veem brigam, escutam os choros, as tristezas. São muitas crianças de todos os tipos. Acho que tinha que valorizar mais o professor, como um médico que fica no posto de saúde e que atende trinta pessoas de todos os tipos, acho que tinha de valorizar o médico também (Part_74 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_4 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_3 *Escl_2 *Prov_1 *Rend_1)*

O dualismo presente nas narrativas, ao contrapor a visão idealizada da profissão à realidade vivida pelas professoras dos filhos, revela contradições na aceitação ou rejeição da carreira docente se fosse uma opção almejada pelos filhos. Enquanto, algumas respostas expressam apoio, orgulho e admiração, destacando o papel transformador e formativo da profissão, outras apontam críticas às condições de trabalho e à falta de valorização social. Esse contraste, reflete o descompasso entre a importância da docência e o reconhecimento que ela efetivamente recebe. Vejamos alguns exemplos:

*Eu disse para minha filha que com o tempo a profissão deixa a pessoa doida, porque as crianças dão muito trabalho. Eu falei para ela que ser professora não é muito bom (Part_17 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu gostaria, é uma profissão boa. É um trabalho que leva para a vida, que vai ensinar outras pessoas. Apoiaria (Part_44 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_1 *Rend_1)*

*Não aprovaria que o meu filho fosse professor por conta do mundo que nós estamos vivendo hoje. Eu preferia que fosse fazer outro serviço (Part_58 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_2)*

*Eu ficaria feliz se o meu filho quisesse ser professor, porque é uma profissão digna, eu apoiaria (Part_67 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*“Era o meu sonho ser professora desde que eu entrei na escola desde a primeira série, depois que eu virei adolescente não quis mais. Hoje em dia seria a última profissão que eu escolheria, porque é muito trabalhoso” (Part_70 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*Não tem respeito. As crianças não têm educação e o pessoal que é o chefe dos professores não dão valor para os coitados. Se o professor faz protesto, ainda ficam injuriado, só que não enxergam que eles que estão errados” (Part_94 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*“Se meu filho quisesse ser professor iria estimular para ele ser professor de escola particular ou ser professor universitário é mais nesse sentido, porque não é uma profissão fácil” (Part_99 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_2 *Escl_6 *Prov_1 *Rend_1)*

Em síntese, as representações sobre o trabalho docente são organizadas a partir do aspecto normativo fortemente atrelado a memória social do processo de profissionalização da carreira docente na Educação Infantil, bem como apresenta aspectos funcionais nas representações da prática do trabalho, a partir da interação com as crianças, nas atividades educativas e pedagógicas e nas ações de educação e cuidado.

As RS também são ambivalentes: por um lado, retratam as professoras como heroínas e por outro, caso houvesse a possibilidade de exercício da profissão, muitas não escolheriam a carreira, nem a recomendariam para seus filhos. No entanto, ainda apontam as fragilidades de valorização e reconhecimento da profissão o que tende a tornar o exercício do magistério como atividade penosa (Marques, 2007).

4.2.6 Classe 3: as representações sociais sobre a educação infantil

Por fim, a classe 3 é articulada a classe 2 e versa a RS sobre a Educação Infantil. As instituições que compõem a classe são denominadas pelo CMEI e a creche. Os sujeitos da classe são as crianças, filho e sobrinho.

Os verbos da classes configuram as ações, estados e processos dos sujeitos da classe, como: *aprender, ler, colocar, desenvolver, escrever, entrar, achar, saber, frequentar, ensinar, interagir, soletrar, matricular, perceber, adaptar, mudar, partir, reprovar, reclamar, funcionar, acostumar, pensar, passar, roubar, depender, preparar, precisar, distrair, traumatizar, notar, existir, iniciar, progredir, reparar, reforçar, estranhar, espelhar, começar, conseguir, corrigir, confiar, abrir, proteger, demorar.*

Os substantivos atrelados aos nomes, seres e objetos são: *dificuldade, dó, foco, período, número, ajuda, série, início, cor, fralda, coordenação, letra, exemplo, alimentação, maneira, ano, pandemia, alfabeto, relação, escola, suporte, matéria, aprendizado, reforço, desenvolvimento, ensino, aprendizagem, reclamação, disposição, preparação, risco, projeto, acolhimento, festa, mente, bico, ambiente, nome, tratamento, perna, estrutura, convivência, culpa, diferença, parecer, começo, proximidade, juventude, facilidade, alma, rolo, inteligência, habilidade, ginástica, cérebro, balé, segurança, memória, interesse, flor, palavra.*

E os adjetivos na qualidade de caracterizar estão identificados por: *importante, bom, vaga, pequeno, rápido, maravilhoso, errado, obrigatório, esperto, infantil, lúdico, integral, seguro, melhor, estadual, ativo, fundamental, horrível, ótimo, estranho, motor, necessário, cuidado, excelente, inteligente, rebelde, lindo, rico, atrasado, diferente, perigoso, distante, avançado, preguiçoso, marinho, criativo, feio.*

O pensamento social sobre a Educação infantil e a instituição CMEI é ancorado na representação social de: a) aprendizagem e desenvolvimento; b) rotina e disciplina; c) guarda, cuidado e alimentação; d) socialização e convivência; e, e) preparação para a escolarização.

A aprendizagem e desenvolvimento integral contempla as habilidades físicas, cognitivas, emocionais e sociais das crianças no contexto da Educação Infantil. Para tanto, a multidimensionalidade da formação se constitui como direito universal de todas as crianças nas interações e brincadeiras que ela estabelece com o conhecimento cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (Brasil, 2009). A função sociopolítica e pedagógica é destacada nas narrativas quando as práticas pedagógicas nos CMEIs privilegiam as brincadeiras, a ludicidade, a oportunidade de viver a infância e de ser criança, na sociabilidade de desenvolver a autonomia e a liberdade. Vejamos os exemplos a seguir:

*O cmei dá liberdade para a infância da criança, como é a infância, com brincadeiras. Não é igual a escola que é para estudar. O cmei dá liberdade para a criança brincar que nessa idade é a fase da brincadeira. O estudo vem depois dos seis anos. Dos quatro anos aos seis anos é mais brincadeira, até para a criança não esquecer da infância, eu vejo mais por isso (Part_26 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu acho que a criança já vai se soltando, vai evoluindo, vai aprendendo o que pode e o que não pode. O cmei vai ajudar bastante a criança a atender o que é certo e o que é errado (Part_42 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

*No cmei as professoras incentivam as crianças a aprender e serem pessoas melhores, porque é desde o cmei que a criança vai se preparando para a vida (Part_101 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_2 *Bnfc_3 *Casa_1 *Prov_2 *Rend_1)*

*Na minha opinião as crianças no cmei aprendem na brincadeira, nos jogos de fazer letras, desenhos, isso vai incentivando a cabeça nesse tipo de atividade. No começo a aprendizagem é como uma brincadeira estimulante para o cérebro, porque é assim que vai levando a criança a aprender. (Part_74 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_4 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_3 *Escl_2 *Prov_1 *Rend_1)*

Eu penso que o cmei é uma coisa boa, porque é ali que começa tudo, a pintar um desenho, a fazer a primeira letra do nome, aprender os formatos das coisas, como um círculo, um quadrado, eles vão ensinando e brincando, eles aprendem brincando. Que todas as mães deveriam incentivar o máximo possível. Colocar já de início com 4 anos no cmei para aprender, porque é uma coisa muito boa. É no cmei que eles aprendem a acordar cedo para ir no cmei, aprende a saber os horários para comer, brincar, porque tudo tem horário. É no cmei que começa o aprendizado. Deveria ter 2 cmeis em cada bairro, para todas as crianças terem a oportunidade de irem no cmei

(Part_97 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_*Prov_2
*Rend_1)

A Educação infantil é a porta de entrada para a vivência de experiências que destacam a imersão das crianças nas diferentes linguagens, no incentivo a criatividade e a exploração de novos contextos e no desenvolvimento da individualidade. Assim como, situações que propiciem a autopercepção, organização e cuidado pessoal e coletivo dentro dos ambientes que circulam. Este é um dado, no qual a percepção de si e do mundo que os rodeia é evidenciada quando a criança aprende a ter rotina no contexto do CMEI e transfere o aprendizado para o ambiente familiar: *“O estudo dentro do cmei é diferente, porque eles criam uma rotina para a criança, tem o momento do soninho, o momento de brincar, o horário de comer. Tudo certinho. E isso a criança leva para a casa”* (Part_33); *“E as crianças aprendem dentro do cmei e traz o aprendizado para gente também. A criança aprende no cmei, do cmei a criança traz para dentro de casa, traz para a família. E a gente aprende junto com eles. Eu acho muito importante, principalmente o cmei, porque tudo que é novidade eles trazem para gente”* (Part_48); *“O cmei é muito bom, porque não é só largar a criança no cmei, é uma rotina muito boa que eles fazem com as crianças, eles cuidam, brincam, eles dão liberdade para as crianças terem autonomia, eu sou bem a favor do cmei”* (Part_143).

A representação do CMEI é objetificada como lugar de guarda, cuidado e alimentação é destacada nas narrativas e dentre elas é a mais comum associada à etapa educativa, sobretudo quando o espaço se configura como *proteção e segurança*. O CMEI é visto como local de acolhimento e que preserva a integridade da criança, consequentemente, o cuidado e a alimentação são entendidos como aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil, especialmente em contextos vulneráveis.

Assim como, a imagem da escola é associada à segurança e proteção, tanto na infância em que viveram quanto na de seus filhos. Este dado revela que as interseccionalidades de gênero, raça e classe atuam como fatores de opressão em suas vidas, tornando a escola e o CMEI instituições essenciais que asseguram condições melhores de vida e de sobrevivência. Portanto, a escola de Educação Infantil como lugar de proteção é reflexo do medo da violência que sofreram por não terem um lugar seguro quando eram crianças.

Eu gosto do cmei. Antes neste cmei não tinha vaga, ele ficava em casa, queria ficar na rua andando de bicicleta, mas na rua é perigoso. Eu tive a sorte de me ligarem do cmei. E consegui a vaga. Matriculei ele e agora ele vai. Eu acho bom o cmei. Eu gosto. As professoras tratam bem. Eu sinto bem em deixar o meu filho no cmei, do que deixá-lo na rua. Ele tem quatro anos e já queria ficar andando na rua com a bicicletinha dele. Tinha que ficar em cima dele. E quando eu o coloquei na creche, ele chega em casa, vai assistir alguma coisa, dorme um pouco, toma banho. Todo dia é a mesma coisa. É um sossego, é bom, é um lugar seguro que cuida dos nossos filhos

(Part_28 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_2 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)

*Até porque eles estando no cmei é um lugar seguro, e eu como mãe posso fazer um bico. É assim. Eu moro só com eles. No momento que o meu filho está no cmei, eu estou fazendo alguma coisa. (Part_91 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*O cmei é ótimo, porque tem criança que não vai para o cmei e fica para rua ou fica na mão de pessoas que não estão aptas para cuidar, ficam com vó e com avô que não tem condições de ficar dando atenção ou com babá e adolescente. A criança corre risco de várias maneiras, principalmente de pedofilia. Hoje em dia as pessoas acham que só acontecem os casos que vemos na televisão, as vezes tem vizinhos que fazem pedofilia com as crianças que são abusadas pelo avô, pelo tio, pelo marido da vizinha, eu acho que o cmei é bom por causa disso. Se a mãe puder colocar no cmei ao invés de deixar na mão de alguém, se não tiver outra saída porque precisa trabalhar, é bem melhor no cmei do que deixar com qualquer pessoa (Part_100 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_2)*

*Penso que é muito bom, primeiramente que as crianças não ficam em casa, vão aprender alguma coisa e as mães podem trabalhar. É importante, porque pelo menos a criança não fica na rua, eu digo pela vida das crianças de outras famílias, porque a gente não sabe como que levam a vida, pelo menos sabe que está no cmei. Tenho a minha irmã e a minha cunhada que são professoras, falam que as crianças vão para o cmei por comida. Isso que dá dó. Eles dizem que no cmei, comem bastante, porque tem a falta de comida em casa. Acredito que gostam por causa da comida e brinca. (Part_34 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_4 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_2 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_2)*

O CMEI cumpre seu papel de promover a sociabilidade ao propiciar a interação, a construção de vínculos afetivos e o desenvolvimento de habilidades de convivência, entre as crianças e professores. Os relatos destacam, em especial, o aprendizado de compartilhar brinquedos, a convivência com outras crianças da mesma faixa etária, o desenvolvimento da fala, o papel do CMEI como meio de distração, a construção de amizades e o respeito ao próximo, como nos exemplos a seguir: “No cmei eles aprenderam a dividir as coisas, porque antes eles achavam que tudo era deles.” (part_135); “E no cmei eles têm contato e convívio com outras crianças, outras pessoas, outra educação diferente da casa, vai conviver com outras crianças, vai aprender coisas novas, acho muito importante sim o cmei” (Part_135); “A minha menina não cumprimentava ninguém, ela demorou a aprender que ela tinha que ser sociáveis, hoje ela é mais sociável, mas antes não era porque só ficava em casa” (Part_112); “Eu queria colocar a minha filha no cmei para que ela tivesse mais conhecimento, também para poder fazer amigos, porque ela se sente sozinha, porque eu tenho só ela como filha pequena. Eu queria que ela pudesse conhecer pessoas e crianças novas. Para se distrair a cabeça também” (part_53); “Sim é importante colocar no cmei, porque é bom para desenvolver a convivência com outras crianças e desenvolver o cérebro. As crianças aprendem alguma coisa em casa, mas no cmei eles aprendem a conviver com outras crianças, aprendem a dividir os brinquedos, e a se alimentar melhor com legumes, coisa que em casa não come” (Part_88).

A representação social de preparação para a escolarização é uma percepção que perpassa a Educação Infantil, porém não se constitui como o fim último a ser atingido. Em outras palavras, a alfabetização é uma consequência natural do trabalho desenvolvido em sua multidimensionalidade, favorecendo as habilidades da linguagem oral e motora, essenciais para a entrada no mundo da leitura e da escrita, servindo de base para a aprendizagem. No entanto, a percepção de preparação para a escolarização também abrange a dimensão do comportamento, fator fundamental para a convivência em grupo e o desenvolvimento de habilidades sociais. A diferença da preparação está na postura da criança para novas experiências, na abertura para o desconhecido, na aceitação de novas rotinas e acordos que favoreçam o convívio individual e coletivo, sobretudo, quando se tornam sujeitos ativos que produzem culturas e conhecimentos infantis: *“Eu coloquei o meu filho no cmei com 2 anos e depois que ele entrou eu o achei muito ativo, ele progrediu bastante, eu via diferença entre crianças que não frequentaram o cmei, com aquelas que frequentam”* (Part_152); *“Foi uma diferença boa, porque ir direto para a escola é mais difícil, então quem entra na creche já tem aquela preparação, por isso que eu nunca tive problemas com elas, porque elas frequentaram a creche, então foi bom para ela, porque foi uma preparação”* (Part_2); *“Para mim o cmei é a grande preparação para a criança fora de casa, é a grande preparação para o resto que vai vir acontecer”* (Part_98).

A responsabilidade compartilhada entre os CMEIs e as famílias na educação e cuidado das crianças gera pontos de tensão, especialmente no que diz respeito à definição das responsabilidades de cada um. Essa ambivalência, nas representações sobre o papel de cada parte, coloca em xeque a complementaridade entre família e instituição. No entanto, os relatos destacam o papel privilegiado dos CMEIs ao unir cuidado e educação como fatores essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Apesar disso, há resistências quanto à suplementação de funções que, para alguns, devem ser exclusivas das famílias. Em contraste, o ambiente estruturado dos CMEIs, muitas vezes mais organizado que o contexto domiciliar, reforça o significado social dessas instituições, especialmente em contextos de desigualdade social, onde cumprem um papel indispensável na educação e cuidado. Vejamos alguns exemplos:

Educar não é responsabilidade do cmei, mas acaba sendo. O cmei acaba ajudando muito nesse ponto da educação. Já ouvi falar que a educação vem de casa e não é responsabilidade do cmei, mas o cmei ajuda muito na educação, porque o filho da gente acaba obedecendo muito mais um estranho, do que os próprios pais e aprende a seguir regras e muitas vezes aprendem sem ouvir gritos, porque no cmei a educação não é na base do grito, mas é por exemplo, a criança chorou e vai ter que ficar chorando até se acalmar, a professora não vai bater, então a criança vai ter que aprender a chorar e se acalmar, até uma hora ela se cansar e parar de chorar. E é o

*que acontece, diferente do que acontece na casa. Em casa a criança vai querer bater na mãe, vai começar a gritar e a gente vai se estressar ou a gente vai acabar cedendo ao que a criança quer. E no cmei a criança sabe que vai ficar chorando no chão e param de chorar. Eles acabam se reeducando sozinhos. O convívio com as outras crianças eles acabam aprendendo. A educação não é responsabilidade do cmei, mas quando acontece ajuda muito. O cmei dá muita educação para as crianças. O desenvolvimento é muito melhor. (Part_15 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*A educação vem de casa, mas a professora acaba educando, porque é uma segunda casa, porque as crianças passam mais tempo no cmei, do que em casa. A minha filha entra no cmei e vai para a sala sozinha, em casa é a mesma coisa. É uma segunda casa. As professoras ensinam a dividir, a olhar o colega, a cuidar, a ter interesse no outro, o cuidado, a higiene. Muitas vezes as crianças não aprendem em casa a escovar os dentes. Tem criança que aprende na escola a higiene bucal, acaba que o cmei educa também e educa para a vida (Part_112 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

As representações sociais circulam amplamente na sociedade e são disseminadas por meio da comunicação social. A disseminação de informações, episódios e acontecimentos históricos e sociais desempenham um papel central na propagação de estereótipos que regulam e reforçam crenças e opiniões sobre a Educação Infantil. Nesse contexto, as representações sociais possuem uma relação intrínseca com a comunicação e com o comportamento, desempenhando a função de orientar as pessoas sobre os objetos de conhecimento. No entanto, relatos apontam medos e inseguranças: “É obrigatório colocar, mas eu estava atenta para saber se estavam cuidando bem ou não, porque a gente vê na televisão o tanto de coisa que acontece, de pessoas que judiam das crianças” (Part_141); “A gente vê na televisão professores que judiam, coloca de castigo e que bate” (part_73); “Eu falei para a minha irmã verificar, para ver se as professoras não estão judiando, porque a gente vê tanta coisa na televisão que até se assusta, como que pode acontecer” (part_26).

Essas representações podem gerar desafios significativos para a credibilidade das instituições de Educação Infantil, fomentando, em alguns casos, desconfiças relacionadas ao cuidado, à educação e até mesmo à suspeita de maus-tratos. Como consequência, pode ocorrer a quebra no vínculo de confiança, o silenciamento e o medo de retaliação por parte das famílias. Por outro lado, essas representações também geram pressão sobre as instituições, que passam a experimentar a sensação de estarem constantemente vigiadas, temendo propor atividades que envolvam algum tipo de risco, e desenvolvem uma tendência ao controle excessivo e à limitação das crianças. No entanto, romper com as velhas representações é possível por meio da construção de novas representações, fundamentadas na mudança de atitudes. Cabe às instituições de Educação Infantil liderarem com esse processo, invertendo o polo de produção do conhecimento sobre a educação, assim como a pesquisa científica exerce papel relevante

neste aspecto, ao identificar lacunas e a construção de novos conhecimentos. É essencial que direcionem o debate para dentro de seus espaços, promovendo o envolvimento das famílias, convidando-as a conhecerem o ambiente educativo e esclarecendo eventuais equívocos ou preconceitos que afetem a relação de confiança.

Por fim, as classes do *corpus* das entrevistas revelam pontos centrais das representações sociais das mães sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente. A partir dessas análises, é possível identificar processos de ancoragem e objetificação. A pesquisa sobre RS indica que a concepção de Educação Infantil está em transformação. Percebe-se não apenas a visão tradicional de cuidado e proteção historicamente enraizada na cultura, apontada como principal resultado da pesquisa, mas também novas formas de compreensão dessa etapa educativa, especialmente entre as mães trabalhadoras, este processo revela a função de suplementação das representações sociais ao inserir novas concepções sobre a etapa educativa, como de: aprendizagem e desenvolvimento; lugar que propicia a rotina e disciplina e a socialização e convivência.

Embora o estigma social da Educação Infantil como mero “lugar de guarda e cuidado” ainda exista, ele não representa a principal concepção associada. Pelo contrário, emergem novas representações que enfatizam o desenvolvimento e a aprendizagem, a rotina e a disciplina, além da socialização e da convivência como fatores essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, a representação social sobre o Trabalho Docente apresenta nuances ambivalentes. Muitas mães associam a figura da professora ao papel materno, destacando características como paciência e dedicação. No entanto, a realidade da profissão, marcada por desafios simbólicos e materiais, muitas vezes, contrasta com essa visão idealizada, colocando em evidência os obstáculos enfrentados por professoras e crianças no contexto da Educação Infantil.

As RS estão profundamente ligadas às experiências vividas e ao significado subjetivo atribuído aos objetos de conhecimento. Essas percepções são construídas a partir das vivências cotidianas e do contexto social. A trajetória de vida e escolarização de mães negras e pobres desempenha um papel central na formulação de novas representações sobre a Educação Infantil podendo representar estratégias de resistência e enfrentamento familiar sob uma perspectiva intergeracional, na qual uma geração se sacrifica para que a seguinte tenha maior acesso às políticas públicas, como o acesso a Educação Infantil. Vejamos alguns excertos:

Eu quero eles terminem os estudos, que se formem, que eles sejam alguém na vida, que não seja igual eu, porque eu não terminei os meus estudos, eu não quero que eu sirva de exemplo para eles, mas quero que eles cresçam e construam um futuro para eles. Seja alguém na vida, uma pessoa que tenha sua profissão. Eu vivo falando para

*a minha filha. Que o estudo dê para eles o que eu não tive. (Part_20 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_2)*

*Eu quero que ele se forme. O que eu não fiz na minha juventude, eu quero que ele faça por ele. Eu quero ver ele se formando e falando para mim que se formou. Olha mãe eu me formei. Quero ver ele se tornar gente. Eu falo para ele. E ele diz que ele é gente. Eu explico para ele, que eu quero que ele estude. (Part_31 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_2)*

*O sonho que eu tenho para a minha filha é que ela seja alguém na vida, ela termine os estudos, eu não pude terminar. Quero que ela faça curso, se depender de mim, eu vou ajudar a pagar, eu correr atrás (Part_53 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu tenho um sonho sim para as minhas filhas, quero que elas não sejam o que eu fui, porque o que aconteceu na minha vida, não quero que aconteça na vida delas, por isso que eu cuido ao máximo que eu puder, para não acontecer o que aconteceu comigo. Eu vou apoiar elas em tudo. (Part_55 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

*Eu tenho o sonho que os meus filhos sejam alguém na vida, não ser igual a mim que trabalho com reciclagem, eu falo para eles estudarem bastante para não ter essa vida. Sejam alguém na vida. Devem estudar para ter alguma coisa. Que eles tenham uma vida melhor. (Part_56 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

*Meu sonho é que as minhas meninas estudem e tenham o que eu não tive, eu nunca consegui ter um trabalho para ganhar o suficiente para dar o que elas precisam e merecem, por causa do estudo. Meu sonho é que elas sejam alguém na vida, que possam ter um trabalho para sobreviver e ter uma vida digna. (Part_60 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_2 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

As narrativas expressam a consciência coletiva de ruptura com as marcas do passado gerada pela pobreza, desigualdade e a descontinuidade desse ciclo, a partir do estudo. O acesso à Educação Infantil significa a chance de romper com barreiras que limitam as oportunidades das gerações anteriores. Ao investir na escolarização dos filhos, essas mães não apenas buscam um futuro melhor para suas famílias, mas também desafiam as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. Dessa forma, suas ações e escolhas representam um ato de resistência e esperança, no qual o sacrifício de uma geração se transforma em oportunidade para a próxima.

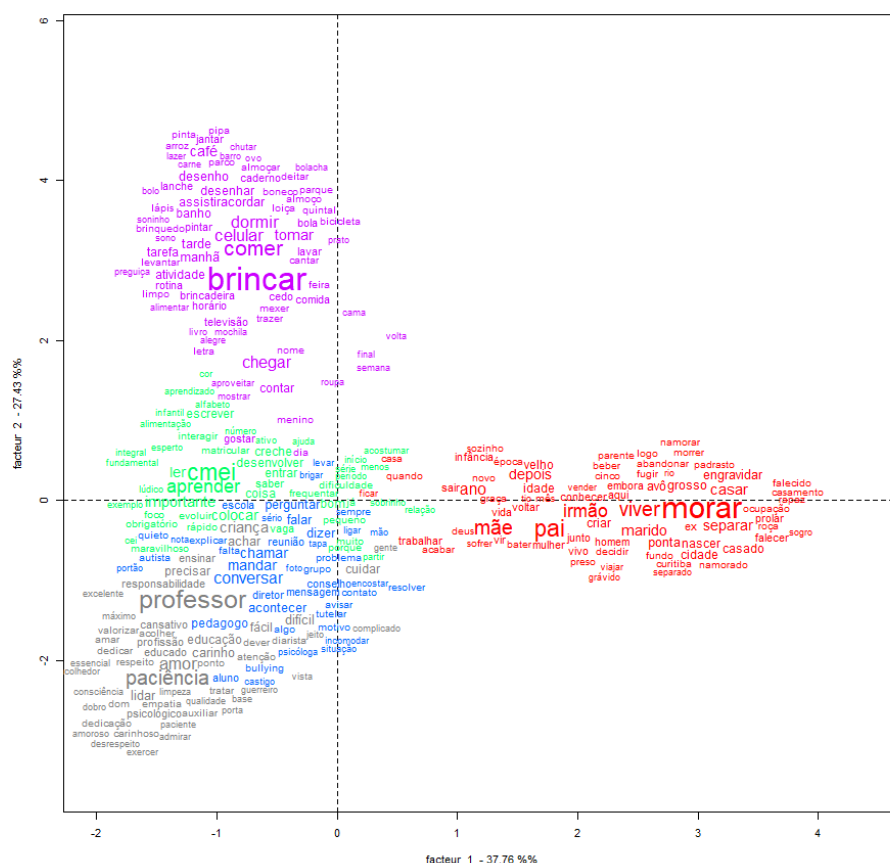
A próxima subseção apresenta a análise de correspondência entre as classes, no qual busca sintetizar a interpretação da relação entre as classes no seu conjunto.

4.3 Análise Fatorial de Correspondência das Classes

As classes do *corpus* das entrevistas apresentam o escopo das representações sociais ao delinear os pontos de ancoragem e objetificação sobre os objetos de conhecimento acerca da Educação Infantil e do Trabalho Docente. Neste aspecto, é destacada a independência do discurso temático das classes 5 e 1 ao delimitar a história de vida e a concepção de criança. Já

as classes 4, 2 e 3 aparecem articuladas sobre o contexto da educação de crianças nas instituições de Educação Infantil. Este retrato, pode ser analisado com mais clareza, a partir da Análise Fatorial de Correspondência das Classes (AFC):

Figura 8 - Plano fatorial 1x2 do corpus das entrevistas



Fonte: Emitido do Iramuteq

Na figura 8 observamos no fator 1 (eixo horizontal) uma contraposição das classes 5 (rosa), 3 (verde), 4 (azul) e 2 (cinza) do lado esquerdo em relação a classe 1 (vermelha), do lado direito. As primeiras versam sobre o contexto da Educação Infantil e se unem mutuamente nas narrativas sobre esse segmento educacional. Em contrapartida, a narrativa presente na classe 1 é independente e aparece separada das demais.

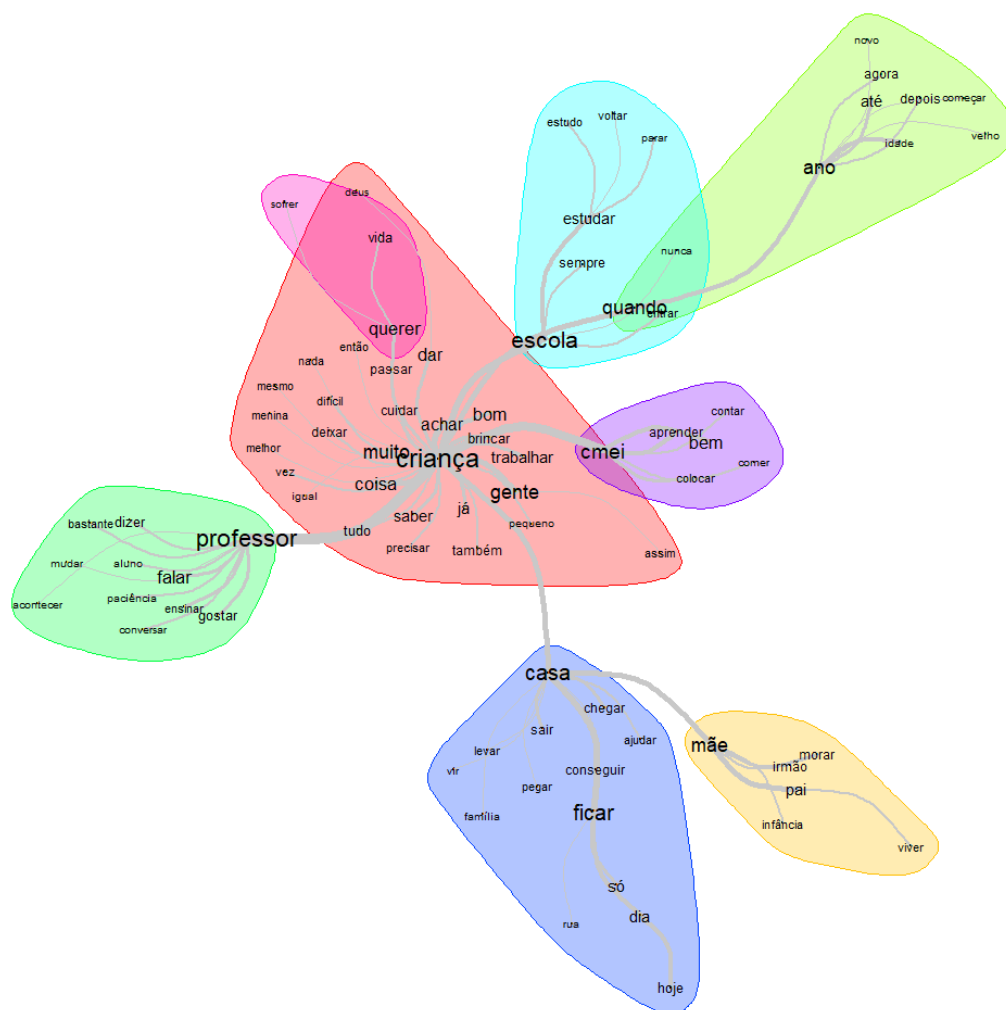
No fator 2 (vertical) vemos a classe 5 na parte superior e as classes 3, 4, 2 e 1 na parte inferior. A parte superior trata do universo semântico sobre as crianças e a parte inferior sobre a história de vida e a Educação Infantil. A proximidade entre os pontos indica uma relação mais forte entre as classes correspondentes 3, 4 e 2, ou seja, a organização do pensamento social sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente se triangulam no encadeamento sobre: o CMEI, o professor e a relação família e instituição.

A partir dessa organização podemos observar a articulação da conexão entre os elementos na análise de similitude na subseção a seguir.

4.4 Análise da Árvore de Similitude pelo IRaMuTeQ

O *corpus* textual das entrevistas foi submetido à análise de similitude por meio do programa Iramuteq, que examina as relações de proximidade e coocorrência entre os elementos do discurso. O *software* permite visualizar a centralidade dos termos e suas conexões mais fortes, identificando as palavras mais citadas e suas coocorrências dentro do texto. A partir dessas ocorrências, é elaborado um grafo, no qual os nós representam as palavras-chave analisadas, e as conexões (arestas) indicam a força das associações entre elas. O grafo gerado, também chamado de árvore máxima, destaca palavras centrais e agrupamentos de termos dentro de um sistema de rede de significados. A seguir apresentamos a figura 9 com os principais resultados dessa análise:

Figura 9 - Árvore de similitude das entrevistas



Fonte: Emitido pelo IRaMuTeQ

A figura 9 destaca que a palavra *criança* ocupa a posição central no discurso, apresentando o maior grau de coesão em relação ao número de arestas e à agregação. A partir dessa centralidade, as arestas se ramificam para os termos *professor*, *CMEI*, *escola* e *casa*.

A criança ocupa um lugar central no discurso sobre educação, seja no contexto dos CMEIs ou no ambiente familiar. A ênfase na palavra-chave *criança* reflete a triangulação entre Família, Criança e Instituição de Educação Infantil, evidenciando a interdependência dessas esferas para o desenvolvimento integral da criança. No entanto, o debate acadêmico frequentemente revela divergências de opiniões e posturas em relação a essas instituições, muitas vezes, destacando conflitos e reforçando noções estereotipadas sobre famílias. Essas famílias são, por vezes, tomadas como bodes expiatórios, o que acaba inibindo reflexões mais profundas sobre a complexidade psicossocial da organização familiar das crianças atendidas. Esta representação acaba por culpabilizar as famílias, desconsiderando as múltiplas dimensões

que impactam o desenvolvimento infantil de crianças e de suas infâncias, como questões econômicas, sociais, culturais e históricas. Uma abordagem mais integrada e sensível às reais necessidades das crianças, permite que as instituições se aliem como parceiras no processo educativo, de modo a possibilitar práticas inclusivas e que valorizem a singularidade de cada criança e de sua família.

A imagens e atitudes são elementos que estão imbricados na abordagem dimensional das representações sociais e que serão tratadas na próxima subseção.

4.5 As Dimensões do Campo de Imagem e da Atitude nas Representações Sociais.

A abordagem dimensional das representações sociais busca compreender as informações, os meios de propagação e o modo como operam os processos de seleção, inclusão e transformação dentro dos grupos. Além disso, essa perspectiva visa identificar as imagens, metáforas e atitudes que compõem as representações sociais. A identificação dessas imagens e metáforas permite aproximar um objeto desconhecido a um sistema de referência pré-existente, levando o sujeito a questionar: A que isso se parece? Com o que pode ser comparado? É igual ao que? Dessa forma, os sujeitos tendem a atribuir significados aos objetos por meio de imagens, tornando-os mais compreensíveis e assimiláveis (Lima, 2010).

As atitudes, por sua vez, desempenham um papel fundamental na determinação da cognição, pois antecedem o próprio pensamento, levando os sujeitos a agir antes mesmo de refletir. De tal modo, a interação e a integração entre informações, imagens e atitudes constituem a base das representações sociais. A articulação desse tripé possibilita compreender como o conhecimento influencia as atitudes e se manifesta por meio de imagens. A busca pela compreensão desses elementos envolve a identificação dos mecanismos formadores das representações sociais objetivação e ancoragem permitindo, assim, uma análise mais profunda de como essas construções são definidas (Moscovici, 2012).

As imagens associadas à Educação Infantil foram organizadas nas seguintes categorias: lugares, características positivas, programa de comunicação e valores. A seguir na tabela 10, apresentamos os principais resultados dessa análise:

Tabela 10 - Tabela de imagens sobre a educação infantil e o trabalho docente

(continua)

Categorias	Palavras	F
Locais	casa, parquinho, jardim, acampamento, abrigo, brinquedoteca, escola, creche, sala de recurso, refúgio, caminho, vida.	10
Estados ou condições	tranquilo, organizado, seguro	3

Tabela 10 - Tabela de imagens sobre a educação infantil e o trabalho docente

		(conclusão)
Sentimentos	acolhimento, liberdade	2
Atividades	distração, recreação, divertido	3
Ações	escolha	1
Programa de comunicação	novela, cocoricó, carrossel, supernanny.	4
Valores	responsabilidade, apoio	2
Imagem do trabalho docente	Mãe, heroína, anjo, coruja.	4
TOTAL		29

Fonte: A autora.

A busca por imagens ou metáforas relacionadas à Educação Infantil seguiu o critério de análise de conteúdo, baseado na leitura dos segmentos de texto que, de forma direta ou indireta, faziam alusão ao objeto de representação. Em termos qualitativos os **lugares** foram mencionados mais vezes, como as principais imagens que se assemelham ao contexto da Educação Infantil. Este movimento de levantamento das imagens é um mecanismo formador das representações baseada na objetificação, as imagens permitem identificar o núcleo figurativo e uma identidade sobre o objeto de representação (Lima, Campos, 2020).

Dentre os lugares que aparecem com maior prontidão na memória das mulheres entrevistadas, destaca-se a segunda casa que se configurou como a imagem mais prevalente. “É igual a uma segunda casa que as crianças passam metade do dia lá dentro, meio período com a mãe e meio período com o cmei. Vamos dizer que as crianças tem duas casas, é mais ou menos isso” (Part_15); “O cmei é comparado com uma casa, porque a criança se sente bem, a criança tem acolhimento, tem um responsável para cuidar dela, tem alimentação, eu acho que é comparado com uma casa” (Part_53); “Eu acho bom o cmei, é como se fosse a casa da gente, no cmei eles têm a hora do soninho, lanche, eles estão se desenvolvendo, estão desenhando, porque eles ainda não vão escrever, mas vão pintar. É como se fosse a casa da gente” (Part_66); “O cmei é parecido com a casa da gente. Tem as professoras que educam e ensinam, até mais do que a gente. Tem a parte da tarde do lazer deles, de brincarem, e melhor ainda, tem os colegas, eles conhecem pessoas diferentes. Eu acho que isso é bom, é comparado a casa da gente, tirando as atividades, é uma coisa que eles aprendem, brincam, conhecem pessoas novas, é bem mais além da casa da gente, faz amizades” (Part_79).

A Educação Infantil é frequentemente concebida como uma segunda casa, funcionando como uma extensão do ambiente familiar, garantindo assim a continuidade dos cuidados parentais. Em outras palavras, quanto maior a necessidade e oferta de cuidados às crianças, maior a aprovação do segmento educacional (Rosso *et al.* 2019). Esse dado reforça a perspectiva assistencialista da Educação Infantil, historicamente delineada como um espaço de

proteção. Nesse contexto, o núcleo figurativo associa a Educação Infantil à função de local de guarda, perpetuando representações tradicionais.

Esse processo revela como as representações sociais se ajustam às imagens preexistentes, alinhando-se a valores e crenças socialmente aceitos sobre o papel da escola da infância. Em adição, a característica positiva de *refúgio*, *acolhimento* e *seguro* complementa essa representação. Porém, este dado não se resume a isto, vale complementar que a Educação Infantil extrapola as dimensões do cuidar. Embora, ainda apareça nebulosa nas representações sociais das participantes da pesquisa. No entanto, a representação como segurança e proteção é legítima, quando a situação social e econômica, tende a revelar formas de vida e trabalho precárias ou de extrema pobreza, uma vez que as preocupações sobre os filhos são as vulnerabilidades que assolam as crianças como desaparecimentos, roubo, abuso e doenças.

No entanto, ainda aparecem imagens relacionadas a: *parquinho*, *jardim*, *acampamento* e *brinquedo*, as quais remetem ao cenário da Educação Infantil como um lugar lúdico, onde se estabelecem interações e brincadeiras, assim como se configura como espaço de *distração*, *recreação* e *liberdade* para viver a infância.

*Eu compararia com um jardim, que as crianças são sementes e pequenas flores que irão crescer e desabrochar (Part_46 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_2 *Prov_2 *Rend_1)*

*O cmei é igual um acampamento, porque eles brincam, comem, se divertem, eles correm, tem horário de lazer para fora, tem horário de atividade, é como um acampamento, que tem o horário das obrigações e depois faz as atividades de lazer. No caso das crianças que fazem as atividades, vão no lanche, brincar, dormir na hora do soninho, se eles não quiserem dormir fica deitado para o colega dormir. Eu queria um acampamento desse (Part_80 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*Dependendo do cmei é um parquinho, é estímulo, é brincadeira, e também aprendizado. Não dá para comparar com celular, porque estimula de forma negativa, mas é como se fosse isso um parquinho. (Part_99 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_2 *Escl_6 *Prov_1 *Rend_1)*

*É um parquinho eu acho, para eles é tudo para brincar, é tudo educativo, até as salas, é tipo uma recreação, tem os horários certinho, é mais para brincar para livrar a mente um pouco (Part_31 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_2)*

*O cmei dá liberdade para a criança brincar que nessa idade é a fase da brincadeira. O estudo vem depois dos seis anos. Dos quatro anos aos seis anos é mais brincadeira, até para a criança não esquecer da infância, eu vejo mais por isso (Part_26 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_1)*

Entre as imagens mais peculiares podemos perceber a associação com programas televisivos, que, por vezes, remetem à infância das participantes, como o programa infantil “Cocoricó” de 1996 da TV Cultura que ilustra a vida do personagem Júlio, menino da cidade que gosta de passar as férias na fazenda dos avós. A telenovela “Carrossel” foi produzida pelo

Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) em 2012 ao basear a história na figura de uma professora que leciona para o terceiro ano e se torna referência para os seus alunos e o *reality* show brasileiro “*Supernanny*” produzido pelo SBT em 2006, no qual apresenta a figura de uma pedagoga que auxiliava famílias a resolver problemas e impor limites às crianças.

Figura 10 - Imagens de programa infantil



Fonte: Tv Cultura e SBT

Neste aspecto, percebemos como as “produções sociais simbólicas” (Jodelet, 2017) veiculadas pela comunicação social exercem uma importante função de propagação e de circulação de representações sociais sobre a educação e as instituições de ensino.

*É comparado com o programa do Cocoricó da tv, porque eles interagem com as crianças, as crianças se alimentam, dormem, faz as atividades e é bem parecido (Part_3 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_2 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*O cmei é igual uma novela, tem as novelas de criança como o Carrossel, eles ensinam bastante coisa boa, lembro muito desta novela, porque eu gostava de assistir. Tinha a escola que ensinava os alunos. É parecida com a novela (Part_45 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_5 *Prov_2 *Rend_2)*

*É estilo supernanny, pois o cmei educa as crianças. É muito importante porque são as primeiras coisas que as crianças vão aprender (Part_37 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

E os valores como *responsabilidade* e *apoio* representam aspectos que remetem à educação moral e ao desenvolvimento integral da criança no contexto da Educação Infantil.

E, por fim, as imagens associadas às professoras são de *mãe*, *heroína*, *anjo* e *coruja*, refletem representações simbólicas do trabalho docente e da maneira como a sociedade as percebe. A metáfora da **mãe** remete ao cuidado, ao afeto e à responsabilidade materna. A figura da **heroína** simboliza a professora que se sacrifica pelo seu trabalho, demonstrando dedicação e superação diante dos desafios para garantir o aprendizado das crianças. A imagem do **anjo** está associada à bondade, à paciência e ao acolhimento, enquanto a **coruja** representa sabedoria, inteligência. Essas metáforas reforçam a percepção do papel docente como uma combinação de afeto, compromisso e conhecimento.

As atitudes nas RS revelam a posição favorável ou contrária face a diversos assuntos, portanto, cada posição é “sustentada com base em valores, sentimentos, crenças e experiências

diferentes, e muitas vezes traduzem-se também em comportamentos diferenciados” (Lima, 2010, p. 187). Como veremos na tabela 11 as atitudes frente a Educação Infantil e o Trabalho Docente.

Tabela 11 - Tabela das atitudes sobre a educação infantil e o trabalho docente

Categorias	Palavras	F
Atitudes positivas da Educação Infantil	bom, excelente, importante, tudo, perfeito, ótimo, seguro, maravilhoso, benção, preparação, ensinamento, incentivo, tudo, limpo	14
Atitudes positivas do trabalho docente	guerreiras, corajosas, maravilhosas, criativas, esforçadas, dedicadas, atenciosas, fortes, amáveis, simpáticas.	10
Atitudes negativas do trabalho docente	difícil, duro, pesado, complicado, cansativo, arriscado, pior, estressante.	8
Atitudes afetivas	respeito, valor, gratidão, admiração, respeito, amor, carinho, pena.	8
Total		40

Fonte: A autora.

A partir dessa análise, podemos perceber que as atitudes positivas sobre a Educação Infantil aparecem com maior frequência, sendo nulas as atitudes negativas. Em contrapartida as atitudes positivas do trabalho docente qualificam as professoras com adjetivos que reforçam as qualidades pessoais e emocionais, força e determinação no exercício da profissão e habilidades, como a dedicação. No entanto, aparecem atitudes negativas que demonstram que o trabalho docente é permeado por desafios e dificuldades.

As atitudes referem-se ao posicionamento do sujeito perante o objeto de conhecimento, configura-se como a forma de agir preventivamente diante da realidade que o cerca. A mudança da representação passa pelas atitudes e possuem interferência das predisposições afetivas, comportamentais e do domínio cognitivo (Lima, 2010). As atitudes mencionadas pelas participantes mencionam também atitudes afetivas sobre o trabalho docente, as quais se referem a sentimentos e emoções provocados como: *respeito, valor, gratidão, admiração, respeito, amor, carinho, pena*

O estudo das representações, por meio da análise das três dimensões interligadas, permite compreender que a informação diz respeito ao conteúdo da representação. No entanto, a atitude desempenha um papel fundamental ao determinar a natureza dessa informação, e ambas operam de forma conjunta. Já a imagem está relacionada à organização desse conteúdo. Assim, estabelece-se um sistema operacional para o estudo das representações, considerando tanto a quantidade e precisão das informações quanto o grau de organização delas, sejam elas positivas ou negativas (Deschamps, Moliner, 2009).

A próxima subseção apresenta análise das representações sociais sob a lente conceitual da interseccionalidade de gênero, raça e classe.

4.6 Representações Sociais e a Interseccionalidade de Gênero, Raça e Classe

A articulação entre a TRS e a Interseccionalidade parte da “teorização combinada” (Mainardes, 2018) de relacionar teorias e conceitos no esforço de proporcionar consistência e fundamentação às análises. Essa combinação permite ilustrar com maior profundidade as interseccionalidades de gênero, raça e classe nos eixos de poderes que constituem e estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos (Crenshaw, 2002) no contexto das RS. A experiência das mulheres e as representações sociais que elas expressam acerca da educação infantil e do trabalho docente se constituem como formas específicas do lugar de fala e do local em que estão situadas (Arruda, 2002), isto é, dos lugares e espaços, por vezes, distinto e mutuamente excludente que foram e estão subordinadas.

Todas as mulheres estão sujeitas a algum tipo de discriminação de gênero. No entanto, o gênero não pode ser analisado isoladamente, pois se entrelaça com outras identidades sociais, como classe, raça, etnia e religião, ampliando as vulnerabilidades específicas de diferentes grupos de mulheres. Essa associação remete a um sistema múltiplo de subordinação, no qual a interseccionalidade como ferramenta conceitual de análise trata da forma como sistemas discriminatórios, como: patriarcado, o racismo e a opressão de classe se relacionam e operam na construção de desigualdades sociais de diferentes grupos (Crenshaw, 2002).

Em específico, os dados da pesquisa referem-se a um grupo de mulheres racializadas e marginalizadas que dentro do fluxo de suas vivências e experiências sofreram e sofrem com uma gama de violações, entre elas a de gênero. Em adição, gênero nesta análise é entendido como “forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86). Como relação de poder, gênero é refletido no corpo e o produz através de tecnologias disciplinares que regulam e atravessam os processos de organização de doutrinas, conhecimentos, representações, instituições e políticas (Silva, et., al, 2021). Assim como organiza as significações sobre o que é próprio para homens e mulheres, atuando no campo social e cultural ao produzir desigualdades e diferenças (Scott, 1995). Nesse contexto, as relações de poder, de gênero e a heterossexualidade são naturalizadas como a norma desejável de vivência, legitimando práticas e subjetividades de forma que possibilitam a ocorrência da violência de gênero (Silva, et., al, 2021).

As violências descritas nas entrevistas, dentre elas a de gênero, são reconhecidas como prática histórica e culturalmente situadas, pois são produzidas no contexto das relações de poder, na dinâmica interseccional com outros marcadores sociais e como norma regulatória que tenciona a condução dessas mulheres a posição de subordinação. As violações mencionadas,

coloca o gênero como eixo central de opressão, seguido do controle sobre o corpo, a sexualidade e liberdade, o isolamento, o abuso sexual e emocional reforçando a dinâmica patriarcal de domínio do homem sobre a mulher. Assim, como a violência de gênero se articula com a de classe na dependência econômica e na pobreza contribuindo para a manutenção do ciclo de violência e em medidas punitivas com base na raça. Vejamos alguns relatos que expõem as violações de gênero:

*Quando eu voltei com o pai das minhas crianças, eu engravidei de volta. E começou as críticas de novo, eu fiquei gorda, não ficava bonita, não tinha libido que eu queria ter, quando eu tive minhas filhas gêmeas eu não consegui fazer laqueadura e como eu não podia tomar remédio, eu não quis ter relação sexual até colocar o diu e para o meu marido não foi o suficiente e ele pegou as coisas dele e foi embora. (Part_15 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*Com quinze anos eu tive o meu primeiro filho. Foi a partir dessa idade que a peleja começou, porque eu apanhava bastante, o meu ex-marido me deixava em cativeiro, fechada, não me deixava sair por ciúme. Ele trancava janela, porta, para ele poder trabalhar e me deixava trancada dentro de casa. E eu só comia quando ele chegava do trabalho. Parecia cachorro. Eu tentei pedir ajuda para os meus familiares, mas ninguém me ajudou. Naquela época eu gostava de ficar se separando dele e voltando com ele. De ficar nesse vai e volta. Por isso a minha mãe dizia que não ia me ajudar mais. (Part_79 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_3 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*A última vez que ele me bateu, ele deixou uma sequela, eu fiquei com o crânio rachado, ele jogou uma televisão de tubo de vinte nove polegadas na minha cabeça. E também tive a perda de um segundo filho com ele. Eu fui parar no hospital, acabei saindo, não quis ficar tomando soro, não fiquei em observação. Eu saí do hospital e fui para a rua com o meu menino. Fiquei umas três noites na rua, dormindo com o meu menino (Part_87 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_2 *Rend_1)*

A violência de gênero não é um fenômeno isolado, mas uma experiência estrutural de controle, coerção e opressão, que se perpetua e se fortalece nas dinâmicas de poder. Os relatos demonstram a subordinação das mulheres em relação ao direito básico do seu corpo, refletida na dificuldade de acesso a direitos reprodutivos, métodos contraceptivos e na falta de autonomia em relação à sexualidade e à reprodução. Além disso, as agressões físicas, a restrição da liberdade e a naturalização da violência reforçam a dependência econômica, o que as faz, muitas vezes, permanecer em relações abusivas. A ausência de suporte familiar e a insuficiência de redes de proteção e políticas públicas agravam ainda mais essa situação, especialmente, para mulheres em condições socioeconômicas precárias, limitando suas possibilidades de ruptura com o ciclo de violência.

A violência contra a mulher descrita no seio familiar é enraizada na dominação masculina, na posição que coloca os poderosos e os desprovidos de poder em relações assimétricas, a casa é o lugar propício para violência e a mulher se constitui como alvo de abusos (hooks, 2019). A hierarquia social do patriarcado capitalista e supremacista branco,

emprega o uso da força na manutenção da ideia filosófica ocidental de regra hierárquica e da autoridade coercitiva dos homens sobre as mulheres, no “uso da violência para estabelecer e manter a hierarquia dos papéis sexuais que os beneficia enquanto dominantes” (hooks, 2019, p. 181). Por consequência, as mulheres estão expostas a serem atingidas por múltiplas opressões e violências, que se entrelaçam e se intensificam em suas vidas. Essas opressões não se limitam apenas à violência física, mas também se manifestam de forma psicológica, emocional e econômica, criando um ambiente de controle e submissão.

A linha tênue que separa os direitos das mulheres, a igualdade de gênero, ao trabalho, aos direitos sexuais e reprodutivos e as políticas de proteção social como de saúde e educação esbarram nas desigualdades sociais, na cultura patriarcal e nas normas de gênero. As políticas públicas de proteção social, dentre elas o Programa Bolsa Família, exercem papel de combate à pobreza, a partir da transferência de renda às famílias pobres. Cabe nestas ações, o fortalecimento de políticas públicas de proteção social e a articulação intersetorial de acesso à educação, saúde e assistência social, de modo a promover a expansão das capacidades humanas de emancipação e de efetiva inclusão social das mulheres (Magalhães, 2011). Em específico, o Bolsa família e a atuação do CRAS no acesso a benefícios eventuais como mercado da família, leite das crianças, aluguel social e as moradias populares se configuram como uma das medidas de proteção social básica às mulheres, no entanto, esses benefícios não são suficientes para a promoção da autonomia e independência e de melhores condições de vida. Vejamos alguns excertos:

*Eu tenho que trabalhar para poder sobreviver com as despesas em casa, porque eu não fiquei recebendo pensão do falecimento do meu primeiro casamento. É difícil. E filho precisa de roupa, tênis. Esses dias a minha filha precisou de um tênis novo e o único dinheiro que eu tinha de um trabalho de diarista que fiz, eu já tive que gastar para comprar o tênis. Eu recebo o bolsa família também, o pouco que eu recebo já ajuda bastante para comprar roupa, pagar luz, água. Ser mãe e sozinha não é fácil. (Part_9 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2*Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_*Escl_3 *Prov_3 *Rend_2)*

*Eu trabalho como diarista. Consigo pegar o bolsa família, pego há anos, desde quando começou aquele valor pequeno. Não tenho casa própria, é alugada, pago seiscentos reais de aluguel, uns duzentos reais de água e luz, gás, comida, mercado, geralmente gasto seiscentos reais de mercado e não dá no mês inteiro, às vezes a gente tem que estar repondo no final mês um alimento ou outro. Nessa aí que entra o valor do bolsa família, porque quando eles depositam eu consigo comprar com esse dinheiro e repor o que falta (Part_76 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_3 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_2 *Escl_2 *Prov_1 *Rend_2)*

*Nós estávamos passando por dificuldades, por isso que eu vim atrás de uma cesta, estava faltando comida, ficamos sem almoço, sem janta, como a minha filha fica o dia inteiro na escola, ela come na escola, ainda bem. Eu pego o bolsa família e ajudo a pagar a luz, a água, as coisas que faltam eu compro (Part_108 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_2 *Rend_1)*

*Agora no início do mês, chega as coisas triviais para pagar. Então eu pago uma conta e deixo outra. Já era perto de pegar o Bolsa Família para pagar, agora vou ter que deixar de pagar e vai emendar com as outras contas que não foram pagas. Só Deus sabe, quando eu vou voltar a receber o benefício novamente. Então essas coisas que vão mexendo com a cabeça da gente. Enfim, não tem o que faça. É uma insegurança (Part_20 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_1 *Rcor_1 *Ecil_2 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_2)*

A condição de gênero e classe são sustentadas na elevação da proporção de mulheres pobres ou de famílias chefiadas por mulheres pobres (Ipea, 2005; Souza *et al.* 2020). O Brasil apresenta indicadores de pobreza monetária em que 62 milhões de pessoas estão abaixo do limite de renda, com base de rendimento domiciliar *per capita* de US\$1,90 por dia em termos de Poder de Paridade de Compra (PPC) definido pelo Banco Mundial. O indicador também aponta o agravamento da extrema pobreza em 2020 decorrente da pandemia com um crescimento de 2,7 pontos percentuais no cálculo de 8,4% da população em 2021 (Ibge, 2022). Este é um retrato da condição de classe das mulheres, pois “para a mulher negra inexistente o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural que as mantém fora do mercado formal, atravessando diversas idades no não emprego” (Akotirene, 2023, p. 26)

Neste aspecto, colocar a raça em posição de centralidade, quando é discutida a questão de gênero e classe significa revelar o “racismo como determinante no processo de opressão, discriminação e exclusão das mulheres negras” (hooks, 2019, p. 9). As mulheres negras encontram-se à margem do tecido social, por vezes, paira sob o imaginário o desconhecimento sobre suas experiências e sobre suas existências. A mulher negra ocupa um papel central nesta análise, sendo majoritariamente identificada como preta ou parda. Nesse sentido, Akotirene (2023, p. 24) destaca que “é da mulher negra o coração do conceito de interseccionalidade”, ressaltando a importância do feminismo negro na articulação das relações entre racismo, sexismo e capitalismo, além dos encargos específicos que recaem sobre elas. O debate racial tem sido dominado pela perspectiva do homem negro, enquanto as discussões de gênero priorizam a mulher branca (hooks, 2021). Assim, a mulher negra é frequentemente excluída dessas narrativas, pois, como aponta Carneiro (2011, p. 15), certos grupos são vistos como “mais ou menos humanos” ou possuem uma “humanidade incompleta”. Essa exclusão fortalece a negligência diante do sofrimento dessas mulheres negras, tornando seus pedidos de socorro silenciados e desvalorizados (Akotirene, 2023, p. 69), conforme evidenciado nesta pesquisa no momento em que as mulheres participantes avaliam a forma como foi conduzida a entrevista.

Entre os excertos sobre as relações entre raça, gênero e classe, podemos citar o seguinte trecho:

Eu tenho sonho de mais oportunidades, porque cria-se tanto projetos, cria-se tantas novas leis, tantas coisas, na prática a gente não vê funcionando, se começa a

*funcionar logo para de funcionar, eles podem dizer que muita coisa mudou e que muita coisa foi conquistada, muito direito foi conquistado, mas na prática a gente não vê isso. O que acontece? Ainda é muito difícil para uma pessoa preta e parda entrar numa faculdade, conquistar uma vaga na universidade e isso não sou eu que estou falando, isso todo mundo sabe. O negro quando vai disputar uma vaga de emprego se ele não for muito mais qualificado do que os outros ele não vai conseguir. Muitas das vezes a gente ainda sente os efeitos lá de trás da senzala. Em partes estamos livres, mas em outras partes, muita coisa ainda precisa ser mudada, dizem que foi igualado o direito da mulher e do homem. Eu não vejo isso, a mulher sempre ganha menos que o homem. Caminhou-se muito, mas ainda falta muito para chegar no lugar desejado, as mulheres ainda sofrem preconceito, os pretos e pardos sofrem preconceito tanto para disputar uma vaga de emprego, quanto dentro da escola, quanto para entrar na universidade. Ainda sentimos o efeito da senzala, mesmo que mascarados, ainda existe. Eu acho que a gente precisava avançar muito, porque essa porta da consciência fosse aberta e as pessoas realmente fossem educadas em casa, desde a casa, porque isso não é também só na escola. Desde a casa as pessoas fossem ensinadas que somos iguais, temos direitos de receber salários iguais, preto, branco, indígena, pardo, amarelo, somos todos iguais e da mesma maneira e merecemos todos a mesma atenção, o mesmo direito de disputar uma vaga de emprego, uma vaga de universidade. Cota quem inventou isso? Quem mais saem prejudicados com as cotas são os pretos e pardos. Ainda estamos com um pé na senzala. (Part_98 *Lcal_2 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_1 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_4 *Prov_1 *Rend_1)*

A herança escravocrata e seus efeitos revelam o lugar social ocupado pelos descendentes de pessoas escravizadas em uma sociedade ainda marcada pela “dor e violência que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas” (Bento, 2022, p. 23). Essa herança se perpetua nas desigualdades estruturais que impactam de forma desproporcional a população negra, especialmente as mulheres negras. O racismo, muitas vezes, velado no cotidiano, restringe o acesso a uma educação de qualidade, dificulta a inserção no mercado de trabalho formal com igualdade salarial e limita o uso de serviços de saúde e assistência médica adequados. No caso das mulheres negras, essa desigualdade se manifesta de maneira ainda mais severa, aumentando o risco de violência obstétrica e a negligência no atendimento médico.

Além disso, o racismo captura a subjetividade, impactando a autoestima e o desenvolvimento da identidade, experiência descrita como a “dor da cor” (Carneiro, 2011, p. 63). O racismo estrutural se evidencia também na realidade dos jovens negros, expostos ao genocídio da população negra, refletido nos altos índices de homicídios, na violência policial e no encarceramento em massa. O racismo ambiental empurra as comunidades negras para áreas de risco, vulneráveis a desastres ambientais e à precarização das condições de vida, a exemplo do que acontece na Ocupação Erickson John Duarte em que inúmeras famílias ainda não têm acesso a água potável e ao saneamento básico, recursos esses que se constituem como direitos humanos fundamentais e universais. Esses são apenas alguns exemplos de como o racismo opera de forma sistêmica, perpetuando desigualdades e exclusões históricas.

O relato ao apontar a herança escravocrata e o efeito que a senzala reverbera nos tempos atuais destaca a marca profunda que “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e

cruel” (Souza, 2021, p. 25). A senzala ainda ressoa no presente, não apenas nas condições materiais da população negra, mas também na forma como o racismo opera de maneira simbólica e subjetiva, pois o “pensamento do negro é um pensamento sitiado, acuado e acochado pela dor da pressão racista” (p. 32), no qual as populações negras não se veem representadas nos espaços de poder ou em carreiras de prestígio, isto reforça os estereótipos negativos do “mito negro” (Souza, 2021, p.29).

O discurso de improviso “*Aint’t I a Woman*” da ex-escrava Sojourner Truth proferido durante a Convenção dos Direitos das Mulheres em Ohio em 1851 ressoa a luta da opressão racista e sexista contra as mulheres. Ao questionar as alegações da supremacia masculina sobre a fraqueza feminina como sendo incompatível ao sufrágio, Sojourner Truth expõe e denuncia que “ninguém nunca me ajudou a subir nas carruagens, nem pular poças de lama, eu tive treze filhos e vi a maioria ser vendida pela escravização” (Akotirene, 2023, p. 25). Nestes fragmentos Sojourner refuta a tese masculina do “sexo frágil” pois não era considerada “menos mulher” do que as mulheres brancas, uma vez que durante a escravidão não foi poupada das opressões e violências. O discurso escancara a interseccionalidade de raça, gênero e classe ao questionar a categoria mulher universal.

Em relação ao discurso de Sojourner Truth, o relato da participante acima realiza a análise da interseccionalidade de raça, gênero e de classe ao expor o racismo estrutural como reflexo da falta de oportunidades da população negra no acesso à Universidade e ao mercado de trabalho. Apesar dos avanços com as políticas de cotas, os efeitos da exclusão e da escravidão reverberam na entrada no mercado de trabalho formal e na qualificação profissional que necessitam ser maiores do que o habitual para a população negra. Os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do 2º trimestre de 2024 do Ministério do Trabalho e Emprego, apontam que as mulheres negras são as mais prejudicadas no mercado de trabalho, pois em 2024 havia 7,5 milhões de pessoas negras sem emprego formal, sendo que para os homens não negros o percentual era de 4,6% e 10,1 para as mulheres negras, ou seja, as mulheres negras encaram adversidades ainda maiores do que os homens, por vivenciarem a discriminação por raça e gênero.⁷

O relato demarca a interseccionalidade como ferramenta que localiza a discriminação e as opressões de raça e gênero, mas também aponta a resistência e a luta antirracista ao exigir uma postura vigilante sobre os mecanismos que reforçam a dominação e os preconceitos

⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso em: 25 de novembro de 2024.

(hooks, 2021). Assim como, dos privilégios e dos acessos sociais que a branquitude têm em razão da cor da pele, da boa aparência, da estética, da beleza e da credibilidade (Carine, 2023, p. 55). A interseccionalidade entre raça, gênero e classe revela como o racismo determina os processos de exclusão e subalternização das mulheres negras, situadas à margem e do sentido de “enegrecer o lugar que ocupamos no gênero” (hooks, 2019, p. 19).

Alguns relatos das mães foram mencionados a respeito de dinâmicas escolares discriminatórias com os seus filhos. Este dado também já foi discutido por Cavalleiro (2003) ao identificar inúmeras situações de crianças negras na Educação Infantil sendo alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte de profissionais da educação. Vejamos alguns excertos:

*Quando ela entrou na escola, ela dizia que não gostava da professora, porque ela a xingava demais. A minha filha tem cabelo enrolado. A professora falava que ela tinha que lavar o cabelo, tinha que molhar, porque o cabelo dela estava armado. Ela chegava chorando em casa chorando pedindo para eu alisar o cabelo dela. Ela dizia que queria o cabelo liso igual ao da irmã dela. Eu falava que o cabelo dela é bonito, perfeito. O meu menino mais velho também falava que ele queria ter um cabelo cacheado igual ao da irmã. Ela sofreu bastante nessa parte, porque a professora não gostava, não aceitava. A minha filha é bem miudinha, mas o cabelo bem crespo, se a gente não molhar o cabelo, ele não abaixa, no começo tinha que abaixar. Eu tive que ir na escola para trocar a minha filha de turma ou eu não ia mandar mais ela para a escola. Eu falei que eles estavam fazendo racismo dentro da escola. A professora disse que não estava acontecendo isso, que era da cabeça da minha filha. Eu mandava a minha filha com elástico no cabelo. E parou com isso. Depois que a minha filha foi para outra escola, a professora mandava vídeo, gostava do cabelo dela, mudou bastante, se desenvolveu bastante, mas no começo ela chorava bastante, não queria ir para a escola, contava que a professora escolhia outras crianças e não escolhia ela. Quando iam tirar uma foto colocavam a minha filha no meio de outros meninos. Faziam trabalhos em grupos e deixavam ela sozinha. Essa nova professora mudou totalmente. Agora que ela está no primeiro ano, ela escreve cartas de eu te amo para mim. Ela aprendeu bastante, se desenvolveram bastante (Part_88 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_2 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_ *Prov_2 *Rend_1)*

*A minha mãe me tirou dessa escola. E falou para eu não ir mais. Também, porque a diretora ficava me xingando, porque eu era a mais escura da sala. Os alunos me chamavam de tatuadora, faziam racismo comigo. E eu não fui mais para a escola. Eu falei que não ia mais, mas as vezes eu tenho vontade de ir (Part_24 *Lcal_1 *Genr_2 *Fet_1 *Rlg_2 *Rcor_2 *Ecil_1 *Escl_3 *Prov_1 *Rend_1)*

A discriminação vivenciada compromete a socialização, a interação, tanto das crianças negras quanto das crianças brancas, mas produzem impactos específicos para as crianças negras (Gomes, Araújo, 2023, p. 172). O silenciamento dos profissionais, por vezes revelam uma lacuna na formação étnico-racial por não saber lidar com a situação ou revela o consentimento com as ideias preconceituosas, o que facilita a ocorrência de novas práticas discriminatórias. Este é um dado que revela a face do racismo desde a pequena infância, deixando marcas na imagem da criança negra.

Considerações Finais

A experiência cotidiana e a interlocução de opiniões e conhecimentos permitem a construção de formas de pensamento que circulam socialmente sobre diferentes objetos de conhecimento. As representações sociais não são homogêneas e se diferem de acordo com os grupos sociais ao realizarem concessões e adaptações no registro de suas particularidades. Com base na Teoria das Representações Sociais, mais especificamente, a abordagem dimensional procuramos levantar as informações, imagens e atitudes das representações sobre a Educação Infantil e do Trabalho Docente em conjunto com a Interseccionalidade como ferramenta analítica conceitual das relações de poder.

A partir da pesquisa procuramos apresentar as Representações Sociais de mães solo de crianças atendidas no sistema público de ensino sobre a Educação Infantil e o Trabalho Docente. Para tanto, tivemos a inspiração metodológica da abordagem plurimetodológica ao aliar os procedimentos quali quantitativos de levantamento de dados, bem como contamos com o apoio do *software* IRaMuTeQ no auxílio da análise dos dados e a partir dos pressupostos da análise de conteúdo. Como procedimentos metodológicos utilizamos o questionário de cunho censitário e a entrevista semiestruturada em dois locais de pesquisa da cidade de Ponta Grossa: no CRAS 31 de março e na Ocupação Erickson John Duarte. A pesquisa foi realizada com 155 participantes, sendo eles: 153 mulheres e 2 homens.

A fim de responder à questão de pesquisa, apresentamos os principais achados: A representação social sobre a Educação Infantil foi focalizada nos seguintes pontos de **ancoragem**:

- a) Aprendizagem e desenvolvimento é destacada como uma das representações sociais sobre a Educação Infantil como espaço que privilegia as brincadeiras, a ludicidade, a sociabilidade e desenvolvimento integral. As mães associam a aprendizagem e desenvolvimento por meio das experiências lúdicas e da brincadeira no trabalho desenvolvido pela escola de Educação Infantil.
- b) A rotina e disciplina também foi ancorada como uma das representações sociais, pois consideram que a criança desenvolve a autopercepção de si e dos outros ao seu redor, tanto dentro ou fora do contexto da escola de Educação Infantil. Nisto a rotina e disciplina aparecem como elementos organizadores dos comportamentos das crianças, portanto, a Educação Infantil é “onde as pessoas compartilham as coisas simples e

ordinárias do dia a dia e também geram contextos para que o extraordinário possa invadir o cotidiano” (Barbosa, 2013, p. 218).

- c) A guarda, cuidado e alimentação são representações sociais socialmente atreladas à Educação Infantil e possui significado social e histórico. As representações de proteção e cuidado são legítimas, pois a oferta da Educação Infantil “faz parte das políticas de superação das desigualdades de gênero, fornecendo, também, apoio às famílias com crianças pequenas. São dimensões extremamente relevantes de uma rede de proteção social” (Campos, 2008)
- d) A socialização e convivência a partir do aprendizado de compartilhar brinquedos, a convivência com outras crianças da mesma faixa etária, o desenvolvimento da fala, o papel do CMEI como meio de distração, a construção de amizades e o respeito ao próximo.
- e) A representação social de preparação para a escolarização é uma percepção que perpassa a Educação Infantil, porém não se constitui como o fim último a ser atingido. Em outras palavras, a alfabetização é uma consequência natural do trabalho desenvolvido em sua multidimensionalidade, favorecendo as habilidades da linguagem oral e motora, essenciais para a entrada no mundo da leitura e da escrita, servindo de base para a aprendizagem. No entanto, a percepção de preparação para a escolarização também abrange a dimensão do comportamento, fator fundamental para a convivência em grupo e o desenvolvimento de habilidades sociais. A diferença da preparação está na postura da criança para novas experiências, na abertura para o desconhecido, na aceitação de novas rotinas e acordos que favoreçam o convívio individual e coletivo, sobretudo, quando se tornam sujeitos ativos que produzem culturas e conhecimentos infantis.

A representação social da educação Infantil apresenta a **objetificação** como lugar de guarda, cuidado e alimentação, sobretudo quando o espaço se configura como *proteção* e *segurança*. O CMEI é visto como local de acolhimento que preserva a integridade da criança, consequentemente o cuidado e a alimentação são entendidos como aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil, especialmente em contextos vulneráveis.

A ancoragem e objetivação são os mecanismos formadores das representações. A ancoragem, portanto, remete à esquematização e a estruturação dos conhecimentos a respeito do objeto de conhecimento, assim seu caráter operador e utilitário corresponde a organização do universo de pensamento. A Educação Infantil, neste contexto, é compreendida a partir de

referências já presentes no imaginário coletivo, porém apresenta novas conotações, não somente vinculada à noção de cuidado.

A representação social sobre o trabalho docente é **ancorada** em três pontos de focalização: a) no trabalho docente realizado com as crianças, b) nas atividades educativas e pedagógicas e c) nas ações de educação e cuidado.

- A percepção sobre o trabalho docente com as crianças é retratada no comportamento dos filhos, quando a criança se mostra favorável ao trabalho da professora e ao ambiente do CMEI;
- Em relação às atividades educativas e pedagógicas que envolvem o brincar;
- Quando associado às ações de cuidado e guarda, portanto, o imaginário do “mito educadora nata” (Arce, 2001) e da prática materno-docente, ou seja, a forma pela qual a sociedade em geral vê a profissão colabora para conformá-la, “e a forma pela qual a população usuária do serviço educacional trata os professores da educação infantil também é indicativa dessa imagem externa produzida pela profissão: um ofício que requer paciência, amor e dedicação” (Gomes, 2013, p. 150).

As Representações sobre o trabalho docente são organizadas a partir do aspecto normativo fortemente atrelado a memória social do processo de profissionalização da carreira docente na Educação Infantil, bem como apresenta aspectos funcionais nas representações da prática do trabalho, a partir da interação com as crianças, nas atividades educativas e pedagógicas, e nas ações de educação e cuidado. Como também as Representações são ambivalentes: por um lado, retratam as professoras como heroínas e por outro, é visto como trabalho *difícil* diante dos desafios da profissão e das condições de trabalho, por vezes, tende a ser *cansativo e desvalorizado*.

A **objetificação** do trabalho docente é associada ao papel de *mãe*, isto é, a conformação da prática materna é transferida a prática docente nas narrativas ao transpor os saberes femininos para a esfera da educação das crianças no âmbito público. A conformação é refletida como adaptação simbólica e prática, que naturaliza os atributos vistos como femininos (paciência, acolhimento e carinho) e a presença de mulheres na Educação Infantil, reforçando os estereótipos de gênero (Carvalho, 2011).

As imagens e atitudes sobre os objetos de conhecimento revelaram que as respostas avaliativas são favoráveis à Educação Infantil, a imagem de *segunda casa* e como extensão do ambiente familiar ao dar continuidade aos cuidados parentais. Esta é uma representação utilitarista da Educação Infantil, pois é avaliada de acordo com a função social que desempenha.

Assim como, apresenta atitudes positivas pela *importância* que a etapa educativa representa no desenvolvimento dos filhos.

A análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe na formação das Representações incide, sobretudo, na relação entre Gênero e Educação Infantil, ao atrelar o trabalho docente ao cuidar como uma prática essencialmente feminina, o que contribuiu historicamente para a desvalorização da profissão docente.

A ancoragem da Educação Infantil como um espaço de cuidado reforça a feminização da docência, resultando em baixos salários e falta de reconhecimento profissional. Além disso, a RS da Educação Infantil como local de proteção e segurança, apontada na pesquisa, revela que as mães em situação de pobreza vinculam essa etapa educacional a um viés de classe. Para elas, o CMEI representa um espaço essencial para a proteção de seus filhos e a continuidade da escolarização, evitando a ruptura com os estudos.

Assim como, a concretude de vida e existência, revelaram pontos de articulação interseccional, ao olharmos para a condição da mulher, em específico as mulheres negras de camadas populares que estão expostas às formas heterogêneas de violência. Estas relatam essas violências durante a infância e na vida conjugal, apontando a dominação masculina sobre seus corpos e desejos, escolhas reprodutivas e sexuais. A falta de acesso à educação impacta a emancipação e independência ao longo da trajetória de vida, na dificuldade de acesso ao trabalho formal e de qualificação profissional.

O ponto de convergência entre a interseccionalidade e as RS está na forma como ambas consideram que as representações não são isoladas ou homogêneas. As identidades e o pensamento social são permeados por discursos coletivos, que mutuamente se chocam dentro dos universos reificados e consensuais de conversação, ou seja, as representações sociais orientam e influenciam os comportamentos sociais e o conhecimento do cotidiano dos grupos, assim como a interseccionalidade realiza a tarefa de analisar como as representações afetam diferentes identidades de gênero, raça e classe. Assim, ambas as abordagens reconhecem a complexidade e a multiplicidade das experiências sociais.

Portanto, a tese a ser defendida é que as RS estão ligadas às experiências vividas, ao corpo que habitamos e ao significado subjetivo atribuído aos objetos de conhecimento. Essas percepções são construídas a partir das vivências cotidianas e do contexto social. A trajetória de vida e escolarização de mães negras e pobres desempenha um papel central na formulação de novas representações sobre a Educação Infantil, podendo representar estratégias de resistência e enfrentamento familiar sob uma perspectiva intergeracional, na qual uma geração

se sacrifica para que a seguinte tenha maior acesso às políticas públicas, como o acesso à Educação Infantil.

O acesso à Educação Infantil significa a chance de romper com barreiras que limitam as oportunidades das gerações anteriores. Ao investir na escolarização dos filhos, as mães não apenas buscam um futuro melhor para suas famílias, mas também desafiam as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. Dessa forma, suas ações e escolhas representam um ato de resistência e esperança, no qual o sacrifício de uma geração se transforma em oportunidade para a próxima.

Essa dinâmica evidencia como as Representações Sociais se transformam a partir da construção de novos sentidos. As mães, ao ressignificarem a Educação Infantil não apenas como um espaço de cuidado, mas como um direito e uma porta de entrada para a educação, tornam-se participantes ativas na formulação de representações de resistência, evidenciando criatividade e diversidade ao introduzir novos objetos de significado no campo da Educação Infantil. Nesse sentido, a Educação Infantil passa a ser compreendida como um direito social, no qual não predominam práticas meramente assistencialistas de cuidado e alimentação, mas sim experiências de aprendizagens significativas e de desenvolvimento integral das crianças.

Referências

- ABRIC, Jean. Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. D. S. **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.
- AGUIAR, Ana Maria Cunha de. **A docência na Educação Infantil: Representações sociais dos professores cursistas do proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2023.
- ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na Educação Infantil. **Educação em Revista|Belo Horizonte|v.34|e192608|2018**
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa. **RBPAE** - v. 32, n. 1, p. 267 - 285, jan./abr. 2016
- ALVES-MAZZOTTI, Alda. Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, jan/mar 1994.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n.113, p.51-64, julho/2001.
- ANPEd. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 2. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 1-9.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.113, p.167-184, julho, 2001
- ARROYO, Miguel. **A infância deixada na estrada: Buscá-la onde ela ficou**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. Especial, p. 335-341, out., 2015
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n.117, p.127-147, novembro, 2002.
- ASSIS, Camila Carolina Alves Assis. **Trabalho e mal-estar docente na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Mineiros -GO: Mediações de enfrentamento dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás Regional de Jataí. Jataí, 2020.
- BARBOSA, Beatriz Graveli de Sousa; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; DUARTE, Adriana Cancela. Efeitos de um programa de educação infantil em famílias de catadores de papel de Belo Horizonte. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 283-303, abr./jun. 2012
- BARBOSA, Vilkiabe Natércia Malherme; JUNIOR, James Ferreira Moura. Intersecções entre gênero, raça e pobreza na vida de mulheres no Nordeste do Brasil. **Estudo. Pesqui. Psicol.**, Rio de Janeiro, v.21, n.spe,p. 1478-1499, 2021.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo. Edição revista ampliada**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BARTHOLO, Letícia; PASSOS, Luana; FONTOURA, Natália. Bolsa família, autonomia feminina e equidade de gênero: o que indicam as pesquisas nacionais? **Cadernos Pagu** (55), 2019:e195525

BAUER, Martin. **A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das representações sociais**. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. Textos em representações sociais. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995)

BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTONCELI, Mariane. **O trabalho docente na Educação Infantil: Entre a precarização e valorização profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2016.

BHERING, Eliana; NEZ, Tatiane Bombardelli de. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Jan-Abr 2002, Vol. 18 n. 1, pp. 063-073

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v.20, n.2, p.27-55, jul./dez, 2015

BÓGUS, Cláudia Maria; NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; MORAES, Denise Ely Belloto de; TADDEI, José Augusto de Aguiar Cazarredo. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. **Rev. Nutr.**, Campinas, 20(5):499-514, set./out., 2007

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009, Brasília.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.852/2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013.

BRASIL. **Orientações técnicas Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2009.

BRASIL. **Programa Bolsa família. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Secretaria Nacional de Renda de Cidadania – SENARC**. Nº 362, 25 de abril de 2013.

BRUNI, Adriano, Leal. **SPSS aplicado à pesquisa acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2009.

CACCIAMALI, Maria Cristina; TATEI, Fábio; BATISTA, Natália Ferreira. Impactos do Programa Bolsa Família Federal sobre o Trabalho Infantil e a Frequência escolar. **Econ. contemp.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 269-301, maio/ago. 2010.

CALMON, Noélia da Silva Souza. **Integração escola e família na Educação Infantil: Uma proposta de formação para a gestão participativa**. Dissertação de mestrado 139f. Programa de pós-graduação em Gestão e Tecnologias. Universidade do Estado da Bahia, 2017)

CAMARGO, Brígido, Vizeu. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia** – 2013, Vol. 21, nº 2, 513-518

CAMARGO, Brígido. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P. **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2005. p. 513-539.

CAMARGO, Brígido; JUSTO, Ana Maria. Iramuteq: Um software gratuito para Análise de Dados Textuais. **Temas em Psicologia**. Vol. 21, nº 2, 513-518. 2013

CAMPOS, Maria, Malta. Educar crianças pequenas: Em busca de um novo perfil de professor. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CAMPOS, Rosânia; CAMPOS Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 – 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 207-224, jan./abr. 2009

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Relações de gênero, cuidado e trabalho docente na educação infantil**. Ilhéus: Editus, 2011.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 143-155, julho/ 2000

CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de; BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ALVES, Luciana. A escola e famílias de territórios metropolitanos de alta vulnerabilidade social: práticas educativas de mães “protagonistas”. **Revista Brasileira de Educação** v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014

CASANOVA, Leticia Veiga; FERREIRA, Valéria Silva. A produção do conhecimento sobre a relação escola e família em 13 anos de Anped. **Roteiro, Joaçaba**, v. 41, n. 2, p. 355-378, maio/ago. 2016.

CASANOVA, Leticia Veiga; FERREIRA, Valéria, Silva. Creche: Lugar para ficar ou para aprender? As famílias respondem. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.54/ p. 95-112/ JANEIRO-ABRIL. 2017. eISSN 1981-8106

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan/abr 2006.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. **Trabalho docente na Educação Infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis 2010

CORONA, Jefferson Bruno. **Educação Infantil e família: estudo de caso de uma creche conveniada na Baixada Fluminense**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Programa de pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2017.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

COSTA, Cleusa Vieira da. **Representações sociais sobre a educação infantil – As vozes das professoras**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – Faculdade de Humanidades e Direito. São Bernardo do Campo. 2009

COSTA, Sinara Almeida Costa. **Educação Infantil, legislação e teoria histórico-cultural: algumas reflexões**. Org: COSTA, Sinara Almeida da.; SUELY, Amaral Mello. Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2017, p. 243-253.

COSTA, Sinara Almeida da.; SUELY, Amaral Mello. **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: Conversando com professoras e professores**. 1. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem**, Florianópolis, v. 10, n. 01, p. 171-188, jun. 2002

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Artigos Rev. Bras. Educ.** (16) Abr 2001

DESCHAMPS, Jean. Claude.; MOLINER, Piter. **A identidade em Psicologia Social: dos processos identitários às representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

DOISE, Willem. Relations et représentations intergroupes. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Introduction à la psychologie sociale**. Paris: Larousse, 1973. v. 2. p. 194-213.

DORSA, Arlinda, Cantero. O papel da revisão da literatura na escrita de artigos científicos. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 4, out./dez. 2020

DRUMOND, Viviane. **O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

ERNICA, Mauricio.; CASTILHO RODRIGUES, Erica.; SOARES, José. Francisco. **Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados**. SciELO Preprints, 2023. DOI: 10.1590/dados.2025.68.2.346. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6112>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FARIA, Ana Lúcia Goulart.; FINCO, Daniela. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIAS, Rejane; MOREÍ, Carmen, Ojeda. Ocampo. Repercussões da gravidez em adolescentes de 10 a 14 anos em contexto de vulnerabilidade social. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.25, n.3, p.596-604, 2011.

FERNANDES, Fabiana Silva.; GIMENES, Nelson.; DOMINGUES, Reis. Juliana. Mulheres e filhos menores de três anos: condições de vida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 320-41, jan./mar. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

FORTKAMP, Eloisa Helena Teixeira. **Educação Infantil e família: A complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zanela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração da USP, RAUSP**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul/set 2000

FREITAS, Maria Aparecida. **As representações sociais de famílias sobre professoras (es) da educação infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017

GHEDIN, Evandro.; FRANCO, Maria. Amélia. Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHIGLIONE, Rodolphe.; MATALON, Benjamin. Como inquirir: os questionários. In: GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O Inquérito: teoria e prática**. [S.l.]: Oeiras: Celta, 1993.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, B. Como inquirir: entrevistas. In: GHIGLIONE, R.; MATALON, B. **O inquérito: teoria e prática**. [S.l.]: Oeiras: Celta, 1993.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamin. **O Inquérito: teoria e prática**. [S.l.]: Oeiras: Celta, 1993.

GILLY, Michel. Representações sociais no campo educativo. **Educar: Editora da UFPR**, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, Nilma Lino; Araújo Marlene. **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2023

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de. Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos. **Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.49/ p. 282-297/ Mai-Ago. 2015.**

GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. **Infância e Educação Infantil: Representações sociais de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2013

GUARESCHI, Pedrinho. **Apresentação à edição Brasileira**. MOSCOVICI, Serge. A psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012.

GUIMARÃES, Célia Maria, Rodrigues, Silvia Adriana; PIFFER, Claudia Cristina Garcia. A criança e o professor na Educação Infantil: representações de alunos do curso de Pedagogia. **Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 2, p. 297-312, maio/ago. 2011

GUIMARÃES, Maisa Campos.; PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, v. 27 n. 2, 256-266, 2015.

HERMANN, Nadja. Ética. In: ANPED. **Ética em pesquisa em Educação** – v. 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 17-22.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004,

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico, sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **Teoria feminista: Da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro, 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **A face feminina da pobreza: sobre-representação e feminização da pobreza no Brasil**. Texto para discussão. Brasília, 2005.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Vulnerabilidade social no Brasil: conceitos, métodos e primeiros resultados para municípios e regiões metropolitanas brasileiras**. Texto para discussão, Rio de Janeiro, 2018.

JESUÍNO, J. C. A psicologia social europeia. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. 8. ed. [S.l.]: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Tradução: Lilian Ulup. Curitiba: PUCPRESS, 2017. 537 p.

JODELET, Denise. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: CAMARGO, B. V. **Contribuições para teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Universitária – UFPB: [s.n.], 2007. p. 45-75.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ: [s.n.], 2001. p. 17-44.

JUSTO, Alice Reuwsaat; ANDRETTA, Ilana. Competências socioemocionais de professores: avaliação de habilidade sociais educativas e regulação emocional. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 50, 1º sem. de 2020, pp. 104-113

KELLE, Udo. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. In: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 391-415

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 6 ed. São Paulo – SP, Editora Cortez, 2001.

LANDIM, Sorana Penha Paz. **Entre tensões e proposições: a relação família e creche**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP. Presidente Prudente, 2020.

LIMA Rita de Cássia Pereira; CAMPOS, Pedro Humberto Faria. Núcleo Figurativo da Representação social: contribuições para a educação. Educação em Revista|Belo Horizonte|v.36|e206886|2020

LIMA, Luciana Pereira de; SILVA, Ana Paula Soares d. A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 475-483.

LIMA, Luciana, Pereira.; SILVA, Ana. Paula. Soares. A relação entre a educação infantil e as famílias do campo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 475-83, set./dez. 2015

LIMA, Luísa. Pedroso. Atitudes: Estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. 2. ed. [S.l.]: Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010. p. 187-225.

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

MAGALHÃES, Kelly, Alves.; COTTA, Rosângela Minardi Mitre.; GOMES, Karine de Oliveira.; FRANCESCHINNI.; BATISTA, Rodrigo Siqueira.; SOARES, Jerferson Boechat. Entre o conformismo e o sonho: percepções de mulheres em situação de vulnerabilidade social à luz das concepções de Amartya Sen. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 21 [4]: 1493-1514, 2011.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230034, 2018

MAINARDES, Jefferson.; CURY, Carlos. Roberto. Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ANPEd **Ética em pesquisa em Educação** – v. 1. Rio de Janeiro: Anped, 2019. p. 23-28.

MARANHÃO, Damaris Gomes.; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 257-70, 2007.

MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface - Comunic, Saúde, Educ**, v.11, n.22, p.257-70, mai/ago 2007

MARCOS, Suélen Cristiane. A relação família e instituições de educação infantil: implicações sobre o ensino de família para as crianças pequenas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 11, n. 2, p.35-44, mai/ago 2014

MARCOS, Suélen, Cristiane. A relação família e instituições de educação infantil: implicações sobre o ensino de família para as crianças pequenas. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 11, n. 2, p. 35-44, maio/ago. 2014

MARQUES, Christiani. **A proteção do trabalho penoso**. São Paulo: LTR, 2007.

MARTINS, Gabriela. Dal. Forno; BECKER, Scheila Machado de Silveira; LEÃO, Livia Caetano da Silva; LOPES, Rita de Cássia Sobreira; PICCININI, Cesar Augusto. Fatores associados à não adaptação do bebê na creche: da gestação ao ingresso na instituição. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 30, n. 3, p. 241-50, jul./set. 2014

MARTINS, Maria de Fátima Duarte; ARAUJO, Tania Mara; VIEIRA, Jarbas Santos. Trabalho docente e saúde das professoras da educação infantil. *Educação Santa Maria*. v. 44, 2019

MARTINS, Mariana Lima. **Docência em Educação Infantil: Concepções e significados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás Regional de Jataí. Jataí, 2019

MENDES, Lucimara Medeiros Fucks Camargo. **A percepção de professores acerca da relação Centro de Educação Infantil e Pais/Mães adolescentes: Implicações no processo de desenvolvimento da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages 2019.

MENIN, Maria, Suzana de Stefano; SHIMIZU, Alessandra. Educação e representação social: tendências de pesquisas na área – período de 2000 a 2003. In: MENIN, MARIA SUZANA DE STEFANO; SHIMIZU, ALESSANDRA **Experiência e representação social: questões teóricas e metodológicas**. São Paulo: Casa do psicólogo: [s.n.], 2005.

MIGUEL, Luiz Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MONÇÃO, Maria, Aparecida, Guedes. O compartilhamento da educação das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 652-79, jul./set. 2015.

MONTEIRO, Luciana, Oliveira. Freitas. **A educação infantil nas representações sociais de Pais e mães de crianças pequenas**. Dissertação de Mestrado. PPGE. Universidade federal de Pernambuco. Recife, 2014.

MOREIRA, Regina de Souza. **O trabalho na Educação Infantil: fatores associados aos sintomas de depressão maior em professores e auxiliares de classe**. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho). ao Programa de Pós- graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho, Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019

MORENO, Gilmar Lupion. **A reação professor-escola-famílias na educação da criança de 4 a 6 anos: Estudo em duas instituições de ensino da cidade de Londrina**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2012

Moscovici, Serge (1981). On social representations. Perspectives on everyday understanding. In J. Forgas (Ed.), *Social Cognition* (pp. 181-209). London, England: Academic Press.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

NASCIMENTO-SCHULZE, Clélia, Maria; CAMARGO, Brígido, Vizeu. Psicologia social, representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 8, n. 3, p. 287-299, 2000

NÉIA, Ana Paula.; CUNHA, Marion. Machado. A educação infantil e a família. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 4, n. 1, p. 41-50, mar./jul. 2013.

NEVES, Naise Valéria Guimarães. **Instituição de Educação Infantil e família: limites e possibilidades de um projeto participativo**. Tese (Doutorado em Economia doméstica). Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2004

NUNES, Dalila Margarete da Silva. **As implicações do trabalho docente na Educação Infantil e a saúde do professor**. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara, 2022

OLIVEIRA, Daniela, Regina dos Santos. A relação entre cuidar e educar nos espaços de vida coletiva na creche. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, v. 6, n. 4, p. 77-87, nov./dez. 2015

OLIVEIRA, Denise. Cristina de; MARTINS, Ignez Salas; FISCHER, Frida Marina; SÁ, Celso Pereira de; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; MARQUES, Serio Corrêa. Pedagogia, futuro e liberdade: a instituição escolar representada por professores, pais e alunos, *Psicologia: Teoria e Prática*, n. Edição Especial, 2004. 31-47.

OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. **O diabo em foram de gente. (R)existências de gays afeminados, viados e bichas pretas na educação**. Tese de doutorado, 192f. Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal do Paraná, 2017.

OLIVEIRA, Vania. **Representações sociais de família sobre o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes na perspectiva da educação**. 2016, 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

PAIXÃO, Érica de Souza; NETO, João Clemente de Souza. O abuso sexual de crianças e adolescentes: considerações sobre o fenômeno. *Revista Territorium*, n.º 27 (I), 2020.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil**. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2014

PAULINO, Veronica Belfi Roncettu Paulino; CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre os usos e possibilidade da interseccionalidade. *Civitas* 21 (3):445-454, set-dez, 2021

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A formação de professores para a Educação Infantil no limiar dos vinte anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.242/96. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 809-829, out./dez. 2016

PEROZA, Marilúcia Antônia de Resende; SILVA, Bruna Emilyn da. Representações sociais sobre ser professora de Educação Infantil: A constituição da identidade docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 556-578, jan./mar. 2023

PICANÇO, Felícia; ARAÚJO, Clara Maria de Oliveira; SUSSAI-COVRE, Maira. Papéis de gênero e divisão das tarefas domésticas segundo gênero e cor no Brasil: outros olhares sobre as desigualdades. **R. bras. Est. Pop.**, v.38, 1-31, e0177, 2021

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023

PINTO, Rosa Maria Ferreiro.; MICHELETTI, Fátima Aparecida Barbosa de Oliveira.; BERNARDES, Luzana Mackevícius.; FERNANDES, Joice Maria Pacheco Antonio; MONTEIRO, Gisela Vasconcellos; SILVA, Magda Lucia Novaes; BARREIRA, Tânia Maria Horneaux de Mendonça.; MAKHOUL, Aparecida Favorêto.; COHN, Amélia. Condição feminina de mulheres chefe de família em situação de vulnerabilidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n.105, p. 167-179. jan-mar. 2011

QVORTRUP, Jens. Infância e política. **Cadernos de pesquisa**, v. 40, n.141, p.777-792, set./dez. 2010

RIBEIRO, Djamil. **Lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ROCHA, Eloisa, Acires, Candal. Pesquisa Sobre Educação Infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 61-71, jul/dez 1999.

RODRIGUES, Blenda Luize Chor; MUANIS, Maria Comes: A relação família e escola de educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33, maio/ago. 2020

RODRIGUES, Blenda Luize Chor; MUANIS, Marua Comes. A relação família e escola na educação infantil. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 15, n. 33, maio/ago. 2020

RODRIGUES, Joseane da Silva Miller. **Diferentes olhares a respeito da Educação Infantil: Um estudo com professores de Santa Maria -RS**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens). Universidade Franciscana de Santa Maria, Santa Maria, 2018

ROSA, Aline Caroline da. **Sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil: Um diálogo a partir das condições de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul. 2021

ROSSO, Ademir José; DA SILVA, Bruna Emilyn; OLVEIRA, Vânia; MORO, Paulo Rogério; DOS SANTOS, Franciely Ribeiro. Representações sociais de trabalhadores com baixa escolaridade, informais e desempregados sobre a escolarização. **Educação Santa Maria**, v. 44, p. 1-30, 2019

ROSSO, Ademir, José; CAMARGO, Brígido. Vizeu. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 15, n. 1, p. 163-184, jan/abr 2012.

ROSSO, Ademir. José.; CAMARGO, Brígido. Vizeu. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 268-289, jul/dez 2011.

SÁ, Celso. Pereira. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAISI, Neide Barbosa. Educação Infantil: uma parceria necessária. **Educação: Teoria e Prática** - v. 20, n.34, jan.-jun.-2010, p.65-85.

SALES, Sinara Almeida da Costa. **“Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e o papel do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2008). “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”, in Sarmento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Vozes (17-39)

Sarmento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel (1997). **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**”, in M. Pinto e M. J. Sarmento (Coord.), *As crianças: Contextos e identidades*. (9-30). Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho

SARMENTO, Manuel Jacinto. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VEIGA, Fátima (Org.). **Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas**. Vila Nova de Famalicão/Portugal: Húmus, 2010.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 2 ed. Ver. – São Paulo: Cortez, 2003.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creche**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

Scott, Joan. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**,20(2). Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>

SILVA, Ana Carolina Giannini. **Trabalho docente na Educação Infantil: Concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás Regional de Jataí. Jataí, 2017

SILVA, André Luiz dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann; RIEGEL, Roberta. Gênero, mulher, crime e violência: relações e tensões. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-22, e-124637, jan./mar. 2021

SILVA, Bruna Emilyn da. **Representações sociais do desgaste do trabalho docente na educação infantil**. 2019, 178f. Dissertação de mestrado – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SILVA, Célia Gomez Sardinha. **As representações sociais da educação infantil no/do campo por docentes e mães de alunos em uma cidade do paraíba paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em educação e desenvolvimento humano da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

SILVA, Claudemir Dantes da. **Família e educação infantil: relações interdependentes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós graduação- curso de Mestrado em

Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2015

SILVA, Isabel de Oliveira e. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Editora UFPR

SOUZA, Luís Paulo Souza; SOARES, Grazielle Neves; FERNANDES, Marconi Moura; DA CUNHA, Aline Maria Figueiredo. Ocorrência de violência intrafamiliar relacionada ao consumo de álcool e outras drogas no Brasil. **Rev. bras. segur. pública** | São Paulo v. 15, n. 2, 44-73 ago/set 2021

SOUZA, Neusa, Santos. **Tornar-se negro**. 1 ed. Rio de Janeiro, 2021.

SOUZA, Rosiris Pereira de. **Professores iniciantes/ingressantes na Educação Infantil: Significados e sentidos do trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.

SOUZA, Virgina de.; PENTEADO, Camila.; NASCIMENTO, Rafaelly do.; RAIHER, Augusta Pelinski. A feminização da pobreza no Brasil e seus determinantes. **IGepec**, Toledo, v. 24, n.1, p. 53-72, jan./jun. 2020.

SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano**: As representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense: [s.n.], 1995

STETSENKO, Anna. Ético-ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. **Estud. psicol**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 5-16, maio/ago 2004.

TANCREDI, Regina. MMaria. Simões. Puccinelli.; REALI, Aline. Maria. Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. 2001, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001

TEODORO, Luciano Gonçalves. **O trabalho docente na Educação Infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2015

THE WORLD BANK. **Brazil povertu and equity assessment: looking ahead of two crises**. Washington D.C, 2022.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação**, 11, n. 32, maio/ago. 2006. 211-225.

TORRES, Germana Albuquerque. Representação social da Educação Infantil: a percepção dos professores. Dissertação de mestrado, 124f. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade de Fortaleza. 2012

VALA, Jorge. Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. **Psicologia Social**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: [s.n.], 2010. p. 352-384

VASCONCELOS, K, M. **A representação social da família: desvendando conteúdo e explorando processos.** 2013, 378f. Tese (Doutorado em Psicologia social do trabalho e das organizações) Universidade de Brasília, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. 37 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

VIEIRA, Livia Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Editora UFPR

WILBERT, Debora, Driemeyer. **Representações sociais da infância e estilos de práticas educativas de mães e professoras de crianças de 0 a 6 anos de idade.** 2009, 136 f. Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Apêndice A – Referências do Levantamento – Teses e Dissertações e Artigos

Referências do Levantamento – Teses e dissertações e artigos

1	APPOLON, Ilgentche. Oportunidade e ameaça identitária: representações sociais sobre a escola por crianças imigrantes haitianas na cidade de Cuiabá (MT). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá. 2021
2	SILVA, Célia Gomez Sardinha. As representações sociais da educação infantil no/do campo por docentes e mães de alunos em uma cidade do paraíba paulista. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em educação e desenvolvimento humano da Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.
3	COSTA, Cleusa Vieira da. Representações sociais sobre a educação infantil – As vozes das professoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo – Faculdade de Humanidades e Direito. São Bernardo do Campo. 2009
4	FREITAS, Maria Aparecida. As representações sociais de famílias sobre professoras (es) da educação infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2017
5	SALES, Sinara Almeida da Costa. “Falou, tá falado!” As representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e o papel do professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2007.
6	GONZAGA, Rúbia Renata das Neves. Infância e Educação Infantil: Representações sociais de professores. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2013
7	MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas. A Educação Infantil nas Representações sociais de pais e mães de crianças pequenas. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2014.
8	RODRIGUES, Vânia Ramos. O trabalho docente na Educação Infantil em escolas rurais. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Goiás. Jataí. 2018
9	RIBEIRO, Lilian Jaqueline de Oliveira Souza. Trabalho docente na Educação Infantil e o PME da Rede municipal de Educação de Goiânia. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2018.
10	PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2014
11	BERTONCELI, Mariane. O trabalho docente na Educação Infantil: Entre a precarização e valorização profissional. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Francisco Beltrão, 2016.
12	ROSA, Aline Caroline da. Sentidos e significados do trabalho docente na Educação Infantil: Um diálogo a partir das condições de trabalho. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul. 2021

13	ASSIS, Camila Carolina Alves Assis. Trabalho e mal-estar docente na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Mineiros -GO: Mediações de enfrentamento dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás Regional de Jataí. Jataí, 2020.
14	MARTINS, Mariana Lima. Docência em Educação Infantil: Concepções e significados. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás Regional de Jataí. Jataí, 2019
15	PRADO, Jany Rodrigues. Os sentidos que professores de Educação Infantil do município de Guanambi atribuem a sua condição de trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.
16	GIESEN, Karina de Fátima. Docência na Educação Infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2020
17	SILVA, Ana Carolina Giannini. Trabalho docente na Educação Infantil: Concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás Regional de Jataí. Jataí, 2017
18	SOUZA, Rosiris Pereira de. Professores iniciantes/ingressantes na Educação Infantil: Significados e sentidos do trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2018.
19	CARDOSO, Solange. As vivências do/no trabalho docente na Educação Infantil: Ciclo de vida profissional. Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília, 2020.
20	SAYÃO, Deborah Thomé. Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de professores em creche. Tese (Doutorado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.
21	CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. Trabalho docente na Educação Infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis 2010
22	AGUIAR, Ana Maria Cunha de. A docência na Educação Infantil: Representações sociais dos professores cursistas do proinfantil do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2013.
23	COSTA, Alessandra. A precarização do trabalho docente na Educação Infantil do Município de Marília. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2018.
24	NUNES, Dalila Margarete da Silva. As implicações do trabalho docente na Educação Infantil e a saúde do professor. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação). Programa de Pós-Graduação em Processos de

	Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara, 2022
25	RODRIGUES, Joseane da Silva Miller. Diferentes olhares a respeito da Educação Infantil: Um estudo com professores de Santa Maria -RS. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens). Universidade Franciscana de Santa Maria, Santa Maria, 2019
26	MOREIRA, Regina de Souza. O trabalho na Educação Infantil: fatores associados aos sintomas de depressão maior em professores e auxiliares de classe. Dissertação (Mestrado em Saúde, Ambiente e Trabalho). ao Programa de Pós- graduação em Saúde, Ambiente e Trabalho, Faculdade de Medicina, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019
27	TEODORO, Luciano Gonçalves. O trabalho docente na Educação Infantil na perspectiva de professores homens de um município do interior paulista. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2015
28	CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um estudo de caso na pré-escola pública. Tese (Doutorado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007
29	ACOSTA, Sandra Ferreira. Escola: as imagens que as representações sociais revelam. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Estudo Pós-graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.
30	LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer. Trabalho com famílias na Educação Infantil: Concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente prudente, 2008
31	LANDIM, Sorrana Penha Paz. Entre tensões e proposições: a relação família e creche. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP. Presidente Prudente, 2020.
32	SILVA, Claudemir Dantes da. Família e educação infantil: relações interdependentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós graduação- curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2015
33	ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Para além do ou “isto” ou “aquilo”: os sentidos da educação das crianças pequenas a partir das lógicas de seus contextos familiares. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
34	MENDES, Lucimara Medeiros Fucks Camargo. A percepção de professores acerca da relação Centro de Educação Infantil e Pais/Mães adolescentes: Implicações no processo de desenvolvimento da criança. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages 2019.
35	NEVES, Naise Valéria Guimarães. Instituição de Educação Infantil e família: limites e possibilidades de um projeto participativo. Tese (Doutorado em

	Economia doméstica). Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica. Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2004
36	SAMBRANO, Taciana Mirna. A Transição de contextos: inter relação entre instituição de educação infantil e família de criança de três anos. Tese (Doutorado em Educação escolar). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006
37	ALBUQUERQUE, Fabiani Aparecida Lourenço Silveira. O conhecimento pertinente na relação família e instituição de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de pós-graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. Lages, 2017.
38	FORTKAMP, Eloisa Helena Teixeira. Educação Infantil e família: A complementaridade na perspectiva das famílias de baixa renda. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.
39	CORONA, Jefferson Bruno. Educação Infantil e família: estudo de caso de uma creche conveniada na Baixada Fluminense. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Programa de pós-graduação em Ciências Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, 2017.
40	CALMON, Nôelia da Silva Souza. Integração escola e família na Educação Infantil: Uma proposta de formação para a Gestão Participativa. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação). Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2017

Referências do Levantamentos de Artigos Científicos

1	CASANOVA, Leticia Veiga; FERREIRA, Valéria, Silva. Creche: Lugar para ficar ou para aprender? As famílias respondem. Educação: Teoria e Prática / Rio Claro, SP/ Vol. 27, n.54/ p. 95-112/ JANEIRO-ABRIL. 2017. eISSN 1981-8106
2	MARCOS, Suélen Cristiane. A relação família e instituições de educação infantil: implicações sobre o ensino de família para as crianças pequenas. Colloquium Humanarum , Presidente Prudente, v. 11, n. 2, p.35-44, mai/ago 2014
3	ALVES, Nancy Nonato de Lima. Educação da infância: o lugar da participação da família na instituição educativa. RBP AE - v. 32, n. 1, p. 267 - 285, jan./abr. 2016
4	BARBOSA, Beatriz Graveli de Sousa; DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; DUARTE, Adriana Cancela. Efeitos de um programa de educação infantil em famílias de catadores de papel de Belo Horizonte. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 283-303, abr./jun. 2012
5	MACHADO, Laeda Bezerra; MONTEIRO, Luciana Oliveira Freitas. Educação Infantil: O consensual nas representações sociais de pais e mães de crianças. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 337-354, maio/ago. 2016
6	CASANOVA, Leticia Veiga; FERREIRA, Valéria Silva. A produção do conhecimento sobre a relação escola e família em 13 anos de Anped. Roteiro, Joaçaba, v. 41, n. 2, p. 355-378, maio/ago. 2016.

7	CAMPOS, Rosânia; CAMPOS Roselane Fátima. A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0 – 3 anos: uma análise do Programa Família Brasileira Fortalecida. Pro-Posições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 207-224, jan./abr. 2009
8	CRUZ, Silvia Helena Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. Artigos Rev. Bras. Educ. (16) Abr 2001
9	ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na Educação Infantil. Educação em Revista Belo Horizonte v.34 e192608 2018
10	BHERING, Eliana; NEZ, Tatiane Bombardelli de. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. Psicologia: Teoria e Pesquisa Jan-Abr 2002, Vol. 18 n. 1, pp. 063-073
11	PAULINO, Veronica Belfi Roncettu Paulino; Côco, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. , Rio de Janeiro, v.24, n. 92, p. 697-718, jul./set. 2016
12	SAISI, Neide Barbosa. Educação Infantil: uma parceria necessária. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n.34, jan.-jun.-2010, p.65-85.
13	GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Adriana Horta de. Representações sociais de pais sobre atuação de homens como educadores de crianças de 0-3 anos. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.49/ p. 282-297/ Mai-Ago. 2015.
14	GUIMARAES, Célia Maria, Rodrigues, Silvia Adriana; PIFFER, Claudia Cristina Garcia. A criança e o professor na Educação Infantil: representações de alunos do curso de Pedagogia. Educação, Santa Maria , v. 36, n. 2, p. 297-312, maio/ago. 2011
15	VIEIRA, Livia Fraga; Souza, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. Educar em Revista , Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Editora UFPR
16	MARTINS, Maria de Fátima Duarte; ARAUJO, Tania Mara; VIEIRA, Jarbas Santos. Trabalho docente e saúde das professoras da educação infantil. Educação Santa Maria . v. 44, 2019
17	LIMA, Luciana Pereira de; SILVA, Ana Paula Soares d. A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional , SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 475-483.
18	BÓGUS, Cláudia Maria; NOGUEIRA-MARTINS, Maria Cezira Fantini; MORAES, Denise Ely Belloto de; TADDEI, José Augusto de Aguiar Cazarredo. Cuidados oferecidos pelas creches: percepções de mães e educadoras. Rev. Nutr. , Campinas, 20(5):499-514, set./out., 2007
19	SILVA, Isabel de Oliveira. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na Instituição de Educação Infantil. Educar em Revista , Curitiba, Brasil, n. 53, p. 253-272, jul./set. 2014. Editora UFPR
20	CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de Carvalho. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. Cadernos de Pesquisa , nº 110, p. 143-155, julho/ 2000
21	MARANHÃO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. Interface - Comunic, Saúde, Educ , v.11, n.22, p.257-70, mai/ago 2007

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Participante

Você está sendo **convidado (a)** a participar da pesquisa “Representações Sociais de famílias em situação de vulnerabilidade social sobre a Educação Infantil e o trabalho docente” a qual é vinculada à Universidade Estadual de Ponta Grossa e tem como pesquisadores responsáveis: Bruna Emilyn da Silva e Ademir José Rosso.

Esta carta apresenta informações e esclarecimentos sobre a realização da pesquisa, sua justificativa, objetivos, métodos, seus principais riscos e benefícios. Você pode ler atentamente as informações e decidir se deseja participar ou não. Você é livre para interromper ou desistir em qualquer momento. Sua participação é voluntária. Caso queira participar, basta preencher seus dados ao final do documento. Sua participação é muito importante. Se ainda houver dúvida, pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa.

Termo de consentimento livre e esclarecido

1. O estudo visa levantar as representações de famílias de crianças em situação de vulnerabilidade social atendidos no sistema público de ensino sobre a educação infantil e o trabalho docente
2. A importância da realização pesquisa reside na quebra de preconceitos marcados pela desigualdade social e na construção de programas e ações no âmbito da educação que incidem na vida dos participantes e da sociedade em geral.
3. A pesquisa será realizada com o participante, a partir de um questionário que contará com questões de perfil socioeconômico e após com uma entrevista semiestruturada (**gravação de áudio**). A gravação será a partir de seu consentimento (a partir de sua autorização) onde será resguardado seus dados e informações.
4. **As respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários participantes dessa pesquisa. Poderemos reproduzir parte de sua fala para ilustrar o posicionamento dos participantes em relação ao tema abordado, entretanto, sua identidade será protegida, sendo que sua identidade será preservada. Para isso os participantes da pesquisa receberão codinomes a fim de manter o anonimato, como rege as diretrizes éticas de pesquisa com seres humanos.
5. Não existirá respostas corretas ou incorretas o que nos interessa é a sua resposta sincera sobre o que for perguntado.
6. O processo de pesquisa com seres humanos sempre envolve riscos e benefícios. Para tanto, quando nos referimos aos riscos elencamos a sua invasão de privacidade, tomada do tempo dos participantes, questões sensíveis que causem algum desconforto emocional. Neste aspecto, sempre buscamos por sua integridade, a qualquer incomodo estaremos minimizando estes riscos, a partir de assistência que seja necessária ou desde esclarecimentos e atendimentos.
7. O participante sempre terá liberdade e autonomia para desistir ou interromper sua participação no estudo. Isto não te causará nenhum prejuízo.
8. A informações da pesquisa serão mantidas em sigilo, a divulgação dos resultados ocorrerá em publicações e em eventos científicos, relatórios individuais para os participantes, na dissertação/tese respeitando o anonimato dos participantes e de suas informações.

9. Em caso de dúvidas⁸, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa – Bruna Emilyn da Silva, através do telefone (42) 99973-7737, e-mail: bruna.emilyn@hotmail.com ou pelo endereço – Universidade Estadual de Ponta Grossa Av. Carlos Cavalcanti, 4748 Campus Uvaranas – CIPP – sala LP 107, CEP 84030-900, Telefone: (42) 3220-3154
10. Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vidas, sendo um de posse do (a) entrevistado (a) e outro da pesquisadora.

Assim, declaro suficientemente informado a respeito do estudo, desde seus objetivos, métodos, riscos e benefícios e a garantia da confidencialidade. Concordo voluntariamente em participar da pesquisa e consinto com o termo.

O termo de consentimento livre e esclarecido será feito em duas vidas, sendo um de posse do (a) participante (a) e outro da pesquisadora.

 Nome completo legível
 participante (a)

Assinatura do (a)

 Assinatura da pesquisadora

Data: __/__/__
 Telefone:

⁸ Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser obtido junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa Av. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas Bloco da Reitoria - Sala 22 – Campus Uvaranas CEP: 84030- 900 – Ponta Grossa – PR E-mail: propespsecretaria@uepg.br Telefone: (42) 3220-3282.

Apêndice C – Roteiro de Entrevista com as Mães e/ou Responsáveis Legais

Roteiro de Entrevista com as Mães e/ou Responsáveis Legais

1. Você pode fazer um breve relato de sua vida, onde morava; o que fazia; com quem vivia?
2. Atualmente: o que faz; como vive; com quem vive?
3. Como foi sua infância?
4. Como você era quando criança?
5. Conte como foi a sua história com a escola.
 - Ano de entrada na escola...
 - Frequentou alguma instituição de Ed. Infantil ou creche...
 - Como foi seu desenvolvimento...
 - Principais dificuldades...

6. Para você o que é ser criança?
7. Conte como é seu filho ou criança que é responsável? Brinca, interage, conversa
8. Como é sua vida, rotina e sua infância?
9. Conte como é a vida escolar de seu filho ou criança em que é responsável matriculada na educação infantil ou na creche?
10. Fale o que você pensa sobre a escola de criança (CMEI) de modo geral...
11. E da instituição onde seu filho ou criança que você é responsável estuda?
(conhecimento)
12. O que você acha que a escola de criança pequena faz no dia a dia? E o que seu filho ou criança que você é responsável faz?
13. Na sua opinião qual é a função da escola de criança pequena?
14. Você acha que a creche/ CMEI é importante para a educação de seu filho ou criança que é responsável?
15. Você compararia o CMEI ou escola de criança pequena com o quê? Para você a escola de criança pequena é igual ao quê? **(Imagem)**

16. Fale o que você pensa do trabalho dos professores (as) de CMEI...
17. - Comparando com o que você faz, o que você acha do trabalho dos professores (as) do CMEI?
18. Você acha que o trabalho dos professores (as) é mais fácil, mais difícil ou igual ao trabalho que você faz? Comente.
19. Você conversa com a professor (a) de seu filho ou criança que é responsável?

20. Tem algo que você mudaria no trabalho dos professores (as)?
21. - Gostaria que um filho seu trabalhasse como professor (a)? Por quê? **(Atitudes)**
22. Para você ser professor (a) de criança é?
23. - Qual é o teu sonho para o trabalho da educação de modo geral e da educação infantil?
(dessensibilizar)
24. - Qual é o teu sonho para o futuro de seu (s) filho ou criança (s)?
25. - O que você não falou e gostaria de falar sobre esses assuntos?

Apêndice D – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações sociais de famílias em situação de vulnerabilidade social sobre a educação infantil e o trabalho docente

Pesquisador: Ademir José Rosso

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61430722.0.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.640.766

Apresentação do Projeto:

A delimitação do problema de pesquisa inicia-se com a Dissertação de Mestrado intitulada "Representações sociais do desgaste do trabalho docente na educação infantil" realizada com professoras da educação infantil, a partir do procedimento de coleta de dados – entrevistas semiestruturadas com 61 professoras no município de Ponta Grossa/PR, a qual tinha por objetivo identificar os conhecimentos, imagens e atitudes associadas as representações do desgaste do trabalho docente. Dentre os resultados encontrados nas representações sociais das professoras, dois núcleos representativos tiveram relevância significativa, no que tange às: 1) representações das condições do processo de trabalho – materialidade da docência com 60% de contribuição dos achados; e 2) representações relacionais do processo educativo com as crianças e suas respectivas famílias com 40% dos resultados, entendidos como elementos condicionantes do desgaste.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.640.766

As representações relacionais do processo educativo indicaram elementos normativos atrelados às famílias, perante as expectativas e o jogo de (des) responsabilização entre as funções que cabem à instituição educativa e a família, o que se configurou como um vaivém de culpabilização entre ambas as instituições sociais. Ademais, os resultados indicaram a concepção de família nas representações docentes como a responsável pela transmissão de valores morais e de garantia de assimilação da cultura escolar e do equilíbrio emocional, porém como atesta Szymanski (2004) à família como objeto de análise, necessita de uma atenção psicoeducacional, visto que não possui conhecimentos específicos condizentes com a tarefa de socialização, principalmente para as camadas mais empobrecidas, ou seja, é um equívoco tomar como referência dados de êxito no âmbito

educativo, especialmente quando a realidade social das famílias pesquisadas é desfavorável e o contexto é de pobreza (VASCONCELOS, 2013). Ainda, os elementos relacionais figuravam a representação da Educação Infantil pelo viés utilitarista, semelhante a um "depósito de crianças", pois na produção discursiva das professoras, o caráter assistencial atrelado às condições sociais e econômicas das famílias das camadas mais baixas, servia de fundamento para as evocações docentes do descomprometimento familiar na educação de seus filhos.

Ao encontro com a pesquisa anterior, estudos realizados por (ROSSO, CAMARGO, 2011; ROSSO, CAMARGO, 2012) sobre as situações escolares que têm mais desgastados professores da educação básica, estariam à ausência ou a influência negativa da família entre os elementos explicativos para o desinteresse, desrespeito e indisciplina de alunos. A família é apontada como elemento indutor dos problemas enfrentados e a determinação da presença da família na educação facilitaria o trabalho.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.640.766

A

ambiguidade das expectativas de papéis que são reservados a família formaria um “corpo docente oculto” que ensina e acompanha o processo educativo em casa (PATTO, 1992, p. 119).

Portanto, a família é entendida por professores a partir de elementos normativos, fortemente marcados por estereótipos associados às elas e o apoio familiar seria um dos requisitos pelos quais se configuraria como “um dos recursos incorporados ao conjunto de ações que a escola teria no desenvolvimento educacional dos alunos” (DONADUZZI, BHERING, CORDEIRO, 2004, p. 13). Entretanto, problematiza-se segundo Thin (2006) que as relações entre famílias populares ou em condições de vulnerabilidade social, com a educação e o processo de escolarização, expõem desafios no acompanhamento de seus filhos nas atividades educacionais, uma vez que o nível socioeconômico entre escolaridade e renda possui estreitas relações destes com as habilidades desenvolvidas na escola (THIN, 2006). Neste contexto, problematiza-se a educação infantil e o trabalho docente a partir de famílias/pais em condições de vulnerabilidade social, levando em consideração o histórico e as vinculações presentes destes com as instituições de educação infantil, já que as relações entre ambas (família/pais e instituições de educação infantil) são desiguais em detrimento das questões sociais e econômicas de pertencimento às classes sociais mais desprovidas e mais dominadas nos espaços sociais (THIN, 2006).

Para tanto, o objetivo da tese parte em reverter à pergunta: Como família/pais em condições de vulnerabilidade social compreendem a educação infantil e o trabalho docente? Em razão pela qual a desqualificação da capacidade de educação e a vulnerabilidade associada a elas foram apontadas por

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.640.766

professoras. Tal concepção ao mesmo tempo, em que busca justificar a origem dos problemas no ambiente educativo atribui responsabilidades a grupos sociais que lutam com dificuldades na sobrevivência do dia a dia. Em outras palavras, seria oportuno compreender como o acesso à educação infantil e o desenvolvimento do trabalho docente contribui para a superação do quadro de pobreza e vulnerabilidade social de famílias/pais.

Para a sustentação da pesquisa, recorre-se aos novos estudos sociais da infância, especificamente o diálogo entre a educação e a sociologia da infância que coloca em destaque uma pedagogia da educação infantil que considera a contextualização, a heterogeneidade, as inserções de práticas cotidianas, que envolvem a brincadeira, as múltiplas dimensões de expressão, socialização, comunicação, interpretação que diferem da constituição da própria história da infância e da educação marcada pela heteronomia da infância (ROCHA, 1999) em consonância com a Teoria das Representações sociais tem como princípio o conhecimento socialmente compartilhado nas relações sociais especialmente no âmbito que envolve a comunicação verbal, relações que colaboram para a construção de realidades comuns por um determinado grupo social (JODELET, 2001).

Com a investigação, espera-se reunir elementos que contribuam para a leitura da educação infantil e do trabalho docente a partir de famílias de crianças em condição de vulnerabilidade social, permitindo a avaliação das ações educativas de caráter regular e as de compensatório e dos estereótipos circulantes no meio educacional sobre esse grupo social.

Ademais, pesquisas nas diferentes etapas da educação básica, como aponta Duarte (2010) ainda se

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.640.766

configuram escassas, uma vez que na análise total de Teses e Dissertações defendidas entre os anos 1987-2007 somente 3% foram dedicadas à educação infantil, ou seja, tem-se a estratégia de pesquisa o direcionamento de um olhar analítico e reflexivo para este segmento educacional, de tal forma que a relevância científica e social reside na contribuição coletiva de geração de conhecimentos novos e já existentes na área, na transferibilidade e divulgação das pesquisas que possuem como objeto o contexto da educação infantil e o trabalho docente pelo viés de famílias/pais em condições de vulnerabilidade social (ALVES- MAZZOTTI, 2001).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as representações sociais de famílias/pais em condições de vulnerabilidade social atendidos no sistema público sobre a educação infantil e o trabalho docente.

Objetivo Secundário:

Compreender como o acesso à educação infantil e o desenvolvimento do trabalho docente contribui para o desenvolvimento das crianças matriculadas na educação infantil e na superação do quadro de pobreza e vulnerabilidade social de suas famílias.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais, violência, sexualidade;
- Revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;
- Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista.
- Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver filmagens ou registros

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 5.640.766

fotográficos.

Benefícios:

- Tomada de consciência da importância da Educação infantil e do trabalho docente no desenvolvimento das crianças e de suas famílias;
- Levantamento das representações sociais de pais, possibilita a compreensão do pensamento social circulante sobre a educação e a elaboração de práticas condizentes com a realidade das famílias;
- Processo de mudanças de representações estigmatizantes e preconceituosas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível e relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise documental considera-se aprovado este projeto e devidamente autorizado para seu início conforme cronograma apresentado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1219999.pdf	12/09/2022 18:39:36		Aceito
Outros	AUTORIZACAO_CRAS.pdf	12/09/2022 18:37:44	BRUNA EMILYN DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 5.640.766

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTO_NOVO.pdf	12/09/2022 18:34:44	BRUNA EMILYN DA SILVA	Aceito
Outros	ENTREVISTA.docx	29/07/2022 15:30:12	BRUNA EMILYN DA SILVA	Aceito
Outros	questionario.docx	29/07/2022 15:29:55	BRUNA EMILYN DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	29/07/2022 15:28:55	BRUNA EMILYN DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DOUTORADO.docx	29/07/2022 15:22:08	BRUNA EMILYN DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PONTA GROSSA, 13 de Setembro de 2022

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvarararas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvarararas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br

Apêndice E – Questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

A pesquisa de Doutorado de Bruna Emilyn da Silva vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, pretende identificar as representações sociais famílias/pais de alunos que frequentam a Educação Infantil sobre a educação e o trabalho dos professores, no que se refere aos conhecimentos sobre o ambiente e a vivência. **As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Nós relataremos apenas o conjunto de respostas dos vários participantes dessa pesquisa. Poderemos reproduzir parte de sua fala para ilustrar o posicionamento dos responsáveis em relação ao tema abordado, entretanto, sua identidade será protegida, sendo que sua identidade será preservada. Para isso os sujeitos da pesquisa receberão codinomes a fim de manter o anonimato, como rege as diretrizes éticas de pesquisa com seres humanos.

Responsável							
Nome: _____							
Sexo: ☐ masculino ☐ feminino		Qual a sua cor? ☐ Branco ☐ Pardo ☐ preto ☐ amarelo ☐ indígena					
Data Nascimento ____/____/____	Naturalidade: Cidade: _____ Estado: _____	Quanto a religião você se declara: ☐ Possui religião ☐ Não possui religião		Estado Civil ☐ Solteiro/a ☐ Outros ☐ Casado/a			
		Participa regularmente da religião: ☐ Sim ☐ Não		Qual idade da criança		Qual CMEI ela estuda	
Endereço							
Bairro/Vila: _____						Telefone: _____	
Escolarização: ☐ Analfabeto ☐ 1º a 5º ano ☐ 5º a 9º ano ☐ Médio Incompleto ☐ Médio Completo ☐ Outros _____		Profissão: _____ Classificação Profissional ☐ Assalariado/a ☐ Autônomo/a ☐ Trabalhador informal ☐ Pensionista ☐ Aposentado/a ☐ Do Lar ☐ Desempregado		Perigos da profissão: ☐ Ambientais ☐ Físicos ☐ Químicos ☐ Biológicos ☐ Acidentes		Benefício: ☐ Projeção Adolescente ☐ BPC (Benefício de Prestação Continuada) ☐ Bolsa família R\$ _____ ☐ Leite das crianças ☐ Luz Fraterna ☐ Tarifa Social ☐ SOS	
Aspecto Habitacional:							
Casa: ☐ Própria ☐ Alugada ☐ Cedida _____ ☐ Financiada ☐ Outros _____	Construção: ☐ Madeira ☐ Alvenaria ☐ Mista ☐ Outros _____	Tipo de Piso: ☐ Madeira ☐ Alvenaria ☐ Chão Batido ☐ Outros _____	Característica da área ☐ Residencial ☐ Comercial ☐ Área verde ☐ Industrial ☐ Outro _____	Número de cômodos: _____	Numero de domicílios no terreno _____	Local de risco: ☐ sim ☐ não	Tempo de moradia na casa: _____
Origem da Água: ☐ Rede Pública ☐ Fonte/Poço ☐ Coletiva ☐ Outros _____	Esgoto ☐ Rede Pública ☐ Fossa séptica ☐ Fossa rústica ☐ Céu aberto ☐ Outros _____	Luz Elétrica ☐ Sim ☐ Não ☐ Coletivo ☐ Improvisada ☐ Gás ☐ Vela	Instalação Sanitária: ☐ Banheiro Interno ☐ Banheiro Externo ☐ Privada ☐ Sem local apropriado ☐ Fossa ☐ Ligação no esgoto ☐ Canalização no Rio	Destino do Lixo Doméstico Reciclado ☐ Sim ☐ Não ☐ Coletado ☐ Enterrado ☐ Queimado ☐ Céu Aberto			
COMPOSIÇÃO FAMILIAR							
Quantas pessoas residem na casa?	Provedor (es) Qtos são?	Renda Familiar (R\$)/ soma total	A criança participa de outros programas quando não estão na escola	Tem algum parente, amigo ou conhecido que é professor (a) no CMEI ou creche?			
Quantas pessoas contribuem para pagar as despesas na casa?	Qto ganha em média por mês?		☐ escola em tempo parcial ☐ escola integral ☐ contrabando social ☐ CRAS ☐ CREAS				

_____, ____/____/____, _____

LOCAL DATA NOME COMPLETO E LEGÍVEL ASSINATURA

Apêndice F – Autorização para a Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado e Doutorado

SOLICITAÇÃO

Ponta Grossa, 06 de setembro de 2022

Assunto: **Autorização para pesquisa**

Senhor coordenador (a)

Solicito a autorização para a pesquisa de **Bruna Emilyn da Silva** sobre as “Representações sociais de famílias em situação de vulnerabilidade social sobre a Educação Infantil e o Trabalho docente” junto aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) a partir de diretivas e informações a respeito de famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que possuem filhos matriculados na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa. A coleta das informações será mediante questionário e entrevistas com os participantes selecionados.

Após o fechamento da pesquisa, a doutoranda se colocará à disposição para informação e devolutiva das informações.

Atenciosamente,


Prof. Dr. Ademir José Rosso - UEPG

Professor do Programa de Pós-Graduação
em Educação Mestrado e Doutorado


Bruna Emilyn da Silva
Doutoranda em Educação do Programa de
Pós-Graduação em Educação


Diretor (a) dos CRAS


Vinny Mara Anderes D. Oliveira
Presidente
Fundação de Assistência Social de Ponta Grossa