

**Significados das ações de cuidado e educação por professoras e auxiliares da creche**

*Meanings of care and education actions by daycare teachers and assistants*

Rubia da Conceição Camilo  
Isabel de Oliveira e Silva  
Érica Dumont-Pena

**Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**  
Belo Horizonte/MG-Brasil

**Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar os significados atribuídos por professoras e auxiliares de Educação Infantil às ações de cuidado e educação desenvolvidas com bebês e crianças pequenas em uma creche de Belo Horizonte, Minas Gerais. Para tanto, utilizamos a observação participante do contexto de trabalho e de entrevistas com seis professoras e uma auxiliar. Como aporte teórico, articulamos referências do campo da Educação Infantil e dos estudos do cuidado na perspectiva feminista. Os resultados mostram que os significados atribuídos pelas participantes revelam tensões entre a esfera pública e a doméstica, sendo forte a cisão entre cuidado e educação. Dentre os significados, destaca-se o reconhecimento das auxiliares como as únicas responsáveis pelo trabalho de cuidado corporal das crianças e a valorização da aprendizagem desse trabalho fora dos meios educacionais institucionais.

**Palavras-chave:** Cuidado e Educação; Creche; Professoras e Auxiliares da Educação Infantil.

**Abstract**

This article aims to analyze the meanings attributed by teachers and assistants in Early Childhood Education to the care and educational actions developed with babies and young children in a daycare center in Belo Horizonte, Minas Gerais. To this end, we employed participant observation of the work context and interviews with six teachers and one assistant. As a theoretical framework, we articulate references from the field of Early Childhood Education and studies of care from a feminist perspective. The results show that the meanings attributed by the participants reveal tensions between the public and domestic spheres, with a strong division between care and education. Among the meanings, the recognition of aides as the sole responsible for the physical care work of children stands out, as well as the valorization of learning this work outside institutional educational environments.

**Keywords:** Care and Education; Daycare Center; Teachers and Assistants in Early Childhood Education.

## **1. Introdução**

No Brasil, o atendimento educacional à primeira infância em ambientes coletivos não domésticos, regulados pelo Estado e tendo como profissional uma professora, é fruto de um longo processo histórico que articulou duas dimensões: uma social e política e uma científica. A primeira é expressa pelos diversos segmentos da sociedade brasileira e de movimentos sociais que lutaram pelo direito ao apoio às famílias e à educação pública para as crianças no país; a segunda é baseada nos estudos produzidos pela literatura do campo da infância e da Educação Infantil, preocupados em construir referências para as práticas a serem desenvolvidas nas instituições (Silva, 2016).

Essa literatura, em sintonia com os estudos sociais da infância, compreende a criança como capaz de produzir cultura, reconhecendo a infância como categoria geracional, histórica e socialmente construída e, dessa forma, fundamental no processo de formação humana (Silva, 2016). As concepções que sustentaram a institucionalização da educação de bebês e crianças pequenas no Brasil se baseiam, portanto, no direito à vida coletiva, ao cuidado e a experiências educativas que reafirmam a condição das crianças como sujeitos sociais e que possuem especificidades decorrentes das suas idades.

Assim, as funções das instituições de Educação Infantil se definem pelas ações de cuidado e educação de crianças de zero a cinco anos de idade, em complementaridade e compartilhamento com as famílias, sendo seu foco as relações educativas e de cuidado em ambientes coletivos voltados para a primeira infância (Rocha, 2001). Essas especificidades conferem significados singulares ao trabalho desenvolvido pelas professoras da Educação Infantil, já que, ao cuidar e educar bebês e crianças pequenas em escolas, essas docentes transitam entre os espaços público e privado carregando ambiguidades que configuram e compõem esses ambientes (Cerisara, 2002).

Desse modo, a docência exercida com bebês e crianças pequenas é também marcada por esses sujeitos, sendo um trabalho que envolve saberes e experiências necessários para cuidar e educar de maneira indissociável através de práticas que privilegiem as interações, as brincadeiras, o afeto e a expressão das diferentes linguagens (Rocha, 2001; Brasil, 2009; Silva, 2016; Bitencourt, 2020).

Tendo em vista tais especificidades, este artigo<sup>i</sup> tem como objetivo analisar os significados atribuídos pelas professoras<sup>ii</sup> e auxiliares de apoio à Educação Infantil às ações

de cuidado e educação desenvolvidas com crianças de zero a dois anos em uma creche na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. As lentes por meio das quais compreendemos esses significados articulam referências do campo da Educação Infantil e dos estudos do cuidado na perspectiva feminista.

As pesquisas sobre a docência mostram que o trabalho das professoras não se restringe apenas a ensinar conteúdos, mas é, sobretudo, um trabalho que implica relações sociais e, por isso, envolve uma multiplicidade de interações e sentimentos (Teixeira, 2007). Ao considerarmos que a docência na Educação Infantil é um trabalho relacional, isto é, realizado para e com as crianças e suas famílias, nos pareceu relevante compreender, além dos pontos de vista das professoras, os significados que as Auxiliares de Apoio à Educação Infantil atribuem às suas práticas com as crianças.

A função de auxiliar foi criada pela Prefeitura de Belo Horizonte em 2015, com a justificativa de atender a uma demanda das escolas por ampliação do quadro de profissionais para trabalhar com as crianças na creche. Essa medida sofreu críticas do movimento sindical que entendia que a criação do cargo representaria para a categoria uma precarização e a dissociação do cuidado e da educação, indo na contramão das referências para o trabalho nessa etapa. A categoria docente reivindicava a ampliação do número de professoras para assegurar, com qualidade, a adequada razão adulto-criança, já que as auxiliares são profissionais sem qualificação para o trabalho docente e com contrato de trabalho precário<sup>iii</sup>. No entanto, essa reivindicação não obteve sucesso e, atualmente, o trabalho com as crianças de 0 a 2 anos é realizado conjuntamente por professoras e auxiliares sob a supervisão das primeiras.

Os dados aqui analisados foram construídos a partir de uma pesquisa qualitativa realizada em 2017, que utilizou como procedimentos a observação participante com registros em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. A observação foi realizada no período matutino, durante oito meses, em uma instituição que atendia 370 crianças na faixa-etária de zero a cinco anos, localizada na região Norte de Belo Horizonte. Observamos dois grupos de crianças que ficavam em período integral na instituição e o trabalho desenvolvido por suas professoras e auxiliares de apoio à Educação Infantil: o berçário, grupo composto por 12 bebês com idades entre seis e onze meses, cinco professoras e uma auxiliar; e a turma de crianças de dois anos, formada por 16 crianças, duas professoras e uma auxiliar.

Tendo em vista o objetivo de compreender os significados do trabalho das professoras e de suas auxiliares, buscou-se, com as entrevistas semiestruturadas, criar um espaço de expressão genuína, ultrapassando-se a ideia de perguntas e respostas. O procedimento foi orientado pela ideia de que entrevistar é escutar os sujeitos que narram não só fatos do seu cotidiano, como também sentidos, significados e sentimentos (Teixeira; Pádua, 2006), considerando que esses significados se concretizam em experiências singulares e compartilhadas no contexto relacional da instituição de Educação Infantil. Nesta pesquisa, foram entrevistadas seis professoras e uma auxiliar.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da universidade em que foi desenvolvida, adotando-se o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TLCE), assinado pelas participantes. Utilizamos, neste artigo, nomes fictícios escolhidos pelas entrevistadas, respeitando o anonimato dos sujeitos e da instituição. Em relação à análise dos dados, utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2009). As categorias foram construídas levando-se em consideração aquilo que foi produzido em campo, as categorias teóricas que sustentam o objeto da pesquisa e a literatura do campo da Educação sobre o cuidado.

O artigo está organizado em quatro seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, discutimos os pressupostos teóricos que fundamentam a indissociabilidade entre o cuidado e a educação na Educação Infantil. Na terceira seção, apresentamos os resultados das análises sobre os significados atribuídos pelas professoras e auxiliares às ações de cuidado e educação na creche. Por fim, na quarta seção, tecemos as considerações finais sobre o tema em questão.

## **2. Cuidado e Educação**

O cuidado vem sendo investigado para além do campo da saúde, a partir de diferentes áreas de conhecimento das Ciências Humanas (Montenegro, 2005), à luz de uma diversidade de abordagens teóricas. Os trabalhos que exploram esse conceito compartilham da concepção de sua natureza transversal e multidimensional e compreende-se que o próprio termo *care* (cuidado, em inglês) seja de difícil tradução, pois além de ser polissêmico, comporta atitudes caracterizadas por conceitos equivalentes em diferentes línguas, como: “solicitude, preocupação com o outro, estar atento a suas necessidades” (Hirata, 2010, p. 43). No Brasil, por exemplo, a palavra *cuidado* é utilizada para designar a atitude constituída por sentimentos e ações, mas é o verbo *cuidar*, representando a ação, que parece traduzir melhor

o cuidado voltado ao outro (Hirata, 2010), comum nas casas, instituições de saúde, de Educação Infantil, entre outras.

O cuidado é abordado de forma multidimensional, como uma “relação social que se dá tendo como objeto outra pessoa” (Hirata, 2010, p. 48). Assim, envolveria uma série de ações, atitudes, técnicas, emoções e relações de manutenção da vida e do bem-estar, o que demanda a capacidade de reconhecer e atender as necessidades do outro, oferecendo uma resposta adequada e particular a essas demandas (Tronto, 1993; Hirata, 2010; Molinier, 2012; Dumont-Pena, 2015).

O cuidado é entendido ainda como uma atividade universal na medida em que é próprio da condição humana e, mesmo que algumas pessoas sejam mais vulneráveis e dependentes do que outras, compreende-se que todos nós somos vulneráveis e precisamos de cuidados para manter, continuar e reparar nossas vidas (Tronto, 1993). Nesse sentido, as pesquisas apoiadas numa perspectiva feminista evidenciam que, apesar de todos os sujeitos serem dependentes e beneficiários do cuidado, este é um trabalho que vem sendo realizado majoritariamente por mulheres e grupos subalternizados, sendo inclusive associado a uma suposta “disposição” e/ou “natureza” feminina (Hirata, 2010; Molinier, 2012; Dumont-Pena, 2015).

No campo da Educação, são os estudos da Educação Infantil que vêm ao longo dos anos buscando superar a dicotomia entre cuidado e educação. Um dos documentos que representam essa tentativa é a publicação do Ministério da Educação: “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (Campos, 1994). Essa publicação popularizou o vocabulário *educare*, que chegou ao Brasil através dos estudos de Fúlvia Rosemberg a respeito dos programas de Educação Infantil nos Estados Unidos (Sayão, 2010). Em um capítulo dessa publicação, Campos (1994) discutia especificamente sobre a necessidade de integrar o cuidar e o educar. Nele, a autora indicava que uma das formas de superar as dicotomias cuidado/educação e serviço assistencial/educacional era a incorporação pelo campo e por suas profissionais da concepção de *educare*.

O sentido de *educare* “inclui todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte integrante do que chamamos de ‘educar’” (Campos, 1994, p. 35). Nessa concepção, os aspectos do cuidado seriam retomados e estabelecidos em relação

aos objetivos educacionais, assim como deixariam de ser considerados exclusivos das creches e das crianças pobres, visto que todas as crianças possuem necessidades de cuidado que devem ser consideradas no processo educativo.

O cuidado consolida-se como objeto legítimo de pesquisa na educação, sobretudo a partir das investigações com foco nos estudos de gênero (Cerisara, 2002; Sayão, 2010), sobre identidades das instituições e das profissionais que trabalhavam nas creches e pré-escolas (Haddad, 1991). Com o crescimento da produção teórica e normativa e com a expansão da Educação Infantil no país, as pesquisas sobre o cuidado se ampliaram para além dessas temáticas, comportando estudos com diferentes sujeitos que participam do cuidado, como as auxiliares (Bitencourt, 2020) e os bebês (Guimarães, 2023); relações, como as que ocorrem entre as famílias e a escola (Silva; Luz, 2019; Kramer; Nunes; Pena, 2020); e técnicas/dimensões do cuidado (Maranhão, 2011; Dumont-Pena, 2015).

Essa literatura tenta superar representações das creches e do trabalho de suas profissionais vinculadas ao atendimento assistencialista das crianças mais pobres e a uma visão restrita das atividades de cuidado relacionadas a técnicas de higiene, à segurança, ao sono e à alimentação, que são garantidoras das necessidades básicas de guarda e tutela das crianças das camadas populares. Tais representações distanciaram-se da pré-escola como uma instituição voltada à preparação para o Ensino Fundamental, com caráter educacional, na qual prevaleciam ações voltadas para criar habilidades e hábitos que auxiliassem as crianças na rotina escolar, portanto, distintas do cuidado (Campos, 1994; Sayão, 2010; Maranhão, 2000, 2011; Montenegro 2005; Dumont-Pena, 2015; Guimarães, 2023).

Na tentativa de superar a dicotomia entre a creche e a pré-escola e entre o cuidado e a educação, e para conferir à Educação Infantil uma especificidade em relação ao Ensino Fundamental, o binômio cuidado/educação passou a ser tratado como um princípio indissociável nesse campo (Sayão, 2010). Essas transformações revelam processos de reconhecimento produzidos pelas lutas sociais e pela literatura: primeiro, da creche como espaço educativo e da pré-escola como espaço que demanda cuidado; segundo, das concepções mais democráticas de crianças e infâncias que evidenciaram a necessidade de todas elas receberem cuidados, considerando-se suas experiências como ponto de partida das ações das professoras; e, terceiro, da valorização e integração do cuidado no trabalho cotidiano das instituições (Dumont-Pena, 2015).

Essas referências provocaram grandes avanços em direção a uma perspectiva que considere o cuidar e o educar de forma integrada e indissociável na Educação Infantil. Sayão (2010, p. 76) destaca, inclusive, que é possível verificar que há um consenso tanto no campo acadêmico quanto no discurso das professoras de que “todo cuidado implica educação”. Contudo, o fato de a legislação educacional e as referências produzidas pelo campo indicarem que todas as crianças, independentemente de sua faixa etária, classe social, gênero ou raça, necessitam ser cuidadas e educadas, não significa que as definições das ações de cuidado estejam claras (Sayão, 2010; Dumont-Pena, 2015). Para Dumont-Pena (2015, p. 53), as definições existentes são ainda muito vagas e, por isso, levam à não problematização das questões do cuidado no trabalho cotidiano das professoras, deixando “intocadas as sobrecargas de tarefas, a desvalorização dos saberes tradicionais e domésticos, e a crença na função maternal” do trabalho desempenhado nas instituições.

Ao entender que, na Educação Infantil, as ações de cuidado e educação são indissociáveis, é preciso ressaltar ainda o caráter cultural, histórico e social do cuidado, já que “as práticas de cuidado com as crianças são influenciadas pelo conhecimento científico que se articula com os significados culturais que correspondem à visão de mundo e à organização social de cada sociedade em cada período histórico” (Maranhão, 2011, p. 16). Portanto, as concepções de “bem cuidado” e “descuidado” alteram-se ao longo da história e estão intrinsecamente relacionadas à cultura e à forma com que cada sujeito significa esse trabalho.

Nessa direção, os significados que professoras e auxiliares atribuem às ações de cuidado e educação das crianças em instituições coletivas provocam também conflitos a respeito de quais seriam os cuidados atribuídos como funções das instituições e quais seriam de competência da família. Geralmente, os cuidados relacionais são aceitos pelas professoras como inerentes à ação educativa, sendo que os cuidados com o corpo das crianças permanecem muitas vezes sendo atribuídos às famílias ou delegados às auxiliares. Por isso, são frequentes os conflitos sobre quem deveria ou não dar o banho, cortar as unhas, trocar fraldas ou cuidar dos piolhos, revelando dicotomias dentro do próprio trabalho de cuidar e educar na Educação Infantil (Maranhão, 2000; Silva; Luz, 2019).

Apesar das tensões que ainda permanecem sobre o cuidado e a educação na Educação Infantil, compreendemos que essa etapa produziu uma relevante contribuição para a educação ao considerar o cuidado como parte da docência com as crianças, colocando-o no

centro do debate acadêmico e profissional. Ao entender que todas as crianças têm a necessidade e o direito de serem cuidadas e educadas, torna-se uma tarefa da escola e de suas profissionais criar ações, tempos, espaços e artefatos que garantam essa especificidade. Isso afasta o cuidado da ideia de filantropia, colocando-o como um direito fundamental das crianças.

### **3. Significados das ações de cuidado e educação por professoras e auxiliares**

A explicitação dos significados que professoras e auxiliares de apoio à Educação Infantil atribuem às práticas de cuidar e educar possibilita analisar as nuances, diferenças e convergências presentes no trabalho desenvolvido na Educação Infantil, sem perder de vista que essas mulheres são sujeitos plurais e diversos. As participantes da pesquisa são mulheres, à época com média de idade de 43 anos, em sua maioria autodeclaradas como pardas, com renda familiar entre dois e três salários-mínimos e exercendo dupla jornada de trabalho em escolas. Em relação à formação acadêmica, duas professoras tinham graduação em Pedagogia, uma docente era formada em Normal Superior, outras duas tinham formação em Letras e Artes Plásticas, tendo cursado Magistério no nível médio. Uma professora e a auxiliar tinham apenas formação em Magistério, em nível médio.

Os resultados foram sistematizados em três categorias de significados: 1) Maternagem, substituto materno e amor; 2) Cuidar e educar como ações distintas; 3) Invisibilidade e ajudas. Trataremos de cada uma delas nas seções a seguir.

#### **3.1 Maternagem, substituto materno e amor: “Como podemos amar tanto esses bebês sem eles serem nossos?”**

Ao observar e escutar as docentes e as auxiliares, três aspectos intimamente entrelaçados se fizeram presentes no cotidiano das profissionais: as ideias de *maternagem*, de *substituto materno* e de *amor*. Os trechos abaixo, extraídos dos relatos de Hortência e Fernanda, exemplificam a ideia de maternagem:

*Pesquisadora: Onde e como você aprendeu a desempenhar o seu trabalho de professora de bebês?*

*Hortência: Eu acho que com a maternação mesmo. Eu tento passar para eles, fazer com eles, tudo aquilo que eu fazia com o meu filho. Eu acho que o cuidado é necessário, você tem que atender a necessidade do bebê. (Entrevista, professora do berçário, formada em Letras e Magistério, trabalhando na Educação Infantil há 3 anos).*

*Fernanda: Eu gosto de bebê, eu gosto de criança, eu sempre gostei! Desde pequeninha, quando eu estava com 10 anos, eu já queria pegar criança para*

*olhar em casa, os vizinhos já pediam: “Fernanda, olha ela para mim?” Então eu já tinha aquela coisa com bebê, o cuidado com o bebê. Eu sempre falei que eu queria ser mãe, que eu queria ser professora, porque eu acho que isso ajuda muito. (Entrevista, professora do berçário, formada em Magistério, trabalhando na Educação Infantil há 23 anos).*

Observa-se, nos dois relatos, a indicação da mesma fonte de aprendizagens, ainda que as duas professoras tenham tempos muito distintos de trabalho na Educação Infantil: uma tinha apenas 3 anos de atuação, enquanto a outra estava na profissão havia 23 anos. Os estudos sobre o cuidado na Educação Infantil demonstram que a relação mãe e filha(o) descrita por Hortência e Fernanda é relevante na constituição de saberes para o trabalho de cuidado (Cerisara, 2002; Dumont-Pena, 2015; Guimarães, 2023). A pesquisa realizada por Dumont-Pena (2015), por exemplo, demonstra que a aprendizagem do cuidado pelas profissionais ocorria quando, ainda crianças, brincavam de casinha ou na prática de cuidar de irmãos ou vizinhos, como Fernanda descreveu.

A relação entre mãe e filha(o) também foi descrita durante a investigação de campo no berçário, quando observamos que uma das professoras, Ângela (formada em Magistério, trabalhando na Educação Infantil havia 4 anos), passava um tempo maior na ação de dar banho quando comparada às outras professoras e à auxiliar. Ao perguntarmos à docente sobre o porquê desse comportamento, ela nos disse:

*Você está aqui na creche, você é professora, você passa a ser responsável por aquela criança, então você quer que aquela criança tenha o melhor. É como se você se sentisse representado nela. [...]. É igual quando você cuida de um filho seu. Você quer que o seu filho ande sempre limpinho, cheirosinho, bem cuidado. E aqui você é a responsável por eles, porque a família deles está longe (Diário de campo, observação no berçário).*

Ângela destaca a responsabilidade pelas crianças para explicar o significado de suas ações com as(os) bebês. Para ela, ser responsável significa deixá-los “limpinhos, cheirosinhos, bem cuidados”. Ela transpõe para as(os) bebês na creche o que deseja para seu filho: “é igual quando você cuida de um filho seu”. Nesse mesmo relato, verificamos o reconhecimento de que, se a criança está longe da família, ela deve ter tudo o que necessita na creche, por isso seria função da professora suprir o que a criança teria em casa.

O significado de *substituto materno* também aparece nas falas da professora Fernanda: “eu fico pensando eles aqui, longe da mãe, longe do pai, longe das pessoas que eles conhecem, se eles não tiverem carinho, eles ficam a maior parte do tempo aqui com a

gente” (professora do berçário, formada em Magistério, trabalhando na Educação Infantil há 23 anos); e no relato da docente Silvana: “porque a gente sabe que as famílias, no momento que eles estão trabalhando, a gente está aqui no papel de mãe e de pai” (professora da turma de crianças de dois anos, formada em Artes Plásticas, trabalhando na Educação Infantil há 23 anos).

Embora as docentes façam relações com o cuidado na esfera doméstica, como exposto acima, é preciso ressaltar a crítica à naturalização da relação entre cuidar de crianças pequenas e ser mulher e mãe, ou seja, a naturalização do trabalho de cuidado como pertencente a uma suposta natureza biológica feminina e que, por isso, não demandaria formação profissional para realizá-lo. A discussão sobre a intencionalidade do trabalho de cuidado e educação na creche é fundamental e deve extrapolar a lógica do substitutivo materno, incluindo objetivos e lógicas próprias do contexto educativo que extrapolem os ambientes domésticos e familiares (Darahem; Silva; Costa, 2009). Assim, é fundamental que a professora organize espaços, observe, reconheça e se responsabilize pelo bem-estar das(os) bebês e crianças pequenas (Guimarães, 2023).

O amor também emerge nos discursos das professoras e auxiliares. O trecho a seguir, retirado do diário de campo, descreve a nomeação desse sentimento.

*Fernanda: Você que é pesquisadora, pode me explicar uma coisa? Como podemos amar tanto esses bebês sem eles serem nossos? Porque mesmo esses que choram mais, como o Fernando, a gente ama, vê se pode! Ele parece ser chatinho assim, porque fica chorando muito, não está acostumado com a escola, a ficar longe da mãe... Aí, a gente vai convivendo, vai cuidando dele, vai vendo ele se desenvolver e passa a amar também. Não sei como posso amar tanto esses bebês, eles nem são meus! (Diário de campo, observação no berçário).*

Os estudos indicam que o cuidado envolve, para além de técnicas, um trabalho emocional (Soares, 2012). No excerto reproduzido acima, observa-se que Fernanda vincula o sentimento do amor às relações de cuidado, o que pode extrapolar a maternidade (“eles nem são meus!”). Esse amor, por sua vez, não é um dado natural, é construído socialmente e surge de uma convivência com empatia, resultando no reconhecimento das necessidades particulares do outro. Ao compreender o sofrimento de Fernando, seu processo de adaptação à escola, Fernanda conta como deixou de percebê-lo como “chatinho”, revelando um componente necessário para o cuidado: a compaixão. Para Molinier (2004), a compaixão, ou o sofrer com o outro, é um dos principais sentimentos necessários para que se deseje

cuidar bem de quem lhe é estranho. Segundo a autora, a compaixão é aprendida, ou seja, aprende-se a sofrer com o outro. Esse sentimento, por sua vez, permite que as professoras possam se colocar no lugar do outro e reconhecer as suas necessidades particulares, revelando-se em ações.

Verificamos, nos relatos das professoras e auxiliares, que cuidar e educar crianças pequenas em instituições coletivas envolve afeto, carinho e amor. Ao mesmo tempo, esse discurso pode ser relacionado à exclusão da necessidade de competência profissional, remetendo à vocação e à ausência de profissionalismo. No entanto, as análises que consideram as raízes da constituição das práticas de cuidado observam que essa associação, ao contrário, expressa que as fronteiras entre as esferas pública e privada são tênues nesse trabalho (Cerisara, 2002; Dumont-Pena, 2015; Guimarães, 2023). Observamos, assim, que o repertório utilizado pelas docentes e auxiliares envolve saberes que estão ainda distantes da formação profissional na Educação Infantil e, por isso, se constituem na continuidade entre o ambiente da escola e o familiar (Dumont-Pena, 2015). Nesse sentido, entendemos que é necessário politizar os relatos do cuidado, indo além dos discursos que naturalizam esse trabalho como natural e inerente às mulheres e que também normatizam e desqualificam as suas vozes (Molinier, 2012). Ao reconhecer que há saberes não sistematizados, cuja transmissão oral ocorre entre mulheres de diferentes gerações, é possível compreender que tais saberes constituem um suporte para as práticas das professoras e auxiliares de Educação Infantil, bem como é possível reconhecer a necessidade de compor esses saberes com outros mais comuns ao ambiente escolar.

### **3.2 Cuidar e educar como ações distintas: “Eu acho que a função [na Educação Infantil] é mais de cuidar”**

Outros significados identificados foram o de cuidar e de educar, como dimensões distintas no trabalho da professora na Educação Infantil. Eva enfatizou essa distinção na entrevista, descrevendo o cuidar como sendo os cuidados físicos e corporais realizados com as(os) bebês e, por outro lado, o educar como os estímulos oferecidos para as(os) bebês se desenvolverem, o que confere, na sua perspectiva, a característica central do trabalho da professora.

*Eva: A gente tanto cuida dos bebês como os educa, estimula... tem que estimular eles, fazer trabalho com eles para poder respeitar o coleguinha [...]. A gente não é só uma cuidadora, a gente educa, é professora mesmo. (Entrevista,*

## *Significados das ações de cuidado e educação por professoras e auxiliares da creche*

*professora do berçário, formada em Normal Superior, trabalhando na Educação Infantil há 5 anos).*

A fala de Eva é importante de ser destacada porque ela carrega significados que são muito comumente compartilhados quando observamos os contextos da Educação Infantil. Ela descreve o cuidar e o educar como dimensões separadas, reivindicando para si e para as outras docentes o *status* de professoras que educam no contexto do berçário: “a gente não é só uma cuidadora, a gente educa, é professora mesmo”. No berçário, sabe-se que as atividades de cuidado mais próximas do corpo, como alimentar, dar banho, fazer dormir, estão mais presentes e, quanto mais próximas do corpo, as atividades tendem a ser consideradas algo menor e não profissional (Dumont-Pena, 2015), o que reforça a separação e a hierarquização do cuidado e da educação.

Além disso, quanto menor a criança, mais o trabalho de cuidado se aproxima do corpo, das secreções, dos cheiros, ou seja, do “trabalho sujo”, como define Molinier (2012). Esse trabalho é sujo na medida em que atua com aquilo que se queria evitar e nem ao menos pensar, mas, por ser da ordem das necessidades vitais, não pode ser excluído, por isso delega-se o trabalho sujo a sujeitos em posição social inferior. Para Molinier (2012), as pessoas que realizam o trabalho sujo viverão com uma “má fama” e serão sempre os “outros”, distanciados dos que não realizam esse trabalho. Isso mostra como o cuidado não é reconhecido como contribuição para a sociedade e é associado a uma desvalorização moral (Dumont-Pena, 2015). Na entrevista com Hortência, a professora também descreve o cuidado como aquilo que não é profissional.

*Hortência: É uma diferença gritante entre o trabalho que eu faço de manhã e o trabalho que eu faço à tarde. Eu chamo o meu trabalho de manhã de satisfação e da tarde de ofício, realmente. Porque de manhã eu tenho um prazer incomensurável e à tarde são outras relações na língua portuguesa. (Entrevista, professora do berçário, formada em Letras, trabalhando na Educação Infantil há 3 anos).*

Enquanto Hortência restringiu o termo ofício para o trabalho como professora no Ensino Fundamental, Eva buscou enfatizar que exercia um ofício na Educação Infantil a partir do momento em que seu trabalho era também o de educar. Para Eva, se o seu trabalho fosse restrito ao cuidado, ele não poderia ser considerado como uma profissão. Isabela, professora da turma de crianças de dois anos, também descreve o mesmo significado:

*Isabela: Eu gosto mais de trabalhar no Ensino Fundamental. Eu acho que o trabalho da gente é mais visível, a gente tem mais presença e que eu posso fazer mais pelas crianças no fundamental [...]. Eu acho que a função [na Educação Infantil] é mais de cuidar, cuidadora e não de professora (Entrevista, professora da turma de crianças de dois anos, formada em Pedagogia, trabalhando na Educação Infantil há 6 anos).*

Na fala de Isabela, observamos outra dimensão do trabalho de cuidado: o trabalho invisível. O fato de o sujeito que cuida estar sempre se antecipando e respondendo às necessidades do outro que recebe os cuidados o torna invisível e discreto, já que um trabalho atencioso, quando bem realizado, não é visto (Molinier, 2012). Em razão disso, para Isabela, é no Ensino Fundamental que a professora tem “presença” e o seu trabalho é “visível”, visto que realiza uma atividade que pode ser mensurada, quantificada e exposta.

Compreendemos que, quanto mais as ações das professoras se aproximam do corpo das(os) bebês e das crianças pequenas, ou seja, da ordem do que sempre será tácito, sujo, invisível, porque depende do que o outro demanda de cuidado, elas são menos valorizadas. Afinal, quanto mais distante se fica do corpo, mais se aproxima de uma relação de trabalho reconhecida, profissionalizada e regulamentada, logo, com melhores condições de trabalho e remuneração superior. Ressaltamos, ainda, que os estudos do cuidado no campo da Educação Infantil evidenciam que é fundamental romper com a “perspectiva instrumental na qual o cuidar complementaria o educar” (Kramer; Nunes; Pena, 2020, p. 5). Essas pesquisas mostram que o cuidado extrapola dimensões instrumentais e que cuidar e ser cuidado são inerentes às relações humanas no contexto educativo escolar, por isso é necessário abordar o cuidado numa perspectiva ética de reciprocidade, escuta, vínculo e encontro entre bebês, crianças pequenas, suas professoras e auxiliares (Kramer; Nunes; Pena, 2020).

### **3.3 Invisibilidade e ajudas: “Eu sinto muito que não tem este olhar para a gente, para a auxiliar”**

A auxiliar de apoio à Educação Infantil, Cristina, da turma de crianças de dois anos, descrevia suas ações como *invisíveis* para as professoras da turma. Segundo ela, suas ações não eram valorizadas pelas professoras, sendo que ela quase não recebia *ajuda* durante o cotidiano de trabalho. Para a auxiliar, as ações de cuidados corporais eram inferiorizadas na rotina, prevalecendo as “atividades pedagógicas” como as mais relevantes, e, por isso, precisavam da atuação das professoras.

*Cristina: Na reunião que fiz com Márcia [coordenadora], ela falou: “a gente vai fazer uma experiência, mas só você que vai dar os banhos”. Eu falei: beleza, eu*

## *Significados das ações de cuidado e educação por professoras e auxiliares da creche*

*vou dar os banhos e não vou fazer as trocas [de fraldas], vai estar duas professoras na sala, elas fazem a troca. Aí eu fui vendo que não faziam. No horário do parquinho, eu já tinha dado quase a maioria dos banhos que eu lembrava: “o Silas, será que trocou? Será que trocou o João?” E eu sondava, “trocaram o Silas? Trocaram o João?” “Não, não!” Eu pegava e trocava, acontece sempre isso. [...] Eu acho que deveria ter uma preocupação com a outra parte, porque eu vejo ali dando importância, principalmente na parte da manhã, das atividades, dessa parte pedagógica, mas e essa parte higiênica? O menino está no parquinho com a calça e a fralda cheia, chega a ir lá no Joelho, ele está confortável? Não está atrapalhando ele a desenvolver? (Entrevista, auxiliar da turma de crianças de dois anos, formada em Magistério, trabalhando na Educação Infantil há 2 anos e 3 meses).*

Os estudos sobre o cuidado na perspectiva feminista evidenciam que esse trabalho vem sendo realizado por mulheres em condição de subalternidade (Hirata, 2010; Molinier, 2012; Dumont-Pena, 2015). Ao analisarmos a condição de trabalho das auxiliares, verificamos essa característica, que, se comparada às professoras, além das piores condições de trabalho, de remuneração e da falta de uma carreira, possuíam suas ações subordinadas às decisões ora das professoras, ora da gestão da creche.

Ao perguntarmos às docentes sobre as atribuições das auxiliares nas turmas, o que verificamos é que tanto no berçário quanto na turma de crianças de dois anos existia a concepção de que a função das auxiliares era restrita ao cuidado e que esse cuidado não possuía uma dimensão educativa. Nas palavras de Eva: “a função dela é trocar e dar banho [...] porque ela não faz o pedagógico” (entrevista, professora do berçário, formada em Normal Superior, trabalhando na Educação Infantil há 5 anos). Isso exemplifica a percepção das docentes sobre a cisão entre cuidado e educação e, principalmente, o entendimento de que, se a função da auxiliar se restringia “só” aos banhos e às trocas de fraldas e não à função “pedagógica”, não haveria problema se essas ações ficassem somente sob a responsabilidade das auxiliares.

Uma das palavras mais utilizadas por Cristina ao descrever o seu trabalho no cotidiano da creche foi o termo *ajuda*. O uso dessa palavra parece indicar que o trabalho de cuidado corporal com as crianças era de responsabilidade apenas dela, e a falta de uma “ajuda” nessas ações implicava na sua sobrecarga de trabalho. Em alguns momentos da entrevista, ela chegou a relatar o desejo de largar o emprego devido a essa condição.

*Cristina: Enquanto você dá todos os banhos, está funcionando direitinho, está bom, está ótimo para todo mundo. Mas você termina o dia assim, com a linguinha até para fora, mas você venceu! Eu penso, venci o dia! Mas eu sinto*

*muito que não tem este olhar para a gente, para a auxiliar. Como que seria este olhar? Por que não colocar uma outra professora na sala? Até a coordenadora se ela fosse lá, ela dava dois banhos, um banho que ela dê, já ajuda! (Entrevista, auxiliar da turma de crianças de dois anos, formada em Magistério, trabalhando na Educação Infantil há 2 anos e 3 meses).*

Ao utilizar a palavra *ajuda* para se referir ao compartilhamento das ações de cuidado e educação das crianças, a auxiliar nos mostra o lugar assimétrico que ocupava na organização e na realização do trabalho na turma. Para o grupo de professoras, e até mesmo para a própria Cristina, ela precisaria de uma “ajuda” e não de uma divisão igualitária ou da participação das docentes nas ações de cuidados corporais da criança. Evidencia-se que as auxiliares, embora realizem ações que se constituem no núcleo da prática docente na Educação Infantil, cuidar e educar de crianças entre 0 e 5 anos, são apartadas do planejamento e da organização do trabalho. Essa situação tem sido identificada também em outras pesquisas, que revelam que as auxiliares possuíam informações privilegiadas sobre as crianças, por vezes desconhecidas pelas docentes (Bitencourt, 2020). Além disso, tendo em vista as relações e práticas de cuidado com as crianças, elas estabeleciam vínculos afetivos e se constituíam como referências dentro da escola para as(os) bebês e crianças pequenas.

Embora Cristina se referisse ao seu trabalho como invisível para as professoras da turma, a auxiliar também descreve a felicidade em acompanhar o desenvolvimento das crianças, relatando que, a partir da relação de cuidado corporal com uma criança, foi mudando as suas ações na instituição.

*Cristina: Teve uns períodos com o Tiago que ele estava fazendo cocô na calça e eu achava que ele estava me afrontando. E ele fazia antes no vaso, será por que deu uma regredida? Eu ficava pensando: “será que é uma coisa em casa?” Mas eu tive uma antipatia uns dias sabe, porque a gente tinha combinado, pois ele fazia xixi e eu já estava com a mochila nas costas para trocar e ela [professora] falou: “Cristina, não troca, deixa ele se sentir incomodado, deixa ele um pouco molhado para ele pensar que, se fizer xixi, vai ficar molhado”. Fiz isso duas vezes, e aí dessa última vez eu não troquei ele, ele fez xixi dentro da casinha. E ele ficou lá na casinha e fez cocô. Eu falei: “ah seu danado, você fez cocô para eu te trocar?” Eu não sei porque eu pensei isso, não sei mesmo porque pensei nisso. E eu levei ele, troquei e aprendi. Porque antes eu falava: “por que você fez cocô na calça? Não conhece o vaso, não?” Aí eu vi que não: “Cristina, calma, ele tem quantos anos mesmo? Pera aí, você não pode falar assim com ele”. Eu mesma me dei uma puxada de orelha. Eu parei de falar, ele fazia cocô e eu falava: “vamos lá trocar, Tiago”. E isso fazia até bem para mim, porque quando eu falava brava com ele, eu me sentia muito mal, ficava pensando por que que eu fui falar aquilo (Entrevista, auxiliar da turma de crianças de dois anos, formada em Magistério, trabalhando na Educação Infantil há 2 anos e 3 meses).*

## *Significados das ações de cuidado e educação por professoras e auxiliares da creche*

No discurso acima, verificamos o que Maranhão (2011) aponta como característica do cuidado: o fato de ele estar relacionado à cultura e às maneiras como cada um significa e compreende as demandas do outro. Nessa relação entre Tiago e Cristina, identificamos que, no primeiro momento, a auxiliar interpretou a ação da criança como uma “afronta”. Cristina, inclusive orientada por uma professora, deixa a criança suja. As pesquisas mostram que o cuidado envolve conflito e assimetrias, que emanam afetos contraditórios, penosos e que podem envolver situações de uso radical do poder, não expressando nas suas ações a responsabilidade pelo outro (Tronto, 1993; Molinier; 2012; Dumont-Pena, 2015). Observamos essa dimensão no relato acima, já que a orientação da professora foi para o “não cuidado” da criança, ou seja, para que a auxiliar deixasse de se responsabilizar pela limpeza e troca de roupa da criança.

Isso demonstra uma contradição nas ações das profissionais, já que, ao mesmo tempo em que a função dessas mulheres é a de cuidado e educação, ou seja, de satisfazer as necessidades de bem-estar do outro, elas podem privar a criança dessa ação com a ideia de que estão “educando” essa criança para o cuidado de si. Além disso, consideramos que na fala “deixa ele um pouco molhado para ele pensar que, se fizer xixi, vai ficar molhado” pode também indicar que a falta de cuidado com Tiago é usada pela professora como um “castigo” à criança, já que, na sua perspectiva, ele demonstrava não querer “aprender” a usar o vaso e frequentemente necessitava receber os cuidados da auxiliar.

Contudo, como Soares (2012) demonstra, o trabalho de cuidado relaciona-se com as emoções de quem cuida e de quem recebe os cuidados. Observa-se que Cristina é afetada pela ação da criança. Portanto, mesmo ela sendo orientada a deixar de cuidar de Tiago, ela reconhece, a partir da reflexão sobre as suas ações, que ele era uma criança pequena e que, por isso, precisava receber os seus cuidados. Sarti (2001) explica que o corpo e suas representações precisam ser compreendidos a partir do seu caráter social. Em razão disso, as categorias de classe, etnia, gênero e geração são elementos que constituem as construções simbólicas em relação ao corpo do outro e ao próprio corpo. Dessa forma, para cuidar dos corpos de crianças pequenas, é preciso reconhecer a geração desse outro, entender fluxos que não são lineares (faz cocô no vaso e voltar para a fralda) e compreender o modo como esse outro, pela sua idade, é dependente das relações de cuidado.

Consideramos, assim como Kramer *et al.* (2008, p. 64), que só uma sociedade em que negros e negras foram escravizados “poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e às atividades básicas de conservação da vida seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição”. Nessa direção, a dicotomia apresentada nos significados das ações de cuidado e educação não é produto apenas das experiências e vivências profissionais de professoras e auxiliares, mas fruto de um contexto educacional, histórico e social que, como defendem Kramer *et al.* (2008, p. 65), enfrenta um grande problema relacionado à Pedagogia que, “voltada para o ensino e o trabalho com as ideias, não sabe como lidar com a materialidade do corpo”.

#### **4. Considerações Finais**

Este artigo buscou analisar os significados atribuídos por professoras e auxiliares de apoio à Educação Infantil às ações de cuidado e educação desenvolvidas com bebês e crianças pequenas em uma creche de Belo Horizonte - MG. De modo geral, compreendemos que essas mulheres significam suas ações com as crianças e famílias na tensão entre a esfera pública e a doméstica, sendo que as práticas que desenvolvem são baseadas em saberes construídos não só na formação profissional, mas também nas experiências de ser mãe ou de ter cuidado, em algum momento da vida, de irmãos, parentes e vizinhos.

Observa-se que é forte, nos discursos das participantes da pesquisa, a cisão entre cuidado e educação. Isso indica que, mesmo com os avanços na literatura do campo e nas referências normativas da Educação Infantil, permanece enraizado nas concepções das professoras o cuidado como algo menor e não profissional. A observação das práticas e a escuta de suas interpretações sobre o próprio trabalho evidenciam que mantém a reprodução de um imaginário de professora do Ensino Fundamental na Educação Infantil, produzindo a hierarquização entre cuidado e educação. Nessa direção, as auxiliares de apoio à Educação Infantil são reconhecidas como as únicas responsáveis pelas atividades de cuidado corporal das crianças, aquelas que são encarregadas do “trabalho sujo”, subalternizado e invisível, afastadas, na concepção das professoras, do trabalho “pedagógico” ou “educativo”, tornando-as sobrecarregadas com essas ações.

Compreendemos que cuidar e educar bebês e crianças pequenas de forma indissociável em ambientes coletivos requer um longo processo de formação docente e demais profissionais da educação, para que tenham a oportunidade de ressignificar suas

## *Significados das ações de cuidado e educação por professoras e auxiliares da creche*

percepções sobre o trabalho. Assim, apreender essas diferentes percepções permite que tenhamos conhecimento dos diferentes significados sobre o cuidado e a educação na creche, podendo criar condições de reflexão em diferentes contextos formativos.

Por fim, consideramos que é importante politizar os discursos e ações do cuidado na Educação Infantil, ultrapassando a crítica à desprofissionalização, entendendo que existe uma aprendizagem desse trabalho que é realizada fora dos meios educacionais institucionais, que não é reconhecida, nem remunerada e, como tal, além de não ser valorizada, não se torna objeto de discussão e de apropriação como constituinte da prática docente na Educação Infantil.

### **Referências**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n. 5**, de 2009. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN52009.pdf?que ry=FAM%C3%8DLIA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?que ry=FAM%C3%8DLIA). Acesso em: 26 fev. 2024.

BITENCOURT, Laís Caroline Andrade. **Docência com bebês**: experiências sociais e dimensão sensorial no trabalho de professoras e auxiliar no cuidado e educação de bebês em uma Instituição de Educação Infantil. 2020. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 2020.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1994. p. 32-42.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professores de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

DARAHÉM, Gabriela Campos; SILVA, Ana Paula Soares da; COSTA, Nina Rosa do Amaral. Da teoria do apego à rede de significações: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e a psicologia do desenvolvimento brasileira. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 17, p. 191-207, 2009.

DUMONT-PENA, Érica. **Cuidar**: relações sociais, práticas e sentidos no contexto da Educação Infantil. 2015. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 2015.

GUIMARÃES, Daniela. O cuidado como direito público: desafios da docência na creche. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 1-16, 2023.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

HIRATA, Helena. Teorias e Práticas do *Care*: Estado Sucinto da Arte, Dados de Pesquisa e Pontos em Debate. In: FARIA Nalu; MORENO, Renata (Org.). **Cuidado, trabalho e autonomia das mulheres**. São Paulo: SOF, 2010. p. 42- 56.

KRAMER, Sônia *et al.* Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado como elo entre a saúde e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 111, p. 115-133, dez. 2000.

MARANHÃO, Damaris Gomes. O cuidado de si e do outro. **Educação**, São Paulo, v. 2, p. 14-29, 2011.

MOLLINIER, Pascale. O ódio e o amor, caixa preta do feminismo?: uma crítica da ética do devotamento. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 227-242, dez. 2004.

MOLINIER, Pascale. Ética e trabalho do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (Org.). **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Atlas S. A., 2012. p. 29-44.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 77-101, jun. 2005.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 16, p. 27-34, abr. 2001.

SARTI, Cynthia A. A dor, o indivíduo e a cultura. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 3-13, jul. 2001.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 69-84, maio. 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Educação Infantil no Brasil. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v.2, n. 1, p. 03-33, jan./mar., 2016.

SILVA, Isabel de Oliveira e; LUZ, Iza Rodrigues da. Relações entre famílias e instituições de educação infantil: o compartilhamento do cuidado e educação das crianças. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 50, p. 1-22, set. 2019.

SOARES, Angelo. As emoções do *care*. In: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya Araujo (Org.). **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Atlas S. A., 2012. p. 44-59.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. Virtualidades e alcances da entrevista narrativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2., 2006, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEB, 2006. 1 CD-ROM.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, ago. 2007.

TRONTO, Joan. **Moral boundaries**: a political argument for an ethic of care. Nova Iorque: Routledge, 1993.

## Notas

---

<sup>i</sup> Trata-se de uma pesquisa de mestrado desenvolvida com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>ii</sup> Neste artigo, optamos por utilizar o plural no feminino não porque pretendemos qualificar que o trabalho na Educação Infantil é direcionado apenas para as mulheres, mas pelo fato de as professoras e auxiliares participantes da pesquisa serem mulheres.

<sup>iii</sup> Em Belo Horizonte, a formação em nível médio é exigida para o trabalho de auxiliar de apoio à Educação Infantil, sendo que essas profissionais são terceirizadas e não concursadas, como são as professoras (Bitencourt, 2020).

## Sobre as autoras

### **Rubia da Conceição Camilo**

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: rubiaccamilo@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3064-0733>.

### **Isabel de Oliveira e Silva**

Graduada em Pedagogia, Mestre e Doutora em Educação. Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) na FaE/UFMG e no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Email: isabel.os@uol.com.br. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-2223-4548>.

### **Érica Dumont-Pena**

Graduada em Enfermagem, Mestre e Doutora em Educação. Professora Adjunta do Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem da UFMG e no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da FaE/UFMG. Email: ericadumont@gmail.com. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1220-6041>.

Recebido em: 30/05/2024

Aceito para publicação em: 31/08/2024