



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

MARIA NERICE DOS SANTOS PINHEIRO

“NÃO! A AUXILIAR NÃO É A PROFESSORA”: O PAPEL DAS AUXILIARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA

FORTALEZA

2017

MARIA NERICE DOS SANTOS PINHEIRO

“NÃO! A AUXILIAR NÃO É A PROFESSORA”: O PAPEL DAS AUXILIARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz.

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

- P721n Pinheiro, Maria Nerice dos Santos.
“*Não! A auxiliar não é a professora*”: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza / Maria Nerice dos Santos Pinheiro. – 2017.
340 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz.
1. Educação Infantil. 2. Docência. 3. Auxiliar. I. Título.

CDD 370

MARIA NERICE DOS SANTOS PINHEIRO

“NÃO! A AUXILIAR NÃO É A PROFESSORA”: O PAPEL DAS AUXILIARES DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Silvia Helena Vieira Cruz
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Eloisa Acires Candal Rocha
Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

À espiritualidade que, sem dúvidas, acolheu-me durante toda minha escrita. Sempre me senti amparada pelos bons espíritos, mesmo nos dias em que não conseguia escrever mais que um parágrafo.

Ao meu pai, luz de minha vida. Fonte de amor dessa e de outras existências. Homem que mesmo ciente das agruras de ser professora de Educação Infantil no Brasil, nunca me incentivou a percorrer outro caminho que não a docência e que diz sentir “orgulho de ter uma filha professora”.

À professora Rosimeire Costa de Andrade Cruz, por ter me possibilitado ser uma dentre suas orientandas. Estou certa de que estar ao seu lado contribuiu não só com a minha formação profissional, mas também pessoal, pois saio uma pessoa melhor deste curso.

Às professoras Eloisa Acires Candal Rocha e Silvia Helena Vieira Cruz que aceitaram, com grande delicadeza, o convite para contribuir com a construção desse trabalho, participando da qualificação e compondo a banca de avaliação do texto que consegui construir durante esses meses.

Às Auxiliares, professoras, coordenadora e crianças da instituição na qual desenvolvi a pesquisa. Foram dias de aprendizagem e alegria por estar perto de vocês.

Às amigas de profissão e de pós-graduação que me incentivaram a vivenciar a experiência do mestrado: Luiza Hermínia de Almeida Assis Brilhante e Francisca Samara Teixeira Carvalho.

Aos queridos Maria Crélia Mendes Carneiro, Kátia Cristina Fernandes Farias, Talita Almeida Rodrigues, Janice Débora de Alencar Batista Araújo, Osmar Hélio Alves Araújo e Alles Lopes de Aquino, pois sempre tiveram palavras preciosas para me motivar. Até hoje, quando fecho os olhos, consigo ouvir suas vozes dizendo: “Vai! Você consegue!”.

Aos amigos, Matheus Arruda Maia, Victor Batalha Moreira, Paula Rodrigues Correia, Juliana Rodrigues Correia, Rafaela Rodrigues Correia e Valdilina Medeiros Gondim que, por diferentes motivos, merecem minha gratidão.

Aos amigos que foram capazes de suportar minhas crises de mau humor e minha ausência: Roberta de Magalhães Marcílio Romero, Thais Oliveira Ponte, Filipe Acácio Normando, Cynthia Kelsiane Rocha dos Santos, Bruna Isabel Bezerra Soares, Manuela de Castro Mendonça Lima e Renata Rouquayrol Assunção. Meu respeito e amor a todos.

À professora Maria Socorro Lucena Lima. Nunca esquecerei o dia em que lhe disse que eu tinha medo de me submeter à seleção do mestrado e ela apenas me olhou com os olhos cerrados e disse: “Medo de quê? Medo pra quê?”.

À Rosângela Maciel Guedes, uma amiga fraterna que Deus me deu e que me incentivou nos dias mais difíceis que enfrentei no período final deste curso. Jamais esquecerei suas palavras acolhedoras e sua persistência em lembrar que a dissertação é “apenas uma parte” de mim, mas que não define quem sou.

À dona Helena, dona Lia e dona Jovelina, que, quando tive a internet “cortada”, abriram a porta de sua casa para que eu pudesse estudar, fazer as pesquisas e consultas necessárias, inclusive, de madrugada. Com elas aprendi sobre generosidade. Que aprendizado!

Por fim, a todos os professores que passaram na minha vida, da Educação Infantil à pós-graduação, na Universidade Federal do Ceará (UFC), lugar onde eu sempre quis estar. Tenho um pouco de cada um dentro de mim.

Obrigada, de coração, a todos.

“Ando devagar porque já tive pressa, levo esse sorriso porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe? Só levo a certeza de que muito pouco eu sei. Eu nada sei.” (SATER; TEIXEIRA, 1990).

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo central analisar o papel da Auxiliar da Educação Infantil no contexto de Creche no município de Fortaleza. Contou com as contribuições de diferentes autores. Inicialmente, ao revisitar a História da Educação Infantil, buscando conhecer a gênese da docência com crianças pequenas, utilizou-se das ideias de Vieira (1988, 1999), Arce (2001, 1997), Louro (1997), Rosemberg (1999, 2003a, 2003b, 2008), Kramer (2011a), Oliveira (2011a), Kuhlmann Jr. (2000, 2015), dentre outros. Estes estudiosos reforçam a compreensão de que a atividade docente nesta etapa educacional nasce da prática não profissional, de um cenário com pouco investimento financeiro, marcado por uma concepção educacional assistencialista e pelo mito da educadora nata. Em seguida, visando refletir sobre a docência com crianças em Creches e Pré-Escolas a partir da inserção da Educação Infantil na primeira etapa da Educação Básica, considerando as especificidades das crianças pequenas, o paradigma do cuidado e da educação e o professor como o profissional legitimado a atuar nesse cenário, recorreu-se a Oliveira-Formosinho (2011, 2002), Duarte (2011), Martins Filho (2013), Gonçalves (2014) e Schmitt (2014). Além disso, foram considerados importantes documentos de âmbito nacional e municipal, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e a Resolução Municipal nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010). A fim de compreender o fenômeno enfocado, optou-se pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com algumas características de um Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2008). Para a geração de dados (GRAUE; WALSH, 2003) foram realizadas a aplicação de questionário com as Auxiliares, seções de observação participante e entrevistas individuais com os sujeitos da pesquisa, professoras e coordenadora da instituição investigada. A análise dos dados, dentre outros aspectos, revelou: 1) um grupo profissional docente heterogêneo e admitido de forma diferenciada; 2) que o trabalho cotidiano das Auxiliares consiste em práticas de cuidado e educação dirigidas às crianças, mas, apesar disso, não é percebido como prática docente, como ação “pedagógica” e 3) uma percepção da Auxiliar como profissional importante no contexto da Educação Infantil, dadas às tarefas que desenvolve, mas que é vista como profissional responsável pelo “cuidado”, tratando-se de uma função complementar ao papel “pedagógico” das professoras. Os achados desta pesquisa apresentam uma Educação Infantil acometida pela “maldição de Sísifo” (ROSEMBERG,

2003b) e apontam a urgência de revisão dos elementos que constituem a docência com crianças pequenas, especialmente, na rede pública do município pesquisado.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Auxiliar.

ABSTRACT

The present study had as main objective to analyze the role of the Auxiliary of Infant Education in the context of Day Care in the city of Fortaleza. To support this study, the theoretical basis was based on different authors. Initially, when revisiting the History of Early Childhood Education, seeking to know the genesis of teaching for young children, the ideas of Vieira (1999, 1988), Arce (2001, 1997), Louro (1997), Rosemberg (1999, 2003a, 2003b, 2008), Kramer (2011a), Oliveira (2011a), Kuhlmann Jr. (2000, 2015), among others, revealing that the teaching activity in this sector was born from non-professional practice, marked by the assistance and the myth of the cream educator. Next, it was reflected on teaching for young children from the insertion of Early Childhood Education in the first stage of Basic Education, considering the paradigm of care, the specifics of small children and the teacher as a professional legitimized to work in this sector. For this, authors such as Oliveira-Formosinho (2002, 2011), Duarte (2011), Martins Filho (2013), Gonçalves (2014) and Schmitt (2014) have proved fundamental to weave such reflections. In addition, important national and municipal documents were considered, such as the Federal Constitution (BRASIL, 1988), the Law on Guidelines and Bases of National Education (BRASIL, 1996a), the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (BRASIL, 2009a) and Municipal Resolution n. 002/2010 (FORTALEZA, 2010). In order to understand the focused phenomenon, a qualitative approach was chosen (BOGDAN; BIKLEN, 1994), having as a methodological strategy the Case Study (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GIL, 2008). For data generation (GRAUE; WALSH, 2003), a questionnaire was applied with the Assistants, participant observation sections and individual interviews with the research subjects, teachers and coordinator of the research institution. Data analysis, among other aspects, revealed: 1) a heterogeneous professional group, with or without qualification for differentiated teaching and admission; 2) found that the Auxiliary's daily work consists of care and education practices directed at children, but nonetheless, it is not perceived as a teaching practice, as a "pedagogic" action; 3) a perception of the Auxiliary as an important professional in the context of Early Childhood Education, due to the tasks they carry out, but, as supposed to be a developer of "care" and "teaching support" practices, being therefore a complementary function to the "pedagogical" of the teachers. Thus, the findings of this research present a Child Education undertaken by the "Curse of Sisyphus" (ROSEMBERG, 2003b) and which presents the urgency of reviewing the elements that constitute teaching for young children and

point out the urgency of reviewing the elements that constitute teaching with young children, especially in the public network of the municipality surveyed.

Keywords: Early Childhood Education. Teaching. Auxiliary.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Média de Idade das Auxiliares do CEI.....	140
Gráfico 2 – Estado civil das Auxiliares do CEI.....	141
Gráfico 3 – Quantidade de filhos das Auxiliares do CEI.....	143
Gráfico 4 – Classe Social das Auxiliares do CEI.....	144
Gráfico 5 – Autoidentificação quanto à cor da pele das Auxiliares do CEI.....	147
Gráfico 6 – Formação Inicial das Auxiliares do CEI.....	150
Gráfico 7 – Disciplinas relacionadas à Educação Infantil cursadas pelas Auxiliares do CEI.....	153
Gráfico 8 – Formação continuada das Auxiliares do CEI durante os últimos dois anos...	155
Gráfico 9 – Forma como as profissionais do CEI foram selecionadas para o cargo de Auxiliar.....	157
Gráfico 10 – Motivação para ocupar o cargo de Auxiliar da Educação Infantil apontada pelas profissionais do CEI.....	160
Gráfico 11 – Tempo de atuação como Auxiliar na Educação Infantil das profissionais do CEI.....	163
Gráfico 12 – Média de horas trabalhadas por dia pelas Auxiliares do CEI.....	166
Gráfico 13 – Avaliação das Auxiliares sobre as relações com os diferentes segmentos do CEI.....	171
Gráfico 14 – Planos profissionais das Auxiliares do CEI para os próximos.....	181

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características da pesquisa qualitativa identificadas na investigação desenvolvida.....	96
Quadro 2 – Características do estudo de caso identificados na investigação desenvolvida.....	98
Quadro 3 – Caracterização dos profissionais do CEI “Hora Marcada”.....	133
Quadro 4 – Trabalhos disponíveis nos sites da Anped e da SBPC que abordam as auxiliares e/ou a docência em Educação Infantil no título e/ou palavras-chave.....	321
Quadro 5 – Trabalhos disponíveis no site da BDTD que abordam as auxiliares e/ou a docência em Educação Infantil no título e/ou palavras-chave.....	326

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Publicações referentes ao período de 2006 a 2015, contidas nos sites da Anped e SBPC, que fazem referência à Auxiliar da Educação Infantil no título e/ou nas palavras-chave e em seu conteúdo textual..... 37
- Tabela 2 – Publicações referentes ao período de 2006 a 2015, contidas nos sites da Anped e SBPC, que fazem referência à docência no título e/ou nas palavras-chave e que mencionam a Auxiliar da Educação Infantil em seu conteúdo textual..... 39

LISTA DE SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
AAE	Auxiliar de Atividades Educativas
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEI	Centro de Educação Infantil
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenadoria de Educação Infantil
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DNCr	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Faced	Faculdade de Educação
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
GT	Grupo de trabalho
Imparh	Instituto Municipal de Pesquisa Administração e Recursos Humanos
Inmetro	Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIEIB	Movimento Interfóruns de Educação Infantil
ONG	Organização Não Governamental

PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRA	Professora Regente A
PRB	Professora Regente B
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Uece	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unoesc	Universidade do Oeste de Santa Catarina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	AS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES.....	19
1.1	Contextualização do objeto de pesquisa.....	28
1.1.1	“Sim! Pois me explique um pouco mais sobre essas Auxiliares!”.....	28
2	ESTADO DA ARTE: CONHECENDO AS PESQUISAS REALIZADAS.....	35
2.1	Anped e SBPC: há publicações sobre as Auxiliares da Educação Infantil?.....	35
2.2	Anped e SBPC: quando se fala em docência, as Auxiliares aparecem?.....	38
2.3	Anped e SBPC: o que dizem os artigos e resumos selecionados?.....	40
2.4	Teses e dissertações na BDTD: hora da revisão.....	47
2.4.1	<i>Auxiliares da Educação Infantil.....</i>	49
2.4.2	<i>Docência na Educação Infantil.....</i>	58
2.4.2.1	<i>As Auxiliares da Educação Infantil no âmbito internacional.....</i>	66
3	REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS.....	71
3.1	Breve histórico da Educação Infantil no Brasil: quem ficaria com as crianças?.....	72
3.2	Especificidades das crianças pequenas.....	81
3.3	Especificidade da docência com crianças pequenas.....	84
3.3.1	<i>Cuidado e educação como eixo regulador da docência na Educação Infantil.....</i>	89
3.3.2	<i>Docência na Educação Infantil: (ainda) entre Auxiliares e professoras.....</i>	91
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	95
4.1	Pesquisa qualitativa.....	95
4.2	Uma pesquisa com características de um Estudo de Caso.....	97
4.3	O lócus da pesquisa.....	99
4.3.1	<i>Os sujeitos a investigar.....</i>	102
4.3.2	<i>As informantes da pesquisa.....</i>	104
4.3.2.1	<i>As professoras.....</i>	104
4.3.2.2	<i>A coordenadora.....</i>	106
4.4	Os procedimentos e instrumentos para a geração e análise de dados.....	107
4.4.1	<i>Questionário.....</i>	108
4.4.2	<i>A observação participante.....</i>	110
4.4.3	<i>Entrevistas.....</i>	112

4.5	A análise dos dados.....	115
5	CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DE PESQUISA.....	117
5.1	O Centro de Educação Infantil Investigado.....	118
5.2	Os profissionais da instituição.....	132
5.3	As Auxiliares do CEI “Hora Marcada”.....	138
5.3.1	<i>Sexo</i>	138
5.3.2	<i>Idade</i>	139
5.3.3	<i>Estado civil</i>	141
5.3.4	<i>Quantidade de filhos(as)</i>	143
5.3.5	<i>Classe social</i>	144
5.3.6	<i>Identificação quanto à cor da pele</i>	147
5.3.7	<i>Formação inicial</i>	149
5.3.8	<i>Disciplinas sobre Educação Infantil na formação inicial</i>	152
5.3.9	<i>Formação continuada</i>	154
5.3.10	<i>A seleção para o cargo de Auxiliar</i>	156
5.3.11	<i>Motivação para se candidatar ao cargo</i>	159
5.3.12	<i>Tempo decorrido na função de Auxiliar na rede pública municipal de Fortaleza</i>	163
5.3.13	<i>Carga horária</i>	165
5.3.14	<i>Relacionamento com diferentes segmentos do CEI</i>	170
5.3.15	<i>Satisfação no trabalho</i>	177
5.3.16	<i>Sobre os planos para o futuro</i>	180
6	AFINAL, O QUE FAZ UMA AUXILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?.....	185
6.1	O trabalho diário das Auxiliares.....	185
6.1.1	<i>Abertura e fechamento dos portões do CEI “Hora Marcada”</i>	186
6.1.2	<i>“Acolhida” coletiva para as crianças</i>	189
6.1.3	<i>Intervalos para Auxiliares e professoras</i>	194
6.1.4	<i>Refeições das crianças</i>	197
6.1.5	<i>Banho das crianças</i>	202
6.1.6	<i>Repouso das crianças</i>	206
6.1.7	<i>“1ª Atividade”, “2ª Atividade” e “Atividade”</i>	212
6.1.8	<i>Fim do expediente</i>	213

7	A FUNÇÃO DA AUXILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CALEIDOSCÓPIO DE OLHARES.....	217
7.1	As atividades das Auxiliares.....	217
7.2	A atividade de maior e de menor preferência realizada pelas Auxiliares.....	223
7.3	Um aspecto importante da função assumida pela Auxiliar.....	228
7.4	O trabalho desenvolvido por Auxiliares é também trabalho de professora?.....	234
7.5	Ser Auxiliar na Educação Infantil é.....	236
7.6	O papel da Auxiliar na Educação Infantil.....	239
7.7	As Auxiliares sob o olhar das professoras e da coordenadora.....	241
7.7.1	<i>As atividades das Auxiliares.....</i>	241
7.7.2	<i>A atividade de maior e de menor preferência realizada pelas Auxiliares.....</i>	243
7.7.3	<i>Um aspecto importante relacionado à função de Auxiliar.....</i>	246
7.7.4	<i>Afinal, o trabalho que as Auxiliares realizam é ou não é trabalho de professora?.....</i>	249
7.7.5	<i>Ser Auxiliar na Educação Infantil significa.....</i>	250
7.7.6	<i>O papel da Auxiliar na Educação Infantil é.....</i>	252
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	256
	REFERÊNCIAS	264
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A COORDENADORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI).....	305
	APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A AUXILIAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.....	307
	APÊNDICE C — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	309
	APÊNDICE D — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS PROFESSORAS SOBRE AS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.....	311
	APÊNDICE E — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA SOBRE A FUNÇÃO QUE EXERCEM.....	312

APÊNDICE F — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA DO CEI DO SOBRE AS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	313
APÊNDICE G — QUESTIONÁRIO PARA AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA.....	315
APÊNDICE H — QUADRO DE TRABALHOS DISPONÍVEIS NOS SITES DA ANPED E DA SBPC QUE ABORDAM AS AUXILIARES E/OU A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO TÍTULO E/OU PALAVRAS-CHAVE.....	321
APÊNDICE I — QUADRO DE TRABALHOS DISPONÍVEIS NO SITE DA BDTD QUE ABORDAM AS AUXILIARES E/OU A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO TÍTULO E/OU PALAVRAS-CHAVE.....	326
APÊNDICE J — QUESTÕES PARA A OBSERVAÇÃO DE CAMPO.....	339

1 AS PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

“Não vou levar a vida em vão, nem hei de ver envelhecer meu coração. Eu hei de ter ao invés de paz inquietação. Houvesse paz, não haveria esta canção.” (SANTOS; PARANÁ, 2002).

Esta pesquisa traz como temática o papel das Auxiliares¹ na Educação Infantil de Fortaleza que trabalham nas Creches da Rede Municipal de Educação.

É comum verificar em agrupamentos de crianças da Educação Infantil a presença não só de professores, mas também de Auxiliares no contexto da sala de atividades. Essas Auxiliares compõem o diversificado grupo dos profissionais que atuam no atendimento voltado para a primeira infância, seja no setor público ou privado. Foi a partir das experiências como Auxiliar, em estágios, e como professora da Educação Infantil, que despontaram as primeiras inquietações que inspiraram e nortearam a formulação do projeto que resultou nesta dissertação. Considerando que os problemas de pesquisa nascem do contexto social, torna-se importante revisitar essas lembranças, pois, como bem elucidada Fonseca (2002, p. 11), “o conhecimento científico é [...] resultante do aprimoramento do senso comum”.

Foram muitas as histórias vividas e observadas durante meu percurso profissional, que se iniciou ainda como estudante do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Desde o início da graduação, havia um desejo enorme de vivenciar experiências no âmbito da Creche e Pré-Escola. Assim, logo no terceiro semestre do curso de licenciatura, busquei participar de inúmeras seleções para estágio² em estabelecimentos privados na cidade de Fortaleza. Tive a oportunidade de vivenciá-los em creches e pré-escolas, durante os anos de 2005 a 2009. Essas experiências consistiam no desempenho da função de Auxiliar de sala, chamada, também, de “apoio à docência”.

Apesar de ter atuado como Auxiliar durante quatro anos, este cargo nunca foi abordado como temática de estudo durante minha formação acadêmica, ainda que os professores e gestores do Curso de Pedagogia soubessem que os estudantes eram contratados

¹ Na rede municipal de Fortaleza, existem diferentes nomenclaturas para as Auxiliares (terceirizadas, efetivas e substitutas). A depender do vínculo empregatício, a nomeação do cargo pode sofrer alteração. A Auxiliar efetiva é chamada de Assistente. Porém, nesta dissertação, ao usar o termo Auxiliar, estarei fazendo referência a todas as profissionais que ocupam esta função que, segundo a Secretaria Municipal de Educação (SME), trata-se do exercício de “apoio técnico-pedagógico aos professores da Rede Municipal de Ensino” (FORTALEZA, 2014, 2016, p. 1).

² Faço referência aos estágios remunerados e não obrigatórios (extracurriculares) que foram vivenciados durante o curso de graduação em Pedagogia.

para esta função. Nenhuma das disciplinas do currículo do curso de Pedagogia, incluindo Educação Infantil, que se tratava de uma disciplina optativa na época, fez menção sobre este profissional. As discussões acadêmicas tratavam mais enfaticamente sobre os professores e, eventualmente, a outros profissionais, mas nunca sobre as Auxiliares.

Mesmo assim, havia uma grande procura por estudantes de Pedagogia para atuar nesta função, fosse em Creche ou em Pré-escola. O flanelógrafo, que ficava afixado ao lado da Coordenação do curso de Pedagogia, sempre estava repleto de anúncios de oportunidades de contratação de estudantes de Pedagogia na função de Auxiliar. Ou seja, para ser Auxiliar, a formação pedagógica completa não era condição determinante. Todavia, era preciso estar matriculado no curso de Pedagogia para concorrer a uma vaga de trabalho.

Nas entrevistas para estágio, as perguntas tinham como finalidade “descobrir” o nível de envolvimento com crianças, de conhecimentos relacionados à troca de fraldas, banho etc. Muitas outras indagações eram feitas, mas nenhuma delas relacionadas a conhecimentos sobre planejamento, rotina de Creche e Pré-Escola, organização do ambiente educacional ou acerca do desenvolvimento da primeira infância. Assim, o que parecia ser indispensável para contratar uma Auxiliar de Educação Infantil era ter, sobretudo, disponibilidade física e empatia pelas crianças.

Ocupando o cargo de Auxiliar, as atribuições exercidas eram bastante dinâmicas. Era preciso preparar as agendas das crianças, informar possíveis recados enviados por seus pais à professora, cuidar da decoração e organização da sala, deixar previamente preparado o material que seria utilizado pela professora em atividades na “rodinha” ou no caderno, assim como ajudá-la na execução das atividades, junto às crianças, como pintura, escrita, desenho, dentre outras.

Também era de responsabilidade da Auxiliar levar as crianças ao banheiro, trocar fraldas, acolhê-las, sobretudo, caso se machucassem, dar banho, supervisionar o lanche, o repouso e as brincadeiras no horário de parque. Além disso, fazia parte desta função prezar pelo bem estar físico e emocional das crianças. Neste sentido, muitas tarefas executadas por profissionais que lidam diária e diretamente no contexto educacional com crianças pequenas³ se assemelham às ocupações da rotina doméstica (CERISARA, 2002b; KRAMER, 2011a).

³ O documento Práticas Cotidianas na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) estabelece que bebês são crianças de 0 a 18 meses; crianças bem pequenas têm de 19 meses a 3 anos e 11 meses; e até 5 anos e 11 meses são as crianças pequenas. No entanto explícito, logo de início, que nesta dissertação faço uso da expressão “crianças pequenas” para fazer alusão às crianças de um, dois e três anos, com as quais trabalham as Auxiliares em Fortaleza.

Sendo assim, a forma como se configurava este trabalho suscitava a impressão de que a tarefa executada por Auxiliares não era compreendida pelas famílias e nem por outros segmentos da instituição como uma prática de cuidado e educação, mas como uma ocupação de pouco prestígio por estar relacionada apenas com o ato de “cuidar”.

A maior parte dos pais, por exemplo, procurava apenas a professora para saber sobre informações acerca de seus filhos. Então, ainda que me disponibilizasse em atendê-los, alguns deles explicavam que o assunto só poderia ser “tratado com a professora”, ainda que para respondê-los ela se dirigisse a mim: “Você sabe dizer se aquela criança se alimentou bem hoje? Teve febre? Fez a atividade de sala direitinho?”.

Nas instituições em que trabalhei, alguns funcionários teciam comentários como: “ser Auxiliar de professora é igual a ser babá” e aconselhavam que logo que eu estivesse formada tratasse de arrumar um emprego de professora, porque “a professora não é obrigada a limpar⁴ criança e ficar com menino chorão no braço”. Certa vez, a inspetora⁵ de um desses estabelecimentos em que trabalhei foi até a sala de atividades para buscar uma criança, pois a mãe havia chegado mais cedo à Creche. Como a professora não estava em sala, arrumei a criança, seus pertences, a mochila e ao entregá-la à inspetora, a funcionária disse: “tu não pode liberar menino, não! Tu num é professora, tu é Auxiliar!”. Eram inúmeras as situações em que era possível deflagrar que somente a figura da professora era capaz de legitimar algumas decisões relacionadas às crianças e ao andamento da rotina diária da turma.

À medida que fui vivenciando as oportunidades de estágio, a experiência adquirida como Auxiliar de sala me inquietava. Este sentimento decorria da compreensão de que a minha formação para atuar como professora permanecia incompleta, pois atuando em estágios como Auxiliar não era possível que eu realizasse algumas tarefas, haja vista que parte delas era desenvolvida somente pela professora, como a “rodinha”, o trabalho com áreas do conhecimento (como matemática, ciências etc.), as atividades no “caderno”, entre outras.

Muitas vezes nem sobrava tempo para acompanhar a turma nessas ocasiões, pois, enquanto a professora “ensinava” as crianças, era preciso preparar os materiais que seriam utilizados *a posteriori*. Então, apenas observava de longe, dividindo minha atenção entre aquilo que cabia à minha função e o desejo de aprender sobre o trabalho da professora, afinal, meu objetivo era tornar-me uma docente também.

⁴ Atividades ligadas à higiene pessoal/íntima das crianças.

⁵ Funcionária responsável por observar e informar professoras e Auxiliares, se necessário, sobre o comportamento e o trânsito das crianças nos corredores e diferentes espaços do estabelecimento.

Havia diferenças entre as minhas atividades e as incumbências da professora. Isso não era dito, não era verbalizado, sequer debatido. Era como se houvesse um acordo tácito entre professoras e Auxiliares, em que nenhuma ultrapassaria a linha tênue que separava uma função da outra. Portanto, ser Auxiliar significava realizar apenas uma parcela do que concerne aos fazeres da docência.

Neste momento, cabe salientar que, para esta dissertação, considera-se docência⁶ na Educação Infantil uma prática de caráter pedagógico, delineada a partir das especificidades das crianças, tendo o cuidado e educação como pressuposto para a promoção do desenvolvimento integral desses sujeitos (CAMPOS, 1994; ROCHA, 2001; TRISTÃO, 2004; KRAMER, 2006b; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011; DUARTE, 2011; MARTINS FILHO, 2013; GONÇALVES, 2014; SCHMITT; ROCHA, 2016). É importante mencionar, ainda, que esta atividade se desenvolve por meio de práticas em que o professor se relaciona de forma interativa com o seu objeto de trabalho (TARDIF, 2014; TARDIF; LESSARD, 2015a).

Posso reforçar esta reflexão resgatando uma situação em que uma professora ressaltou que havia sim uma diferença entre o trabalho dela e o meu, pois afirmou: “tem tarefas que só eu faço porque você ainda tá aprendendo, mas um dia, quando você for professora de verdade, tudo que eu faço aqui você vai poder fazer igual”. Esse tipo de afirmativa me reportava à ideia de que “o estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

O estágio deveria ser uma experiência que contribuísse para minha formação docente, em que fosse possível vivenciar trocas de conhecimentos e momentos de reflexão sobre minhas práticas e dúvidas cotidianas. Entretanto, parecia que havia uma parte dos saberes da docência que o acesso só seria possível quando uma Auxiliar se tornasse professora.

Finalmente, no ano de 2009, concluí o curso de licenciatura em Pedagogia. A partir daí, pude começar a participar de processos seletivos para candidatos a professores em Creches e Pré-Escolas. Logo no início de 2010, fui aprovada para assumir a função de professora em uma turma de Creche em uma instituição privada de médio porte. Neste instante, os papéis se inverteram no campo de experiências, afinal, como professora, estaria assistida por uma Auxiliar.

⁶ Este conceito será mais bem debatido e apresentado nas reflexões contidas no capítulo três desta dissertação, intitulado *Reflexões sobre o trabalho docente com crianças pequenas*.

A primeira turma de trabalho foi um grupo de Infantil III⁷. Ao chegar à sala de atividades, observei uma placa com os seguintes dizeres: “Infantil III - Tia Nerice e Tia⁸ Rosana”⁹. Ao questionar à equipe gestora da instituição sobre a necessidade do uso do termo “Tia” para fazer referência às profissionais da educação, foi explicado que, para a escola, “a palavra Tia era vista como um ponto positivo para aproximar a relação da professora e da Auxiliar com as crianças e as famílias, além de ser uma tradição!”.

Freire (1993, p. 11), há muito, alerta sobre os perigos do uso do vocábulo em questão, pois esta palavra revela uma “compreensão distorcida da tarefa profissional” desenvolvida junto à primeira infância. O termo “Tia”, quando empregado para fazer referência a uma profissional da educação, traz consigo todo um simbolismo que alimenta a cultura equivocada de que para trabalhar com crianças menores não se faz necessário o investimento em uma formação profissional de boa qualidade.

Inclusive, esta cultura é tão fortemente imbricada nas práticas que ocorrem nos cenários educacionais, que Rosana, por exemplo, não possuía formação pedagógica, porém tinha experiência com bebês e crianças bem pequenas, tendo trabalhado como Auxiliar em estabelecimentos de menor porte localizados na periferia da cidade. Naquela instituição, Rosana fora contratada para atuar no grupo dos serviços gerais, efetuando tarefas de limpeza. Entretanto, com a abertura de uma turma de Infantil III, ela foi desviada da função original.

Levando em conta a postura da empresa, parecia que, para ser Auxiliar, não se fazia necessário impor grandes exigências, bastando ter “alguma experiência com crianças”, certo “domínio” do grupo e ser afetiva, como uma “tia”, de fato, deve ser. Rosana possuía essas características. Esta situação apresenta-se consonante ao pensamento de Lobo (2011, p. 141) que destaca que

[...] a política assistencialista presente historicamente na dinâmica do atendimento à infância brasileira fez com que a formação e a especialização do profissional na área se tornassem desnecessárias, pois, para tanto, segundo a lógica dessa concepção, bastariam a boa vontade, gostar do que se faz e ter muito amor pelas crianças.

⁷ Comumente, as turmas de Educação Infantil utilizam os números na nomenclatura de suas turmas correspondentes à idade das crianças pertencentes ao agrupamento. Desta forma, Infantil I remete ao grupo formado por crianças de um ano; Infantil II, crianças de dois anos e, por fim, Infantil III para crianças de três anos.

⁸ O termo “Tia” é, habitualmente, utilizado para fazer referência às profissionais no âmbito da Creche, Pré-Escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. O termo parece estar associado à formação em Pedagogia, haja vista que os professores licenciados em outras áreas do conhecimento não são chamados desta forma. O referido termo está associado a marcas históricas e culturais que permeiam a gênese da profissão do pedagogo, sendo uma temática abordada por alguns autores, inclusive por Freire (1993) em sua obra chamada *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*.

⁹ Nome fictício para garantir o anonimato da funcionária.

Em meio a esse contexto, foram oficializadas em reunião pedagógica com todos os funcionários da Educação Infantil do ano de 2010 as duplas de professoras e Auxiliares que trabalhariam juntas. A parceria com Rosana permaneceu nos anos de 2010, 2011 e 2012. Rosana era responsável por atividades como banho, alimentação, troca de fralda, repouso, administração de medicamentos, limpeza da sala etc. Enquanto isso, desenvolvia-se outras atividades com as crianças, tais como pintura, “escrita espontânea”, recorte, colagem, “tarefas do livro didático”, “apresentação dos números”, dentre outras.

Por orientação da instituição, enquanto a professora “ensinava”, a Auxiliar deveria permanecer alerta para situações de choro, troca de fralda, sono ou mal estar de alguma criança. O estabelecimento sempre enfatizava que a professora deveria dar prioridade ao “cumprimento” dos conteúdos e “era por isso que tínhamos Auxiliares”. O intuito deveria ser sempre o de evitar que o planejamento ficasse comprometido por “imprevistos”.

O caderno de plano, que pertencia à professora, era previamente padronizado com horários fixos para parque, “rodinha”, hora do repouso, lanche, contação de história e “ensino” nas áreas de Linguagem e Matemática. Entretanto, neste caderno não havia espaço, pelo menos, não claramente, de “horários para determinadas aprendizagens” (BRASIL, 2009b, p. 104), que são de suma importância na Educação Infantil, como higienização, alimentação, cuidado com o corpo, dentre outras, geralmente, realizadas só pela Auxiliar.

Além da ausência de espaço no caderno para as referidas atividades, as Auxiliares não participavam dos planejamentos para a rotina dos agrupamentos infantis. Portanto, as atividades desenvolvidas por elas não eram planejadas. Nos encontros para a elaboração dos planos, por exemplo, somente as professoras eram convocadas e precisavam comparecer. Deste modo, professoras e Auxiliares ficavam dissociadas e esta realidade causava reflexos na ação “educacional-pedagógica”¹⁰ (BRASIL, 1996b), que deveria, em tese, ocorrer de modo “integrado tanto na organização das atividades, quanto na ação dos diversos profissionais que atuam na instituição” (BRASIL, 2009b, p. 104).

Em dias de reuniões com a Coordenação, que às vezes ocorriam no horário de trabalho de ambas profissionais, a professora se ausentava da sala enquanto a Auxiliar ficava como principal responsável pela turma até o retorno da professora. Em ocasiões como essas, reconhecer a Auxiliar como alguém capaz de exercer a docência parecia bastante conveniente. Nessas situações, era comum encontrar as Auxiliares realizando contação de histórias, jogos

¹⁰ Em Brasil (1996b) entende a expressão “educacional-pedagógico” como uma alusão ao caráter multidimensional da Educação Infantil, que, além do desenvolvimento do aspecto cognitivo, apresenta como finalidade o desenvolvimento de uma educação integral, ou seja, para além da cognição e do ensino.

dirigidos ou atividades com o alfabeto móvel. Ainda que de modo improvisado, Rosana, mesmo sem formação pedagógica, reproduzia minha prática docente, meu discurso e postura de professora, mostrando que havia apreendido essas práticas através das experiências cotidianas (TARDIF, 2014) naquele contexto. Porém, quando eu voltava à sala de atividades, ao fim das reuniões com a coordenação, ela comemorava em tom de alívio: “graças a Deus, a senhora voltou! Meu negócio é banhar os pequenos!”.

Nas oportunidades de formação continuada oferecidas às professoras pela instituição, as Auxiliares ficavam incumbidas da realização de atividades de limpeza e organização das salas de atividades. As estagiárias¹¹ eram convidadas para as formações, porém eram poucas aquelas que pareciam se interessar ou sentir-se verdadeiramente acolhidas para se fazerem presentes nesses encontros. Mas não seria a formação continuada um recurso importante para todas as Auxiliares, já que essas profissionais lidavam dia a dia diretamente com as crianças? Vivenciar e observar essa rotina fez com que algumas inquietações despontassem a partir da compreensão paulatina de que as atividades desenvolvidas pelas Auxiliares também se tratavam de docência.

Ao ter em sala uma Auxiliar que não estava presente nos planejamentos, que não tinha uma formação pedagógica concluída, a quem o estabelecimento ofertava uma formação continuada somente se cursasse Pedagogia, que recebia salários menores e que possuía cargas horárias mais exaustivas do que as professoras, com quem não se discutia e nem refletia sobre as possibilidades da rotina de sala, instaurava-se um distanciamento entre as ações de ambas profissionais.

Como professora, passei a me inquietar com o que ocorria ali naquela instituição e, sobretudo, na sala de atividades em que trabalhava, especialmente, porque nos encontros de formação continuada para professores e reuniões pedagógicas, realizadas pela Coordenação e Direção, proferia-se um discurso de defesa por uma prática integrada entre professora e Auxiliar.

Segundo a instituição, essa prática conjugada seria um trabalho desenvolvido através da “parceria” e “ajuda mútua” entre professora e Auxiliar durante a realização das atividades em sala. Contudo, a relação entre essas profissionais, assim como entre mim e Rosana, parecia distante de uma ideia de trabalho integrado, pois estava cindido em muitos

¹¹ As estagiárias que atuavam como Auxiliares tinham que, obrigatoriamente, cursar Pedagogia logo, podiam participar, junto das professoras, dos dias de planejamento. Os estabelecimentos em que trabalhei contratavam algumas dessas profissionais ao final do estágio, portanto, participar dos planejamentos era uma experiência formativa. As Auxiliares sem formação pedagógica eram direcionadas para tarefas de outra ordem, conforme vem sendo explicitado neste texto.

aspectos, afinal, as Auxiliares realizavam atividades das quais as professoras não participavam ou realizavam apenas eventualmente.

Rosana ficava à margem de vivências dirigidas por mim, como no trabalho desenvolvido com a escrita das crianças, na preparação das atividades para os inúmeros projetos que aconteciam naquele estabelecimento, nas situações de jogos etc. Trabalhávamos na mesma sala de atividades, mas nossas ocupações eram paralelas e, muitas vezes, ficávamos distantes uma da outra na realização de tarefas que deveriam ser nossas. Mas como incluí-la em situações de escrita espontânea, por exemplo, se Rosana não estudara a Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008) e talvez não pudesse ter uma prática condizente com os preceitos que se baseassem nesta teoria?

Em minhas experiências como Auxiliar, apesar de sentir-me destituída das práticas da professora, o modo como o trabalho acontecia parecia “natural”, pois não era questionado, afinal eu era apenas uma estudante e estava ali para aprender. Contudo, ao ocupar a função de professora, sem me dar conta, passei a reproduzir comportamentos que sustentavam o distanciamento entre os fazeres da professora e da Auxiliar, uma espécie de *habitus*¹².

Na rotina com Rosana, portanto, repetia aquilo que aprendi ao longo de minha formação. Acabei introjetando os modelos vivenciados nos estágios, durante o curso de graduação, em que Auxiliar e professora trabalham juntas, mas realizam atribuições diferentes. Deste modo, sendo professora, não consegui me desatrelar da “cultura” da qual havia me apropriado, naturalizando esse formato de trabalho entre Auxiliar e professora. Zanella e Cord (1999, p. 77) elucidam que isso ocorre porque “muito do que aprendemos é resultado de situações informais, não resultam de um espaço institucionalizado para esse fim ou da ação deliberada de alguém para ensinar” (ZANELLA; CORD, 1999, p. 77), fazendo referência aos saberes que estão impregnados na cultura das instituições educacionais e que são aprendidos e reproduzidos sem questionamentos, na maior parte das vezes.

Quando a ausência de Rosana, em situações que acreditava que ela deveria estar presente, começou a incomodar, propus-me a tentar modificar minha postura. Ao realizar o planejamento, por exemplo, passei a socializar com ela as atividades que estavam previstas para o dia. Comecei a deixar o caderno de planejamento em sala e procurava incentivá-la a

¹² Para Bourdieu (2009, p. 87), este conceito se relaciona a um “sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente reguladas e regulares sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e sendo tudo isso coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro”.

consultá-lo. Busquei inseri-la em vivências de nossa rotina das quais, costumeiramente, ela não participava: “Rosana, vem pra rodinha com a gente!?”. Porém, nem sempre obtive êxito. Além de as atribuições como Auxiliar deixarem-na suficientemente atarefada, havia certa resistência de sua parte e fazia questão de retrucar meus convites: “Pra quê? Eu não! Eu não sou a professora!”.

Junto a isso, disponibilizei-me a participar, cada vez mais, de tarefas que, geralmente, apenas ela fazia. Ainda recordo da semana que entrei com Rosana no banheiro, para banhar as crianças, e ela insistiu que eu saísse, dizendo que “banho não é serviço pra professora”. No fundo, parecia que Rosana também já havia se apropriado da “cultura” da instituição de que Auxiliar e professora ocupam lugares diferentes e que, por isso, fazem tarefas diferentes.

Com a oportunidade de ministrar algumas disciplinas no curso de Pedagogia de uma faculdade particular, acabei percebendo que algumas das situações que vivenciei com relação às Auxiliares se assemelhavam às histórias relatadas por parte das estudantes com quem tive contato no Ensino Superior, pois a grande maioria atuava como Auxiliar em diferentes instituições da cidade de Fortaleza e narrava situações similares às minhas experiências e observações na área de Educação Infantil.

Algo frequentemente relatado em diferentes turmas da graduação era que as professoras de Creche e Pré-Escola “não gostam” ou “não querem” se dispor a realizar atividades como troca de fraldas, banho, supervisão de lanche e outras. Durante as aulas, muitas pessoas afirmavam que “a Auxiliar só cuida”. Carvalho (2012, p. 91) afirma que isso ocorre porque ainda é persistente a ideia do cuidar “a partir de uma visão restrita” e talvez, por isso, as professoras rejeitem “as responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado” (CAMPOS, 2008, p. 127).

A realização de determinadas atribuições na Educação Infantil parece causar desconforto em alguns profissionais porque, segundo Cerisara (1996a, p. 63), sinaliza sobre o medo de correr “o risco de cair na substituição materna”. Era recorrente no discurso das estudantes: “a professora fica com a parte do ensino e não é obrigada a trocar fralda”. Esta afirmativa demonstra uma “visão tradicional do papel do professor” (CAMPOS, 2008, p. 127), percepção que necessita ser problematizada e restaurada, sobretudo, quando se trata de Educação Infantil, em que a docência perpassa, necessariamente, pelo “binômio do cuidar-educar e a perspectiva antiescolar” (PASQUALINI, 2010, p. 11).

Outra aluna relatou ter ouvido uma conversa entre duas professoras em seu local de trabalho, uma delas desabafava que “o trabalho mais difícil com as crianças é o trabalho

pedagógico e que o pedagógico só quem faz são as professoras”. Ao contar esta história em sala, a estudante refutou, imediatamente, a afirmativa da professora, explicando que “a Auxiliar sabe fazer mais que o pedagógico, porque ainda cuida”. Essa história expressa desconhecimento, por parte da estudante e de profissionais da Educação Infantil acerca do significado do termo “pedagógico”.

Quando se trata do atendimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, tudo aquilo que “se pretende para o desenvolvimento de meninos e meninas que nela [Educação Infantil] são cuidados e educados” (OLIVEIRA, 2010, p. 4) é pedagógico. Deste modo, engana-se a professora ao crer que somente o seu trabalho é pedagógico e equivoca-se a estudante ao acreditar que é possível desatrelar cuidado e educação na primeira etapa da Educação Básica.

Ainda que as experiências relatadas até aqui descrevam situações vivenciadas por Auxiliares no contexto da educação privada, é importante salientar que, possivelmente, o cenário público apresenta situações semelhantes. Deste modo, a partir das experiências descritas nesta Introdução, marcada por inquietações que se originaram em experiências pessoais, percebe-se a importância de se propor um debate sobre as Auxiliares, a fim de tentar compreender o papel dessas profissionais na Educação Infantil.

1.1 Contextualização do objeto de pesquisa

Esta seção visa contextualizar o objeto de pesquisa desta dissertação, deste modo, foram apresentadas informações iniciais sobre as Auxiliares que estão inseridas na rede municipal de educação de Fortaleza, a fim de munir o leitor com as primeiras informações, não só acerca dos sujeitos deste estudo, mas também, através da apresentação dos objetivos para esta dissertação.

1.1.1 “Sim! Pois me explique um pouco mais sobre essas Auxiliares!”¹³

Dentre os profissionais que atuam na Educação Infantil, existem aqueles que lidam mais diretamente com as crianças. Nas Creches e Centros de Educação Infantil¹⁴ (CEI) da cidade de Fortaleza, portanto em estabelecimentos que atendem crianças na faixa etária de

¹³ Fala do professor Ribamar Furtado, na disciplina de Pesquisa Educacional I, cursada durante o segundo semestre no curso de mestrado na UFC.

¹⁴ De acordo com informações emitidas pela SME, por meio do processo P470347/2016 (FORTALEZA, 2016), este serviço atendeu, em 2016, o total de 17.444 crianças na faixa etária de um a três anos.

um a três anos¹⁵, estão inseridas duas profissionais em sala de atividades: professora e Auxiliar.

A presença desta categoria de profissionais é uma realidade existente em diversas localidades do território nacional¹⁶. De acordo com Abuchaim (2015, p. 32), o Censo Escolar de 2013 quantificou o número total de 198.999 Auxiliares, em que “71% atuam em unidades municipais”. A Região Nordeste, no mesmo ano, tinha 37.478 Auxiliares, com perfis bem diferenciados no aspecto profissional. No município de Fortaleza, por exemplo, no ano de 2016, havia o número total de 580 Auxiliares¹⁷, entre efetivas, substitutas e terceirizadas, profissionais selecionadas via análise de currículo, seleção ou concurso público e que possuem titulações no Ensino Médio na modalidade Normal e/ou no Ensino Superior.

Considerando este cenário, Campos (2010) afirma haver uma realidade heterogênea e precária em relação ao âmbito profissional da Educação Infantil. A autora pode averiguar que as Auxiliares possuem planos de cargos e carreiras distintos dos professores, não realizam planejamento, possuem contratos com tempo determinado, não são reconhecidas no âmbito da docência e, geralmente, são contratadas sem formação adequada ou com formação inferior a das professoras.

Esta realidade pode ser encontrada na capital cearense, que abriga Auxiliares admitidas via contrato que, em geral, dura o período de um ano, podendo ser estendido para vinte e quatro meses. Além das Auxiliares celetistas¹⁸, a Rede Municipal de Educação de Fortaleza realizou, em 2014, concurso para o provimento de cargos efetivos¹⁹ de Auxiliares, designando-as como Auxiliares da Educação Infantil ou Auxiliares de Serviços Educacionais. Para a efetuação deste concurso, criou-se a lei municipal nº 0150/2013 (FORTALEZA, 2013), que institucionalizou essas profissionais ao setor público, criando “800 (oitocentos) cargos de provimento efetivo de Auxiliar da educação infantil”. Este concurso foi defendido pelo líder²⁰ do prefeito na Câmara Municipal de Fortaleza, que afirmou que este seria um caminho viável

¹⁵ O município de Fortaleza oferta vagas em Creche somente para crianças a partir de um ano de idade. Neste sentido, esta rede municipal de Educação fere o direito constitucional das crianças de ter acesso à Educação Infantil a partir de zero anos, portanto, em turmas de bebês (BRASIL, 1996a). As Auxiliares trabalham somente em turmas de Creche.

¹⁶ Informação baseada no resultado do Estado da Arte construído para esta dissertação que será apresentado ainda nesse Capítulo.

¹⁷ Essa informação está contida no processo P470347/2016 (FORTALEZA, 2016) emitido pela SME.

¹⁸ Termo comumente utilizado para fazer referência aos profissionais cujos contratos estão sob a égide da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

¹⁹ O concurso estipulou, inicialmente, que os candidatos tivessem a formação no Ensino Médio na modalidade Normal. Porém, antes que a seleção ocorresse, foi autorizada a inscrição de candidatos com formação em Pedagogia e que tivessem interesse de atuar como Assistentes, conforme o edital nº 53/2014 (FORTALEZA, 2014).

²⁰ Na época, o cargo era ocupado pelo vereador Evaldo Lima, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

para “que se retire dos Centros de Educação Infantil a mão de obra terceirizada precária”²¹ (FORTALEZA, 2013), fazendo referência às Auxiliares que adentram a Rede através de seleção simplificada ou análise de currículo.

Esta situação acabou gerando opiniões diversificadas com relação à função de Auxiliar. Abuchaim (2015) acredita que esta profissional funciona como “um recurso que pode ajudar na melhoria das condições de trabalho dos professores e conseqüentemente na qualidade do atendimento das crianças”. Enquanto isso, há quem acredite que “não deveria haver essa função” (CAMPOS, 2010, p. 198).

Diante de tais discordâncias, cabe salientar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), lei nacional que orienta sobre diferentes aspectos da Educação, define, de maneira clara, que o profissional reconhecido para o trabalho de cuidado e educação com crianças de zero a cinco anos é o professor, logo não traz informações sobre as Auxiliares. De maneira similar à LDB (BRASIL, 1996a), a Resolução municipal de Fortaleza de nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010), em seu artigo 17, explica que a organização dos agrupamentos de Educação Infantil deverá ocorrer considerando a relação da quantidade de crianças por professor, ou seja, está destacado no âmbito nacional e municipal que “O responsável direto por qualquer agrupamento de crianças é o(a) professor(a) de Educação Infantil [...]” (FORTALEZA, 2010, p. 6). Sendo assim: para quê Auxiliares?

Abuchaim (2015) assevera que a admissão de Auxiliares tem funcionado como alternativa de barateamento dos custos do serviço docente. A autora supracitada menciona que “há uma tendência das redes públicas em contratar esses profissionais” (ABUCHAIM, 2015, p. 32), porque a admissão de duas professoras torna os gastos ainda mais onerosos, já que, em alguns casos, uma professora ganha o dobro do salário de uma Auxiliar. Contudo, contratar uma profissional que possui formação para atuar como professora²² e admiti-la como Auxiliar significa promover uma política de precarização (SAMPAIO; MARIN, 2004; PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012) da docência na Educação Infantil.

A postura assumida pelo município de Fortaleza, e tantos outros, apresenta-se como um perigoso retrocesso diante das conquistas já alcançadas no âmbito da primeira etapa

²¹ Todavia é importante destacar que as Auxiliares terceirizadas ainda permanecem na Rede Municipal de Fortaleza, haja vista que o número de Assistentes efetivas é inferior à quantidade de turmas de Creche.

²² De acordo com o processo P470347/2016 (FORTALEZA, 2016), para ser Auxiliar nos equipamentos públicos municipais é necessário ter formação no Ensino Médio na modalidade Normal e/ou licenciatura em Pedagogia. Ambas formações ainda são admitidas pela LDB (BRASIL, 1996a) para o exercício da docência na primeira etapa da Educação Básica.

da Educação Básica, em especial, no que tange ao processo de profissionalização²³ da docência (NÓVOA, 1992a; BRASIL, 1994). É relevante que a proposta para o trabalho educacional voltado à pequena infância seja marcada por experiências de boa qualidade (ZABALZA, 1998). Mas qualidade para quem? Pensar na qualidade desse serviço implica considerar, também, condições de trabalho adequadas aos docentes, pois “não é possível educar e cuidar em situação precária” (MENEZES, 2010, p. 10).

É sabido que o trabalho realizado na Educação Infantil junto às crianças tem passado por “reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais” (BRASIL, 1998, p. 39). Entretanto, marcas históricas ainda permanecem arraigadas à primeira etapa da Educação Básica e sustentam a ideia de que para trabalhar com crianças nas instituições educacionais não é preciso ser professor, o que corrobora para a presença das Auxiliares até hoje. Esta realidade demonstra que o trabalho educacional com crianças em Creches e Pré-Escolas ainda “sofre uma indefinição de fronteiras” (KATZ; GOFFIN, 1990 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 136).

Diante disso, surgem muitas perguntas: afinal, qual o papel da Auxiliar da Educação Infantil neste cenário? Que aspectos caracterizam o trabalho dessas profissionais? Que atividades exercem no dia a dia de trabalho? Como sua função é percebida pelos diferentes segmentos do estabelecimento em que trabalham? Estes questionamentos indicam a necessidade de que sejam desenvolvidas “pesquisas sobre o emprego de profissionais não docentes que trabalham diretamente com as crianças nas unidades de Educação Infantil (Auxiliares, monitores, recreadores)” (CAMPOS, 2010, p. 382), pois, apesar da LDB (BRASIL, 1996a) ter conferido a docência à figura do professor, até hoje essa lei não conseguiu garantir que a Educação Infantil seja desenvolvida somente por profissionais reconhecidos com este *status*.

A Educação Infantil tem sido alvo crescente de interesse dos pesquisadores, realidade que reverbera no quantitativo de produções acadêmicas publicadas em entidades científicas, a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), conforme pode ser observados nas Tabelas 1 e 2 deste trabalho. Todavia, a Auxiliar de Educação Infantil se apresenta como tema

²³ Para Nóvoa (1992a, p. 23), profissionalização significa “um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”.

pouco investigado, porém cabe assinalar que algumas publicações²⁴ já foram produzidas no cenário nacional com esta temática (LAUREANO, 2007; CONCEIÇÃO, 2010; OLIVEIRA, 2011b; SOUZA, 2011; SILVA, 2012; CHAMARELLI, 2013; SANTOS, 2013; EDIR, 2014; PAULINO, 2014), contemplando reflexões sobre a origem da função de Auxiliar, formas de contratação, regulamentação do cargo efetivo, tensões e hierarquias que marcam a relação entre professora-Auxiliar, incertezas sobre o cargo, a formação em serviço para Auxiliares sem a formação mínima exigida por lei, dentre outros.

Há pesquisas que tratam da especificidade da docência na primeira etapa da Educação Básica (GALLASSINI, 2008; BUFALO, 2009; DUARTE, 2011; MARTINS FILHO, 2013; GONÇALVES, 2014; LA BANCA, 2014; SCHMITT, 2014) que, apesar de não fazerem referência direta às Auxiliares, ao debater sobre os elementos que constituem o trabalho docente com crianças pequenas, acabam, no mínimo, citando-as, já que a ênfase dos estudos sobre docência, de modo geral, recaem sobre as professoras.

No entanto, esta dissertação se diferencia dos estudos identificados no levantamento supracitado por salientar as Auxiliares da Educação Infantil do setor público em Fortaleza, conferindo-as o lugar de sujeitos da pesquisa e de realizadoras da docência. Para isso, tomou-se como objetivo geral para este estudo: analisar o papel das Auxiliares no contexto de um CEI do município de Fortaleza.

Os objetivos específicos são:

- a) entender o perfil pessoal e profissional das Auxiliares em um CEI;
- b) analisar o trabalho realizado pelas Auxiliares nas diferentes turmas de crianças em um CEI;
- c) compreender como a função de Auxiliar é percebida na perspectiva de diferentes segmentos do estabelecimento de Educação Infantil (Auxiliares, professoras e coordenadora).

A partir dos objetivos traçados, esta dissertação possui como estrutura: Introdução, aqui nomeada “As Primeiras Inquietações”, em que foi apresentado o processo de entrelaçamento com o tema de estudo, a partir das minhas experiências pessoais e profissionais. Ainda neste texto inicial são apresentadas outras informações sobre as Auxiliares do cenário educacional público fortalezense.

No segundo capítulo, apresenta o Estado da Arte, que aborda as produções acadêmicas já publicadas e que abordam a temática aqui estudada. Para isso, foram

²⁴ Todas as pesquisas encontradas podem ser consultadas nos quadros J e K, contidos nos apêndices dessa dissertação.

consultadas três entidades científicas: Anped, SBPC e BDTD. Em alguns desses textos, as Auxiliares foram o tema principal, em outros apareciam de forma secundária ao trabalho da professora. Esse processo contribuiu para a ampliação dos saberes relacionados a essas profissionais.

O Terceiro Capítulo propõe um resgate histórico com o objetivo de refletir sobre a origem da docência na Educação Infantil no Brasil e sobre a inserção da figura feminina nesse contexto, aspectos que refletem a gênese da função docente com crianças pequenas. Após o percurso histórico, adentra-se na docência de forma mais particular, pensando nos elementos que configuram esta atividade profissional a partir das especificidades das crianças cuidadas e educadas neste setor, ou seja, o trabalho docente é organizado a partir do público para o qual se destina. A partir disso, com aporte em autoras que nos últimos anos têm desenvolvido pesquisas acerca da docência na Educação Infantil, busca-se pensar em ações que cabem ao docente, tomando o cuidado e educação como eixo regulador da docência em Creche e Pré-Escola. A última seção aponta que a docência com crianças pequenas ainda possui um agrupamento profissional bastante heterogêneo, sendo permeado não só por professores, como define a lei educacional nacional, mas também por Auxiliares, realidade que denota uma fragilidade desta docência como profissão.

O Quarto Capítulo consiste na exposição do percurso metodológico percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, elucidando a abordagem metodológica, procedimentos e instrumentos utilizados para a geração de dados, bem como as razões que fundamentam a escolha do lócus, dos sujeitos e informantes da pesquisa.

O Quinto Capítulo traçou o perfil pessoal e profissional das Auxiliares do CEI investigado, apresentando diferentes aspectos acerca dessas profissionais conforme disposto no questionário utilizado para este fim. Aproximar-se de tais características oportunizou um conhecimento mais profundo sobre os sujeitos investigados, entendendo que as dimensões pessoais e profissionais não se separam e deixam marcas significativas nas práticas cotidianas realizadas na Educação Infantil.

O Sexto Capítulo apresenta as atividades desenvolvidas, diariamente, pelas Auxiliares no trabalho diário e direto com crianças pequenas e professoras. Durante a descrição dessas tarefas, percebeu-se que há atividades desenvolvidas somente pelas Auxiliares, em que não há o envolvimento das professoras, assim como existem atribuições que apenas a professora desenvolve, sem a participação das Auxiliares. Entretanto, todas as atividades realizadas pelas Auxiliares são incumbências que estão diretamente relacionadas com o atendimento das necessidades e direitos das crianças.

O Sétimo Capítulo apresenta um caleidoscópio de olhares, pois expressa as percepções de diferentes segmentos do CEI, ou seja, Auxiliares, coordenadora e professoras, acerca da função da Auxiliar de Educação Infantil. Esse Capítulo foi organizado em duas seções: na primeira são apresentadas as percepções das Auxiliares e, em seguida, são elencadas as reflexões da coordenadora e das professoras cujas turmas foram alvo da investigação²⁵.

As Considerações Finais reúnem aspectos relevantes que despontaram ao longo do estudo, objetivando contribuir com as discussões acerca dos profissionais que atuam no trabalho educacional com crianças pequenas, a fim de fomentar políticas públicas de valorização e reconhecimento da docência e de seus profissionais, os professores, para a promoção de uma Educação Infantil de boa qualidade.

²⁵ Ainda que as famílias sejam um importante segmento da Educação Infantil, pois compartilham o cuidado e educação das crianças com os profissionais desta etapa educacional, devido ao tempo destinado para o desenvolvimento do trabalho de campo e análises do material gerado, não foi possível realizar a investigação com esses indivíduos. Considerando que essa temática não se esgota com esta pesquisa, é possível dar continuidade a este estudo através da produção de novos trabalhos, com diferentes conexões e envolvendo outros participantes.

2 ESTADO DA ARTE: CONHECENDO AS PESQUISAS REALIZADAS

“O resto é mar, é tudo que eu não sei contar. São coisas lindas que eu tenho pra te dar [...]” (JOBIM, 1967).

Esta seção tem como principal objetivo apresentar o Estado da Arte que, segundo Ferreira (2002, p. 258), trata-se de um processo que tem o “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica [...] sobre o tema que busca investigar”.

Para a construção desta dissertação, conhecer os trabalhos que abordam as Auxiliares é um procedimento indispensável, pois se constituiu de uma etapa que possibilitou entender melhor como as Auxiliares e o trabalho docente na Educação Infantil têm sido abordados nas pesquisas e ampliar os saberes relacionados a este tema.

Foram visitadas três entidades científicas e os trabalhos selecionados, dentro de um período de dez anos, são apresentados aqui para o leitor. Esse processo permitiu perceber que essas profissionais não são uma realidade específica à Educação Infantil no município de Fortaleza, pois estão presentes não só no território nacional, mas também, no âmbito internacional.

Inicialmente, as produções captadas na Anped e na SBPC, são expostas, enfocando os estudos sobre as Auxiliares e, em seguida, as pesquisas sobre a docência na Educação Infantil.

2.1 Anped e SBPC: há publicações sobre as Auxiliares da Educação Infantil?

A princípio foi realizado um levantamento, como já mencionado, nos sites da Anped e da SBPC.

O período de 2006 até o ano de 2015 foi utilizado como recorte temporal, previamente definido, por considerar que, neste tempo, houve a publicação de importantes documentos norteadores para a Educação Infantil, no âmbito da formação de profissionais e da qualidade do atendimento na primeira etapa da Educação Básica. É possível, inclusive, destacar: os *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a), a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1/2006 (BRASIL, 2006b)²⁶, os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c), os *Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais da Criança* (BRASIL, 2009d),

²⁶ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.

as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI) (BRASIL, 2009a) e, por fim, o *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2014), que tem metas específicas para Creches e Pré-Escolas, bem como para o perfil profissional de professores da Educação Básica.

Na Anped, dois Grupos de Trabalho (GT) foram visitados: o GT07, intitulado “Educação de Crianças de 0 a 6 anos” e o GT08, nomeado de “Formação de professores”. Examinar o GT relacionado à Educação Infantil era indispensável, afinal a Auxiliar é uma profissional predominante nesta etapa educacional. O GT de formação, apesar de abranger trabalhos de toda a Educação Básica ao Ensino Superior, eventualmente resguarda produções relacionadas ao campo da Creche e/ou da Pré-Escola, portanto, também foi necessária esta consulta.

Inicialmente, como critério de seleção para esta etapa de levantamento dos trabalhos, foram analisados os títulos e palavras chave dos artigos e resumos expandidos, momento em que se buscava identificar expressões com alusão à função da Auxiliar da Educação Infantil, foco deste estudo.

Além dos critérios iniciais, quanto ao título e/ou palavras chave, era necessário que o artigo fizesse referência às Auxiliares em seu conteúdo textual. Esse processo se deu em um segundo momento, em que foi utilizada a função “localizar”, em cada um desses materiais. Todavia, nesse processo, algumas produções acabaram sendo descartadas por não atenderem os critérios aqui mencionados.

Os resultados revelaram que o GT07 da Anped produziu, ao longo de dez anos, 164 trabalhos. Deste total de produções identificadas, apenas 6²⁷ (SILLER; CÔCO, 2008; ARAÚJO, 2009; SOUZA, 2012; DAGNONI, 2012; RAMOS, 2012; BUSS-SIMÃO, 2015) atenderam os critérios adotados para seleção. Ainda na Anped, mas no GT08, de 2006 até o ano de 2015, houve a publicação de 218 trabalhos. Deste número total, 2 estudos (CÔCO, 2009; MOTTA; QUEIROZ, 2015) foram selecionados, atendendo os critérios anteriormente apresentados.

Assim como na Anped, foi feito outro levantamento na SBPC²⁸. Nele, foram consultados dois GT: o G.7.7/G.7.5, voltado às pesquisas sobre Educação Infantil, e o G.7.15/G.7.14, em que estão inseridos os resumos sobre Formação de Professores.

²⁷ Ver Apêndice H.

²⁸ Cabe aqui destacar que, no ano de 2013, a SBPC modificou a nomenclatura dos GT's analisados. O G.7.7 mudou para G.7.5, intitulado “Educação Básica”, e o G.7.15 foi alterado para G.7.14, permanecendo com o mesmo nome. Nomear um GT de “Educação Básica” inclui produções referentes à Educação Infantil até o

Do ano de 2006 ao ano de 2015, o G.7.7/G.7.5, na SBPC, somou a marca de 249 trabalhos, conforme pode ser consultado na Tabela 1. Deste total, somente 2 publicações (SANTOS; OLIVEIRA, 2013; SILVA; GASPAR, 2013) atenderam aos requisitos previstos para este Estado da Arte. Enquanto isso, no G.7.15/G.7.14, não foi encontrado nenhum trabalho com as características mencionadas.

Essas informações foram organizadas, a seguir, na Tabela 1, a fim de facilitar a visão geral de todas as informações deste primeiro levantamento.

Tabela 1 – Publicações referentes ao período de 2006 a 2015, contidas nos sites da Anped e SBPC, que fazem referência à Auxiliar da Educação Infantil no título e/ou nas palavras-chave e em seu conteúdo textual

Ano de produção	Anped GT 07 Trabalhos selecionados /Total de trabalhos produzidos	Anped GT 08 Trabalhos selecionados /Total de trabalhos produzidos	SBPC G.7.7 / G.7.5 Trabalhos selecionados/ Total de trabalhos produzidos	SBPC G.7.15 e G.7.14 Trabalhos selecionados/ Total de trabalhos produzidos	Total de trabalhos selecionados/ Total de trabalhos produzidos no GT
2006	0 / 22	0 / 29	0 / 14	0 / 46	0 / 111
2007	0 / 18	0 / 31	0 / 05	0 / 37	2 / 91
2008	1 / 19	0 / 18	0 / 19	0 / 51	2 / 107
2009	1 / 16	1 / 21	0 / 15	0 / 32	2 / 84
2010	0 / 17	0 / 21	0 / 40	0 / 84	1 / 162
2011	0 / 15	0 / 22	0 / 29	0 / 81	0 / 147
2012	3 / 18	0 / 22	0 / 32	0 / 80	4 / 152
2013	0 / 12	0 / 18	2 / 26	0 / 84	2 / 140
2014	-	-	0 / 26	0 / 25	0 / 51
2015	1 / 27	1 / 36	0 / 43	0 / 39	0 / 145
Total	6 / 164	2 / 218	2 / 249	0 / 559	10 / 1.190

Fonte: ANPED; SBPC (2006-2015).

Diante deste resultado, não é exagero afirmar que há uma invisibilidade da Auxiliar como tema das pesquisas aprovadas para serem publicadas nesses grupos de

trabalho. A partir desta realidade, com o intuito de identificar outras produções, o levantamento teve continuidade, procurando outros trabalhos além dos que foram selecionados até aqui.

2.2 Anped e SBPC: quando se fala em docência, as Auxiliares aparecem?

Diante da complexidade do tema proposto para este estudo, selecionar os trabalhos produzidos com ênfase nas Auxiliares poderia deixar uma lacuna no conhecimento relacionado a essas profissionais. Considerando que a atividade, por elas realizada, é de docência, foi importante fazer uma segunda consulta, em que os trabalhos sobre docência na Educação Infantil se tornaram foco do levantamento.

Considerando que a docência não é um conceito simples, esta busca também não poderia ter ocorrido de forma aligeirada, tendo sido necessário, portanto, o mesmo cuidado dedicado na primeira consulta.

Foi verificada a existência das palavras docência ou docente nos títulos e nas palavras-chave das publicações do GT 07 e GT 08 da Anped. Além disso, o conteúdo dos textos também foi observado com a finalidade de identificar termos que estivessem associados às Auxiliares da Educação Infantil. Para isso, o uso da função “localizar” foi, mais uma vez, fundamental. Concluído este processo, foi feita a seleção de 6 trabalhos (ALVES, 2006; MACÊDO; DIAS, 2006; RICHTER; VAZ, 2007; SILVA; MACHADO, 2007; RAMOS, 2011; BATISTA; ROCHA, 2015).

Na SBPC, não foram identificados resumos expandidos relacionados ao tema docência na Educação Infantil e que, ao mesmo tempo, fizessem referência às Auxiliares. Todas essas informações podem ser mais bem observadas na Tabela 2, contida a seguir.

Tabela 2 – Publicações referentes ao período de 2006 a 2015, contidas nos sites da Anped e SBPC, que fazem referência à docência no título e/ou nas palavras-chave e que mencionam a Auxiliar da Educação Infantil em seu conteúdo textual

Ano de produção	Anped GT 07 Trabalhos selecionados/ Total de trabalhos produzidos	Anped GT 08 Trabalhos selecionados/ Total de trabalhos produzidos	SBPC G.7.7 / G.7.5 Trabalhos selecionados/ Total de trabalhos produzidos	SBPC G.7.15 e G.7.14 Trabalhos selecionados/ Total de trabalhos produzidos	Total de trabalhos selecionados / Total de trabalhos produzidos no GT
2006	2 / 22	0 / 29	0 / 14	0 / 46	3 / 0
2007	2 / 18	0 / 31	0 / 05	0 / 37	2 / 0
2008	0 / 19	0 / 18	0 / 19	0 / 51	1 / 0
2009	0 / 16	0 / 21	0 / 15	0 / 32	0 / 0
2010	0 / 17	0 / 21	0 / 40	0 / 84	0 / 0
2011	1 / 15	0 / 22	0 / 29	0 / 81	1 / 0
2012	0 / 18	0 / 22	0 / 32	0 / 80	0 / 0
2013	0 / 12	0 / 18	0 / 26	0 / 84	0 / 0
2014	-	-	0 / 26	0 / 25	0 / 0
2015	1 / 27	0 / 36	0 / 43	0 / 39	1 / 145
Total	6 / 164	0 / 218	0 / 249	0 / 559	6 / 1.190

Fonte: ANPED; SBPC (2006-2015).

Assim como ocorreu com a pesquisa voltada especificamente à identificação de trabalhos relacionados às Auxiliares, o número das produções sobre docência no contexto da Educação Infantil também se mostrou pequeno. Este quantitativo ficou ainda menor, quando ocorreu a busca pela Auxiliar no conteúdo dos trabalhos consultados.

Este resultado revela que há um campo fértil a ser explorado no que concerne aos profissionais da Educação Infantil e à docência com crianças pequenas. Junto a isso, foi possível perceber que a Auxiliar geralmente não está incluída nos debates relacionados à primeira etapa da Educação Básica.

Levando em conta essas informações, é importante conhecer o que dizem os artigos e resumos que foram selecionados.

2.3 Anped e SBPC: o que dizem os artigos e resumos selecionados?

Macêdo e Dias (2006), com o artigo intitulado *O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil*, realizaram uma investigação que tinha como objetivo perceber como as professoras que trabalham com crianças na faixa etária de 1 e 2 anos de idade compreendem a relação de cuidar e educar.

De acordo com as autoras, “as práticas de cuidar/educar implicam em atitudes e comportamentos que demandam conhecimentos, habilidades e até valores potencializados no sentido de contribuir para o desenvolvimento da criança” (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 4), sendo, portanto, um conceito necessário à prática docente com crianças pequenas.

Para este estudo, Macêdo e Dias (2006, p. 5) realizaram pesquisa de campo, em que foram aplicados questionários e realizada entrevista semiestruturada com seis professoras e seis Auxiliares. Os resultados revelaram a existência de concepções dicotomizadas de cuidado e educação, não apenas no âmbito teórico, mas também na prática dessas profissionais.

Na opinião das autoras, esses “dados sinalizam essencialmente para a reformulação das políticas de formação para essa área tanto no que se refere à formação inicial como no tocante à formação continuada” (MACÊDO; DIAS, 2006, p. 15), porque é preciso fomentar na classe docente um melhor entendimento sobre o significado deste binômio, a fim de proporcionar uma educação de melhor qualidade.

Alves (2006), autora do trabalho nomeado “*Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende*”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre vocação a profissionalidade, propõe uma reflexão sobre a docência com crianças pequenas.

A princípio a autora rememora que o trabalho docente teve origem através do trabalho leigo e respaldado pelo mito de que esta seria uma profissão marcada pela vocação e pelo caráter missionário. Ao realizar a pesquisa de campo, que consistiu na aplicação de questionário com professoras pedagogas e coordenadoras, através dos resultados pode perceber que essas ideias, ainda hoje, permanecem vivas no imaginário das profissionais da Educação Infantil.

Junto a isso, os “achados” demonstraram que os sujeitos investigados identificam uma hierarquização do trabalho entre Auxiliares (Agente Educativo) e professoras, sem que as profissionais percebam que “essa polarização conduz a um alheamento da própria especificidade da educação infantil” (ALVES, 2006, p. 11).

Ao final do artigo, Alves (2006) afirma que é necessário maiores investimentos em uma formação que, de fato, qualifique os profissionais da primeira etapa da Educação Básica para serem capazes de “favorecer a ressignificação da identidade profissional das professoras”, superando as dificuldades e perseguindo os avanços desejados para esta etapa educacional.

Através de uma pesquisa etnográfica com 38 profissionais, buscando compreender o lugar do corpo no trabalho educacional desenvolvido com crianças de até três anos de idade, Richter e Vaz (2007) produziram o artigo chamado *Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche*.

Neste trabalho, a investigação ocorre com foco nos momentos dedicados à alimentação das crianças na instituição pesquisada. Através do trabalho de campo, as autoras perceberam que “o propósito assumido tacitamente é o de ensinar a controlar, de modo “autônomo” (ou autômato), seu próprio corpo” (RICHTER; VAZ, 2007, p. 12) e que Auxiliares e professoras estão diretamente implicadas.

O resultado da pesquisa salienta a importância dos “tempos e espaços de alimentação na creche” (RICHTER; VAZ, 2007, p. 13) proporcionarem às crianças experiências que podem estar a serviço do processo de construção de suas subjetividades, em especial, através de práticas corporais significativas na Educação Infantil.

Silva e Machado (2007) produziram o estudo intitulado *A pesquisa sobre práticas na educação infantil: investigando as micro relações sociais*. A construção deste trabalho partiu do desejo de “investigar como professoras da Educação Infantil de duas redes municipais de ensino organizavam suas práticas e como as estratégias pedagógicas para aquisição da linguagem escrita eram propostas e utilizadas” (SILVA; MACHADO, 2007, p. 2).

Através dos registros produzidos no diário de campo, por meio da observação participante, as autoras puderam acompanhar o processo de organização dos materiais, espaços e práticas das professoras. A Auxiliar aparece no estudo como profissional que dá suporte ao trabalho da professora, ajudando na organização da rotina, no desenvolvimento das atividades e na disciplina das crianças. Inclusive, Silva e Machado (2007, p. 15) afirmam que “as professoras têm cristalizada a idéia [*sic*] de que elas são as protagonistas da rede de significações contida na sala”.

Esta percepção das professoras parece reverberar nas práticas e estratégias pedagógicas utilizadas por essas profissionais no trabalho que desempenham na instituição que serviu como lócus de investigação. Este resultado faz com que as autoras apontem a

necessidade de discutir e repensar a formação inicial e continuada de professores para que seja possível melhorar a qualidade da educação das crianças.

O trabalho nomeado *O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos* é de autoria de Siller e Côco (2008). Este estudo teve como objetivo conhecer a dinâmica de provimentos de cargo na Educação Infantil no Espírito Santo. Para isso, as autoras fizeram um levantamento de editais de concursos públicos.

Foram analisados 42 editais de diferentes municípios da região citada. A partir disso, Siller e Côco (2008, p. 2) perceberam que “dois perfis de profissionais traçados pelos gestores públicos municipais, com diferenças no cargo, nos nomes atribuídos, na formação, na jornada de trabalho e nos salários”. Além de concursos para professoras, há a contratação de funções de Berçaristas, Auxiliar, Professor Mãe I, Babá, dentre outros.

O resultado do artigo aponta que “essas distinções não fortalecem a EI [Educação Infantil] como um lócus de trabalho” (SILLER; CÔCO, 2008, p. 12), realidade que denota o descompromisso das políticas públicas voltadas para a Educação.

No estudo que tem como título *Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação*, Côco (2009) faz um recorte de uma pesquisa de mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo.

No processo de construção do trabalho, a autora toma conhecimento de uma pluralidade de profissionais que atuam na Educação Infantil e, por isso, afirma que a primeira etapa da Educação Básica está passando por uma fase de “esgarçamento da docência” (CÔCO, 2009, p. 6). Este “esgarçamento” resulta não apenas do quantitativo de profissionais, identificado via questionário, mas também das diferentes carreiras, titulações e cenários de trabalho em que atuam.

Diante disso, Côco (2009, p. 18) “evidencia o desafio de pensar a configuração do trabalho docente relacionado à necessidade de que os professores atuem sempre em parceria com outros profissionais”. Junto a isso, esclarece que é importante que, prioritariamente, haja ações para o fortalecimento da classe profissional que trabalha diretamente com as crianças pequenas.

Araújo (2009), com o artigo que recebe o título de *Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche*, dedicou-se a um estudo em que foram entrevistadas as famílias, a diretora, a coordenadora, duas professoras e a monitora, a fim de perceber o que esses segmentos compreendem acerca do conceito de “infância”.

Uma Creche filantrópica em Goiânia serviu como lócus de realização da pesquisa de campo. Os sujeitos pesquisados apresentaram concepções bastante similares, em que a criança aparecia como “inocente”, “feliz” e “irresponsável”. A autora ainda enfatiza que foi possível identificar “na fala dos familiares e das educadoras das crianças a interiorização de imagens idealizadas da infância” (ARAÚJO, 2009, p. 14).

O artigo, por fim, ressalta a relevância de que as famílias, mas, em especial, os profissionais da área da Educação Infantil, possam ter conhecimento sobre esses “sentidos e significados” que perpassam as ideias de criança e infância.

Ramos (2011) elaborou o estudo chamado *Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?* Neste artigo, a autora toma os bebês como sujeitos potentes e capazes de revelar às professoras interesses e necessidades através das interações cotidianas, elementos que podem ser explorados por essas profissionais no contexto de Creche.

A pesquisa de campo ocorreu através da utilização de videogravação e envolveu 31 crianças, 2 professoras e 6 Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI). As cenas, segundo Ramos (2011, p. 11), foram capazes de demonstrar que “o trabalho de escuta e atenção às possibilidades expressivas da criança emerge como possibilidade para que a professora conheça os modos próprios de pensar e a versatilidade de ações” das crianças.

Para finalizar o trabalho, a autora dá destaque ao papel do adulto, professoras e Auxiliares, no cuidado e educação de crianças pequenas, pois ocupa o lugar de “observador” e “parceiro”.

Ramos (2012), no artigo nomeado *As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?*, reflete sobre as práticas educativas através das expressões não verbais das crianças.

Para isso, a autora toma a criança “como interlocutora dinâmica no seu relacionamento com o mundo” (RAMOS, 2012, p. 2). Nesse sentido, a criança e o modo como age e se expressa podem elucidar elementos cotidianos para ajudar a compor as práticas de cuidado e educação em berçários.

A fim de analisar este fenômeno, Ramos (2012) fez uso de videogravação, de modo que professoras, ADI e crianças estivessem incluídas em situações de interação que aconteciam no banho, no horário de almoço, repouso e nas atividades dirigidas.

O resultado da pesquisa sugere a importância de que as práticas educativas com bebês estejam ancoradas em “abordagens que confluem para a perspectiva de refletir-se sobre a potência da produção e compartilhamento de significados por meio de múltiplas linguagens

que os bebês produzem” (RAMOS, 2012, p. 14). Isso porque a Educação Infantil, segundo a autora, precisa estar centrada na criança.

O trabalho nomeado *O ProInfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro*, elaborado por Souza (2012), pretendeu analisar a construção da identidade profissional dos participantes que se submeteram a este curso de formação.

Os Agentes Auxiliares de Creche, contratados pela rede municipal de Educação através de concurso público, foram o foco do referido curso, que pretendia habilitar esses profissionais para o exercício da docência, pois não possuíam formação para desenvolver este trabalho.

Através de entrevistas e questionários aplicados com os Agentes Auxiliares, Souza (2012) constatou que, ao logo do curso, uma parte dos participantes conseguiu perceber a aquisição de novos conhecimentos e saberes, identificando uma melhoria na qualidade de suas práticas cotidianas e percebendo o caráter profissional da função que ocupam, bem como do trabalho que desenvolvem. Porém a outra parcela de participantes do ProInfantil não reconhece avanços nas aprendizagens, mantendo uma “conservação de um olhar escolar para o trabalho com as crianças pequenas” (SOUZA, 2012, p. 13).

Apesar disso, a autora reconhece que a formação, de algum modo, acabou servindo como recurso que incitou a reflexão de seus participantes sobre o que significa ser professor na Educação Infantil, o que acaba reverberando na (re)construção da identidade docente. Para Souza (2012, p. 14), este é um “movimento não linear, muitas vezes contraditório, que aponta continuidades e também rupturas”.

Dagnoni (2012), autora do artigo *Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?*, por meio de entrevistas individuais e grupo focal, buscou elucidar quais os saberes das professoras e como essas profissionais organizam suas práticas cotidianas.

Logo de início, Dagnoni (2012, p. 2) clarifica que “todos os profissionais da Educação Infantil são denominados professores, salvo os auxiliares de sala que são chamados de Agentes de Atividade em Educação” e alerta que todos eles participaram da pesquisa de campo.

O material resultante da investigação, segundo a autora, foi bastante esclarecedor, apresentando uma realidade em que, no cuidado e educação com as crianças nas salas de berçário, ficam evidentes “práticas que estão pautadas em saberes que os professores trazem principalmente de sua trajetória de vida como: mães, esposas, filhas, avós” (DAGNONI, 2012, p. 14). Assim, de acordo com a autora, as práticas, em geral, organizam-se a partir de saberes que despontam do cotidiano.

Nesse sentido, é dado destaque à formação inicial e continuada, no entanto, Dagnoni (2012, p. 15) afirma que é “preciso estreitar a aproximação” entre os conhecimentos que as professoras aprendem através do trabalho que desenvolvem e os saberes da universidade, buscando uma formação que consiga se aproximar da complexidade do trabalho com bebês.

Silva e Gaspar (2013), em *A concepção de Educação Infantil na visão dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil: um estudo de caso na rede municipal de Recife*, debruçam-se em um estudo que tem os Auxiliares como foco.

Segundo as autoras, a relevância de conhecer as concepções de Educação Infantil de tais profissionais está no fato de que o “modo como os ADIs compreendem essa etapa da Educação Básica vai influenciar para um trabalho voltado ou não para o desenvolvimento integral das crianças” (SILVIA; GASPAR, 2013, p. 1).

Através de entrevistas realizadas com os sujeitos investigados, as pesquisadoras identificaram que as concepções com relação à Creche e à Pré-Escola estão relacionadas com o discurso contido na legislação educacional brasileira, bem como a ideias assentadas no assistencialismo e no “cuidado” das crianças.

Este resultado leva as autoras a questionarem a formação inicial dos Auxiliares e ressalta a importância de que este percurso formativo possa contribuir com “assuntos essenciais” para trabalhar nesta etapa da Educação.

Santos e Oliveira (2013) são autores de um trabalho que aborda os Auxiliares, o qual foi intitulado *O perfil dos auxiliares de desenvolvimento infantil das creches da rede municipal de educação da cidade de Recife: primeiros delineamentos*.

Neste estudo, foi realizada uma pesquisa, com aplicação de questionário, visando traçar o perfil socioeconômico dos ADI que, segundo os autores, são profissionais que contribuem “ativamente para o desenvolvimento das crianças” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 1).

Dentre os diferentes aspectos revelados através do questionário, cabe ressaltar que “[...] 40% dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil têm o curso superior completo; 28% cursam o ensino superior; 20% são pós-graduados; e 12% têm apenas o ensino médio” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 1), apresentando-se como grupo qualificado para o trabalho na Educação Infantil. Todavia o índice de insatisfação desses Auxiliares, com relação à função que exercem, é alto.

Os autores concluem que, diante desse quadro, na primeira etapa da Educação Básica em Recife, é importante desenvolver outras pesquisas com esses profissionais, pois os

autores acreditam que é necessário “[...] rever o processo de promoção e progressão desses profissionais. Bem como, as questões de condições de trabalho e salarial” (SANTOS; OLIVEIRA, 2013, p. 1).

Batista e Rocha (2015) são autoras do trabalho chamado *A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX*.

O estudo se inicia a partir de um resgate histórico que ressalta que a origem da docência se constituiu a partir de profissionais cujos nomes eram “ama, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros” (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 2). Diante disso, conforme as autoras, para melhor consolidar o significado da profissão, bem como suas funções, é importante revisitar os elementos históricos.

No município investigado, Batista e Rocha (2015) descobriram que a Educação Infantil teve, nos Jardins de Infância, as suas primeiras manifestações com forte influência da filantropia e da religião. As Creches foram identificadas como estabelecimentos que, em Santa Catarina, em suas origens, foram marcadas pela perspectiva assistencial e médico-higienista. A partir desses modelos, “configurava-se, deste modo, a definição de dois profissionais com funções distintas, diferenciando, assim, o modelo de docência da Creche do modelo do Jardim de Infância” (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 16).

As autoras, através do resultado do estudo, reafirmam que a História da Educação Infantil catarinense possui fatos que revelam “projetos com elementos comuns, mas também opostos” (BATISTA; ROCHA, 2015, p. 17), características ainda presentes e que interferem no modo como a docência para a primeira etapa da Educação Básica se constitui.

Motta e Queiroz (2015) elaboraram o artigo chamado *Do outro que me constitui: o ProInfantil e a construção da identidade docente*. O trabalho discute a formação e as implicações do ProInfantil nas práticas de professoras da Educação Infantil em um município do Rio de Janeiro, curso que tinha o objetivo de capacitar professores, sem a formação mínima exigida, para o exercício da docência.

O município investigado aderiu ao ProInfantil por estar ciente da existência de Agentes de Desenvolvimento Infantil, monitores de Creche e outros profissionais, sem formação pedagógica e que, assim, atendiam ao perfil para participar do curso de formação.

O referido curso foi entendido por Motta e Queiroz (2015, p. 13) como um mecanismo necessário e que viabiliza “a garantia do direito a uma educação de qualidade para as crianças pequenas”.

Buss-Simão (2015) elaborou o estudo que recebe o título de *Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense*.

De início o texto aponta informações relacionadas à transformação que decorreu da LDB (BRASIL, 1996a), lei que colocou o professor como profissional da primeira etapa da Educação Básica. A autora rememora que a formação dos docentes é um dos fatores que refletem na boa qualidade ou não da educação.

A partir disso, Buss-Simão (2015, p. 3) identificou “a necessidade de um diagnóstico da realidade, especialmente sobre a formação, denominação e função das profissionais de Educação Infantil”, oportunizando a verificação de possíveis avanços após a instauração da lei educacional ainda vigente.

Foram entregues questionários que, após recebidos, tiveram os dados categorizados, revelando a “existência de diferentes categorias profissionais na ação direta com as crianças” (BUSS-SIMÃO, 2015, p. 17). Essas diferenças não são apenas de função, mas de salários, carga horária, titulação e direitos. De acordo com a autora, este cenário propicia a reprodução de uma Educação Infantil marcada por lacunas.

2.4 Teses e dissertações na BDTD: hora da revisão

O processo de levantamento e revisão de teses e dissertações pretendeu possibilitar uma maior aproximação e conhecimento acerca dos estudos já publicados, que trazem as Auxiliares como tema de pesquisa ou que mencionam essas profissionais em seus conteúdos.

A consulta à BDTD, inicialmente, buscou trabalhos através de descritores isolados. Foram utilizadas palavras como: “Auxiliar”, “Monitora”, “Cuidadora”, dentre outras. Porém, a maioria dos trabalhos encontrados, não fazia nenhuma referência à Auxiliar que atua na Educação Infantil.

Considerando este resultado, o levantamento teve continuidade com utilização de descritores que associavam palavras, como por exemplo: “Auxiliar Infantil Creche”, “Monitora Infantil Educação”, “Auxiliar Desenvolvimento Infantil”, “Atendente Infância Bebês”, dentre outras combinações elencadas no Apêndice I.

Este levantamento selecionou trabalhos que faziam alusão às Auxiliares no título e/ou nas palavras-chave e que mencionavam esta profissional ao longo do estudo, totalizando 16 trabalhos, sendo 1 tese (BUFALO, 2009) e 15 dissertações (CAPESTRANI, 2007; LAUREANO, 2007; KOPCAK, 2009; CONCEIÇÃO, 2010; NASCIMENTO, 2010;

CAPELASSO, 2011; CARONI, 2011; OLIVEIRA, 2011b; SOUZA, 2011; SILVA, 2012; CHAMARELLI, 2013; SANTOS, 2013; EDIR, 2014; OLIVEIRA, 2014a; SILVA, 2015), que serão melhor comentados na seção vindoura.

Posteriormente, foi realizado outro levantamento. Nele, foram consultados estudos com ênfase na docência na Educação Infantil, sem esquecer-se de verificar se o conteúdo textual dos trabalhos fazia menção às Auxiliares.

Nesta etapa, as teses e dissertações foram encontradas por meio de descritores que associavam, no mínimo, duas palavras, como: “Docência Creche”, “Docência Educação Infantil”, “Docência Bebês”, “Docência Profissionais Infantil” etc. Esta estratégia foi utilizada porque, ao digitar os termos “docência” e “docente”, de forma isolada, a BDTD apresentou trabalhos que, em sua maioria, tratavam de docência no Ensino Superior, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dentre outros temas.

Após a seleção de trabalhos sobre docência e docentes na Educação Infantil, foi necessário utilizar, novamente, a função “localizar” no computador, com a intenção de certificar os estudos que citavam as Auxiliares. Para isso, foram procuradas palavras²⁹ como “Auxiliar”, “Pajem”, “Monitora”, “Recreadora”, “Assistente”, “Educadora”, dentre outras que poderiam fazer referência a esta função.

O resultado desta consulta ocasionou a exclusão de estudos que sequer mencionavam essas profissionais. Feito isso, restaram 16 produções, sendo 4 teses (MARTINS FILHO, 2013; AGUIAR, 2013; BATISTA, 2013; SCHMITT, 2014) e 12 dissertações (GALLASSINI, 2008; DUARTE, 2011; NÓBREGA, 2012; CARDOSO, 2013; OLIVEIRA, 2014b; PAULINO, 2014; GONÇALVES, 2014; MARINHO, 2014; TROVA, 2014; LA BANCA, 2014; FAGUNDES, 2014; BARROS, 2015a).

Foi realizada a leitura do Resumo e as Considerações Finais, das teses e dissertações selecionadas, com a intenção de alcançar uma visão um pouco mais ampla sobre esses estudos. Os referidos trabalhos são apresentados com o objetivo de demarcar a particularidade desta dissertação.

²⁹ “Na Educação Infantil, o uso de diferentes denominações para a função de professora deste nível de educação acaba por revelar a própria indefinição histórica desta profissional, chamada inicialmente de ama, desde as primeiras creches no Brasil, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros” (BATISTA, 2013, p. 26).

2.4.1 Auxiliares da Educação Infantil

Capestrani (2007) apresenta uma dissertação nomeada *De auxiliar do desenvolvimento infantil (ADI) a professor de educação infantil - mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa ADI-Magistério*. Esta produção teve como objetivo conhecer possíveis transformações ocorridas em seis profissionais atuantes no contexto da Educação Infantil. As profissionais, inicialmente Assistentes do Desenvolvimento Infantil (ADI), passaram por uma experiência formativa, em um curso de Ensino Médio, na modalidade Normal, proporcionado pela Secretaria Municipal de São Paulo, que pretendeu investir na formação dessas trabalhadoras, regulamentando a formação dessas Auxiliares com base na LDB (BRASIL, 1996a) para a continuidade de suas atividades nos CEI.

O trabalho de Capestrani (2007) ganha forma através de enunciados vygotskyanos, associando a oportunidade formativa a uma possibilidade de “compreender a constituição subjetiva como um processo ativo e complexo” (CAPESTRANI, 2007, p. 33) no meio profissional.

Capestrani (2007) pode constatar que o curso de formação oferecido às Auxiliares provocou transformações no olhar das profissionais com relação a si mesmas e influenciou na melhor qualidade de suas práticas. Portanto, verificou-se a contribuição do curso, como oportunidade formativa, na modificação das concepções acerca da Educação Infantil, constatando-se, assim, a importância e a função social dos processos de formação. O resultado do trabalho de Capestrani (2007) reafirma a relevância da formação de professores não apenas para promover avanços no âmbito profissional, mas porque reverbera também na perspectiva pessoal, aspectos importantes, e profundamente imbricados, no fazer docente.

Com uma dissertação intitulada *Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil: desenhando caminhos possíveis*, Laureano (2007, p. 65) realiza pesquisa sobre a formação de monitoras de Creche que “entraram no cargo sem a exigência de formação em educação (nem em nível médio, nem em nível superior)”.

As monitoras são estudadas nesta pesquisa através das práticas realizadas no Curso de Aperfeiçoamento para Monitores. No município paulista onde foi realizado o estudo, “as monitoras são reconhecidas como funcionárias da creche, mas não pertencem ao quadro de docentes” (LAUREANO, 2007, p. 28).

Tomando a Educação Infantil como espaço de especificidades e singularidades, sobretudo, pela faixa etária atendida, a autora descreve que foi promovido um curso no qual as monitoras pudessem refletir sobre suas práticas e o seu papel na educação de crianças.

Segundo Laureano (2007, p. 127), o intuito do curso era propor uma “política de formação que se sustente na e pela ruptura dos modelos assistencialistas, domésticos, hospitalares e escolarizantes” que ainda se perpetuam em Creches e Pré-Escolas.

Para Laureano (2007), a pesquisa apontou que se faz importante pensar em um modelo de formação a partir de uma experiência de natureza emancipatória e calcada numa Pedagogia da Infância (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007) afinal, ainda há muitos modelos engessados a serem desconstruídos na educação para a primeira infância. Além disso, o estudo demonstra a necessidade de formação para as monitoras, haja vista que trabalham no contexto educacional.

Na tese de Bufalo (2009), com o título *Nem só de salário vivem os docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no serviço público municipal de Campinas*, a autora, ao fazer uso da expressão “docentes de creche”, refere-se, também, às monitoras.

A autora propõe uma reflexão complexa sobre as especificidades da docência voltada para crianças pequenas a partir de duas diferentes profissionais que exercem essa atividade, em turmas de atendimento integral, no referido município: professoras e monitoras/agentes de educação infantil.

De acordo com Bufalo (2009, p. 42), “a prefeitura vem frequentemente ampliando o número de contratações de monitoras por tempo determinado e sem formação específica para suprir as necessidades das unidades públicas”. Contudo, diferente das professoras, as monitoras não possuem cargos efetivos, não têm formação pedagógica, possuem cargas horárias exaustivas, recebem baixos salários e não pertencem ao grupo do magistério. No entanto, se reconhecem como docentes. Assim, esse tipo de política governamental segue “perpetuando a professora leiga” (BUFALO, 2009, p. 124), dificultando a definição clara do que, de fato, significa a docência para crianças pequenas.

Ao final da tese, Bufalo (2009, p. 126) ressalta a importância de se compreender que a função da monitora é docência e que esta compreensão, bem como a inclusão desta função no grupo do magistério, “é um passo fundamental para o rompimento da dicotomia existente entre fazer e pensar, cuidar e educar, trabalho manual e intelectual”.

Kopcak (2009), com a dissertação *No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de educação infantil*, apresenta sua vivência como formadora do Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas. O objetivo do curso não era conferir o *status* docente às monitoras, mas promover a experiência da formação continuada, a partir dos saberes dessas profissionais, por perceber a dimensão

educativa no trabalho exercido pelas monitoras. Além disso, pretendeu-se incentivar práticas comprometidas com a qualidade na oferta da Educação Infantil.

No decorrer do estudo, Kopcak (2009) aponta a problemática da tensão que permeia as relações entre professoras e monitoras, advindas das diferenças entre as práticas das professoras e os fazeres das monitoras. Neste cenário, a autora entende que a formação continuada para as monitoras se apresenta como uma vivência específica e que tem por finalidade respaldar as ações dessas profissionais para além do conhecimento construído através das experiências no cotidiano. As discussões acerca da Infância e sobre a Educação Infantil contribuíram para que as monitoras reconhecessem o cuidado como prática educativa.

Deste modo, as monitoras que participaram do curso de formação em Campinas afirmaram que esta vivência conferiu-lhes maior segurança na busca “pelo reconhecimento como educadoras infantis, no interior dos [Centro Municipal de Educação Infantil] CEMEIs e também na esfera público-administrativa” (KOPCAK, 2009, p. 194).

O estudo elaborado por Conceição (2010) é intitulado *Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala*. A pesquisa aborda, especificamente, a categoria das Auxiliares concursadas no município de Florianópolis, através de um resgate de informações que visa elucidar a constituição deste cargo, bem como o crescimento do número dessas profissionais no município. A dissertação se debruça numa perspectiva marxista, afirmando que a forma capitalista de organização do trabalho tem tornado a atividade docente cada vez mais fragmentada e alienada.

Diante dessa reflexão, Conceição (2010, p. 88) apresenta o caso da contratação de Auxiliares, não reconhecidas como professoras, que “passaram a exercer a docência nas Instituições de Educação Infantil em diferentes regiões do Brasil”, ou seja, em Florianópolis as Auxiliares possuem a formação exigida pela LDB em vigência para o exercício da docência, mas não são consideradas professoras, compondo o grupo de administração civil.

Conceição (2010) ressalta que esta situação reforça a dicotomia entre as práticas de professoras e Auxiliares. A pesquisa constata que houve avanços da década de 1990 para o ano de 2010 na educação municipal e que uma das grandes conquistas é que, atualmente, as Auxiliares de Florianópolis “passaram a integrar o grupo pedagógico” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 193). Os resultados apontam que, apesar de algumas conquistas, a luta da categoria pelo reconhecimento como profissionais que exercem a docência continua.

Nascimento (2010) também propôs investigação na perspectiva da formação de professores. Produziu a dissertação intitulada *Atendentes do desenvolvimento infantil se formam professoras: um olhar sobre o curso Normal Superior fora de sede da Uniararas*. O

autor destaca a ideia de que, após a LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996a), intensificou-se a preocupação com a formação inicial e continuada de professores, de modo especial, na Educação Infantil, pois, historicamente, esta etapa permaneceu marcada pela parca formação de seus profissionais. Partindo desta realidade, Nascimento (2010) vislumbrou verificar a influência do Curso Normal Superior na formação de Atendentes do Desenvolvimento Infantil que se tornaram professoras.

A produção, nas Considerações Finais, salienta que o curso de formação provocou sentimento de satisfação na maior parte das participantes, pois significou uma “contribuição para uma nova atuação profissional” (NASCIMENTO, 2010, p. 91).

Nascimento (2010) identificou a importância da formação docente não apenas para o cumprimento da legislação, mas por entender que o resultado de experiências dessa natureza contribui diretamente para uma educação de melhor qualidade em decorrência do investimento na formação que pode causar reflexos na satisfação e maior comprometimento dos profissionais.

Capelasso (2011) é autora da dissertação *Contribuições da educação e da psicologia: a importância do vínculo afetivo entre as auxiliares de desenvolvimento infantil e as crianças da creche de 0 a 4 anos*. O objetivo desta pesquisa foi estudar a importância da relação afetiva que se estabelecia entre as Assistentes de Desenvolvimento Infantil (ADI) e crianças de zero a quatro anos, bem como as implicações desta relação para o desenvolvimento da criança, numa Creche pública filantrópica da cidade de Presidente Prudente. Um total de oito ADI participaram da pesquisa. Uma delas possuía formação em Serviço Social, outra, em Letras, duas, em Magistério e o restante cursou Pedagogia. Adentraram a Creche através de seleção e treinamento para o cargo, mas sem concurso público.

Os resultados revelam que as ADI, através da rotina de trabalho criam vínculos afetivos significativos com as crianças. Os sujeitos investigados mostraram compromisso com a atividade que executam e fizeram referência positiva ao apoio da equipe gestora, o que colabora para a relação que as ADI constroem com as atividades que desempenham e com as crianças.

Entretanto, ficou esclarecido que apesar dos vínculos positivos construídos com o público atendido, as ADI demonstraram pouco conhecimento teórico sobre afetividade e a importância desse saber para o processo de desenvolvimento infantil.

Caroni (2011) conferiu à sua dissertação o título *Como é ser professor de criança de 1 e 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida*. Neste estudo, a autora

analisou os registros escritos, através de seus diários e avaliações feitos do ano de 2004 ao ano de 2010, em experiência como professora de crianças da faixa etária de Creche. O pensamento que norteia a dissertação é de que “a escrita é uma das formas de pensar, refletir e promover auto-formação docente” (CARONI, 2011, p. 5).

Ao longo do trabalho, são narradas e analisadas experiências docentes. Entretanto, vale destacar que a figura da Auxiliar aparece nas narrativas da autora, mesmo que o diário tenha como foco de análise a prática e autoformação das professoras, a partir de suas experiências cotidianas e das aquisições teóricas conquistadas através da formação continuada.

Nas Considerações Finais, a autora expressa a relevância da ação-reflexão e ação refletida para o infindável processo constitutivo do ser professor de crianças pequenas, sobretudo na Educação Infantil, etapa educacional marcada por um fazer docência repleto de particularidades.

Oliveira (2011b) apresenta uma dissertação com o título *da agente de desenvolvimento infantil à professora de creche: estudo sobre uma trajetória a partir da categoria de gênero*. Trata-se de um estudo realizado na rede municipal de Guarulhos, que tinha como objetivo principal conhecer a trajetória das ADI. Neste município, “o primeiro concurso para a função de Agente de Desenvolvimento Infantil foi apenas no ano de 2002, antes disso a função era exercida por Recreacionistas ou Monitores” (OLIVEIRA, 2011b, p. 61) e não era necessária formação pedagógica.

Em 2007, ficou definida a exigência de formação no Ensino Médio na Modalidade Normal ou graduação em Pedagogia para ocupar o cargo de ADI, o que foi considerado, pela autora, um avanço. Em 2010, o município passa a reconhecer as ADI como Professoras de Educação Infantil, após muita luta do sindicato e das trabalhadoras.

Para Oliveira (2011b, p. 99), esta alteração “cumprir função de reconhecimento profissional às ADI”. Ao final, ficou destacada a importância da formação para favorecer a construção da identidade e reconhecimento do profissional de Creche que deve propor práticas previamente refletidas e distantes de fazeres reproduzidos pelo senso comum.

A dissertação de Souza (2011), que tem por título *O ProInfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?*, tem como objetivo investigar o ProInfantil como experiência formativa na construção da identidade do profissional de Educação Infantil. Os profissionais que se submeteram à formação foram os Agentes Auxiliares de Creche, sendo o total de 48 cursistas.

Souza (2011, p. 45) cita, no decorrer da dissertação, dois concursos para Agente Auxiliar de Creche, um ocorrido em 2007 e outro em 2009, “o qual exigiu como formação mínima o Ensino Fundamental, contrariando a legislação”. Apesar de a SME definir o papel deste profissional como uma função de apoio, os Agentes Auxiliares de Creche exercem, segundo o estudo, a docência. Como os Agentes não possuem a formação mínima para o desempenho de atividade pedagógica na Educação Infantil, foram incentivados a participar do ProInfantil.

Na rede municipal, além dos Agentes Auxiliares de Creche, o Rio de Janeiro ainda possui os Recreacionistas. Os primeiros são contratados em regime estatutário, enquanto os segundos são celetistas, ou seja, há uma mão de obra pouco qualificada e numerosa. Souza (2011, p. 126) reconhece que a contratação desses profissionais “é uma estratégia do município do Rio para expandir a oferta de vaga nas creches a baixo custo”.

Por fim, reconhece a tarefa do professor de Educação Infantil como carregada de complexidade pedagógica e entende que a constituição da identidade docente é um movimento marcado por ambiguidades e contradições e que, por isso, necessita ser refletida e analisada nos dias atuais.

Silva (2012), no estudo que recebe o nome de *A prática pedagógica da díade professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche*, parte da reflexão de que a interação social é um indicador de qualidade nas práticas pedagógicas que acontecem em Creches e Pré-Escolas. É com base nessa ideia que a pesquisa busca compreender a relação entre professora e monitora no trabalho na Educação Infantil.

Neste estudo, Silva (2012, p. 16) expressa com clareza que professora e monitora são figuras bastante representativas, pois “são as profissionais que atuam, mais diretamente, nos serviços de cuidado e na educação das crianças pequenas”. Porém, também reconhece que há diferenças expressas no modo como essas profissionais são categorizadas, sobretudo, porque a monitora não é reconhecida como docente. A autora entende os profissionais da docência como os principais atores na construção da qualidade. Deste modo, buscar compreender a relação posta a partir da díade professora-monitora tornou-se a motivação da pesquisa em questão, afinal, “a aprendizagem depende da qualidade dos processos de mediação pedagógica que acontecem nas interações sociais” (SILVA, 2012, p. 44) entre crianças e crianças, crianças e adultos, adultos e adultos.

Para entender essa relação, Silva (2012) se apoia no pensamento vygotskyano considerando que o processo de constituição do ser humano é decorrente das interações. Deste modo, a autora afirma que as experiências interativas devem ser refletidas e oportunizadas

pelas professoras e monitoras por meio de práticas consonantes e não dissociadas. Porém, o estudo aponta em seus resultados uma diferenciação entre as práticas dessas profissionais que, segundo a autora, é decorrente da formação exigida para o exercício de cada cargo e nas funções que são atribuídas à ocupação de professora e monitora.

Silva (2012, p. 74) elucida que, apesar disso, os municípios continuam na contramão da qualidade, promovendo concursos públicos para a função de monitor da Educação Infantil “sem requisitar dos candidatos a formação exigida por lei e sem assegurar as mesmas condições de trabalho e direitos concedidos aos professores”.

Ao final da pesquisa de campo, tendo entrevistado duas professoras e duas monitoras, a pesquisadora afirmou ter constatado a fragilidade relacional entre as profissionais. Assim, “os dados mostraram que as interações sociais e o seu desdobramento na mediação pedagógica constituída na prática da díade professora-monitora junto às crianças precisam ser revistas” (SILVA, 2012, p. 140).

Também abordando a temática das Auxiliares, Chamarelli (2013) é autora da pesquisa chamada *O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil? Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro*. Neste trabalho contatou-se que os Auxiliares não estão incluídos no grupo do magistério, no entanto, exercem a atividade de docência na Creche e na Pré-Escola.

Este estudo elucidou que a formação desses profissionais é variada no cenário carioca. Existem Auxiliares que possuem o Ensino Fundamental completo, outros, o Ensino Médio completo e alguns concluíram o Ensino Médio na modalidade Normal. A forma de contratação se dá via concurso público ou por seleção com contrato celetista.

Verificando editais de concursos para Auxiliar, Chamarelli (2013, p. 75) percebeu “que a dimensão do cuidado está voltada para a responsabilidade do auxiliar”, o que revela, segundo ela, políticas municipais fragmentadas e pouco definidas com relação a esta função. Assim, a autora entende que “o cargo de Auxiliar precisa ser discutido e as atribuições deste profissional nas creches e pré-escolas melhor definidas” (CHAMARELLI, 2013, p. 37).

Santos (2013) apresentou uma pesquisa que recebe o título de *Na esteira dos saberes e práticas da docência na educação infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI*. O estudo visa compreender as relações entre professoras e Auxiliares de uma instituição localizada na periferia de Salvador, considerando as especificidades e saberes de cada função.

A creche investigada por Santos (2013) contava com profissionais ocupando o cargo de ADI. As profissionais possuíam formação diferenciada, que iam do Ensino

Fundamental incompleto ao Ensino Superior completo. Cabe destacar que a “forma de admissão das auxiliares ocorre através de contratos temporários de trabalho, com carteiras de trabalho assinadas, intermediado por empresas terceirizadas” (SANTOS, 2013, p. 81).

O resultado da pesquisa demonstra que as relações entre professoras e Auxiliares são permeadas por uma relação hierarquizada entre as profissionais. Esta realidade provoca interferências nas relações de trabalho, na construção da identidade profissional das Auxiliares e no tipo de prática pedagógica realizada por cada categoria, gerando conflitos.

A autora expressa que “foi possível observar que há uma angústia por parte das Auxiliares diante do reconhecimento institucional e social endereçados a si e ao seu trabalho dentro da instituição” (SANTOS, 2013, p. 141). Ao final da dissertação, é apontada a necessidade de superação de binarismos. Nesta perspectiva, Santos (2013) propõe que uma docência compartilhada pode vir a contribuir com práticas menos hierarquizadas no contexto da Educação Infantil.

A pesquisa de Edir (2014) também trata das Auxiliares, mas ressalta outros aspectos não referidos na dissertação de Conceição (2010). O estudo tem como título *Auxiliar de atividades educativas na educação infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. No ano de 2007, ocorreu em Goiânia o primeiro concurso efetivo para preenchimento de vagas para Auxiliar de Atividades Educativas (AAE). Em 2010, também aconteceu outra seleção e, conforme “a Lei nº 8.175 de 30 de Junho 2003, [...] a exigência de escolaridade é o Ensino Médio na modalidade Normal/Magistério para se ingressar no cargo de AAE” (EDIR, 2014, p. 79), o que é entendido por Edir (2014) como um retrocesso, haja vista que esta é a formação mínima para atuar com crianças de zero a cinco anos de idade.

Nas entrevistas realizadas durante a pesquisa com gestores da educação em diferentes governos, a autora constatou que os discursos dos entrevistados enfatizaram uma dificuldade em organizar a mão de obra profissional para o atendimento de crianças pequenas no período da municipalização da Educação Infantil. Segundo os entrevistados, as pedagogas alegavam despreparo para as tarefas de higiene, alimentação e troca de fraldas, por exemplo. Além disso, o município afirmava não possuir verba disponível para o pagamento de dois professores por turma. Deste modo, a função de Auxiliar surgiu como cargo provisório, porém essa situação, até o momento da pesquisa, não apresentava projetos para vir a ser revista.

Edir (2014, p. 108) conclui seu estudo afirmando que “o cargo de AAE foi regulamentado dentro da SME”. O município possui uma diversidade de profissionais,

havendo, inclusive, um número maior de AAE temporárias do que efetivas. A autora acredita que esta situação fomenta, ainda mais, a hierarquia entre os profissionais, bem como a dissociação entre cuidado e educação, gerando uma problemática que deve ser debatida no município.

Oliveira (2014a) produziu um estudo nomeado *Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na creche Área de Saúde da Unicamp*. O estudo fez o resgate de parte da História da Educação Infantil através da pesquisa em uma Creche fundada dentro da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O foco da dissertação foram as mulheres que pertencem a esta instituição desde a sua fundação, quando ainda eram chamadas de Recreacionistas. O resgate histórico realizado pela autora ao longo do trabalho revela as mudanças legais ocorridas no cenário nacional que colaboraram para o reconhecimento dessas profissionais como professoras, atualmente.

Na conclusão do estudo, a autora deu destaque à relevância da formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO, 2002) para a transformação e melhoria das práticas cotidianas no âmbito da Creche, diante de um público cheio de especificidades.

Silva (2015) produziu a dissertação que nomeou *De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche*. O estudo pretendeu investigar a identidade das professoras de Educação Infantil. Os sujeitos investigados foram profissionais que atuam como professoras, mas que iniciaram suas carreiras como pajens e ADI. A autora objetivou compreender aspectos identitários dessas profissionais através do conhecimento de seu percurso pessoal e profissional, dos sentimentos relacionados ao fazer docente e dos significados por elas atribuídos à função que exercem.

Essas profissionais se submeteram à formação do programa ADI Magistério, que tinha como objetivo oferecer formação pedagógica adequada às Auxiliares, de modo que, ao final do curso, essas profissionais fossem reconhecidas como professoras. De acordo com Silva (2015, p. 33), “a iniciativa do governo paulistano possibilitou a mudança de cargo, elevação salarial e integração ao quadro do magistério municipal”, trazendo benefícios para a Educação Infantil.

Ao final do estudo, a autora concluiu que são diversos os elementos que contribuem no processo de constituição da identidade dos professores de Educação Infantil, no entanto, conferiu destaque aos processos de formação inicial e contínua que ajudam aos docentes a desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo profissional dos professores.

Diante dos trabalhos aqui brevemente apresentados, é possível constatar a relevância do tema, haja vista que as Auxiliares da Educação Infantil são uma realidade presente no território nacional. Todavia, a quantidade de trabalhos produzidos, bem como a abordagem feita pelos pesquisadores, demonstra que ainda existem muitos aspectos a serem desvendados no que concerne a essa profissional no âmbito da primeira etapa da Educação Básica.

Dando continuidade ao levantamento realizado na construção do Estado da Arte, analisaremos, a seguir, as produções relacionadas à docência na Educação Infantil também identificadas na BDTD.

2.4.2 Docência na Educação Infantil

Gallassini (2008), na produção acadêmica nomeada *Docência na educação infantil: um estudo das relações entre as representações sociais e as práticas pedagógicas*, propõe uma reflexão sobre a atividade docente com crianças pequenas. Na pesquisa, a autora abrange Auxiliares e professoras.

O estudo esclareceu que as professoras vivem conflitos relacionados à ambiguidade do papel assumido ao exercer a docência na primeira etapa da Educação Básica, função bastante relacionada, pelos sujeitos investigados, a uma ideia de cuidado, entretanto, ao mesmo tempo, com uma rejeição de “uma visão de si como cuidadoras” (GALLASSINI, 2008, p. 70).

Ao final do trabalho, Gallassini (2008, p. 71) concluiu que é preciso uma “melhor definição do papel das profissionais de creche, diferenciando da maternidade e do magistério, [...] para a constituição desta nova função”.

Duarte (2011), autora da pesquisa chamada *Professoras de bebês*, realizou sua pesquisa de campo com professoras de crianças na faixa etária de quatro meses a um ano, no município de Florianópolis.

A principal finalidade do estudo foi identificar as características específicas da docência voltada para crianças desta faixa etária. Deste modo, a autora fez uma reflexão acerca dos conceitos que delinham o trabalho docente e analisou as produções nacionais que conduziram as reflexões do texto.

A docência para bebês é apontada pela autora como uma “docência partilhada”, pois é de forte cunho relacional, sendo uma atividade dividida, o tempo inteiro, com familiares e profissionais que se fazem presentes no cenário das instituições educacionais.

Inclusive, dentre esses profissionais, as Auxiliares, apesar de não serem tomadas pela pesquisadora como universo de análise, são citadas em diferentes momentos do estudo.

Nas considerações finais, a autora reconhece a complexidade do tema de estudo e finaliza a dissertação convencida de que se faz necessário investigar e refletir sobre o que significa ser professora de bebês.

Nóbrega (2012) é autora da dissertação intitulada *Representações sociais sobre a docência na Educação Infantil na interface com a política de formação de professores*. Neste estudo, a pesquisadora investigou as representações estudantes do curso de Pedagogia acerca da docência voltada à Educação Infantil. A Auxiliar é mencionada, mas a predominância é da figura da professora.

Ao longo do trabalho, é defendida uma formação docente para a Educação Infantil com sólida formação teórica e prática. Na realização deste estudo, a autora percebeu que as ideias dos estudantes com relação à docência eram “uma visão romântica, descaracterizando o trabalho docente” (NÓBREGA, 2012, p. 100). Por isso, a autora apontou a relevância da formação inicial como instrumento importante para desmistificar a docência para crianças pequenas como profissão.

Deste modo, nas Considerações Finais, é acentuada a importância de se estreitar os laços entre a formação inicial de professores, no contexto da universidade, e os estabelecimentos de Educação Infantil, a fim de ampliar “novos olhares quanto ao trabalho pedagógico com as crianças” (NÓBREGA, 2012, p. 104), pois a universidade deve ser este lugar de debate, considerando as realidades que permeiam os estabelecimentos de atendimento à primeira infância.

Na pesquisa *A docência na Educação Infantil: representações sociais dos professores cursistas do ProInfantil do estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente*, Aguiar (2013) lançou um olhar investigativo sobre as representações sociais acerca do trabalho docente. Durante o trabalho, o Auxiliar de professor é citado, mas o estudo dá ênfase às professoras.

Os resultados da pesquisa mostraram que, por parte das professoras investigadas, o trabalho docente na Educação Infantil significa “uma missão a ser desempenhada, com amor e carinho, por professores aprendizes, que planejam para cuidar/educar as crianças” (AGUIAR, 2013, p. 167).

Nas Considerações Finais, entretanto, a autora enfatiza a formação de professores, destacando que ainda se trata de um “caminho seguro para possibilitar a desconstrução das práticas educativas esvaziadas de sentidos para as crianças” (AGUIAR, 2013, p. 168), mas

alerta sobre o quão importante é que essa formação considere as características das crianças e que também debata as representações sociais, entendendo que este processo formativo é o momento do exercício crítico, da reflexão e das transformações relacionadas ao fazer docente.

Cardoso (2013) publicou o trabalho *Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência*. A autora, desde o princípio, demarca o início da carreira docente como um período de medos e incertezas, propondo-se a investigar o processo de desenvolvimento profissional, tomando conhecimento sobre os dilemas e tensões vividos por professoras iniciantes, que abandonam o *status* de estudante e se tornam professoras. No texto, a Auxiliar é citada, mas sem aprofundamento, pois o trabalho se ocupou das professoras contratadas para o desempenho desta função.

A pesquisa revelou encantamentos como: a satisfação por assumir uma turma própria, identificação com as crianças e com a profissão, dentre outros. Porém, também foram explicitados alguns desencantos, sobretudo com o curso de formação inicial, pois demonstrou que as professoras expressam que há um distanciamento significativo entre teoria e prática, pouco acolhimento e orientação do trabalho que deve ser realizado.

Nas Considerações Finais, Cardoso (2013, p. 123) afirma que as professoras expressam que “se sentem perdidas para elaborar o planejamento e as atividades cotidianas da sala aula” e que percebem que “nesse segmento de ensino há um trasbordamento de funções”. Esta realidade é emblemática da intensa fragilidade da formação inicial e em serviço de docentes de Creche e Pré-Escola e que “há muito que se conhecer a respeito [...] da docência na Educação Infantil” (CARDOSO, 2013, p. 124).

Batista (2013) é autora da tese intitulada *A emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina: 1908 - 1949*. Neste trabalho, é feito um resgate da história que teve por finalidade analisar as origens da docência no estado supracitado.

A autora, através de sua pesquisa, revela que a oferta do atendimento educacional à criança pequena na referida região foi marcada por influências “católica e luterana, em que o protagonismo religioso é marca constitutiva destas iniciativas, além da ínfima presença do poder público estadual” (BATISTA, 2013, p. 35). Outro aspecto bastante relevante é que o estudo abordou as “especificidades constituidoras das dimensões da docência na Educação Infantil” (BATISTA, 2013, p. 36), sendo inúmeras as marcas impressas nesse fazer docente.

Apesar de reconhecer os avanços existentes na área até os dias de hoje, “a definição do perfil da docência na Educação Infantil e de sua formação encontra-se, ainda, em processo de constituição” (BATISTA, 2013, p. 134), pois perpassa, historicamente, pelas amas, Auxiliares, professoras, dentre outras. Deste modo, ao final do trabalho, a autora

reconhece a importância de que se dê continuidade às pesquisas com este enfoque, pois compreende que a profissão de docente na Educação Infantil ainda permanece em processo de construção, o que exige pesquisa, reflexão e (re)definições.

Na tese de Martins Filho (2013), chamada *Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil*, o autor abordou muitas variáveis da docência em um estabelecimento de Educação Infantil. Mesmo que o enfoque da pesquisa sejam as professoras, a figura da Auxiliar perpassa este estudo, sendo citada algumas vezes, mas sem maior aprofundamento.

Ao longo do estudo, o autor assume uma complexa percepção dos fazeres docentes nesta etapa, por isso sua análise e observação possuem significativa abrangência. Partindo desse pressuposto, Martins Filho (2013, p. 288) propõe que “o exercício de uma docência comprometida com o fazer-fazendo das situações de rotina da vida cotidiana”.

A pesquisa de campo identificou que algumas professoras ainda não percebem que aquilo que é aparentemente “secundário e trivial, torna-se vital para a qualidade da vida cotidiana” (MARTINS FILHO, 2013, p. 288) para a criança pequena que vivencia a experiência na primeira etapa da Educação Básica, o que releva a relevância do tema e das reflexões propostas pela tese.

Oliveira (2014b) produziu o estudo chamado *Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários*. Realizou a pesquisa em um CEI em São Paulo. Seu foco principal foi compreender a constituição identitária dos professores atuantes, tendo se deparado com Auxiliares.

A autora esclarece que, através dos relatos nas entrevistas, pode perceber que os professores de Creche, na realização diária de suas atividades, “recorriam a diferentes saberes, crenças, procedimentos, costumes, conhecimentos ou **culturas** para dar conta de seu trabalho com os bebês” (OLIVEIRA, 2014b, p. 159, grifo da autora). Em meio a esse contexto, a autora afirma ter percebido o que chamou de “trama binária”, colocada através do discurso do cuidar educar, da assistência e educação como forma de demarcar que o trabalho por eles realizado é profissional.

Ao final do estudo, fica clara a necessidade de acolher a docência na Educação Infantil como campo fértil a ser debatido, pois as especificidades dos bebês, em meio ao cenário educacional, são plurais. Portanto a dissertação revelou que ainda transitamos “nas incertezas das fronteiras entre a fralda e a lousa” (OLIVEIRA, 2014b, p. 161).

A pesquisa de Paulino (2014, p. 157), *Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil*, também revelou a existência de hierarquização entre professoras e Auxiliares de sala, gerando “a existência de conflitos invisibilizados”.

Parte dessa hierarquia, conforme a autora, parece ser gerada pela formação diferenciada de professoras e Auxiliares. Às Auxiliares de Creche, basta o Ensino Fundamental completo e um curso de 80 horas de berçarista, o que demonstra uma discrepância de formação entre as profissionais que trabalham frente a um mesmo agrupamento de crianças, já que as professoras têm curso no Nível Superior.

Durante as entrevistas realizadas por Paulino (2014, p. 156), as Auxiliares expressaram o desejo de ser professora, pois, segundo elas, a professora “educa” e a Auxiliar “cuida”. Assim, a professora, na visão das Auxiliares, é uma profissional socialmente mais valorizada e reconhecida pelo trabalho que executa. A autora afirma que a “auxiliar de creche se sente desvalorizada perante o lugar que ocupa diante das funções que exerce, uma vez que o trabalho da auxiliar é similar ao trabalho da professora”.

Considerando a formação continuada como recurso capaz de atenuar esse quadro, Paulino (2014) constatou a inexistência de formações que atendam às demandas do trabalho docente no cenário da Educação Infantil do município de Afonso Cláudio, no Espírito Santo, em que a pesquisa foi realizada. Sendo assim, as maiores aprendizagens acabam acontecendo nos fazeres e saberes construídos no próprio exercício da profissão.

Ao final do trabalho, a autora expressa a necessidade de que as políticas públicas sejam revistas no que tange à formação docente e à condição desse profissional, pois ainda são inúmeras as ambiguidades a serem superadas para que a Creche possa se fortalecer, cada vez mais, como instituição de educação.

Gonçalves (2014) desenvolveu a pesquisa intitulada *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche*, através de um levantamento de trabalhos no site da CAPES, produzidos de 2008 a 2011, com o tema de docência em Creche, a fim de que fossem analisados no referido estudo. Dentre os trabalhos selecionados, a autora dividiu as produções por categorias: especificidade docente, práticas pedagógicas, desenvolvimento infantil e função da Creche.

A partir dessas categorias Gonçalves (2014) chegou a diferentes conclusões e explicitou que a docência para bebês e crianças bem pequenas se revela como tarefa bastante específica que se dá por meio de múltiplas linguagens, como por exemplo, a expressão corporal e visual das crianças, a forma como interagem, como se comunicam, dentre outras.

Um aspecto destacado, de forma recorrente, em todas as produções analisadas pela autora neste estudo é a questão da necessidade de organização dos ambientes para o melhor desenvolvimento da docência em Creche, pois “o espaço da sala é um lugar de vivências e de narrativas” (GONÇALVES, 2014, p. 172). Outro elemento presente em suas análises diz respeito às “ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene e sono, entre outros” (GONÇALVES, 2014, p. 172), experiências que ocorrem dentro da instituição educacional, que diferenciam a Educação Infantil de qualquer outra etapa, pois a figura do adulto, segundo Gonçalves (2014, p. 173), assume “papel de porta-voz dos pequenos”. Inclusive, em alguns trechos, a autora traz aspectos relacionados não só às professoras, mas também, às Auxiliares.

São muitos os pontos destacados nas diferentes categorias citadas ao longo da dissertação, mas, sem dúvida, todos eles apresentam a necessidade de uma “educação preocupada com todas as dimensões do humano” (GONÇALVES, 2014, p. 177). Ao final do estudo, Gonçalves (2014) expressa a importância de que sejam ampliadas as pesquisas relacionadas à educação, a docência para bebês e crianças pequenas.

Marinho (2014) desenvolveu a dissertação chamada *Iniciação docente na Educação Infantil: cenários de uma cultura profissional*. De acordo com a autora, o principal objetivo da pesquisa era investigar o processo de aprendizagem da docência por parte de professoras em início de carreira.

Neste estudo, é esclarecido que “as professoras, mesmo estando na etapa de iniciação, [...] se adaptam à cultura escolar quando passam a absorver essa cultura por meio do *habitus*” (MARINHO, 2014, p. 87). Assim, a autora aponta a importância de proporcionar vivências coletivas para os profissionais docentes, para que possam haver trocas e aprendizagem nesse processo de inserção na carreira. Marinho (2014), em alguns momentos, faz alusão à figura da Auxiliar, sem se aprofundar no debate sobre este profissional.

Porém, durante a pesquisa, a autora constatou que “a cultura profissional dessas professoras principiantes tem se configurado num trabalho solitário, com concepções e valores cristalizados, sem apoio e orientações em seu campo de trabalho” (MARINHO, 2014, p. 89), o que se apresenta como realidade avessa à necessidade docente de “socialização e ressignificação de sua prática” (MARINHO, 2014, p. 8).

Trova (2014), em *Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil*, propôs o estudo com professoras, no município de São Paulo, em seu primeiro ano de docência, com abordagem similar aos dois últimos trabalhos citados. A pesquisa aconteceu com as professoras, todavia, as Auxiliares são comentadas em alguns momentos.

A autora conseguiu identificar inúmeros desafios enfrentados pelas profissionais investigadas, como a formação, a transição da condição de aluna para professora, as condições de trabalho, a relação com outras professoras, dentre outros aspectos, o que parece bastante impactante para a construção da docência (TROVA, 2014).

Além das Considerações Finais, a autora criou uma seção em que sugere repensar a docência no cenário da Educação Infantil. A autora cita elementos que merecem ser revisados e alterados, por exemplo: a formação inicial no curso de Pedagogia. Junto a isso, afirma sobre a necessidade de acompanhamento pedagógico e pessoal dos docentes iniciantes por parte das instituições educacionais, formação coletiva entre pares, dentre outras medidas, o que demonstra que ainda existe um longo percurso a ser traçado para o fortalecimento da docência na primeira etapa da Educação Básica.

O tema de estudo de La Banca (2014) foi a docência. Seu trabalho recebeu o título *O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica*.

Esta dissertação organizou-se a partir de um resgate histórico e de um cuidadoso levantamento de trabalhos produzidos na Anped, entre os anos de 1998 e 2011, a fim de alcançar a “compreensão da docência na contemporaneidade” (LA BANCA, 2014, p. 157). A autora entende que a docência para a Educação Infantil é fortemente marcada por uma diversidade de profissionais, por isso cita as Auxiliares, e de concepções que reverberam nesse contexto até os dias atuais.

Contudo, nos trabalhos escolhidos e analisados por La Banca (2014), existe uma compreensão sobre a necessidade de um papel diferenciado do professor que atua com a primeira infância que, segundo a autora, é um discurso que está em sintonia com as ideias e concepções da Pedagogia da Infância (ARCE, 2012).

Este resultado elucida a importância de se investir na redefinição de docência para a Educação Infantil, possibilitando uma formação teórica sólida e condizente com os preceitos de uma educação centrada nas necessidades da criança.

Schmitt (2014), na tese intitulada *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*, teve como objetivo investigar as relações entre profissionais e crianças em uma Creche pública do município de Florianópolis.

Neste trabalho, a autora destaca que a intencionalidade da docência nesta etapa educacional se constrói na relação entre crianças e adultos e é marcada por uma multiplicidade de fazeres. Dentre esses adultos, Schmitt (2014, p. 29) faz referência não só às professoras, mas, também, às Auxiliares. Inclusive, esta autora afirma assumir esse postura

como “um posicionamento político e reivindicatório do reconhecimento da especificidade da docência na educação infantil”.

Schmitt (2014, p. 264), ao final da tese, destaca que no âmbito da Creche exige uma docência calcada em uma complexidade que envolve sujeitos, espaços, os objetos, conhecimentos e práticas atrelados à Pedagogia da Infância, a fim de que as crianças se desenvolvam.

Fagundes (2014) produziu a dissertação a qual nomeou *A docência da educação infantil: a visão de professoras de um CEI da cidade de São Paulo*. Nesta ocasião, estudou como professoras de crianças de zero a três anos compreendem sua prática docente, bem como seu processo formativo para atuar neste contexto. A dissertação também debate a transformação do cargo de pajem para o de ADI e, posteriormente, para o de Professor do Desenvolvimento Infantil através da oferta de um curso de formação pedagógica em Nível Médio.

Conforme a autora, em pesquisa de campo, as professoras informaram que ainda persiste uma forte ideia, por parte dos familiares, da comunidade e de profissionais de associar o atendimento em Creche à prática puramente assistencial e que, por isso, faz-se “necessário que o poder público crie condições objetivas para que a escola de educação infantil desempenhe um papel formador” (FAGUNDES, 2014, p. 135) para promover a transformação dessa concepção.

De modo geral, Fagundes (2014, p. 138) propõe que para a “construção da autonomia — tanto de professores quanto de crianças e familiares — com compromisso e responsabilidade, na perspectiva de uma formação reflexivo-crítica” torna-se imprescindível que a Creche seja espaço de formação contínua, debate e reflexão.

Barros (2015a), por meio da dissertação chamada *Saberes docentes no contexto da Educação Infantil: a prática pedagógica em foco*, buscou conhecer os saberes docentes necessários para o trabalho cotidiano no contexto educacional de crianças pequenas. Apesar de não dar ênfase às Auxiliares, essas profissionais são mencionadas como trabalhadoras que atuam junto das crianças e professoras.

A fim de atingir o objetivo de sua pesquisa, a autora procurou se apropriar do processo de formação inicial e continuada das professoras. Na dissertação, percebeu que, no decorrer do exercício profissional docente há uma (re)construção dos saberes desses profissionais, haja vista que, em meio a um contexto essencialmente interativo, aprendem e transformam suas práticas o tempo todo. Barros (2015a, p. 141) salienta a importância de se valorizar o conhecimento dos professores a partir da “compreensão da inter-relação dos

elementos que os compõem”. Portanto o saber docente não é puro, mas elaborado a partir de uma teia de saberes.

Nas Considerações Finais a autora sugere a produção de novos estudos acerca dos saberes docentes na primeira etapa da Educação Básica. Junto a isso, propõe a possibilidade de “formações continuadas em cursos ou por meio de reuniões pedagógicas nas unidades escolares para professores de Educação Infantil, com o objetivo de reflexão sobre a prática pedagógica” (BARROS, 2015a, p. 143), pois essas oportunidades fortalecem os saberes dos professores.

Como pode ser visto nesta seção, as produções acadêmicas, ao abordar o tema da docência, em geral, fazem alusão às professoras contratadas e reconhecidas com este *status*. Esta realidade, conforme mencionado anteriormente, fomenta a necessidade de um debate profundo acerca do significado da docência com crianças pequenas e sobre as atribuições que constituem esta atividade. São essas reflexões que podem vir a possibilitar a existência de um agrupamento docente mais homogêneo, proporcionando o fortalecimento, a valorização e a boa qualidade do cuidado e educação de crianças pequenas e da profissão docente para a primeira etapa da Educação Básica.

Visto que as Auxiliares estão presentes de forma significativa no cenário nacional e considerando que a Educação Infantil brasileira sofreu forte influência do contexto internacional, inspirando-se em práticas e modelos de instituições de países da América do Norte e da Europa (KRAMER, 2011a; OLIVEIRA, 2011a; KUHLMANN JR., 2015), por exemplo, julgou-se relevante verificar sobre a presença ou não de Auxiliares neste contexto. Sendo assim, a seção a seguir tem como finalidade responder a seguinte pergunta: no cenário internacional tem Auxiliares na Educação Infantil?

2.4.2.1 As Auxiliares da Educação Infantil no âmbito internacional

A pesquisa do Estado da Arte contemplou não só o âmbito nacional, mas, também, o cenário internacional. Os resultados demonstraram que, assim como no Brasil, outros países abrigam profissionais que não são contratadas como professoras, mas trabalham junto a professoras e crianças no contexto da educação voltada à primeira infância.

O estudo de Pardo e Adlerstein (2016)³⁰ traz aspectos da docência e dos profissionais da educação para bebês e crianças pequenas de países do Caribe e da América Latina³¹. As autoras produziram um levantamento visando compreender os diferentes lugares ocupados pelas Auxiliares em outros contextos, objetivando perceber similaridades e diferenças com relação à realidade brasileira.

Segundo as autoras, na Argentina, uma porcentagem dos professores que atua no nível educacional que atende crianças pequenas tem apoio de Auxiliares, que são conhecidas como “maestra celadora³² o maestra auxiliar” (PARDO; ADLERSTEIN, 2016, p. 102). Este cargo tem como finalidade dar apoio ao trabalho do professor. Cabe destacar que o uso do gênero feminino para os termos atribuídos a essas profissionais sugere que, assim como no Brasil, a maioria dessa categoria é também constituída por mulheres.

Brailovsky³³ (2015, p. 32) explica as principais obrigações da maestra celadora ou maestra auxiliar, listando que suas tarefas são:

atender a los niño sen forma prioritaria em horarios de alimentación, higiene y sueño, colaborar com la organización de la documentación, tener participación em las actividades pedagógicas y reemplazar a la maestra ante eventuales inasistencias, cuando éstas no excedan los dos días consecutivos.

Uma diferença marcante entre a condição de Auxiliar na Argentina e no Brasil, e que merece ser destacada, é que, no primeiro país, existem cursos específicos para a formação de maestras celadoras. Além disso, essas profissionais são citadas em documentos oficiais do país. As Auxiliares brasileiras não são mencionadas em documentos oficiais nacionais e nem possuem um curso específico de formação para atuar na tarefa que desempenham afinal, a LDB (BRASIL, 1996a) prevê que para o exercício da docência a titulação necessária é a licenciatura ou o curso de Ensino Médio na modalidade Normal.

Na Colômbia, a parceria do “auxiliar pedagógico” (PARDO; ADLERSTEIN, 2016, p. 102) não é garantida, pois sua presença vai depender da quantidade de crianças por

³⁰ “El presente documento contiene un estado del arte sobre las políticas para La formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe, así como un conjunto de criterios orientadores para la formulación de políticas públicas en este ámbito. Este trabajo se ubica en el marco de la iniciativa ‘Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe’, el que, a su vez, es parte de la iniciativa a nivel mundial de [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] *Unesco* ‘Profesores para una Educación para Todos’” (PARDO; ADLERSTEIN, 2016, p. 5).

³¹ Antígua e Barbuda, Barbados, Dominica, Granada, São Cristóvão e Névis, Santa Lúcia, São Vicente e Granadinas, Trinidad e Tobago, Bahamas, Belize, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Granada, Guatemala, Haiti, Honduras, Jamaica, Nicarágua, Panamá, República Dominicana, Santa Lúcia, São Cristóvão e Nevis, São Vicente e Granadinas, Brasil, Colômbia, Argentina, Peru, Venezuela, Chile, Equador, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Guiana.

³² A tradução do termo *celador* para o português corresponde a *vigia*.

³³ Documento chamado Informe Nacional sobre Docentes para La Educación de La Primera Infancia.

turma. No México, as Auxiliares são nomeadas “assistente o educadora auxiliar” (PARDO; ADLERSTEIN, 2016, p. 103). É interessante observar que parte significativa dos nomes, citados até aqui, atribuídos às Auxiliares, também se reportam à ideia de socorro, de ajuda, ou seja, de um papel secundário.

No Peru, a “auxiliar de educación” (PARDO; ADLERSTEIN, 2016, p. 61) é um apoio bastante escasso no cenário das instituições públicas. A necessidade de sua presença é previamente analisada por um comitê de contratação, dependendo mais diretamente da existência de verba para disponibilizar, ou não, essas profissionais.

São muitos os países do Caribe e da América Latina que “admitem a contratação de profissionais com formação menor, quando não há formados em nível superior” (BRASIL, 2013a, p. 118). Deste modo, quando não executam o papel de professores, as Auxiliares estão desempenhando um trabalho considerado técnico e que consiste no suporte à ação do professor.

Além dos países já citados, existem outras regiões que também adotam as Auxiliares como profissionais de instituições de atendimento à primeira infância. Na França, há dois perfis de profissionais que atuam com crianças, mas cada um possui formação diferenciada. Um desses profissionais tem nível superior, enquanto o outro se forma em curso pós-médio (CAMPOS, 2008). A professora de creche é intitulada assistente maternal (WAJSKOP, 1998 *apud* CAMPOS, 2008) e geralmente é quem concluiu curso pós-médio. Outro ponto a destacar é que, na França, a atividade de Creche não está inserida no setor educacional, logo seus profissionais ainda estão “vinculados ao setor da saúde e da assistência social” (VERBA, 1993 *apud* CAMPOS, 1999b, p. 130).

Campos (2008, p. 125) esclarece que, no Reino Unido³⁴, a Auxiliar atua como apoio da professora em turmas de quatro e cinco anos de idade. Essa profissional possui formação “em curso pós-médio e é especializada em trabalhar com crianças pequenas”. Assim como na França, as profissionais de Creche também não estão incluídas no setor educacional, o que demonstra uma fragmentação na organização e concepção da política de atendimento à criança nos mais diversos países.

Em alguns aspectos, o Brasil e outros países do Mercosul³⁵ apresentam avanços quando comparados à França ou países do Reino Unido, haja vista que “o setor de educação é o responsável pelo atendimento educacional de toda a faixa etária 0 a 6 anos” (BRASIL,

³⁴ O Reino Unido é formado por Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda do Norte.

³⁵ Argentina, Uruguai, Paraguai e Venezuela.

2013a, p. 114)³⁶. Partindo desse pressuposto, professores e outros profissionais que atuam em Creches e Pré-Escolas estão inseridos no setor educacional.

Didonet (2001) assevera que a perspectiva assistencialista e filantrópica ainda se mantém arraigada à Educação Infantil em diversos contextos. Modificar esta cultura assistencial tão persistente frente aos objetivos propostos para a educação voltada à primeira infância não é uma tarefa fácil, pois requer a (re)construção de concepções de criança, docência, formação docente e educação. Esta é uma mudança lenta e que precisa de investimento contínuo para a construção do entendimento coletivo da importância da primeira etapa da Educação Básica para o desenvolvimento infantil.

Os países escandinavos³⁷ são um bom exemplo de experiência exitosa na docência voltada para crianças de Educação Infantil. Atualmente, é exigido um alto nível de formação de seus professores. Esses profissionais desempenham os mais diversos tipos de tarefas (ONGARI; MOLINA, 2003). Não há uma hierarquia, ou seja, as práticas pedagógicas acontecem legitimando cuidado e educação como unidade indivisível, portanto, todas as experiências que ocorrem dentro dos estabelecimentos de Creche e Pré-Escola são de caráter pedagógico e, portanto, de responsabilidade do professor.

Essa transformação no contexto escandinavo se deu em decorrência de inúmeros fatores. Alguns são apontados por Haddad (2006), como: a construção de um sistema abrangente e integrado de desenvolvimento da criança pequena, um sistema comum que regula a formação dos profissionais, coerência política, compreensão de que cuidado e educação é o princípio que norteia a teoria e a prática, dentre outros.

Na Itália, por exemplo, a figura da Auxiliar não vigora, pois as escolas infantis, conforme Bondioli e Mantovani (1998) e Mantovani e Perani (1999), organizam seus agrupamentos de crianças através da atuação de dois professores por turma, opção que tem mostrado bons resultados no trabalho desenvolvido nas instituições italianas. Zabalza (1998, p. 108) reforça a importância da docência nesses moldes ao afirmar que as experiências de aprendizagem integral proporcionadas às crianças devem ser apoiadas através da “presença coordenada e integrada” das professoras, a fim de possibilitar atenção ao coletivo, mas também à criança de forma individual.

São muitos os avanços alcançados para o cenário da Educação Infantil, mas ainda há muitas conquistas a serem galgadas, não somente no âmbito nacional, mas também no

³⁶ A educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013 (BRASIL, 2013b).

³⁷ A Escandinávia é composta por Dinamarca, Noruega, Suécia, Finlândia e Islândia.

cenário internacional. Um dos aspectos que precisa ser melhor delineado se refere aos elementos e práticas que constituem o trabalho docente com crianças pequenas.

Como pode ser visto, já existem produções que abordam as Auxiliares como tema de estudo e outras que, apesar de não possuírem este enfoque, conferem algum destaque ou mencionam as Auxiliares. Considerando os trabalhos que foram apresentados, é possível que esta dissertação possa dar alguma contribuição para o conhecimento que já se tem construído sobre as Auxiliares, no sentido de melhor conhecer suas características profissionais, as atividades que exercem no cotidiano da Educação Infantil e dando voz a esses sujeitos e aos segmentos que com elas dividem o cenário educacional de crianças pequenas.

3 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE COM CRIANÇAS PEQUENAS

“Se a gente não se cansa nunca de aprender, sempre olhar como se fosse a primeira vez, se espantar como criança a perguntar porquês. Vamos flutuar em um balão que sobrevoa o amanhecer. Vamos navegar entre os navios no horizonte a se perder, nos lembrar que tudo tem sua razão de ser” (SATER; SIMÕES, 2007).

Este capítulo sintetiza as principais ideias teóricas que subsidiaram esta investigação sobre o papel das Auxiliares na Educação Infantil.

A princípio, contou-se com autores fundamentais, como, por exemplo, Kramer (2005, 2006a, 2011a), Oliveira (2011a), Kuhlmann Jr. (2000, 2005, 2015), Vieira (1988), dentre outros, para o entendimento acerca do trabalho docente com crianças pequenas, desde as primeiras iniciativas no Brasil. Este resgate histórico pretendeu alcançar os adultos que se responsabilizavam pelas crianças antes mesmo da Educação Infantil ser considerada uma das etapas da Educação Básica, pois é a partir dessas práticas que a docência se origina. Com a promulgação de importantes documentos legais no cenário brasileiro, como a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e outros posteriores, muitas foram as transformações no âmbito social que passaram a corroborar para uma revisão do setor educacional e sobre um possível modelo de docente para trabalhar junto à primeira infância.

A partir disso, a segunda parte deste Capítulo desenvolveu uma reflexão sobre o trabalho docente na Educação Infantil, pós LDB (BRASIL, 1996a), considerando as especificidades das crianças pequenas, bem como o paradigma do cuidado e educação como principal pressuposto a nortear a docência dirigida para Creches e Pré-Escolas. Junto a isso, foram apresentadas as percepções conceituais de pesquisadores que, nos últimos anos, têm investigado os elementos concretos que delineiam esta atividade laboral, como Tristão (2004), Duarte (2011), Gonçalves (2014) e outros.

Para finalizar, é importante ressaltar que mesmo com os avanços já obtidos na primeira etapa da Educação Básica, este ainda se revela como campo profissional heterogêneo, já que nem todos os profissionais que nele atuam são professores, condição que acaba gerando um processo de enfraquecimento da docência como profissão.

Portanto, o uso deste referencial trouxe à tona conhecimentos produzidos acerca da origem e da especificidade do trabalho docente na Educação Infantil, que estão consonantes com os objetivos delineados para esta pesquisa.

3.1 Breve histórico da Educação Infantil no Brasil: quem ficaria com as crianças?

O atendimento à criança pequena no Brasil passou a despontar como necessidade pungente a partir da proclamação da república, no ano de 1889. O advento da república trouxe consigo uma fase de grande aspiração política, forte industrialização, instauração massiva de fábricas, urbanização, aumento do custo de vida e expansão das cidades, de forma que a força de trabalho feminina passou a ser fundamental no sustento das famílias pertencentes às camadas populares (KRAMER, 2011a; SAVIANI, 2013).

Se anteriormente à fase republicana o papel da mulher se restringia ao exercício da maternidade, junto ao desempenho de tarefas domésticas no seu próprio lar, as mudanças sociais supracitadas possibilitaram à figura feminina o desempenho de outros papéis, o que não ocorreu de uma hora para outra, mas como um processo gradativo que se desenvolveu no cerne de uma sociedade marcadamente patriarcal (SILVA, 2008a).

Neste período histórico, a família passou a assumir, cada vez mais, um formato nuclear, o que tornava mais difícil poder contar com a colaboração de parentes para dividir a responsabilidade com relação às crianças, pois a família estava reduzida aos pais e aos próprios filhos (SAMBRANO, 2006). Assim, para que as mães-trabalhadoras se dedicassem a uma atividade externa ao ambiente doméstico, tornou-se imprescindível pensar em alternativas para as crianças. Estava criado o dilema: quem se responsabilizaria pelo cuidado e educação das crianças se esta era uma atividade, até então, primordialmente materna?

A modernização do país, junto ao fortalecimento do sentimento infância (ARIÈS, 1983), trouxe consigo um desejo de mudança visando o progresso social, que contribuiu também para o enfraquecimento das práticas de abandono de crianças (KUHLMANN JR., 2015). Portanto, os estabelecimentos que se dispusessem a atendê-las não funcionariam mais como substitutos da família, mas, justamente, como opção “para que as mães não abandonassem suas crianças” (KUHLMANN, 2015, p. 78).

Deste modo, pensar na “coletivização do cuidado à criança” (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981, p. 36) passou a significar que a responsabilização por este sujeito deveria ser partilhada entre instituição e família. Ou seja, esses estabelecimentos permaneceriam com as crianças durante o tempo correspondente ao período de jornada de trabalho³⁸ dos adultos, sobretudo, das mães, assim, ao fim do dia, regressariam aos seus respectivos lares na companhia de seus parentes.

³⁸ Cabe ressaltar que nesta época ainda não havia as leis trabalhistas, implementadas por Getúlio Vargas durante o período do Estado Novo-Decreto-Lei nº 5.452 (SAVIANI, 2013).

A Creche, então, surgiu como alternativa externa ao ambiente doméstico para a estadia temporária da criança. Contudo, neste período, foi inexpressivo o número desses estabelecimentos no país (KRAMER, 2011a), pois o governo não se ocupou em propor políticas públicas para o acolhimento das necessidades sociais, dentre elas, a Creche. Para Vieira (1999), este quadro revelava uma fragilidade pungente na incipiente legislação social brasileira.

O número ínfimo dessas instituições não conseguia atender a demanda de procura por vagas, gerando um problema para as camadas populares, que necessitavam de uma instituição que “tivesse que ser gratuita ou cobrar muito pouco” (DIDONET, 2001, p. 51), de forma que os filhos dos trabalhadores pudessem usufruir deste equipamento.

Com o governo brasileiro ausente na garantia de Creche pública, parte da população que necessitava desse serviço acabou improvisando locais para o atendimento dessas crianças, pois era inadiável que elas tivessem onde ficar enquanto as mulheres estivessem envolvidas com seus trabalhos. Além de local, era “necessário” contar com a presença de um adulto que permanecesse com as crianças durante as horas em que seus responsáveis, sobretudo, a mãe, estivessem ausentes.

Arce (2001, p. 169) destaca que a sociedade construiu, ao longo de sua história, uma imagem idealizada da mulher, em que a figura feminina seria possuidora de uma aptidão inata para gerir a educação das crianças menores. Determinado este papel quimérico, estava instituído o “mito da educadora nata”, que conferia à mulher o *status* de cuidadora. Diante disso, destiná-la para assumir a responsabilização por crianças como trabalho, fazendo uso de saberes, supostamente impregnados ao instinto materno, “não subverteria a função feminina fundamental” (LOURO, 1997, p. 78).

Por isso, não é exagero afirmar que essa perspectiva mítica influenciou (e influencia até hoje!) diretamente na “escolha” da mulher como indivíduo mais adequado ao exercício da educação e do cuidado de crianças. Essa incumbência sempre foi delegada à figura feminina, porém, aos poucos, a mulher foi sendo socialmente respaldada para desenvolver essa tarefa como atividade laboral. Logo, cuidar e educar de crianças, além de obrigação das mães, acabou se tornando profissão para outras mulheres.

Assim, muitas operárias, para conseguir trabalhar, acabaram entregando seus filhos para “mulheres, que se propunham a cuidar de crianças em troca de dinheiro” (OLIVEIRA, 2011a, p. 95). Essas figuras ficaram popularmente conhecidas como

“tomadeiras de conta”³⁹ (VIEIRA, 1988), mulheres sem nenhuma formação prévia que desempenhavam a tarefa de cuidar e educar de crianças em troca de pagamento previamente acordado.

A “tomadeira de conta” era oriunda das classes populares e fornecia condições estruturais pouco adequadas nos espaços em que atuava, geralmente na sua própria casa, que, segundo Vasconcelos e Sampaio (1938, p. 84), resumia-se “a um quarto aberto no corredor duma casa de cômodos, ou a um barracão”. As crianças eram atendidas sem grandes cuidados, o que acabava ocasionando um número alto de menores que morria sob a responsabilidade dessas mulheres. Não possuíam nenhum tipo de formação prévia, dispondo apenas dos conhecimentos construídos a partir de suas experiências pessoais no trato com filhos, sobrinhos e outras crianças.

Mesmo ofertando um serviço precário, o campo de atuação para as mulheres leigas sempre existiu. Na contramão desse serviço, havia os representantes do movimento higienista. Segundo Nascimento (2015, p. 17439), o higienismo estava calcado na “instrução elementar, cívica e moral, no autoritarismo presente nas concepções autoproclamadas como científicas, como a eugenia racista e as políticas da assistência científica”, sendo, portanto, uma política que tinha como objetivo modificar os hábitos da população. Sob essa perspectiva, médicos adeptos deste movimento lutavam contra a disseminação das “tomadeiras de conta” pelo país. Inclusive, uma das principais bandeiras do higienismo era de defesa da Creche “como único estabelecimento capaz de combater eficazmente o comércio da criadeira”, pois seria, segundo Vieira (1988, p. 4), a “alternativa higiênica” à mão de obra dessas mulheres.

Simultaneamente aos estabelecimentos de preceitos higienistas, havia outros modelos de instituições que atuavam no âmbito do atendimento educacional a crianças pequenas, pois a depender do momento histórico, um movimento ou tipo de instituição tinha maior ênfase que outro no país. Entretanto, de modo geral, a forma como a criança pobre era atendida no Brasil sempre esteve relacionada a uma concepção de criança como ser incompleto, pouco capaz, culturalmente carente e que precisava, basicamente, ter satisfeitas suas necessidades de alimentação e higiene (OLIVEIRA; ROSSETTI-FERREIRA, 1986), o que revela a relação imbricada existente entre a concepção de criança e o tipo de serviço a ela oferecido.

³⁹ Outras nomeações das “tomadeiras de conta” eram: criadeiras, mães mercenárias, crecheiras, fazedoras de anjos etc. (VIEIRA, 1988; OLIVEIRA, 2011a).

Por isso, desde sua origem, a Creche, instituição voltada para o atendimento da população pobre, caracterizou-se por práticas marcadamente assistencialistas⁴⁰ e/ou compensatórias, oferecendo um serviço “pobre para pobres” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 22) ao longo da história. As práticas das “tomadeiras de conta”, e de outras mulheres leigas, também consistiam em um serviço de má qualidade, denotando que o atendimento às crianças das camadas populares não tinha a finalidade de promover práticas de boa qualidade no percurso do desenvolvimento infantil, mas apenas possibilitar a manutenção da sobrevivência desta infância, resultado de uma “mentalidade em torno da criança, como um reflexo da preocupação com o futuro do país” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p. 257), investindo na mão de obra para tempos vindouros.

É importante assinalar que foram muitos os modelos assistencialistas que se estruturaram no Brasil. Os mais fortes e duradouros se concretizaram por volta da década de 1940, através da influência de dois importantes órgãos: o Departamento Nacional da Criança (DNCR) e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

O DNCR era um órgão normativo que “objetivava unificar os serviços relativos não só à higiene da maternidade e da infância, como também à assistência social de ambos” (KRAMER, 2011a, p. 64). Enquanto isso, a LBA foi uma instituição que se dedicou à camada empobrecida da população brasileira, mas, sobretudo, às mães e às crianças, oferecendo “alimentação, auxílio na obtenção de utensílios para o lar e objetos pessoais, além de atendimento médico e educacional” (TATAGIBA, 2011, p. 151). Com a atuação desses órgãos, ampliou-se a oferta de Creches pelo país, sobretudo, na década de 1970, através do Projeto Casulo, que consistiu na implantação de Creches coordenadas pela LBA.

Rosemberg (2002, p. 50) explica que os profissionais das Unidades Casulo eram bem diversificados. Esses estabelecimentos contavam com “professores, funcionários de creches, mães ou outras mulheres da comunidade, com ou sem treinamento”. A configuração assumida por essas instituições “[...] redundou numa sinergia perversa entre espaço inadequado, precariedade de material pedagógico e ausência de qualificação profissional da educadora, resultando em ambientes educacionais pouco favoráveis ao enriquecimento das experiências infantis” (ROSEMBERG, 1999, p. 35).

Na década de 1970, esse modelo educacional continuou se expandindo, estratégia que foi utilizada pelo governo brasileiro da época como promessa para solucionar os

⁴⁰ Aqui cabe ressaltar que Kuhlmann (2003) elucida que a assistência é necessária no atendimento a crianças pequenas, todavia, ressalta que assistência não é assistencialismo, haja vista que o assistencialismo consiste em uma ação preconceituosa e descomprometida com as famílias pobres, portanto, incapaz de gerar um serviço de boa qualidade. Por sua vez, a assistência está comprometida com o atendimento das necessidades da criança.

problemas relacionados à oferta de vagas em estabelecimentos educacionais. Deste modo, houve a instauração de Creches domiciliares⁴¹, dirigidas por mulheres chamadas de “mães crecheiras” (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

O trabalho barato e de má qualidade sempre foi consentido, fosse de maneira tácita, através da falta de ações concretas para o fortalecimento e melhor qualidade do atendimento educacional público a crianças pequenas, ou de forma explícita, por meio de políticas que sustentavam projetos de “educação de massa”, propostos durante os governos militares (ROSEMBERG, 1999), que defendiam o discurso de que a quantidade era mais importante e prioritária que a qualidade dessas instituições. Essas Creches, portanto, estavam a serviço dos preceitos de uma “pedagogia da submissão”⁴² (KUHLMANN, 2000).

Rosemberg (1989) afirma que o aspecto de improvisado atrelado à oferta de Creche desde sua origem legitimou a ideia equivocada de que esta instituição poderia funcionar em qualquer lugar e através do trabalho de qualquer pessoa, desde que o indivíduo estivesse disposto a realizá-lo, reflexão que se mostra consonante ao pensamento de Arce (1997, p. 115) quando determina que “[...] a educação de crianças menores de seis anos sempre esteve relegada ao segundo plano, sua proximidade com o doméstico, com o privado a tornou algo que não necessita de muita estrutura e nem de profissionais para sua realização”.

No final dos anos 70 e durante os anos 80, despontaram no Brasil as primeiras expressões mais marcantes sobre uma compreensão diferenciada acerca da educação das crianças pequenas. Aos poucos, percebeu-se que esta não era uma responsabilidade exclusiva da mãe, mas também do “Estado, enquanto gerente dos recursos arrecadados de toda sociedade” (CAMPOS, 1988, p. 23).

Os primeiros passos na construção dessa consciência se deram através da influência das muitas manifestações sustentadas e organizadas por uma parcela da população que lutou em prol da ampliação dos direitos sociais do povo. Coincidência ou não, os movimentos com maior evidência no Brasil também tiveram as mulheres como principais protagonistas. Conforme Campos (1999a, p. 126), a “recuperação da história da luta pela ampliação dos direitos à educação das crianças pequenas mostra que os movimentos de mulheres desempenharam um papel decisivo”.

⁴¹ Vale salientar que, no ano de 2016, o deputado federal Alfredo Kaefer propôs, através de emenda ao Ministério Público, a criação de novas creches domiciliares. Esse projeto fere as conquistas realizadas pelas políticas públicas em prol da Educação Infantil e o direito da criança à educação. Frente a isso, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) repudiou esta proposta em nome de todos os militantes que defendem uma Educação Infantil de boa qualidade (MANIFESTO..., 2016).

⁴² Para Kuhlmann (2000, p. 8), a pedagogia da submissão é aquela que tem como principal objetivo “preparar os pobres para aceitar a exploração social”.

Oliveira (2011a, p. 96) afirma que, diante deste cenário, despontaram muitos movimentos que lutaram pelo ideal da Creche pública. Esta luta, a princípio desconhecida pela maior parte da sociedade e que não teve tanto impacto em décadas anteriores, foi ganhando inúmeros adeptos que se uniram a favor dos direitos sociais. Por isso, ainda que Rosemberg (1984, p. 74) pontue que esses movimentos não tenham sido suficientes para modificar a concepção acerca da Creche como local de guarda, bem como a forma como vinha sendo ofertada, a autora reconhece que essas manifestações populares foram decisivas para a “revisão de seu significado”. Merisse (1997, p. 49), consonante ao pensamento de Rosemberg (1984), esclarece que a Creche começou

[...] a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, que deveria ser compreendido não mais como um mal necessário, mas como alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então, aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher [...].

Junto a isso, tornou-se cada vez mais expressivo o posicionamento de estudiosos da área de Educação, de universidades, de pesquisadores e educadores, que aclamavam por um atendimento educacional de boa qualidade às crianças pequenas, independentemente de sua origem social. Cabe salientar que boa qualidade, com base em Corrêa (2003, p. 89), pode ser aqui compreendida como a “garantia de direitos [das crianças] como critério de qualidade”.

Se durante muitos anos o governo não se posicionou diante da responsabilidade efetiva pela oferta de Creche para crianças pequenas, estando a educação de crianças pequenas quase sempre destinada à filantropia, ao voluntariado e à Assistência Social, a CF (BRASIL, 1988) surgiu como a mola propulsora de (re)modelagem desta realidade, sendo resultado, também, de muita luta no cenário social.

Porém, cabe assinalar que até o início da década de 1990, por exemplo, apenas escolas maternas e jardins de infância eram considerados etapas do ensino pré-primário⁴³ (KISHIMOTO, 1988), o que denuncia o hiato existente entre este modelo e a ideia de Creche. Foi através da CF (BRASIL, 1988) que o cenário social brasileiro deu abertura para uma sequência de outras publicações importantes que contribuíram para os avanços na educação do país, como o ECA (BRASIL, 1990), que demarcou uma nova concepção acerca da infância, incitando “uma nova forma de olhar a criança” (FERREIRA, 2000, p. 184) e a lei

⁴³ Consultar as duas primeiras versões da LDB (BRASIL, 1961, 1971).

educacional nacional, reformulada, mais precisamente, no ano de 1996. Cerisara (2002a, p. 328) esclarece:

[...] a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creche e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos⁴⁴ e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que optarem⁴⁵ por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Através da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica, portanto, a Creche foi deslocada para o âmbito educacional do país, revelando que surgimento e fortalecimento desses marcos legais foram determinantes neste processo de estruturação da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado.

Todas essas mudanças acabaram por provocar alterações no perfil do profissional incumbido ao trabalho educacional com crianças, calcado nos preceitos da educação e do cuidado como binômio indissociável. Antes mesmo da aprovação da LDB (BRASIL, 1996a), o Ministério da Educação (MEC) realizou “uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de educação questões relativas à definição de políticas para a Educação” (BRASIL, 2005a, p. 9), sendo que um dos aspectos mais preocupantes se tratava do alto índice de profissionais leigos inseridos no contexto da educação para a primeira infância no Brasil. Kishimoto (1999, p. 62) explica que

[...] na década de 1990 os professores de Pré-Escola e Alfabetização, na porcentagem de 66,57% e 62,31%, respectivamente, possuíam formação em Nível Médio. Somente 20% dos professores da Pré-Escola possuíam formação superior, enquanto 9,14% dos profissionais das turmas de alfabetização haviam concluído o Ensino Superior. [...] o tradicional abandono e descaso, fruto de uma política de exclusão desses profissionais no campo da educação, reflete-se no contingente de leigos, que não se pode precisar pela falta de estatísticas.

Se o sujeito que, historicamente, atuou no atendimento educacional às crianças pequenas “não contava com nenhuma qualificação” (CAMPOS, 2008, p. 122), a partir desta

⁴⁴ Atualmente, de 0 a 5 anos e de idade, devido a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007).

⁴⁵ Cury e Ferreira (2010, p. 133) esclarecem que a pré-escola não é mais opcional para as famílias. Sua obrigatoriedade tem por base a Emenda Constitucional nº 59, disposta no ano de 2009 (BRASIL, 2009f).

lei, o profissional que pretendesse trabalhar em Creche ou Pré-Escola deveria possuir formação prévia, conforme o conteúdo disposto na lei.

Logo, o discurso legal que se estruturava no Brasil era o de aperfeiçoamento da docência, pois esta atividade passava a ser uma tarefa “distinta de outras práticas sociais, que até podem funcionar, em certos momentos” (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 65), como ocorrera com as tantas mulheres leigas que fizeram parte dessa história. Porém, a partir do cenário restaurado pelas transformações aqui apresentadas, este modelo necessitou sofrer alterações, haja vista que o trabalho educacional voltado para crianças pequenas passou a ser compreendido como uma atividade a ser exercida por um professor com formação prevista em lei.

A Educação Infantil, portanto, tornou-se lugar de atuação de profissionais, por isso, com o advento da LDB (BRASIL, 1996a), era preciso mais do que ser mulher para tornar-se responsável pelo desenvolvimento infantil. Se a figura do “leigo, paciente e afetivo satisfizesse a expectativa social para a função de cuidar e educar de crianças pequenas” (MACHADO, 2000, p. 195), ao longo da História da Educação Infantil no Brasil, a partir da década de 1990, ficou acertado que

[...] para um atendimento de qualidade à criança pequena, não bastam apenas experiência anterior ou treinamento específico em serviço (perspectiva assumida até a década de 80), pois é alta a associação entre o nível de escolaridade do educador e a qualidade de sua relação com a criança pequena, principalmente com os bebês (WHITEBOOK *et al.*, 1989 *apud* ROSEMBERG, 1994, p. 53).

Todavia, a LDB (BRASIL, 1996a) não previu nenhuma medida mais severa com relação aos indivíduos que já trabalhavam com crianças pequenas e que não atendiam às demandas desta nova legislação. Isso acabou gerando um grupo profissional bastante heterogêneo, constituído por esses sujeitos e por profissionais com formação completa no Ensino Médio na modalidade Normal ou com licenciatura em nível superior, preferencialmente no curso de Pedagogia, ou seja, se por lei a Educação Infantil passou a ser um espaço de atuação para professores, esta mesma lei não deu conta de solucionar a situação dos profissionais leigos que atuavam nesse contexto antes da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996a) e que continuaram trabalhando na área de Educação.

A realidade mostra-se ainda mais preocupante quando se considera que esta etapa da educação também contrata outro tipo de profissional que, às vezes, não possui formação pedagógica. Em outros casos, possui a formação prevista na LDB (BRASIL, 1996a), mas não é reconhecido como docente e/ou não está incluído no grupo do magistério das redes

municipais de Educação do país, mas, mesmo assim, é inserido, de modo recorrente, para trabalhar junto à primeira infância. Este profissional se trata da Auxiliar.

Isso demonstra que seria necessário que a lei educacional fosse mais incisiva, informando claramente que a contratação de profissionais sem formação pedagógica possui caráter de ilegalidade, sujeitando contratantes e profissionais à sanção. Não obstante, a LDB (BRASIL, 1996a) não versa sobre nenhum mecanismo de fiscalização e punição para esses casos de descumprimento da assertiva legal. Junto a isso, esta lei também deveria garantir que todo profissional de Educação Infantil, possuidor de formação prevista na LDB (BRASIL, 1996a), sempre que contratado, lograsse do *status* de professor, pertencendo, portanto, ao grupo do magistério, medida que talvez enfraquecesse a prática de promoção de concursos para a contratação de Auxiliares que, por formação, poderiam atuar como professoras.

Apesar de a lei afirmar que somente professores poderão ser admitidos para atuar no trabalho em Creches e Pré-Escolas, a pluralidade profissional que marcou presença ao longo da História da Educação Infantil resiste até os dias atuais. Isso ocorre porque só a LDB (BRASIL, 1996a) não consegue garantir que todo profissional da primeira etapa da Educação Básica seja contratado como professor e tenha formação prévia.

Deste modo, com a instauração da lei, a Educação Infantil passou a integrar profissionais com ou sem formação, contratados ou não como docentes, o que demonstra que esse tipo de mudança “não se faz por simples determinação legal; é um processo gradativo” (KRAMER, 2005, p. 21). Então, esta realidade ainda revela o quanto “é abissal a distância que separa o cotidiano das instituições de Educação Infantil [...] dos avanços obtidos nos planos do discurso e da legislação” (ANDRADE, 2007, p. 16).

A Educação Infantil, mas, de forma especial, a Creche, nasceu em um solo ancorado no *laissez-faire*, que, em alguns aspectos, arrasta até os dias atuais os grilhões das marcas históricas profundas, aqui narradas. No Brasil, apesar dos avanços obtidos na área educacional, a primeira etapa da Educação Básica ainda possui desafios relacionados à primeira infância que se tornam ainda mais evidentes frente à participação da Auxiliar em Creches e, por vezes, em Pré-Escolas. De acordo com Chamarelli (2013, p. 41), este grupo profissional se perpetua como uma espécie de “herança do espaço de assistência”.

A história do profissional da docência para crianças pequenas apresenta um entrelaçamento entre inúmeros personagens ao longo deste percurso. Esta história revela que não se trata de “uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas” (KUHLMANN, 1998, p. 77), sendo assim, hoje apenas se colhe o que foi plantado no decorrer deste longo percurso.

Esta realidade corrobora a necessidade de fomentar o debate sobre o profissional que está junto às crianças pequenas com o objetivo de esclarecer sobre a especificidade desta docência. É demarcando este espaço que se torna possível vislumbrar a formação e as competências que este profissional deve possuir, bem como fomentar políticas de profissionalização⁴⁶ dos docentes para o trabalho com crianças de zero a cinco anos.

3.2 Especificidades das crianças pequenas

Com o objetivo de compreender melhor os elementos que delineiam a docência na Educação Infantil, torna-se necessário refletir sobre alguns aspectos inerentes às crianças na faixa etária até cinco anos, afinal “o mestre [o professor] age em função dos alunos [das crianças]” (TARDIF; LESSARD, 2015a, p. 72).

Sendo assim, para iniciar esta reflexão, é importante dar destaque ao pensamento de Oliveira-Formosinho (2011), pois a autora, ao fazer menção às crianças pequenas, afirma como principais características desses sujeitos: a dependência da família, a vulnerabilidade e a globalidade.

A dependência da família revela a condição da criança como indivíduo que está sujeito aos cuidados e acolhimento de seus familiares e/ou responsáveis para a manutenção de sua sobrevivência. Diferente de outros animais, a espécie humana precisa de apoio e estímulo por um maior período de tempo até que conquiste alguma independência e isso só acontece de forma gradual, através da interação com outros humanos e com a colaboração de indivíduos mais experientes.

É importante salientar que reconhecer a dependência da condição infantil não significa afirmar a criança como sujeito incapaz ou incompleto. Percebê-la como dependente da família e de outros possíveis adultos implica considerar sua condição atual de desenvolvimento para, a partir disso, buscar formas de articular experiências condizentes com suas competências.

Esta reflexão corrobora com o pensamento de Oliveira-Formosinho (2011, p. 136), pois a autora assevera que a criança “é um ser dependente dos outros para a satisfação das suas necessidades [e dos seus direitos] durante um longo período de tempo, mas que, simultaneamente, fala desde cedo com linguagens”. Essas cem linguagens, contudo, estão

⁴⁶ Adoto para este estudo o conceito de Nóvoa (1992a, p. 23), que define profissionalização como “um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”, através do investimento na formação inicial e continuada.

associadas a outras particularidades, relacionadas à condição de vulnerabilidade física, emocional e social (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

A dependência e a vulnerabilidade física da criança estão profundamente atreladas à necessidade que este indivíduo possui quanto à presença de um adulto nas atividades que envolvem, por exemplo, higiene, limpeza e saúde. Muitas crianças na Educação Infantil ainda utilizam fraldas porque, nessa faixa etária, sobretudo, na Creche, ainda não estabeleceram o controle de seus esfíncteres. Deste modo, ao evacuar e/ou urinar, necessitam do suporte de um adulto que troque sua fralda, que lhe acompanhem até o banheiro ou que lhe dê um banho.

Nos momentos que antecedem as refeições, na higiene das mãos, utilizando água e sabonete, o adulto poderá se tornar um importante colaborador da criança, quando muito pequena, tanto quanto nas situações de sede e nos horários voltados às refeições. Ela também necessita, quando pequena, de apoio para calçar a sandália, para trocar de roupa, para se vestir, para organizar seus brinquedos, para subir ou descer de uma cadeira ou de um balanço, ou seja, a boa condição física, o bem-estar do corpo da criança depende, de forma significativa, do suporte do adulto. Este suporte de um parceiro mais experiente, no caso o adulto, será valioso para que a criança possa aprender a realizar essas atividades.

Para Oliveira-Formosinho (2011), essa condição de dependente e vulnerável inerente à criança pequena “dá ao adulto o direito de regular o seu ambiente físico”, mas de forma respeitosa e visando ao melhor desenvolvimento da criança.

Cabe lembrar que, de acordo com Horn (2007), o ambiente se relaciona não só com a organização estrutural do espaço, materiais e objetos, mas abrange as relações e processos interativos que acontecem nesse contexto. Isso significa afirmar que estar em um espaço com materiais diversificados, com mobiliários adaptados ao seu tamanho e escolhidos cuidadosamente para a sua segurança física, seja um aspecto fundamental para a criança pequena, por si só não seria suficiente, pois, por tratar-se de um indivíduo em condição de vulnerabilidade, as relações nas quais se envolve em meio a este cenário são de profunda relevância para o seu bem-estar e desenvolvimento.

Isso significa que, ao se deparar com a ausência da mãe, do pai ou da pessoa da família responsável pelos seus cuidados em casa, um berço confortável e cheiroso não lhe basta, pois a criança precisa de um adulto acolhedor com quem construa um vínculo de confiança e de forma que se sinta tranquila mesmo sem a presença da família. O mesmo ocorre em situações de conflito com a qual ainda não sabe lidar sozinha ou em ocasiões em que ainda não sabe nomear com clareza um sentimento e, com o apoio de um adulto, disponível a ouvi-la, consegue exteriorizar o que sente, dentre tantas outras situações.

A vulnerabilidade social significa que a criança depende “da proteção dos adultos, das instituições e das políticas públicas” (CVIATKOVSKI; LORENZETI; FALER, 2014, p. 2) para que suas necessidades e direitos sejam garantidos. Para ilustrar essa situação de vulnerabilidade, ou seja, de desrespeito aos direitos legais das crianças, é possível citar a Educação Infantil como exemplo. Mesmo sendo um direito da criança de zero a cinco anos de idade estar matriculada na primeira etapa da Educação Básica, ainda há um grande percentual dentre esses sujeitos que não tem acesso a Creches e Pré-Escolas no Brasil (SCHMITT, 2014).

Situação similar ocorre nos casos em que as crianças já estão inseridas nas Creches e Pré-Escolas municipais, onde deveriam desfrutar do direito de serem cuidadas e educadas por professoras, mas, comumente, são acompanhados por Auxiliares e professoras, realidade que não só fere, mas rompe com a lógica da criança como sujeito de direitos. Cabe rememorar que a garantia do direito das crianças está nas mãos dos adultos, representados por instituições ou leis.

Campos (2011, p. 27) salienta que “nossa tradição cultural e política sempre foi marcada por essa distância e, até mesmo, pela oposição entre aquilo que gostamos de colocar no papel e o que de fato fazemos na realidade”. A reflexão da autora ganha ainda mais força quando se pensa que, embora o acesso a esta etapa educacional tenha sido proclamado, ainda se configura como campo em construção na sociedade brasileira.

Por fim, ainda é necessário pensar sobre a globalidade, terceira característica da criança que “reflete a forma holística pela qual a criança aprende e se desenvolve” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 135). Sob essa perspectiva, todo trabalho que envolve a criança pequena deve buscar dar conta de suas múltiplas dimensões, de modo simultâneo, pois a globalidade está associada ao entendimento da criança como indivíduo integrado, que não pode ser cindido em corpo e mente, pois ela é corpo-mente (ÁVILA, 2002).

Diante do que foi exposto até aqui, a ideia de que a criança é feita de “cem linguagens” (MALAGUZZI, 1998) expressa bem a complexidade desse sujeito, elucidando que a criança não impõe limites à sua forma de pensar, agir, interagir, brincar, expressar-se, portanto a criança está inteira no processo que envolve a descoberta de si e a descoberta do mundo.

3.3 Especificidade da docência com crianças pequenas

Considerando as especificidades da criança pequena, torna-se possível compreender que o trabalho docente com crianças pequenas precisa fundamentar-se em conhecimentos específicos relacionados a esses sujeitos, propondo práticas condizentes com as características do público com o qual se trabalha. Nesta perspectiva, Oliveira-Formosinho (2011, p. 135) afirma que “o papel dos professores das crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros”.

Certamente, uma das principais semelhanças pode ser identificada na própria etimologia da palavra, pois o termo docência nasce da expressão *docere* que, segundo Veiga (2006, p. 468), “significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. Deste modo, vê-se que o docente é o profissional responsável pelo ensino⁴⁷, ou seja, todos os professores ensinam algo a alguém. Além disso, outra semelhança está relacionada às “tarefas de planejar, documentar, avaliar sistematicamente os processos formativos e de aprendizagem de um grupo de crianças, de certa faixa etária, em uma instituição de educação, com regras que normatizam seu trabalho” (SCHMITT, 2014, p. 34).

Ainda que o ensino, o planejamento, a avaliação, dentre outras ações sejam indispensáveis ao contexto do trabalho docente na Educação Infantil, elas não são ações suficientes para desenvolver o trabalho educacional com crianças pequenas. Deste modo, além de realizar as atribuições “tradicionalmente” relacionadas ao papel do docente (CAMPOS, 2008), as profissionais que atuam com a faixa etária de zero a cinco anos de idade, de acordo com Oliveira-Formosinho (2011), estão envolvidas em uma docência bastante específica decorrente, especialmente, das características da criança pequena (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família), que não se referem somente a aspectos necessários às crianças, mas ao atendimento de seus direitos, conforme vem sendo expresso nesse texto. Assim, acolhê-las nessas especificidades trata-se de uma condição indispensável à docência nesta etapa, o que faz com que esta atividade seja marcada por uma “enorme diversidade de tarefas e tenha um papel abrangente com fronteiras pouco definidas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011, p. 137).

Isso significa que não há como se fazer docência junto às crianças pequenas sem que sejam realizadas atribuições voltadas à sua proteção, segurança, ao seu bem-estar físico, psicológico, emocional, dentre outros. Portanto, se no ambiente doméstico são os familiares,

⁴⁷ O ensino na Educação Infantil, por não se configurar como etapa escolar, dá-se em outros moldes, desatrelado, portanto, de uma perspectiva conteudista e escolarizante (ROCHA, 2001).

pais, mães, bem como outros adultos, as figuras que se responsabilizam por esses fazeres, na Educação Infantil essas tarefas são compartilhadas com a instituição e realizadas por docentes, conforme anuncia a LDB (BRASIL, 1996a).

Por se tratarem de profissionais do setor educacional, os docentes realizam-nas de maneira diferenciada, visando proporcionar a “ampliação e complexificação da experiência individual e coletiva das crianças” (SCHMITT, 2014, p. 47), através de uma ação delineada pela intencionalidade pedagógica que, segundo Rocha (2001), extrapola a dimensão cognitiva, perpassando por outras instâncias, buscando abranger a criança na sua perspectiva integral.

Sendo assim, se “tradicionalmente” a docência é tomada como atividade em que o professor é responsável pelo “ensino de conteúdos”, na Educação Infantil, dada a condição holística de desenvolvimento e aprendizagem da criança pequena, o conteúdo a ser explorado e desenvolvido pelos professores é, de acordo com Junqueira Filho (2007, p. 12),

[...] tudo o que intermedia a relação entre educadoras e as crianças, tanto aquilo que foi selecionado intencionalmente pela professora, quanto aquilo que foi consentido intencional e curiosamente por ela, sempre que surgem situações inusitadas disparadas pelas crianças nos seus jeitos espontâneos de dar-se a conhecer.

Diante disso, vê-se a impossibilidade de que essa docência fique restrita à lousa, ao planejamento, ao cumprimento diário de transmissão de conhecimentos de natureza científica, ao ensino da leitura, da escrita, dos números, das cores, pois a dependência, a vulnerabilidade e a globalidade se relacionam com outra variedade de conhecimentos e saberes que perpassam o cotidiano das interações cotidianas entre crianças e professores no cenário da instituição de cuidado e educação coletiva.

Apesar dos avanços no que tange à elaboração, à promulgação e à divulgação de uma série de documentos e leis que norteiam preceitos e objetivos a serem perseguidos pela Educação Infantil no cenário brasileiro, parece haver ainda uma lacuna relacionada ao entendimento das atividades a serem realizadas pelos docentes na Educação Infantil. Não é a toa que Silva (2013, p. 29) assevera que é “preciso dar conteúdo ao que se entende por professor ou professora de bebês e crianças pequenas”. Com o intuito de refletir sobre tal questão, torna-se necessário recorrer a contribuições de pesquisadores que buscaram compreender os aspectos que delineiam o papel docente na primeira etapa da Educação Básica.

De acordo com Tristão⁴⁸ (2004, p. 134), a docência voltada às crianças pequenas consiste na realização de atividades diferenciadas que “denotam a capacidade da professora de perceber as crianças e agir de forma a contemplar as necessidades [e direitos] dos pequenos”. Portanto, de acordo com a autora, trata-se de uma profissão marcada pela sutileza.

As sutilezas às quais Tristão (2004) faz referência estão relacionadas ao olhar atento da professora com relação à turma, ao ato de colocar uma criança sentada de forma mais confortável quando se percebe que ela está em situação de desconforto, ao estímulo verbal às tentativas cotidianas das crianças de levantar, escorregar, pular, segurar, apertar, comer, beber, correr, a organização do espaço para que o agrupamento possa desfrutar, de forma individual e coletiva, desse cenário de maneira segura, dentre outras situações que, segundo Tristão (2004, p. 16), em geral, não são percebidas por serem “aparentemente pouco significativas”, entretanto são determinantes no trabalho com crianças pequenas, pois são práticas que contemplam e asseguram o atendimento às suas especificidades.

Duarte (2011, p. 120) assevera que o trabalho docente na Educação Infantil consiste no exercício de uma “docência marcada por relações”. Para a autora, essas relações estão assentadas nas práticas que envolvem, em especial, o cuidado e as relações corporais com as crianças, duas importantes dimensões educacionais que particularizam a docência com crianças na primeira etapa da Educação Básica. A docência, portanto, quando exercida junto à primeira infância, pressupõe o envolvimento em atividades em que o corpo ocupa o lugar de protagonista em um encontro interativo entre professoras e crianças, em diferentes ocasiões em que os corpos, em meio às suas possibilidades, assumem um papel preponderante.

Nesse sentido, a docência na Educação Infantil pressupõe disponibilidade corporal da professora para desenvolver atividades de banho, troca de fraldas, brincar com as crianças, pô-las no colo quando necessário, abaixar para ouvi-las, dar atenção ao que elas têm a expressar, auxiliá-las nos horários das refeições, dentre outras práticas que se configuram como atitudes que denotam “um comprometimento com o outro” (DUARTE, 2011, p. 178).

Além disso, Duarte (2011, p. 151) chama a atenção para outro aspecto que considera uma das grandes particularidades da docência nesta etapa educacional, o fato de ela ser “partilhada”, o que, segundo a autora, significa uma “prática docente coletiva”. Isso porque, devido às especificidades que envolvem as crianças pequenas,

⁴⁸ Tristão (2004), Duarte (2011), Martins Filho, (2013) e Gonçalves (2014) realizaram estudos com enfoque nos bebês. Entretanto, as reflexões realizadas nessas pesquisas são bastante pertinentes para o trabalho docente em toda a Educação Infantil.

Não existe a possibilidade de pensar num grupo de bebês [de crianças pequenas], com 15 crianças, para um adulto. Isso se evidencia na própria organização das creches, pois, quando uma profissional dos grupos menores de 3 anos falta, é retirada uma pessoa geralmente do grupo de maior faixa etária para suprir essa falta. [...] pois, mesmo com duas pessoas, o cotidiano exige muito dessas profissionais, pelo fato de o atendimento às necessidades básicas (higiene, alimentação) das crianças ser individual (DUARTE, 2011, p. 143).

Para Duarte (2011, p. 151), a ideia de “partilha” está relacionada com “uma prática docente coletiva”. Deste modo, dadas às características inerentes às crianças pequenas, a partilha seria condição inerente à docência na Educação Infantil, sendo comum encontrar profissionais agrupadas em duplas em sala de atividades, acompanhando as turmas de crianças pequenas, marcadas pela complexidade das demandas desses sujeitos, como indivíduo e coletivo.

Gonçalves (2014) refina a reflexão de Duarte (2011) e faz uso da expressão “docência compartilhada”. Conforme esta autora, o termo “partilha” faz menção à divisão, de forma que a expressão “compartilhar” estaria atrelada à prática de um trabalho parceiro que, para a Educação Infantil, parece mais apropriado.

Junto a isso, Gonçalves (2014, p. 116) elucida que a docência dirigida à primeira infância consiste em “ações que envolvem os momentos de alimentação, higiene, sono, entre outros, que compõem as dimensões educativas”. Essa autora ressalta que essas atividades de banho, lavar as mãos, trocar fraldas, repouso, bem como o suporte nas refeições, consistem em vivências que compõem o complexo conjunto de atribuições que competem ao docente que trabalha junto aos agrupamentos de crianças pequenas. No entanto, essas atividades ainda são “compreendidas como a face negativa da assistência” (GONÇALVES, 2014, p. 82) e, por isso, comumente dissociadas das atribuições dos professores.

Martins Filho (2013, p. 247) faz menção à docência como prática “conectada as diferentes minúcias da vida cotidiana”. O autor faz uso da palavra “minúcias” para se reportar aos múltiplos aspectos relacionados à prática docente com crianças pequenas. Esse termo faz referência aos “momentos de conhecer o mundo e a si mesmo”, “os momentos de brincar”, “os momentos da alimentação” e “o momento do sono”, atividades que revelam que esta docência está atrelada à realização, por parte dos professores, de ações que envolvem

[...] saber observar a criança, perceber os desejos, compreender as necessidades, saber ouvir, partilhar escolhas e conquistas, alegrar-se dos seus progressos, encorajar a autonomia, garantir um dia tranquilo, acariciá-la quando triste ou desejosa de receber afeto, dar segurança, não se aborrecer dos seus caprichos, ser um ponto de referência, respeitar cada individualidade e subjetividade (ritmos/tempos/deslize), preocupar-se concomitantemente com as características específicas de cada uma e do grupo (MARTINS FILHO, 2013, p. 258).

Todas as atividades desenvolvidas no cenário da Educação Infantil requerem do docente a prática da observação. Não a observação “vigilante” (FOUCAULT, 2008), que tem como finalidade “a manutenção da ordem”, mas o exercício do olhar sensível a fim de perceber as nuances que envolvem a criança pequena, pois, em processo de construção da linguagem oral, faz uso de outros mecanismos de comunicação que não a fala, condição que torna o olhar e a escuta docente, numa perspectiva individual e coletiva, um dos principais fundamentos para o exercício desta profissão nesta etapa educacional. Observação e escuta sensíveis e atenciosas são alguns dentre os elementos que podem vir a assegurar o acolhimento das necessidades e direitos das crianças (ASSUNÇÃO; MACHADO; ROSA, 2015; DUARTE JÚNIOR, 2000).

Schmitt (2014, p. 185) destaca outro aspecto da docência com crianças pequenas que cabe ser aqui mencionado, dada a sua relevância e particularidade: a autora faz referência à “multiplicidade simultânea”. Este conceito está relacionado à dinamicidade imbricada ao trabalho do profissional, pois, ao mesmo tempo, os profissionais estão “[...] trocando a fralda de crianças, acalentando-as, contando-lhes histórias, observando-as, concomitante a meninos e meninas que vivem múltiplas outras relações e ações pelo espaço: dormindo, comendo, brincando uns com os outros, contemplando imagens e situações, etc.” (SCHMITT; ROCHA, 2016, p. 7).

Ou seja, os professores de crianças pequenas não têm somente um “objeto” de atenção, mas uma variedade de eventos e episódios que acontecem ao seu redor, dos quais devem se responsabilizar ao mesmo tempo. Esta realidade acaba demonstrando a importância de serem assumidos discursos que asseverem, de forma clara e direta, que

[...] a prática pedagógica do professor de crianças de zero a cinco anos inclui, entre outras coisas: aliar cuidado e educação; planejar experiências diversificadas, que atendam aos vários aspectos do desenvolvimento infantil; estabelecer e manter uma relação cooperativa e amistosa com as famílias; aprender a ser parceiro do desenvolvimento infantil, estimulando-o, mas não o apressando; abordar as diferentes áreas de conhecimento de maneira integrada; vincular a aquisição de novos conhecimentos e habilidades pelas crianças aos seus reais desejos e necessidades, promovendo uma verdadeira aprendizagem significativa; dar atenção individualizada às crianças; dar atenção privilegiada aos aspectos emocionais, especialmente durante o período de adaptação à creche ou pré-escola; dar oportunidade e estímulo para a criança expressar os seus sentimentos, desenvolver a sua autonomia, a sua curiosidade, imaginação, capacidade de expressão e autonomia, ajudando-a a desenvolver a sua identidade cultural, racial e religiosa (CRUZ, 2010, p. 355).

Considerando as reflexões acerca da docência aqui apresentadas, vê-se que somente um projeto de educação assentado em fundamentos consonantes às especificidades

das crianças pequenas pode oportunizar a realização de uma prática pedagógica, conforme a descrição de Cruz (2010a), comprometida com a boa qualidade (ZABALZA, 1998) e a serviço das necessidades e direitos das crianças. Deste modo, faz-se relevante, ainda neste Capítulo, estender o debate acerca do trabalho docente em Creches e Pré-Escolas, pensando no binômio cuidado e educação como eixo regulador para esta docência.

3.3.1 Cuidado e educação como eixo regulador da docência na Educação Infantil

Os primeiros debates acerca do paradigma cuidado e educação se iniciaram, de acordo com Cruz (1996), há cerca de vinte⁴⁹ anos, nos Estados Unidos, com a psicóloga Bettye Caldwell. Esta estudiosa fez referência à expressão “educare”, que “funde, no inglês, as palavras educar e cuidar” (ROSEMBERG, 1994 *apud* CAMPOS, 1994, p. 35). Este, segundo a referida profissional, seria o termo mais adequado para fazer alusão ao trabalho docente a ser desenvolvido na Educação Infantil.

De acordo com Campos (1994, p. 35), o conceito de “educare” despontou como um mecanismo para auxiliar no processo de “superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de ‘assistência’ e educação”. Levando em conta “que a Educação Infantil nasceu no Brasil dissociada da intenção de educar” (KRAMER, 2011b, p. 120), este termo parece, realmente, assumir um papel relevante na (re)construção de uma cultura do que se entende por educação de crianças pequenas.

Por outro lado, Kuhlmann Jr. (2005, p. 60) faz uma crítica à referida expressão, pois clarifica que “a tradução da palavra inglesa precisaria manter a unidade dos termos”, o que não ocorre quando a palavra é traduzida para a língua portuguesa, revelando-se por meio da necessidade de duas palavras.

Tanto a percepção de Campos (1994) quanto de Kuhlmann Jr. (2005) parecem bastante pertinentes. Ainda que a expressão “cuidado e educação” não tenha conseguido manter a unicidade necessária, a proposta de indissociabilidade através deste binômio se põe como um elemento importante no processo de (re)configuração do trabalho a ser realizado nessa etapa educacional, fomentando uma revisão no que se entende por Educação Infantil. Nessa perspectiva, Craidy e Kaercher (2001, p. 17) esclarecem que

⁴⁹ Vinte anos a contar do ano de publicação do texto intitulado *Reflexões acerca da formação do educador infantil* (CRUZ, 1996).

[...] ao considerarmos que a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter conseqüências [sic] profundas na organização de experiências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola.

Tomando a ideia das autoras supracitadas como pressuposto, vê-se que a docência para as crianças pequenas, quando fundamentada com base no preceito do cuidado e educação, evoca a necessidade de mudanças no modo como se desenvolvem as práticas e experiências no cotidiano das instituições de Educação Infantil, afinal, este trabalho “exige que a ação pedagógica se oriente por olhares que contemplem todas as dimensões do humano” (ROCHA, 1997, p. 21).

Contudo, os cursos de formação de docentes para a primeira etapa da Educação Básica, em diferentes modalidades, ainda encontram-se assentados em currículos e temáticas distantes dos principais elementos e ações que constituem o atendimento das necessidades e direitos das crianças (OLIVEIRA, 2007; AZEVEDO, 2013). Esta realidade, na opinião de Azevedo (2013, p. 71), é fruto de um modelo de formação que “em sua origem pressupõe uma maneira de lidar com o conhecimento que separa as construções teóricas da atuação prática”.

Cabe lembrar que as crianças da Educação Infantil estão em um período do desenvolvimento humano em que as vivências nas mais variadas linguagens e abordagens assumem fundamental importância, o que acaba gerando uma problemática intensa ao considerar que “professores formados nessas bases não atendem às exigências de atuação docente” (AZEVEDO, 2013, p. 73).

Mantovani e Perani (1999) salientam que os professores de crianças pequenas precisam vivenciar uma formação que esteja associada a uma diversidade de saberes: higiene, puericultura, sociologia, psicologia, pedagogia, psicopedagogia, dentre outras. Assim como essas autoras, Haddad (2006) reconhece o caráter indispensável do aspecto teórico, mas clarifica que para a formação para a docência com crianças pequenas é preciso propor um processo formativo para além de um modelo de docência escolarizante, que enfatiza a cognição e a aprendizagem de conhecimentos científicos, porque para a Educação Infantil o trabalho docente exige que o profissional possa enxergar a criança a partir da complexidade que lhe é inerente. Por isso, em suma:

A formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a

educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto (HADDAD, 2006, p. 540).

Vê-se que o binômio cuidado e educação “surge como possibilidade de qualificar o trabalho pedagógico” (NOGUEIRA; VIEIRA, 2013, p. 265). Contudo, para que essa qualificação se efetive, é fundamental despir-se da falsa hierarquia atribuída a cuidado e educação, como se um estivesse restrito ao corpo enquanto o outro à cognição (KRAMER, 1994), postura que apenas denota uma concepção de criança distante da ideia de sujeito global que vem sendo apregoada nos últimos anos e que está presente no caráter de indissociabilidade do binômio aqui debatido.

Para Azevedo (2013, p. 100), “um professor que tem clara intenção educativa da sua tarefa vai perceber a importância de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa”. Para isso, o papel das políticas assume enorme relevância, cabendo, sobretudo aos governos municipais, a afirmação de um compromisso ético e legal com a contratação de profissionais habilitados para o exercício do cuidado e educação. Todavia, Azevedo (2013, p. 91) ainda salienta que tem sido comum encontrar dois tipos de professores: “um disposto a cuidar, limpar, alimentar as crianças menores (de até 3 anos)” e outro que “desenvolveria um trabalho educativo destinado às crianças maiores”. Esse parece ser o caso da docência desenvolvida por Auxiliares e professoras, modelo que parece desatrelado do principal objetivo previsto para a Educação Infantil: o desenvolvimento integral da criança, pois ele pressupõe um trabalho integrado de cuidado e educação.

3.3.2 Docência na Educação Infantil: (ainda) entre Auxiliares e professoras

Apesar de estudos, teorias e documentos oficiais evidenciarem as especificidades das crianças pequenas e ressaltarem a importância de uma docência assumida por professores, a formação de um quadro profissional homogêneo, composto por docentes, ou seja, um grupo com formação exigida por lei, contratado e reconhecido com o *status* de professor, ainda se trata de um porvir no Brasil (KRAMER, 2011b; KISHIMOTO, 2004, 1999; VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Ciente desta realidade, Barbosa (2009, p. 69) denuncia que uma cena ainda bastante comum em Creches e Pré-Escolas brasileiras é a reunião de Auxiliares e professoras no exercício da docência. Segundo a autora, em geral, encontram-se “os professores, ocupados com o caráter instrucional: contar histórias, fazer trabalhos, enquanto, no âmbito da assistência, o auxiliar envolvido com as trocas de roupa, a alimentação e a saúde”. No entanto,

todas essas ocupações são atividades que competem aos professores que trabalham com crianças pequenas.

Trata-se de duas diferentes funções que exercem atividades de cuidado e educação, contudo, de maneira “partilhada”⁵⁰ (GONÇALVES, 2014). Essa “partilha” se revela, por exemplo, através de ocasiões em que alguns profissionais “se negam a trocar uma fralda, pois consideram que não se formaram para ser babás” (AZEVEDO, 2013, p. 100) ou em outros casos em que, “quando solicitados a participar de uma atividade que seja tarefa do professor, negam-se” (AZEVEDO, 2013, p. 167). Situações como estas denunciam uma docência marcada pelo desrespeito às necessidades e direitos das crianças pequenas, já que o docente, por lei, deveria ser o principal promotor dessas experiências. Ciente disso, Duarte (2011, p. 151) afirma que tal situação revela a urgência de se “repensar nos atuais moldes de organização das instituições de educação infantil, assim como nas funções e nos cargos das profissionais que nela atuam”.

Se desde a década de 1990 definiu-se que o profissional habilitado ao trabalho com crianças pequenas é o professor, o que faz a Auxiliar? A Auxiliar faz docência. Todavia esta profissional parece ser responsável por apenas uma parcela das atividades docentes, isso porque, de modo geral, realiza as atividades de cuidado e educação que estão mais relacionadas à dependência e vulnerabilidade das crianças. Como ainda parece persistente a percepção de que o ato de cuidar está relacionado às práticas dirigidas somente ao corpo, as quais, supostamente, não seriam necessários conhecimentos, habilidades e competências específicas para realizá-las, é comum a afirmativa de que “a Auxiliar cuida e a professora educa”. De acordo com Tristão (2006, p. 40), isso ocorre porque “no imaginário das profissionais da educação e mesmo em nível de senso comum, há a idéia de que deve haver a produção de algo para estar caracterizado um processo educativo”.

A problemática gerada por esta realidade é que, ao insistir nessa assertiva, afirma-se que as atividades realizadas pelas Auxiliares não são também atribuições de educação e cuidado. Todavia, tais tarefas compõem o complexo conjunto de ações que se configuram como trabalho docente para crianças pequenas. Caso contrário, sempre haverá justificativas para se manter as Auxiliares na Educação Infantil e para que as professoras não realizem aquilo que geralmente é incumbido a Auxiliar (CERISARA, 1996a; TRISTÃO, 2006; TIRIBA, 2005).

⁵⁰ Cabe rememorar que Gonçalves (2014) se reporta ao termo “partilha” afirmando que o mesmo faz alusão à “divisão; repartição; ato de dividir em partes ou porções”, diferente do que propõe Duarte (2011).

A associação Auxiliar-professora parece bastante perniciosa, pois cria um dilema que fomenta, ainda mais, a indefinição sobre quais são as atividades que competem ao professor de crianças pequenas (BUSS-SIMÃO, 2015). Inserir uma Auxiliar nesse contexto significa atribuir as atividades da docência a uma profissional que não está devidamente contratada para exercê-las, haja vista que, em geral, as Auxiliares não são reconhecidas como docentes e não compõem o grupo do magistério (CÔCO, 2010a, 2010b; PAULINO; CÔCO, 2016).

Este cenário acaba rompendo com a lógica da criança pequena como sujeito global e da Educação Infantil como espaço de atuação de professores, o que corrobora com o enfraquecimento da docência como profissão. Isso porque, ao admitir Auxiliares, afirma-se, mesmo nas entrelinhas, que não é necessário ser professor para estar nesses contextos, o que significa um retrocesso frente às conquistas já realizadas quanto à profissionalização de docentes da primeira etapa da Educação Básica.

O desafio, portanto, está em não só reproduzir o discurso da qualidade para que a boa qualidade possa ser experimentada e vivida nos contextos de Creche e Pré-Escolas. É preciso que os governos municipais, principais responsáveis pela contratação dos profissionais da Educação Infantil, disponibilizem-se para uma revisão do que se compreende por qualidade.

Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 15) afirmam que “qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimento”. Moss (2011, p. 17) ressalta que “o conceito de qualidade não é neutro [...]. É resultado de um modo específico de ver o mundo e está permeado de valores e pressupostos”. Sendo assim, propor uma Educação Infantil de boa qualidade significa pensá-la em coletivo, junto às famílias, crianças e profissionais, sem que se deixe esse conceito à cargo apenas do poder público⁵¹.

Quando os docentes estiverem sujeitos às condições adequadas de trabalho e contratação, sendo admitidos como professores e não como Auxiliares, recebendo salários justos pela função que exercem, desfrutando do direito que possuem à formação continuada, conforme o artigo 62 da LDB (BRASIL, 1996a), a fim de refletir e ressignificar a docência como profissão a partir do binômio cuidado e educação, é que poderá ser iniciada parte do

⁵¹ Cabe lembrar que, ainda nas páginas iniciais desse trabalho, viu-se que o concurso para Auxiliares efetivas em Fortaleza foi um projeto apresentado como uma ação que objetivava proporcionar o avanço na qualidade dos equipamentos públicos de cuidado e educação.

percurso da longa jornada por um serviço de boa qualidade, não apenas aos professores, mas, conseqüentemente, às crianças.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

“E você ainda me pergunta: aonde é que eu quero chegar, se há tantos caminhos na vida.” (COELHO; SEIXAS, 1975).

Este capítulo apresenta a abordagem e as opções metodológicas utilizadas para a realização da pesquisa de campo. Aqui, portanto, também são elencados o lócus pesquisado, os sujeitos e os informantes que participaram do processo investigativo, os instrumentos e procedimentos que contribuíram para a geração dos dados e, por fim, a forma como foram organizados os resultados para a análise dos mesmos.

4.1 Pesquisa qualitativa

Como já exposto anteriormente, o presente estudo teve como objetivo central analisar o papel da Auxiliar da Educação Infantil no contexto de Creche no município de Fortaleza.

Para tanto, fez-se imprescindível a inserção no cenário ocupado pelas Auxiliares, a fim de acessar as informações necessárias à construção deste estudo. Assim, foi selecionado um estabelecimento de atendimento à crianças da Educação Infantil, de um a três anos de idade, pois no município supracitado estas profissionais trabalham apenas com esta faixa etária. Deste modo, este foi o ambiente que serviu como principal fonte para a geração de dados.

A inserção neste contexto específico para a realização da pesquisa de campo caracteriza bem um dos aspectos da pesquisa qualitativa. A disponibilidade para permanecer no lócus de estudo teve como finalidade ampliar o conhecimento acerca dos elementos que permeiam os fazeres cotidianos concernentes à função de Auxiliar, porque os significados estão impregnados nos sujeitos, portanto, nesta pesquisa, as palavras, as expressões, reações e as falas cotidianas das Auxiliares tiveram papel primordial, de maneira que todo o processo que envolveu o trabalho de campo teve relevância tanto quanto os resultados, afinal “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A análise do papel das Auxiliares exigiu atenção a uma complexidade de eventos e situações que aconteciam no CEI, nos quais as Auxiliares estavam cotidianamente envolvidas. Considerando este aspecto, “a descrição funciona bem como método de recolha

de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), pois é impossível quantificar o fenômeno aqui investigado.

O papel das Auxiliares, portanto, não pode ser analisado somente pelas atividades que lhe são formalmente atribuídas, mas também pelas marcas do olhar do outro que se imprimem nos fazeres desta profissão e no modo como as Auxiliares compreendem e realizam suas tarefas. Daí a importância de ter conferido espaço de expressão não apenas às Auxiliares, sujeitos da pesquisa, mas para outros participantes, que contribuíram para que o estudo pudesse “apreender as diferentes perspectivas adequadamente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Isso permite afirmar que o foco não esteve apenas no produto gerado pela finalização do processo investigativo, mas no decorrer da pesquisa, em que houve um (re)encontro constante com as indagações que sustentaram o percurso investigativo: Quem são as Auxiliares da Educação Infantil? Quais são suas características pessoais e profissionais? Que atividades realizam? Como a função das Auxiliares é percebida por diferentes segmentos do CEI?

Para definir a abordagem metodológica, foram considerados todos esses aspectos. A partir disso, foi construído o Quadro 1 com a intenção de apresentar de forma mais clara as características presentes neste estudo e que elucidam e justificam o uso da abordagem qualitativa.

Quadro 1 – Características da pesquisa qualitativa identificadas na investigação desenvolvida

Características da Pesquisa Qualitativa com base em Bogdan e Biklen (1994)	Características identificadas na pesquisa desenvolvida
Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.	✓
A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.	✓
Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.	✓
Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas	✓

previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram escolhidos vão se agrupando.	
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

Considerando as informações apresentadas até aqui, é possível avançar para esclarecer outros aspectos da pesquisa de campo. A seguir, essas reflexões são apresentadas.

4.2 Uma pesquisa com características de um Estudo de Caso

Esta dissertação teve como foco principal um grupo que compõe uma categoria particular e que desempenha ações bastante específicas no campo da Educação Infantil do município de Fortaleza.

De acordo com Lüdke e André (1986), autoras que descrevem características fundamentais do Estudo de Caso, este tipo de estratégia metodológica trata de um recorte singular, bem delimitado, enfatiza a interpretação em contexto, usa uma variedade de fontes de informação, procura representar os diferentes pontos de vista numa situação social e, quando comparado a outros relatórios de pesquisa, utiliza uma linguagem mais acessível para tratar sobre a investigação.

É fundamental que no Estudo de Caso o pesquisador pondere as especificidades do lócus em que estiver inserido durante o trabalho de campo. As práticas ocorridas em um dado cenário se constituem de forma singular, ou seja, outros contextos podem revelar outros achados para o mesmo fenômeno, daí que Lüdke e André (1986, p. 17) afirmem que “o Estudo de Caso é o estudo de um caso”.

Considerando que o papel das Auxiliares se desenvolve em um determinado contexto histórico e social, fez-se importante optar por uma estratégia metodológica que “enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação de seus componentes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19), afinal a docência se constitui através de diferentes fontes, elementos e interações (TARDIF, 2014). Para isso, faz-se importante uso de uma variedade de fontes de dados, que permite “cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19), ou seja, há a possibilidade de que sejam apresentados diferentes pontos de vista e, por isso, neste estudo, foram consideradas não só as Auxiliares, mas também coordenadora e professoras. Junto a isso, as reflexões ancoradas na bibliografia, nas observações, nas entrevistas e questionários, oportunizam aos “usuários do

estudo tirarem conclusões” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 20), aspecto bastante relevante para esta dissertação.

O pesquisador que realiza um Estudo de Caso se propõe à construção de um trabalho exaustivo e analítico (GIL, 2008), realizado através de um olhar investigativo e sensível, a fim de caracterizar elementos que circundam o objeto de pesquisa, através de diferentes fatores e particularidades que compõem o dia a dia de um ambiente institucional de educação, algo a ser realizado através de uma análise que se utiliza de linguagem acessível.

Diante do que foi exposto, o Quadro 2 relaciona as características identificadas no estudo aqui apresentado ao discurso de Lüdke e André (1986) acerca do Estudo de Caso.

Quadro 2 – Características do estudo de caso identificados na investigação desenvolvida

Características do estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986)	Características identificadas na pesquisa desenvolvida
Estudos de Caso visam à descoberta.	✓
Estudos de Caso enfatizam a interpretação em contexto.	✓
Os Estudos de Caso buscam tratar a realidade de forma completa e profunda ⁵² .	–
Os Estudos de Caso usam uma variedade de fontes de informação.	✓
Os Estudos de Caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.	–
Os Estudos de Caso procuram representar os diferentes e, às vezes conflitantes, pontos de vistas presentes numa situação social.	✓
Os relatos do Estudo de Caso usam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.	–

Fonte: elaborado pela autora.

⁵² Apesar de as autoras citarem o conhecimento completo e profundo da realidade como uma das características do Estudo de Caso, este é um ponto bastante ambicioso quando consideradas as limitações decorrentes do tempo estipulado para a conclusão do Curso de Mestrado nas universidades públicas brasileiras: 24 meses (12 meses para cursar disciplinas e 12 meses para a pesquisa e a escrita da dissertação). Sendo assim, este ponto não foi considerado algo possível de ser atendido para este estudo.

Partindo do que foi exposto nesta seção, a maior parte dos pontos que caracterizam o Estudo de Caso pareceram pertinentes para descrever e facilitar a elucidação dos elementos concernentes às Auxiliares da Educação Infantil da Rede Municipal de Fortaleza para este trabalho. Porém, em razão das características não atendidas, conforme explicitado no quadro anterior, parece mais adequado afirmar que se trata de uma pesquisa que apresenta características do Estudo de Caso. Diante disso, cabe ainda ressaltar que quando se trata de pesquisa, não existe método perfeito afinal, “o bom método será sempre aquele capaz de conduzir o investigador a alcançar as respostas para suas perguntas” (MINAYO; MINAYO-GÓMEZ, 2003, p. 118).

4.3 O lócus da pesquisa

Para a realização da pesquisa de campo, foi necessário, a princípio, com base nos objetivos desta pesquisa, estabelecer critérios que norteassem a escolha de um estabelecimento dentre o grande número de equipamentos públicos de Educação Infantil na cidade de Fortaleza. Portanto o lócus de pesquisa deveria:

- a) fazer parte da Rede Municipal de Educação;
- b) ser um CEI;
- c) ter no quadro de funcionários, no mínimo, dois tipos de Auxiliares da Educação Infantil - terceirizadas, substitutas e efetivas (Assistentes);
- d) possuir, pelo menos, uma turma de cada agrupamento (Infantil I- crianças com um ano de idade, Infantil II - crianças com dois anos de idade e Infantil III - crianças com três anos de idade);
- e) aceitar participar da pesquisa mediante autorização assinada pela Coordenadora da instituição.

A preferência por uma instituição pública se deu por acreditar que a pesquisa acadêmica em Educação deve contribuir, principalmente, para o avanço da qualidade (ZABALZA, 1998) dos estabelecimentos públicos, visando atender uma camada da população que não dispõe de recursos financeiros para investir nesse serviço, mas que possui, por lei (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996a), o direito de acesso à primeira etapa da Educação Básica.

Considerando os critérios supracitados é importante situar o leitor que a cidade de Fortaleza possui dois tipos de equipamentos que atendem crianças na faixa etária de um a três

anos: Creches e CEI. Vale lembrar que em Fortaleza não há atendimento público para as crianças na faixa etária de zero a um ano.

Os CEI são administrados diretamente pela prefeitura. As Creches são conveniadas, ou seja, existem outras instituições que trabalham em ação conjunta com a equipe gestora. Deste modo, como a administração das Creches não é de responsabilidade exclusiva da Prefeitura, seria necessário, além da autorização da SME e do(a) coordenador(a), solicitar o consentimento de outras instâncias que se articulam e interferem na organização das Creches municipais. Portanto, a preferência pelo CEI visou diminuir a quantidade de autorizações necessárias para a realização da pesquisa.

Dando continuidade às justificativas que clarificam os critérios anteriormente apresentados, o locus de pesquisa deveria possuir um quadro diversificado de Auxiliares, afinal, de acordo com a SME⁵³, no ano de 2016, havia 278 Auxiliares terceirizadas, 271 efetivas e 31 substitutas. Diante deste quantitativo variado, pareceu mais conveniente pesquisar, no mínimo, dois tipos de Auxiliares com diferentes vínculos empregatícios porque, de acordo com Cerisara (1999a, 1999b), a qualidade e a forma como o trabalho é realizado junto às crianças pequenas depende de muitos fatores, mas um deles está relacionado às condições dignas de trabalho, o que inclui o modo como as profissionais estão contratadas.

Para efetuar as observações das Auxiliares no CEI, era necessário que o estabelecimento tivesse agrupamentos de faixas etárias variadas, isso porque se partiu do pressuposto que as crianças pequenas possuem características específicas a cada idade, o que pode imprimir diferenças nas atividades que competem às Auxiliares da Educação Infantil, a depender da faixa etária com que trabalham. Deste modo, a inserção em agrupamentos de idades variadas teve como objetivo identificar as tarefas exercidas por Auxiliares no contexto de Creche. Daí a necessidade de uma instituição que possuísse, no mínimo, uma turma com crianças de um ano, dois anos e três anos.

Por fim, para a realização da pesquisa, a autorização da instituição, representada pela coordenadora foi uma etapa indispensável, pois foi a partir disso que a SME declarou o consentimento para a realização do estudo em um dos equipamentos que estão sob a responsabilidade do governo municipal.

⁵³ Informações passíveis de comprovação no processo P470347/2016 (FORTALEZA, 2016) na SME da cidade de Fortaleza.

Considerando os critérios aqui apresentados, para escolher o lócus de pesquisa foi preciso, inicialmente, realizar contato⁵⁴ com algumas instituições de Educação Infantil. Para isso, foram necessárias algumas semanas dedicadas a esta busca, em que foi preciso fazer um contato inicial, via telefone, com estabelecimentos públicos de educação de crianças pequenas. Nesse processo, alguns CEI se mostraram interessados em participar do estudo, mas outros logo explicitaram empecilhos, que pareciam sugerir pouco ou nenhum interesse em servir de local de estudo para a pesquisa de campo.

Dentre as instituições que se disponibilizaram ao desenvolvimento da pesquisa, houve aquelas que não cumpriam todos os critérios estabelecidos para esta dissertação, pois, de acordo com informações emitidas pelas coordenadoras, o quadro de funcionários desses CEI possuía apenas Auxiliares efetivas, o que acabou inviabilizando a feitura do estudo nesses locais. Somente depois de três semanas de consulta, foram identificados três equipamentos que atendiam aos critérios estabelecidos para esta dissertação.

Assim, foi marcada uma reunião com a coordenadora responsável pela gestão de um desses CEI. Este encontro ocorreu no estabelecimento, no dia 26 de Setembro de 2016, por volta das nove horas da manhã. Nesta ocasião, a coordenadora compartilhou as principais informações acerca do CEI, em especial, o quantitativo de turmas e Auxiliares. Segundo a gestora, o estabelecimento possuía uma turma de Infantil I, três turmas de Infantil II e uma turma de Infantil III.

Nesse encontro, os objetivos da pesquisa foram apresentados, salientando, também, o comprometimento com o sigilo que envolve todo este processo, visando suscitar um vínculo de confiança com a gestora. Junto a isso, foi entregue a versão impressa do material produzido para a qualificação de mestrado, para que a profissional pudesse melhor se apropriar dos processos relacionados ao estudo.

No dia seguinte, ao retornar para o CEI, em nova conversa com a Coordenadora, ela afirmou que havia socializado com todos os funcionários, em especial, Auxiliares e professoras, a intenção de pesquisa, porém sugeriu que houvesse um encontro, no próprio

⁵⁴ A SME não ajuda o pesquisador no processo de escolha da instituição para a pesquisa. A Secretaria solicita que o estudante sugira o local em que o estudo será realizado. Isso significa que cabe ao pesquisador entrar em contato com os estabelecimentos, via telefone e/ou encontro presencial, verificando se atendem aos critérios prévios e qual deles se disponibiliza a feitura do trabalho. Feito isso, entra-se com um pedido de autorização da pesquisa na SME, que expede uma carta de apresentação do estudante à instituição. Posterior a isso, a SME também emite outro documento em que autoriza o início da pesquisa de campo.

estabelecimento, de preferência no horário de lanche⁵⁵ de Auxiliares e professoras, em que fosse possível conversar com essas profissionais sobre o trabalho de campo.

Em 28 de Setembro de 2016, no encontro com as referidas profissionais, foi possível apresentar maiores esclarecimentos acerca da pesquisa, dos seus objetivos, das etapas que seriam realizadas, bem como clarificar dúvidas e inseguranças, sobretudo, dos sujeitos da pesquisa. Nesse momento, a coordenadora se fez presente e incentivou a participação do grupo, dando destaque a pontos positivos da pesquisa acadêmica, destacando esta experiência como “um momento de formação para os profissionais e de reflexão sobre o trabalho realizado no CEI”, postura que certamente contribuiu para a adesão das participantes que, ao final deste encontro, já se pronunciaram sobre quem poderia ou não colaborar com a investigação. Cabe salientar que esses dias de acesso à instituição foram de suma importância para estabelecer vínculos, mesmo que iniciais, com os funcionários⁵⁶, as crianças e o ambiente.

Definido o local de pesquisa, foi necessário telefonar para as outras duas instituições que haviam se disponibilizado a conhecer a proposta deste estudo e explicar que um CEI já havia sido selecionado para iniciar o trabalho. Nesta ocasião foi possível agradecer pela disponibilidade desses estabelecimentos. Nesta mesma semana, foi dada a entrada no processo de autorização da pesquisa na SME, que, poucos dias depois, conferiu o consentimento para o acesso ao CEI, através de uma carta de apresentação emitida por este órgão. Assim, o trabalho de campo foi iniciado no mês de Outubro, tendo sido concluído em Dezembro do ano de 2016.

4.3.1 Os sujeitos a investigar

Em momento posterior à seleção do lócus para o trabalho de campo, fez-se necessário definir as Auxiliares que participariam da pesquisa. Ainda que esse acordo tenha sido firmado verbalmente durante os encontros comentados na seção anterior, por se tratar de uma pesquisa acadêmica, foi necessário estipular critérios e acordá-los formalmente.

Para as Auxiliares, esse processo se deu em duas etapas. Primeiro, foi preciso selecionar àquelas que responderiam o questionário. Para isso, era preciso:

⁵⁵ A sugestão da gestora se deu pelo fato de, nesses horários, Auxiliares e professoras, reunirem-se na sala da Coordenação para lanche, de forma que todas as professoras e, depois, todas as Auxiliares ficavam juntas no mesmo local.

⁵⁶ Nesse grupo havia os porteiros da instituição. Todos eram homens.

- a) ter, no mínimo, seis meses de atuação na função de Auxiliar na Rede Municipal de Educação (terceirizada, substituta ou efetiva);
- b) possuir experiência, de pelo menos, um ano, no contexto do atendimento educacional de crianças na faixa etária de um a três anos;
- c) aceitar responder ao questionário mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Em suma, vê-se que responder ao questionário era uma decisão de caráter individual, contudo, por envolver uma pesquisa acadêmica, determinar esses aspectos, bem como obter a autorização das participantes, fez-se um procedimento fundamental.

A exigência de experiência de no mínimo seis meses foi colocada como um importante critério por entender que, após seis meses de exercício nesta função, os conhecimentos de uma Auxiliar não são os mesmos saberes que possuía antes de iniciar o trabalho neste cargo, afinal, à medida que se relacionam com a função que exercem, essas profissionais aprendem e ressignificam os seus fazeres (TARDIF, 2014), pois a prática é formadora e transformadora (ROLDÃO, 2005, 2007; VEIGA, 2008).

Selecionar Auxiliares que tenham transitado, particularmente, no trato com crianças em Creche foi estabelecido como critério, por compreender que o atendimento a este público é diferenciado quando comparado ao trabalho docente com crianças em Pré-Escola. Martins Filho (2013) e Tristão (2014), por exemplo, reconhecem que o trabalho em Creche é marcado por “minúcias” e por “sutilezas”, portanto difere, em muitos aspectos, das práticas que envolvem as crianças maiores. Sendo assim, a experiência com crianças pequenas possibilita o acesso a um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2014, p. 48).

Por fim, para a participação da Auxiliar na pesquisa, também foi estabelecido como critério, a assinatura do TCLE, devidamente disposto no Apêndice B. Esta decisão não garantia a permanência do sujeito na pesquisa até que fosse concluída, porém, serviu como documento que visava resguardar sujeitos, informantes e pesquisador em seus direitos éticos e de sigilo, bem como esclarecer aos envolvidos sobre os objetivos da pesquisa, seus processos e percurso. Todas as Auxiliares da instituição atendiam aos referidos critérios e se disponibilizaram a responder o questionário.

Ainda nesta seção, é indispensável salientar que as observações e a entrevista foram outras etapas da pesquisa em que a participação das Auxiliares era fundamental. Todavia a autorização dessas profissionais não se fazia suficiente, pois era necessário,

também, que as professoras com as quais trabalhavam diretamente aceitassem participar desse processo, afinal, dividiam a mesma sala de atividades e se relacionavam com o mesmo grupo de crianças. Portanto, além dos critérios anteriores, para ser entrevistada a Auxiliar precisava:

- a) permitir, junto à professora, a realização da observação participante na turma em que trabalha mediante assinatura do TCLE;
- b) autorizar a realização da entrevista mediante assinatura do TCLE.

Deste modo, as turmas em que foram feitas as observações e as entrevistas tiveram esses procedimentos autorizados, prévia e simultaneamente, por Auxiliar e professora.

4.3.2 As informantes da pesquisa

A escolha de sujeitos para a pesquisa não invalida a contribuição de outros personagens na construção investigativa de um dado estudo, sobretudo em pesquisas qualitativas. Estes indivíduos são os informantes da pesquisa, que não ocupam o lugar de sujeitos, mas colaboram com a geração⁵⁷ de dados que se relacionam com o fenômeno investigado. Nesta dissertação, as informantes foram a coordenadora e as professoras. Para selecionar essas participantes, foram estipulados os seguintes critérios:

4.3.2.1 As professoras

As professoras foram informantes de grande relevância, pois são as profissionais que trabalham diretamente com as Auxiliares. Sendo assim, para participar da pesquisa, a professora deveria:

- a) autorizar, junto à Auxiliar, a realização da observação participante da turma em que trabalha;
- b) possuir experiência, de pelo menos seis meses, no trabalho com a Auxiliar investigada;

⁵⁷ Graue e Walsh (2003) afirmam que os dados precisam ser gerados, haja vista que não estão prontos para que apenas a coleta seja suficiente. Essa perspectiva coloca o pesquisador numa posição bastante ativa na relação com o fenômeno que deseja investigar.

- c) ser Professora Regente A (PRA)⁵⁸;
- d) aceitar participar da entrevista semiestruturada mediante assinatura do TCLE.

De acordo com Buss-Simão (2015, p. 9), na Educação Infantil “há a presença de uma professora e uma auxiliar, em que ambas estão na sala ao mesmo tempo”. Frente a isso, para acompanhar as tarefas realizadas pelas Auxiliares durante o dia, foi necessária, também, a autorização da professora, já que trabalham juntas e desenvolvem muitas dessas tarefas lado a lado.

Como a professora ocupa o lugar de principal responsável pelas crianças (FORTALEZA, 2010), há uma hierarquia entre ela e a Auxiliar, fazendo com que sua autorização tivesse caráter decisivo para a realização da pesquisa. Isso significa que, mesmo que uma Auxiliar desejasse participar de todo o processo que envolvia este estudo, se a professora não admitisse a entrada da pesquisadora em sala, já estaria impossibilitada uma das etapas da pesquisa para esta dissertação.

Outra circunstância bem importante e que merece ser comentada, é que as professoras selecionadas para a pesquisa tinham que possuir experiência de pelo menos seis meses de trabalho junto à Auxiliar participante do estudo. Ainda que este não seja um período longo, trata-se de um tempo suficiente para a construção de um vínculo de trabalho. De acordo com Pimenta (2006, p. 20), “os saberes da experiência são também aqueles que os professores [e as Auxiliares] produzem no seu cotidiano docente”. Isso significa que a experiência docente de uma professora junto de uma Auxiliar possibilita que, pelo menos em parte, uma se aproprie do trabalho da outra.

Junto a isso, para serem entrevistadas, as professoras deveriam ser PRA. Isso porque são essas as profissionais que passam o maior tempo de trabalho com as Auxiliares, assim, supostamente, possuem um vínculo maior e mais conhecimentos acerca das atividades concernentes a esta função.

Por fim, a professora deveria consentir não só a observação participante junto à turma de trabalho com a Auxiliar, mas também autorizar e participar da entrevista semiestruturada, ocupando o lugar de informante da pesquisa através do TCLE (APÊNDICE C).

⁵⁸ De acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2017, p. 4), “Cada turma de Educação Infantil conta com dois professores regentes, de modo alternado, com o objetivo de garantir a estes profissionais o tempo sem interação com as crianças (Lei 11.738/2008)”. Isso significa que enquanto a PRA planeja atividades para o agrupamento de trabalho, a PRB assume o grupo. Sendo assim, a PRA permanece sempre na mesma turma e a PRB cumpre sua carga horária em grupos diferentes.

Das cinco professoras PRA do CEI, duas não aceitaram participar da pesquisa. Coincidentemente, ambas eram responsáveis por turmas de Infantil II. Como a instituição possuía três agrupamentos de crianças de dois anos, apesar disso, foi possível obter a adesão de três turmas de diferentes faixas etárias, conforme proposto para o trabalho de campo.

4.3.2.2 A coordenadora

Embora a coordenadora não desenvolva seu trabalho diretamente com as Auxiliares, ela, na condição de gestora, ocupa uma função que supõe orientação e acompanhamento das atividades desenvolvidas por todos os profissionais do CEI. Esta reflexão se ancora nas informações contidas nas Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil, que assevera que o “Coordenador Pedagógico exerce um papel fundamental no sentido de organizar e dinamizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e Assistente da Educação Infantil/Auxiliar de Serviços Educacionais” (FORTALEZA, 2015a, p. 2).

Para a participação da Coordenadora nesta pesquisa, foi necessário o cumprimento de alguns critérios:

- a) autorizar a realização da pesquisa na instituição na qual ocupa a função de gestora;
- b) contribuir com a comunicação entre pesquisadora e profissionais do CEI para o melhor esclarecimento acerca da pesquisa;
- c) ter, no mínimo, experiência de seis meses no cargo de gestão;
- d) aceitar participar da entrevista semiestruturada mediante assinatura do TCLE.

A autorização da pesquisa no CEI era condição *sine qua non*, pois caso não fosse obtida, estaria inviabilizado o trabalho de campo.

Considerando que a gestora assume o lugar de organizadora do e no espaço educacional, está inerente à sua função a tarefa de facilitar e mediar as relações no contexto do CEI (PLACCO; ALMEIDA, 2012). Diante disso, foi importante esclarecer para esta profissional, desde o encontro inicial, que antecedeu o início do trabalho de campo, sobre a importância de seu papel na articulação e comunicação entre pesquisadora, sujeitos e informantes da pesquisa. Este era um pressuposto fundamental, pois como bem rememora Gadotti (1991, p. 46) “o momento do diálogo é o momento em que os homens se encontram para transformar a realidade e progredir” e a pesquisa também se trata de uma experiência calcada no diálogo.

A relevância da experiência no cargo ancora-se em Nóvoa (1992b, 2009). Embora o autor assevere que a experiência, por si só, não é formadora, não é possível desconsiderar que ela, também, gera saberes. Esta reflexão está em consonância com o pensamento de Tardif (2014, p. 109), que entende que a experiência proporciona “um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações” que, no caso da coordenadora, é um saber bastante específico, pois ela tem, por atribuição, que integrar, acompanhar e avaliar o trabalho de professoras e Auxiliares (FORTALEZA, 2015a, p. 4). Assim, a relação da coordenadora com as Auxiliares torna-se bastante particular e diferente da relação que as Auxiliares possuem com quaisquer outras instâncias do CEI, o que contribui para uma percepção diferenciada no modo de ver essas profissionais.

A assinatura do TCLE por parte da coordenadora, assim como para todos os outros participantes da pesquisa, é um critério de suma importância para o desenvolvimento de estudos com seres humanos.

Para a realização do trabalho de campo desenvolvido com os sujeitos e informantes aqui apresentados, foi necessário dispor de instrumentos que subsidiassem a geração de dados. Esses instrumentos serão apresentados a seguir.

4.4 Os procedimentos e instrumentos para a geração e análise de dados

Este estudo empregou uma variedade de recursos para a geração de dados, pois o intuito era a “compreensão interpretativa” do fenômeno investigado (MINAYO, 2005, p. 81), que, no caso desta dissertação, referiu-se ao papel da Auxiliar da Educação Infantil.

Nesta pesquisa, foram utilizados três diferentes procedimentos, e cada um fez uso de um instrumento. A pesquisa qualitativa permite esta associação de instrumentos, a fim de reunir conteúdos para elucidar o fenômeno que se propôs investigar.

A princípio, com o questionário, as informações foram sendo construídas de forma mais restrita. Em uma etapa seguinte, em que foram realizadas as observações participantes, registradas no diário de campo e as entrevistas semiestruturadas, registradas em gravador de áudio, de maneira que os elementos foram se complexificando e permitindo que fossem “costurados”, contribuindo para o melhor e maior entendimento acerca do papel das Auxiliares.

Esses instrumentos são descritos a seguir, com a intenção de esclarecer o leitor, da utilidade, importância e limitações dos procedimentos e instrumentos escolhidos para esta pesquisa.

4.4.1 Questionário

A utilização do questionário, disponível no Apêndice I, está relacionado ao primeiro objetivo específico deste projeto, que pretendeu entender o perfil pessoal e profissional das Auxiliares do CEI.

O questionário é uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações” (GIL, 2008, p. 121). Conforme Gil (2008, p. 122), este instrumento pode ser constituído por perguntas abertas, fechadas ou abertas e fechadas. As perguntas abertas permitem ao grupo investigado “que ofereçam suas próprias respostas”. Isso significa dizer que as indagações desse tipo conferem um caráter mais particular e preciso acerca dos indivíduos, o que significa que são maiores as “dificuldades para sua tabulação”. O referido autor explica que as questões fechadas se caracterizam por uma pergunta seguida de opções de respostas aos participantes da pesquisa. Este modelo de questão confere “maior uniformidade às respostas [...]”. Mas envolvem o risco de não incluírem todas as alternativas relevantes” (GIL, 2008, p. 123).

Considerando os aspectos destacados por Gil (2008), o questionário elaborado e aplicado nesta pesquisa era formado por perguntas abertas e fechadas. A opção feita pelo uso dos dois tipos de perguntas teve a intenção de atenuar as limitações inerentes ao formato de cada um desses formatos de questões. O uso de outros instrumentos visou, então, complementar possíveis lacunas deixadas pelo questionário.

Nos momentos dedicados à elaboração deste material, buscou-se propor perguntas que informassem um pouco sobre os sujeitos, no que se refere a questões mais gerais, e sobre o que as Auxiliares pensavam quanto à prática que desenvolviam e, até mesmo, como elas compreendiam as relações que se davam no interior da instituição em que trabalhavam.

O questionário continha perguntas relacionadas aos aspectos pessoais das Auxiliares, como sexo, idade, estado civil, motivação para atuar no cargo de Auxiliar, dentre outras. Também possuía indagações relacionadas às atividades desenvolvidas por essas profissionais no cotidiano do CEI, como turma de trabalho, formação inicial e continuada, tempo de experiência na Educação Infantil, atividades cotidianas realizadas e outras.

É importante salientar que a elaboração deste instrumento se inspirou em questionários de outras pesquisas já realizadas (FARIAS, 2012; PEREIRA, 2014; CHAVES, 2015) e que também buscavam conhecer elementos concernentes ao perfil pessoal e profissional de professoras, coordenadoras, dentre outros sujeitos. Junto a isso, a consulta ao

primeiro objetivo específico foi fundamental, buscando verificar se o questionário, quando pronto, seria capaz de atendê-lo.

Conforme previsto, o questionário foi aplicado com todas as Auxiliares do CEI, portanto cinco⁵⁹ profissionais. Isso ocorreu porque todas as profissionais da instituição demonstraram o desejo de responder ao referido material. Uma das profissionais afirmou que “como nunca fizeram pesquisa aqui com a gente [Auxiliares], todo mundo quer participar! É um jeito das pessoas conhecerem o nosso trabalho!”. Como essa vontade foi expressa por todas elas, este grupo serviu para representar um recorte do amplo universo das Auxiliares da Rede Municipal de Fortaleza.

Gil (2008, p. 122) alerta que uma das desvantagens do questionário é tratar-se de um instrumento que “não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolva-o devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra”. Visando atenuar essa possível problemática, desde os primeiros encontros no CEI, as Auxiliares foram informadas sobre a importância de “participar coletivamente da construção de um saber” (FREIRE, 1991, p. 16). Sendo assim, essas profissionais estavam cientes que os dados gerados por este instrumentos seriam submetidos a análise e que, por esse motivo, os instrumentos deveriam ser respondidos e devolvidos. Porém, não foi definida uma data prévia para a devolução do material, tendo sido firmado apenas o compromisso de que quão logo estivesse respondido, seria restituído à pesquisadora.

Cabe destacar, então, que três Auxiliares devolveram seus questionários no mesmo dia em que foram entregues, pois utilizaram o tempo de repouso das crianças para respondê-lo. As outras duas profissionais entregaram este material ao final da mesma semana em que receberam o instrumento.

Os aspectos revelados no questionários respondidos permitiram uma visão panorâmica sobre o grupo das Auxiliares do CEI, pois foi gerado conhecimento acerca do perfil pessoal e profissional dessas trabalhadoras. A importância de abordar tais aspectos encontra amparo na reflexão de Arroyo (2013, p. 28), quando afirma que o papel docente perpassa por um “entrecruzamento de tempos e vivências”, ou seja, as características pessoais e profissionais estão impressas na forma como o docente conduz seus “fazer” cotidianos

⁵⁹ Ainda que Gil (2008) esclareça que o questionário é um instrumento, em geral, utilizado com o objetivo de atingir um número maior de sujeitos em um tempo menor, nesta pesquisa, o uso deste recurso considerou outros aspectos apontados por este autor, como o fato do questionário possibilitar “que as pessoas respondam no momento que julgarem mais conveniente” e que “não expõe os pesquisados à influência das opiniões” do pesquisador (GIL, 2008, p. 122).

(TARDIF, 2014), bem como na forma como compreende seu papel profissional, elementos imprescindíveis para este estudo.

4.4.2 A observação participante

Diante do desafio relacionado ao segundo objetivo específico desta pesquisa, ou seja, analisar o trabalho realizado pelas Auxiliares nas diferentes turmas de crianças em um CEI, a observação participante foi escolhida como procedimento metodológico para buscar “dar conta” deste aspecto.

Para analisar o trabalho realizado pelas Auxiliares no dia a dia do CEI, foi preciso efetuar inserção *in loco*, a fim de “estar junto”, em um movimento que Lüdke e André (1986, p. 28) descrevem como uma tentativa de “tornar-se um membro do grupo para se aproximar o mais possível da ‘perspectiva dos participantes’”.

As observações ocorreram, respectivamente, nas turmas do Infantil I, Infantil II e Infantil III, o que não significa afirmar que aconteceram restritas ao espaço da sala de atividades. Como os sujeitos da pesquisa foram as Auxiliares, pesquisá-las significou acompanhá-las em diferentes espaços do CEI, pois só assim seria possível ter acesso às tarefas por elas realizadas. Talvez, por isso, Gil (2008, p. 103) faça uso da expressão “observação ativa” para se referir a este procedimento metodológico, pois é através dessa postura ativa que se torna possível o “acesso aos eventos ou grupos que, de outro modo, seriam inacessíveis ao estudo” (YIN, 2012, p. 139).

Foram realizadas 24 sessões de observação participante. Cada agrupamento foi acompanhado oito vezes, no período de Outubro a Dezembro de 2016. Todas as observações aconteceram, pelo menos, duas vezes na semana, sem dia previamente acordado com Auxiliares e/ou professoras. Foram priorizadas as oportunidades de observação nos dias em que estiveram reunidas Auxiliares e PRA⁶⁰. Porém, pelo menos em duas, dentre as observações realizadas em cada turma, as Auxiliares foram acompanhada quando estiveram na companhia da PRB⁶¹. As sessões se iniciavam pouco antes das sete da manhã e findavam somente à tarde, por volta das 17 horas. É importante mencionar que na turma do Infantil III,

⁶⁰ A turma do Infantil III, no período das observações, estava sendo acompanhada pela Auxiliar e por uma professora substituta. Isso ocorreu porque a professora PRA, efetiva, entrou de licença por conta de problemas de saúde.

⁶¹ Isso ocorreu em decorrência da organização do tempo para que todas as etapas da pesquisa de campo fossem realizadas respeitando o cronograma de atividades previstas para a conclusão da dissertação.

de atendimento parcial, a sessão, apesar de começar no mesmo horário, terminava às 13 horas, tempo em que a Auxiliar recebia a turma do turno da tarde para trabalhar.

Lüdke e André (1986, p. 25) afirmam que “a observação precisa ser, antes de tudo, controlada e sistemática. Isso implica na necessidade de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. A partir desta reflexão, a formulação de um roteiro de observação (APÊNDICE J), com perguntas norteadoras e alguns aspectos que deveriam ser acompanhados, foi fundamental para buscar gerar dados para alcançar os objetivos propostos nesta dissertação. A importância do roteiro de observação está na possibilidade de manter o foco naquilo que precisa ser observado, afinal, uma instituição educacional que atende crianças bem pequenas é um espaço bastante dinâmico e cheio de eventos que ocorrem ao mesmo tempo, podendo “tirar o foco” do pesquisador.

Os principais aspectos contemplados por este instrumento foram: a rotina diária de trabalho da Auxiliar, o tipo de atividades que desenvolve, o tempo de trabalho, que tarefas desempenha sozinha e quais realiza com a professora, a relação com crianças, professoras e coordenadora, dentre outros. A construção desse roteiro, mais uma vez, tomou os instrumentos do estudo de Pereira (2014) como fonte de inspiração. Ainda que esta autora tenha realizado uma pesquisa que investigava o trabalho da coordenadora pedagógica, o modo como concebeu seu roteiro de observação acabou direcionando, junto com a consulta ao segundo objetivo específico desta pesquisa, a construção do roteiro de observação do trabalho das Auxiliares.

As observações foram realizadas tendo o diário de campo como suporte para o registro de frases, gestos e conversas em diferentes situações em que as Auxiliares estavam envolvidas. A descrição minuciosa do que foi visto, sobre as expressões, emoções e sentimentos, não apenas dos sujeitos deste estudo, mas de toda a teia relacional na qual as Auxiliares estavam inseridas. Daí Minayo (1994, p. 63) afirmar que o diário de campo aglomera “detalhes que no seu somatório vão congregam os diferentes momentos da pesquisa”.

Durante esta etapa da pesquisa de campo, foram muitos os desafios enfrentados, de modo que alguns merecem ser mencionados, como: a longa rotina de trabalho das Auxiliares, que exigia muitas horas de imersão no CEI; a insegurança como pesquisadora, causada pelo medo de não estar realizando um bom trabalho de registro; e a necessidade de habilidade e rapidez no momento da escrita. Um último desafio ainda merece ser citado: o de organizar, sistematizar e transcrever, diariamente e de forma disciplinada, tudo o que era visto no CEI. Afinal a gama de informações, sentimentos e percepções mostrou-se singular e

marcada por pluralidades, em um movimento de encontros e desencontros entre os “olhares” expressos pelas Auxiliares.

Esta realidade demandou esforço pessoal para saber tomar o distanciamento necessário do objeto de estudo, o que pode parecer ambíguo, já que o pesquisador, por onde vai, carrega consigo o entrelaçamento com sua pesquisa. Se para Machado (1997, p. 35), “na imersão, a amplitude de visão se restringe”, o trabalho realizado fora da instituição possibilitava adentrar numa dimensão do objeto antes não percebida, através de uma postura analítica para o desenvolvimento deste trabalho.

A observação participante mostrou-se crucial para o confronto entre os conhecimentos prévios, descritos na Introdução desta dissertação, e o que as Auxiliares possibilitaram conhecer acerca do trabalho que exercem. Portanto, este procedimento proporcionou não apenas identificar as atividades, mas, por que não dizer, (re)significá-las a partir do lugar de pesquisadora. Por fim, é importante destacar que o período em que o trabalho dos sujeitos investigados foi acompanhado foi marcado pela recepção acolhedora de Auxiliares e professoras, que sempre tentaram facilitar e colaborar com o melhor desenvolvimento do estudo.

4.4.3 Entrevistas

Para buscar atender o terceiro objetivo específico, que pretendia compreender como a função de Auxiliar é percebida na perspectiva de diferentes segmentos do estabelecimento de Educação Infantil (Auxiliares, professoras e coordenadora), o processo de realização das entrevistas foi uma etapa de grande importância.

Inúmeros os autores que se dedicam a ressaltar a relevância do uso da entrevista na pesquisa qualitativa. Triviños (2013, p. 146) esclarece que a entrevista semiestruturada é um dos principais meios para a coleta de dados. Na opinião deste autor,

Podemos entender por entrevista *semiestruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A partir disso, é possível afirmar que a entrevista se apresentou como instrumento capaz de proporcionar uma maior aproximação com sujeitos e informantes. A escolha por este

tipo de entrevista se deu porque seu formato e concepção permitem maior flexibilidade e dinâmica entre entrevistador e entrevistado, de modo que perguntas podem ser acrescentadas ou omitidas, de acordo com o andamento e necessidade da pesquisa. Entrevistas semiestruturadas podem, nessa perspectiva, sofrer alterações no decorrer do encontro, objetivando o maior esclarecimento sobre os conteúdos expressos a partir das perguntas realizadas. Assim, ao fazer uso desse instrumento nesse formato, agregou-se maior volume de informações à pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a feitura das entrevistas, foram produzidos, previamente, roteiros (APÊNDICES D, E e F) utilizados nesses encontros com esses sujeitos e informantes. O roteiro funcionou como um norte, um guia e foi importante porque propiciou maior segurança para que, sempre que as falas das Auxiliares e demais participantes adentravam em temáticas e questões distantes do objetivo da pesquisa, pudesse fazer o exercício de retornar para o foco no objeto deste estudo.

Havia um roteiro direcionado para as Auxiliares, um para as professoras e outro para a entrevista com a coordenadora. Contudo, havia pouca diferença entre esses materiais, pois as questões giravam em torno de um objeto comum: a função da Auxiliar no contexto da educação das crianças pequenas. De todo modo, os principais aspectos contemplados por esses roteiros foram as atividades realizadas pelas Auxiliares, o papel dessas profissionais no contexto do CEI, o significado da função que exercem, as preferências que possuem dentre as tarefas cotidianas que exercem, dentre outros. Os roteiros elaborados se inspiraram naqueles que foram elaborados e utilizados por Duarte (2011) e Gomes (2016). Nenhuma das pesquisas tem a Auxiliar como tema, mas investigaram, respectivamente, as professoras de bebês e professoras de Creche, temáticas que se aproximam das Auxiliares pelo seu campo de atuação profissional. O terceiro objetivo específico também serviu para nortear a organização deste instrumento.

Partindo dessa escolha, foram realizadas entrevistas individuais com a Auxiliar do Infantil I, a Auxiliar do Infantil II e a Auxiliar do Infantil III. A individualidade na realização das entrevistas é esclarecida por Gil (2008, p. 114), ao afirmar que a entrevista individual permite “investigar um tema em profundidade”. Assim, ter optado por encontros individuais com cada participante da pesquisa foi imprescindível para que se criasse um ambiente de segurança, no qual sujeitos e informantes entrevistados não se sentissem inibidos pela presença de outrem.

Em seguida, as PRA⁶² que trabalhavam, respectivamente, com as três Auxiliares citadas, também foram entrevistadas. Por fim, aconteceu a entrevista com a coordenadora do CEI, principal representante da gestão do estabelecimento onde ocorreu a pesquisa.

Tardif e Lessard (2015a) asseveram que a profissão docente se constitui a partir de interações humanas, o que lhe confere um caráter essencialmente relacional. De forma similar, Arroyo (2013) defende que a atividade docente possui natureza eminentemente relacional, dialógica e interativa. Vale salientar que, assim como ocorre com as professoras, as Auxiliares estão em constante interação com um número importante de sujeitos: crianças, equipe gestora, docentes, comunidade e outros funcionários do estabelecimento educacional. Diante desse contexto, é preciso compreender que “[...] o professor [e também a Auxiliar] pertence a uma teia de interdependências e seu poder é relacional e mutável, ou seja, dependente das ações, circunstâncias, condições, crenças, convicções, desejos etc., de todos os indivíduos do seu grupo social” (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011, p. 707).

Considerando esta teia relacional edificada no cenário do CEI, entende-se que, para a apropriação da complexidade concernente às Auxiliares, não bastava apenas investigá-las, mas ir paulatinamente apercebendo os dados compartilhados pelos outros personagens envolvidos no cotidiano dos sujeitos investigados.

Os encontros para a concepção da entrevista foram previamente acertados com sujeitos e informantes, tendo em vista que eles possuíam atividades, pessoais e de trabalho.

O horário e o local foram previamente definidos em comum acordo entre sujeitos, informantes e pesquisadora. Todas as Auxiliares, por exemplo, sugeriram que a entrevista acontecesse no “horário de sono” das crianças. Elas, assim como as professoras com as quais trabalhavam, afirmaram que este era o horário mais tranquilo da rotina no CEI. Também sinalizaram sobre a inconveniência que seria ter que chegar mais cedo ou sair mais tarde, caso não fosse possível entrevistá-las neste horário, por volta de 11 horas e 30 minutos da manhã. Somente no caso de Socorro, a entrevista iniciou logo após o horário de almoço⁶³, no próprio estabelecimento. Nesta ocasião, a colaboração da coordenadora do CEI foi relevante, pois ela se disponibilizou para ficar em sala com a professora no Infantil III enquanto a Auxiliar era entrevistada.

⁶² A PRA III, mesmo ausente de sua função, na época da entrevista fez questão de ir até o CEI “Hora Marcada” para participar dessa etapa da pesquisa. Desse modo, a entrevista foi realizada com ela e não com a professora substituta, pois se considerou o tempo de convivência entre professora e Auxiliar.

⁶³ Na época, havia uma criança da turma do Infantil III que estava saindo quase no horário de chegada da turma do turno da tarde, de forma que a Auxiliar permanecia com ela até que o responsável fosse buscá-la, às vezes, ao meio dia.

As professoras, por exemplo, afirmaram que o horário de planejamento seria um instante bastante adequado para participar da entrevista, pois as PRA possuem “tempo sem interação com crianças” (FORTALEZA, 2014, 2015a, 2016), conforme a Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Essas profissionais explicaram que poderiam disponibilizar um desses momentos para a realização da entrevista, haja vista que, para planejar, deslocam-se para o CEI. Deste modo, as entrevistas com as três professoras aconteceram em horário de planejamento na própria instituição. Apenas a entrevista da PRA II aconteceu em uma sala da Escola “Hora Marcada”, estabelecimento anexo ao CEI, pois a sala da coordenação, no horário marcado, estava sendo utilizada por outros profissionais.

A gestora colocou-se à total disposição para conceder a entrevista no CEI, mas explicou que além das atribuições relacionadas ao seu cargo no estabelecimento, uma coordenadora também tem muitas reuniões e atividades que acontecem externas a instituição. Por isso preferiu definir, previamente, dia e horário para a realização da entrevista, considerando a “agenda da semana”, comprometendo-se a entrar em contato via telefone com, no mínimo, dois dias de antecedência para acertar a feitura da entrevista.

A entrevista realizada com a informante também ocorreu na escola “CEI Hora Marcada” e mostrou-se como fator agregador para acrescer elementos acerca de como a função das Auxiliares é percebida pela gestão, através dos significados atribuídos pela coordenadora, que fazia parte do CEI, a qual estava lá diariamente, mas que ocupa um local hierarquicamente superior à função da Auxiliar. Todas as entrevistas foram de suma importância, pois expressaram conteúdos e aspectos bastante significativos sobre as Auxiliares, ampliando a percepção e desvelando os diversos olhares e concepções acerca de um mesmo objeto.

A média de tempo de duração das entrevistas foi de, aproximadamente, 1 hora e 10 minutos e foram registradas com gravador de áudio. Este recurso não causou nenhum desconforto nos participantes afinal, foram previamente consultados com relação à realização da gravação da entrevista. Talvez por isso, não tenha havido nenhum tipo de resistência por parte de Auxiliares, professoras e coordenadora para a participação nesta etapa da pesquisa.

4.5 A análise dos dados

Os dados gerados na pesquisa através do percurso metodológico anteriormente descrito foram cuidadosamente organizados. Como bem asseveram Gerhardt e Silveira (2009, p. 85) “faz-se necessário superar a tendência ingênua a acreditar que a interpretação dos dados

será mostrada espontaneamente ao pesquisador”. Portanto, com apoio em Bardin (2011), foi feita a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, trabalho que se iniciou ainda durante a realização da pesquisa de campo.

Bogdan e Biklen (1994) alertam ao pesquisador de que na pesquisa de natureza qualitativa não há um momento isolado e específico para a análise dos dados. À medida que o pesquisador vai colocando os dados em ordem, a análise já se inicia, mediante o contato com a complexidade contida nos conteúdos gerados, marcados por significados singulares que partem de um ambiente dinâmico e interativo de pesquisa. É através desse processo que será possível “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 50).

De maneira simultânea ao trabalho de campo no CEI “Hora Marcada”, esses materiais foram sendo examinados mais cuidadosamente, procurando associá-los aos objetivos desta pesquisa, no intuito de classificá-los (MINAYO, 2001).

Para organizar os dados dos questionários foram criadas tabelas, no computador, com as perguntas e as respostas das 5 Auxiliares do CEI. Mesmo com uma amostra pequena, este trabalho exigiu atenção e cuidado. Os dados gerados por meio da observação participante, além de registrada em caderno, eram diariamente transcritos para um arquivo no *laptop*. Ao longo das transcrições eram destacados em negrito os episódios, gestos e falas, em especial, das Auxiliares. As entrevistas, a medida que foram realizadas, eram ouvidas e transcritas para um outro arquivo.

Nesta fase, é de grande relevância acessar, exaustivamente, esses conteúdos, identificando aquilo que se sobressai frente aos objetivos da pesquisa, que é comum e que se relacionam entre si, sendo necessariamente articuladas com as bases teóricas para a finalização do estudo.

5 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DE PESQUISA

“Morena eu me dei conta que a gente não se conhece tanto quanto eu queria, tanto quanto parece” (DUARTE, 2014).

Este capítulo está vinculado ao primeiro objetivo específico que visa entender o perfil pessoal e profissional das Auxiliares do CEI. A partir disso, é preciso considerar que os sujeitos da pesquisa estão inseridos em um contexto específico que exerce influência no modo como se estrutura as características das Auxiliares como indivíduo e agrupamento profissional. A pesquisa qualitativa, como já descrito na metodologia desta dissertação, não desatrela os sujeitos do ambiente em que estão inseridos afinal o contexto, por si só, já revela muito sobre esses indivíduos. Cada um carrega consigo as marcas do outro (MOLON, 2003). Sendo assim, conhecer os principais aspectos relacionados ao CEI onde a pesquisa foi desenvolvida é uma etapa fundamental.

Deste modo, são esclarecidos aspectos como localização, características do entorno do CEI “Hora Marcada”⁶⁴, quantitativo de crianças, faixa etária atendida, dentre outras. Aborda-se, também, a estrutura do estabelecimento, tanto na arquitetura do local, como no que concerne aos funcionários que lá trabalham. O propósito é expor uma visão geral da instituição. Finalmente, considerando o objetivo específico referido e que as Auxiliares são os sujeitos da investigação, o enfoque do capítulo é para essas profissionais.

Para isto, foram utilizadas, essencialmente, as informações construídas através dos questionários, instrumento respondido por todas as Auxiliares do CEI. Entretanto, outros esclarecimentos adquiridos através dos registros em diário de campo e nas entrevistas foram utilizados a fim de complementar esta etapa do estudo.

As reflexões realizadas a partir desses dados também dão suporte às seções vindouras, haja vista que as informações estão intimamente relacionadas.

⁶⁴ “Hora Marcada” não se trata do verdadeiro nome da instituição educacional investigada. Este nome é fictício e foi adotado para esta dissertação com o objetivo de cumprir com o compromisso ético e de sigilo da pesquisa. A opção por esta nomeação foi inspirada na evidente preocupação dos profissionais, mas principalmente de Auxiliares e professoras do CEI, no que concerne ao cumprimento dos horários para o desenvolvimento organizado da rotina das crianças. Esta realidade denota uma concepção de Educação Infantil em que a criança e suas necessidades não são consideradas os principais elementos norteadores das práticas pedagógicas desenvolvidas. A rotina das crianças era fortemente centrada no trabalho dos adultos, ou seja, uma perspectiva adultocêntrica, em que os “tempos” das crianças nem sempre são considerados para a organização desta dinâmica cotidiana.

5.1 O Centro de Educação Infantil Investigado

O CEI “Hora Marcada” está inserido em uma região periférica da cidade de Fortaleza. Trata-se de uma zona eminentemente residencial, com média de 3,94 habitantes⁶⁵ por domicílio e caracterizada pelo intenso fluxo de indivíduos, pois se destaca no setor de Serviços e de Comércio.

Trata-se de uma área que conta com estabelecimentos educacionais públicos e particulares, distrito policial, Organização Não Governamental (ONG), diversas linhas de transporte público, um Centro de Referência de Assistência Social (CRAS); um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), dentre outra variedade de instituições que prestam serviços à população (FORTALEZA, 2013).

Quanto às questões relativas ao campo educacional, neste bairro, o chefe de família estuda, em média, 8,87 anos, o que denota um baixo índice de escolaridade. Apesar de este dado apontar ao poder público sobre a necessidade de investimento neste setor, no bairro há, ainda, um parco investimento relacionado à educação, pois “faltam creches para atender à demanda da população infantil de menor poder aquisitivo; e capacitação profissional para jovens e trabalhadores em geral” (FORTALEZA, 2015a, p. 46).

Por conta de tal situação, não são poucas as crianças e jovens que ficam sem acesso à educação, o que provoca insatisfação dos moradores do bairro, os quais se sentem prejudicados, pois, muitas vezes, acaba sendo necessário que esses indivíduos, para utilizar equipamentos públicos de educação, precisem se deslocar para outros bairros, o que, por sua vez, pode ser algo desgastante e cansativo, sobretudo para as crianças pequenas. Durante a pesquisa de campo, algumas mães com crianças matriculadas no CEI “Hora Marcada” comentaram sobre esta dificuldade. Em certa ocasião “[...] a mãe da criança explicou que sua filha conseguiu vaga no CEI, mas não conseguiu matricular o filho, estudante do Fundamental I, na escola anexa ao CEI e que, por isso, o menino estuda numa instituição mais afastada de casa” (DIÁRIO DE CAMPO, 14 dez. 2016).

Além do acesso limitado à educação, outra realidade enfrentada pelo bairro onde se localiza o lócus de pesquisa diz respeito ao quantitativo elevado de roubos e lesões corporais. O índice de assaltos, segundo a maior parte dos funcionários do CEI, dá-se em

⁶⁵ As informações relacionadas à região do CEI investigado foram retiradas do Anuário de Fortaleza 2012-2013 (ANUÁRIO..., 2014), do Mapa da criminalidade e da violência em Fortaleza (FORTALEZA, 2011) e da Revista Fortaleza 2040 (2015).

decorrência das favelas existentes no bairro. Junto a isso, a região é acometida por “constantes brigas de acerto de contas entre gangues” (FORTALEZA, 2015a, p. 45).

O entorno do CEI “Hora Marcada” é constituído por um cenário bastante heterogêneo, formado por uma população com condição econômica bastante diversificada. Mesmo desfrutando de alguns serviços, o bairro se configura como uma região carente em inúmeros setores, mas, em especial, segurança e educação (FORTALEZA, 2013).

O CEI fica em uma rua bastante movimentada, onde há um canal a céu aberto e um frequente acúmulo de lixo que, além de comprometer a estética da região, aumenta o índice de doenças e insetos. Nela se localiza não apenas este estabelecimento, mas a Escola “Hora Marcada”, que atende crianças matriculadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e uma fábrica de roupas de grande porte.

Estando de frente para esta instituição, é possível visualizar um longo muro encoberto por pichações. O portão principal tem uma cor um pouco desbotada, o que parece denotar falta de manutenção na pintura. Sendo assim, a estrutura frontal do CEI não evoca a impressão de um lugar que trabalha com crianças. Nesse sentido, é possível mencionar Horn (2007, p. 47), pois a autora assegura que “os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos”. Portanto, se a parte interna do CEI “Hora Marcada” está repleta de crianças, seu espaço externo deveria conter elementos que fizessem alusão à infância. A importância disso para a criança pequena está no fato de que ela precisa desejar estar na Educação Infantil, haja vista que é da sua vontade e curiosidade que vai partir todo o trabalho pedagógico. Deste modo, ter uma instituição visualmente atrativa parece um aspecto não só importante, mas fundamental para as crianças pequenas.

Após ultrapassar o portão principal, há outro, mas em tom esverdeado, com pequenas aberturas. Dele era possível enxergar o espaçoso corredor com duas salas de atividades do lado esquerdo e outras três do lado direito. Seguindo até o final deste corredor, chega-se à cozinha do estabelecimento. Ao lado da cozinha, há uma porta de cor verde escuro, que é um local utilizado como uma espécie de despensa, para guardar e organizar os produtos não perecíveis utilizados para o preparo da alimentação das crianças. Adiante, há outro compartimento, onde fica situada a sala da Coordenação, principal local de trabalho da Coordenadora.

Esta sala também é usada para o atendimento das famílias, para reuniões, no horário de planejamento das professoras e nos horários previstos de intervalo para as docentes. No local, há internet com *wifi*, um filtro com água gelada, uma geladeira e uma mesa redonda com cadeiras para que as pessoas possam se acomodar. Há outra mesa, um

pouco menor, apenas para o uso da Coordenadora e outra, do mesmo tamanho, utilizada por professoras ou por Auxiliares de coordenação, profissionais que dão suporte ao desenvolvimento do trabalho da gestora no CEI.

Perto da sala da Coordenação, há um espaço destinado aos horários de brincadeiras das crianças. Trata-se de um local com areia, quatro brinquedos, dentre casinha e escorregadores, sendo todos de plástico. Um dos brinquedos, que lembrava uma lagarta, estava amarrado com barbantes e sempre que as turmas faziam uso dele, corriam o risco de sofrer algum tipo de acidente.

Vale lembrar que o documento intitulado Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil defende que “os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas” (BRASIL, 2006c, p. 28), o que não parecia ser o caso deste material do “parque” do CEI “Hora Marcada”.

Outro ponto, ainda relacionado a este espaço, é que era comum perceber conflitos entre as crianças, pois durante as brincadeiras disputavam os poucos baldes e pás disponíveis neste local. Inclusive, alguns desses “brinquedos” eram improvisados com potes de produtos de higiene ou garrafas pet. Este cenário demonstra pouco investimento nesses recursos.

Segundo Kishimoto (2010, p. 3), os brinquedos e outros materiais servem como instrumentos para que a criança amplie seus saberes por meio da “diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo”. Mas não apenas isso, os brinquedos servem de mediadores nas interações entre as crianças e os adultos. Logo, quando as crianças não têm acesso a brinquedos variados e de boa qualidade, acabam tendo possibilidades mais amplas de aprendizagem negadas. Frente a esta realidade, cabe dar destaque a outro pensamento da autora já mencionada, pois ela esclarece que

Cabe à creche e à pré-escola, espaços institucionais diferentes do lar, educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses com brinquedos de qualidade, substituindo-os, quando quebram ou já não despertam mais interesse. Para adquirir brinquedos, é fundamental selecionar aqueles com o selo do INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia), que já foram testados em sua qualidade com critérios apropriados às crianças (KISHIMOTO, 2010, p. 2).

No contexto investigado, portanto, a forma como o “parque” estava organizado denota uma política de pouco investimento financeiro, realidade que persegue a Educação Infantil ao longo da História. Por isso é possível afirmar que, em suma, o “parque da

goiabeira⁶⁶”, como era carinhosamente chamado o “parque” por todos os funcionários do CEI “Hora Marcada”, não possuía as características suficientes para se configurar como um parque infantil. A realidade enfrentada por esta instituição, portanto, merece ser avaliada, afinal, as brincadeiras e as interações são eixos norteadores das práticas pedagógicas para crianças pequenas (BRASIL, 2009a), e os parques, quando bem instalados, funcionam como excelentes locais para essas vivências.

Ainda sobre a parte interna do CEI, próximo à sala da Coordenação, estão dispostos os “chuveirões”, comumente utilizados nos momentos de banho das crianças. O banheiro, localizado no lado oposto aos “chuveirões”, que deveria ser usado no horário de banho, é subutilizado, porque possui um piso muito escorregadio, já tendo provocado acidentes envolvendo funcionários e crianças. Diante disso, a situação do banheiro do CEI “Hora Marcada” descumprir as condições legais previstas na Resolução Municipal nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010) que explica, no artigo 32, que os estabelecimentos de atendimento educacional a crianças de zero a três anos devem possuir banheiros com piso antiderrapante. Um trecho do diário de campo exemplifica isso:

Com o passar dos dias, fui percebendo que o banheiro do CEI não era utilizado no banho das crianças. Perguntei para as profissionais se elas não preferiam usar o banheiro. Enquanto banhavam as crianças, explicaram que o chuveirão era mais seguro, porque o chão não era liso (DIÁRIO DE CAMPO, 24 out. 2016).

Além do piso inadequado, outra reclamação que se repetia entre as Auxiliares estava relacionada à distância entre o banheiro do CEI e a sala de atividades, algo que tornava mais difícil a rotina das turmas, em especial à do Infantil I, porque frequentemente precisavam ser asseadas e ter suas fraldas trocadas, processo que poderia ser facilitado se houvesse locais “para higienização das crianças, troca e guarda de fraldas [...] e eliminação de fezes” (BRASIL, 2006d, p. 14) dentro, ou mais próximo, da sala de atividades, o que não ocorria no caso deste estabelecimento.

Outro fator que gerava descontentamento de Auxiliares e professoras se relacionava à arquitetura do CEI “Hora Marcada”. O estabelecimento, inaugurado no ano de 2002, sob a gestão do antigo prefeito Juraci Magalhães, que permaneceu à frente do governo municipal de 1997 a 2004, possui o “padrão Juraci Magalhães”. As Creches construídas durante este governo têm salas quadradas, pequenas e divididas por “muretas”, também chamadas, pelos funcionários do local, de “meia parede”.

⁶⁶ Esse nome fazia alusão à única árvore existente no local.

As Creches nesse padrão parecem condizentes com os modelos que marcaram a oferta de atendimento educacional de baixo custo, em que a boa qualidade não era um quesito importante, prática amplamente adotada no período de expansão da Educação Infantil no Brasil (ROSEMBERG, 2002; KRAMER, 2006a). Junto a isso, a forma como a instituição é estruturada possibilita “um controle interior, articulado e detalhado para tornar visíveis os que nela se encontram” (FOUCAULT, 2008, p. 144). Este controle é sutil, mas “dociliza” os corpos de Auxiliares e professoras, pois todos podem ser observados, durante todo o tempo, seja por famílias, equipe gestora ou entre si.

A parte interna de cada sala de atividades possui um armário com chave, geralmente utilizado para guardar papel, cadernos, perfume, xampu, sabonete, dentre outros materiais que as crianças fazem uso diário. Apenas Auxiliares e professoras tinham acesso a este armário.

Cada sala também contava com estantes de ferro com, pelo menos, duas prateleiras. Nelas ficavam dispostos diferentes tipos de brinquedos, livros e revistas. Todavia, nem todos estavam ao alcance da turma. Essas estantes estavam em bom estado de conservação e afixadas à parede para evitar acidentes com as crianças.

Considerando que a criança deve ser tomada como o centro das práticas pedagógicas na Educação Infantil, seria adequado que os brinquedos estivessem dispostos em locais acessíveis a esses indivíduos, incentivando à autonomia e a capacidade de escolha, bem como refletindo uma concepção de Educação Infantil comprometida com o desenvolvimento integral da primeira infância (MACHADO, 1999; FARIA, 2000; ROCHA, 1997, 2001; FARIA, 2007).

As mesas e cadeiras presentes nas salas de atividades do CEI “Hora Marcada” são adequadas ao tamanho das crianças. A quantidade é suficiente para acomodar todas as crianças quando necessário. Este mobiliário era utilizado somente em situações de atividades específicas, como as “tarefas” realizadas no caderno ou para colocar fraldas, limpar colchonetes, fazer agendas, dentre outras atribuições dos adultos que acompanham as turmas. As cadeiras, em todos os agrupamentos, ficavam, a maior parte do tempo, penduradas nas “muretas” das salas, o que talvez possa elucidar o bom estado desse material.

Nas salas foi identificado apenas um ventilador por turma. Em alguns horários do dia, esses locais podiam se tornar bem desconfortáveis para as crianças e profissionais por causa do calor. No “momento de sono” das crianças, um ventilador não era suficiente para contemplar toda a turma e ajudar a afastar os mosquitos existentes no local. Além da ventilação inadequada, as crianças dormiam em colchonetes dispostos no chão da sala de

atividades. De acordo com o artigo 32 da Resolução Municipal nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010, p. 10), na Educação Infantil deveria haver “[...] dormitórios com berços de uso individual, assegurada a distância entre um e outro e em relação à parede de, no mínimo, 50 cm (cinquenta), para o atendimento dos bebês [...]”. Portanto a realidade encontrada nessa instituição descumpra o que está previsto em lei.

Todas as salas possuíam um espelho, mas as crianças, de modo geral, eram pouco incentivadas a usá-lo. Todavia, na Educação Infantil, o espelho não se trata apenas de um objeto comum, mas de um instrumento que pode oportunizar aprendizagens às crianças, através de experiências de (re)conhecimento do esquema corporal, do senso estético, de apreciação dos movimentos e limites de seu corpo, dentre outras situações. Tanto é assim, que a Resolução municipal nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010, p. 9), em seu artigo 31, torna obrigatório na sala de atividades um “[...] espaço para colocação de espelho, em tamanho e altura que possibilite a visualização completa das crianças”.

Ainda que a estrutura do CEI provocasse insatisfação na maior parte dos funcionários, havia outros aspectos que também incomodavam os diferentes profissionais. As professoras, por exemplo, reclamavam sobre a falta de materiais variados para colocar em prática o que tinham aprendido nas formações continuadas oferecidas pela SME, como materiais para as vivências de musicalização, livros adequados para a idade das crianças, dentre outros.

Assim, se faz importante salientar a importância de proporcionar materiais condizentes às características e necessidades das crianças, que variam de acordo com a idade. No caso dos livros, é preciso considerar que na faixa etária dos sujeitos que frequentam o CEI “Hora Marcada”, muitas crianças ainda estão aprendendo a manuseá-los, logo se faz imprescindível que alguns livros sejam, inicialmente, de pano, de plástico ou de feltro. À medida que a criança vai crescendo e se apropriando do manejo desse recurso, outros tipos de livros poderão ser ofertados, sempre partindo do pressuposto de que serão utilizados para e pelas crianças, porque elas “vão se tornando leitoras, ouvindo, vendo, falando, gesticulando, lendo, desenhando sua história, construindo novas histórias” (KISHIMOTO, 2010, p. 7). Em suma, vê-se que o material conveniente favorece não só o trabalho docente, mas, de forma especial, o desenvolvimento infantil.

Cabe, ainda, ressaltar que algumas Auxiliares e professoras acrescentaram ao hall de descontentamentos a falta de locais adequados para guardar os colchonetes, toalhas e outros pertences individuais das crianças, como sandália, chupeta, roupas/fardamento. De todo modo, esses objetos eram colocados em grandes depósitos de plástico, alguns com

tampa, outros não. Outras vezes eram mantidos dentro das mochilas das crianças, sendo retirados apenas em caso de necessidade.

Considerando tudo o que foi descrito até aqui, cabe refletir sobre o pensamento de Freire (2002, p. 25), quando o autor versa que “há de haver uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. A reflexão freireana é provocativa, porque desvela que não há espaço neutro. Logo, o modo como o CEI “Hora Marcada” está estruturado denota as concepções ali existentes acerca de educação e cuidado, infância, criança e trabalho docente.

A descrição do CEI “Hora Marcada” vai, em muitos aspectos, na contramão do conteúdo disposto em documentos oficiais, como os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009c, p. 50), em que se afirma que as instituições “[...] devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos [...]”. Partindo desta assertiva e levando em conta os preceitos de educação integral marcada pelo cuidado e educação, previstos para a primeira etapa da Educação Básica, é interessante que o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida seja repensado.

Debater o espaço⁶⁷, a estrutura e a arquitetura do CEI não se constituem objetivo central ou específico desta pesquisa, porém conhecer e problematizar a forma como a instituição de atendimento educacional às crianças pequenas está organizada significa perceber que o modo como esse local se apresenta revela muito sobre a prática docente e a concepção do governo municipal sobre educação para as crianças pequenas.

Dando continuidade às informações relacionadas ao CEI “Hora Marcada”, torna-se importante ressaltar que o quantitativo de crianças atendidas neste estabelecimento, em 2016, foi de 106 crianças. No referido ano, havia cinco diferentes turmas, com média de 16 crianças por classe. Porém, como uma das salas possuía dimensões mais restritas, ofertou-se uma “turma reduzida”⁶⁸, em decorrência das exigências impostas pelas “[...] especificações estabelecidas nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, do CNE-MEC, e no Código de Obras e Posturas do Município de Fortaleza” (FORTALEZA, 2010, p. 8) que determinam as características estruturais que devem compor os estabelecimentos de atendimento educacional às crianças pequenas.

⁶⁷ Para esta dissertação, considero o conceito “espaço” abordado por Horn (2007, p. 35), pois a autora afirma que este termo “se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração”.

⁶⁸ Conforme a Resolução Municipal nº 002/2010, as salas das crianças nas instituições de Educação Infantil devem ter um espaço que considere “1,50 m² (um e meio) por criança atendida” (FORTALEZA, 2010, p. 9). Caso uma sala de atividade não possua essas dimensões, forma-se uma “turma reduzida”, situação que foi encontrada no CEI “Hora Marcada”, em uma turma de Infantil II, em decorrência do espaço dessa sala.

Quando a pesquisa para esta dissertação foi realizada, a instituição tinha uma turma de Infantil I, três turmas de Infantil II e duas turmas de Infantil III. Não havia turmas para bebês. Deste modo, a Rede Municipal de Educação de Fortaleza, como já mencionado, fere o direito à educação, assegurado pela LDB (BRASIL, 1996a), pois desde a década de 1990, ficou estabelecido que o atendimento educacional a crianças pequenas deve ser ofertado a partir de zero anos; porém a realidade evidenciada não se trata de uma condição específica ao município investigado.

A dificuldade de matricular⁶⁹ bebês na primeira etapa da Educação Básica mostra-se como um empecilho a ser superado em todo território nacional (VIEIRA, 2011, 2010; GOMES, 2016). Como a Creche ainda não possui caráter de obrigatoriedade de matrícula, o número de vagas dispensadas a essa faixa etária tem recebido menor investimento, mesmo com este direito garantido pela LDB (BRASIL, 1996a).

Quanto à forma de funcionamento do CEI “Hora Marcada”, em 2016, somente as crianças de um e dois anos estavam matriculadas em tempo integral. As crianças pertencentes a essas turmas faziam cinco refeições por dia no CEI: “desjejum”⁷⁰, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar. As crianças de três anos desfrutavam apenas do regime parcial⁷¹, com uma turma pela manhã e outra pela tarde. Sendo assim, quanto à alimentação, no tempo parcial, as crianças tinham direito a três refeições.

Convém destacar que os agrupamentos, de modo geral, aceitavam bem as refeições oferecidas. Aquela que parecia menos atrativa era o “desjejum”, pois a maioria das crianças parecia chegar alimentada no CEI. Há um fragmento do diário de campo que aborda esta questão:

Muitas crianças não tomavam o mingau oferecido na primeira refeição. Busquei conversar com as profissionais responsáveis pela feitura deste alimento e elas me

⁶⁹ Com apoio nas informações do site do Observatório do PNE, constata-se que houve crescimento no número de matrículas em Creche ao longo dos últimos anos, mas numa necessidade aquém do número de crianças a serem atendidas.

⁷⁰ A utilização da expressão “desjejum” para fazer referência à primeira refeição oferecida pelo estabelecimento, parece associada a uma concepção assistencialista e compensatória da educação. Nesta perspectiva, caberia ao estabelecimento educacional compensar as deficiências das crianças, fosse cultural, médica ou de outra natureza (KRAMER, 2011). Esta concepção parte do pressuposto que essas crianças possuem, necessariamente, carências que devem ser sanadas, incluindo, também, a alimentação, afinal, a palavra “desjejum” supõe que a criança realizará sua primeira refeição do dia nesse contexto.

⁷¹ Este atendimento passou a se configurar deste modo no ano de 2014, quando Ivo Gomes, secretário de educação da época, junto ao prefeito Roberto Cláudio, afirmaram que esta seria uma alternativa para ampliar a oferta desse serviço à população. Esse tipo de política, que escamoteia o direito das crianças, não soluciona a problemática relacionada ao número de crianças contempladas pela Educação Infantil. É por isso que Rosemberg (2003b, p. 24) associa à “maldição de Sísifo” como “uma metáfora às políticas nacionais de educação infantil”, haja vista que as propostas para este setor avançam, mas retrocedem em diferentes tempos históricos.

explicaram que todo dia se estraga comida de manhã cedo. Uma das funcionárias da cozinha informou que a coordenadora e as professoras avisam para os pais que não é pra dar comida em casa pra deixar eles [as crianças] comerem quando chegar ao CEI, mas não adianta, pois a maioria das crianças sai de casa alimentada (DIÁRIO DE CAMPO, 7 out. 2016).

Como pode ser visto, eram poucas as crianças que consumiam esta refeição, mas, mesmo assim, Auxiliares, professoras e suas respectivas turmas permaneciam no “refeitório” até que as crianças que aceitavam o “desjejum” concluíssem esta atividade. Isso significa que havia um tempo de espera ociosa para as turmas, aspecto já denunciado em pesquisas já realizadas (ANDRADE, 2002, 2004, 2007; BARBOSA, 2000).

As refeições eram elaboradas por três profissionais que trabalham na cozinha do CEI, contratadas como manipuladoras de alimentos, que executavam todo o trabalho concernente à cozinha e ao preparo das refeições das crianças. É importante ressaltar que, de acordo com uma dessas profissionais, “não é obrigação da manipuladora preparar as refeições das crianças”. Esta tarefa, conforme essas funcionárias, deveria ser atribuída a uma merendeira, contudo, elas cozinhavam, lavavam a louça, mantinham a cozinha limpa e cuidavam da higiene de todos os materiais de uso neste setor.

Ainda com relação às refeições consumidas pelas crianças, segundo a Coordenadora, o cardápio era definido com apoio de nutricionistas que prestavam serviço ao município. De acordo com informações adquiridas através de conversas informais, o CEI é bem abastecido e não falta comida para as crianças. Isso pode ser identificado no período da pesquisa de campo. No estabelecimento, havia uma alimentação variada: mingau de milho, de aveia ou de massa à base de arroz, feijão, carne, frango, macarrão, dentre outros tipos de alimentos. Porém, era escasso o consumo de verduras ou vegetais, o que se apresentava como um aspecto negativo, afinal o “[...] consumo de alimentos naturais, como frutas, verduras e legumes, deve ser sempre estimulado entre as crianças” (BRASIL, 2009e, p. 6), a fim de fomentar um crescimento e desenvolvimento saudáveis. Algumas das Auxiliares e professoras, quando indagadas sobre esta realidade, explicavam que as crianças não gostavam de verdura. O fragmento a seguir ilustra esta situação:

A Auxiliar olhou para o prato e viu os pedaços de cenoura: ‘Se o Renatinho ver essa cenoura, vai fazer um escândalo!’. A profissional pegou o prato da criança e machucou bem toda a cenoura com a colher, misturando-a com a carne moída. O vegetal ficou quase imperceptível e a criança comeu, segundo ela, sem reclamar (DIÁRIO DE CAMPO, 31 out. 2016).

Em alguns casos, situações similares ocorriam com relação à oferta de frutas. Auxiliares e professoras, por vezes, mascaravam a presença do alimento para conseguir “convencer” as crianças a comê-los. No entanto, conforme exposto por essas profissionais, esse tipo de atitude nem sempre funcionava e caso alguma criança não quisesse comer, era necessário pensar em outras ações, conforme exemplifica o trecho a seguir:

A professora pediu para a Auxiliar: ‘Mulher! Vê se tu consegue fazer esse menino comer, porque ele nem olhou pra comida [mamão e melão]’. A Auxiliar se aproximou do menino e disse: ‘Por que tu não quer, Bruninho? Tirou um pedaço do mamão do depósito da criança, comeu e disse: ‘Que delícia! Tá bem docinho! Prova! Teus amigos tão tudo comendo!’’. Tentou algumas vezes. A criança até experimentou, mas não comeu o mamão. A Auxiliar foi até a cozinha, pegou bolachas e entregou ao menino (DIÁRIO DE CAMPO, 7 out. 2016).

Ou seja, caso uma criança não quisesse se alimentar, cabia a Auxiliar e/ou a professora propor estratégias diferenciadas para despertar o interesse pela refeição oferecida ou procurar outra opção para a criança. No entanto, nem todas as profissionais tinham essa preocupação. Deste modo, cabe lembrar que, na Educação Infantil, esta é uma tarefa que também compete à docência, portanto, os adultos que acompanham as crianças podem incentivá-las a experimentar, conhecer novos alimentos e sabores, fazendo com que o momento da refeição seja uma experiência prazerosa.

Esse adulto, além de estimular o consumo de novos alimentos, pode ser capaz de identificar os sabores que desagradam à criança, inteirar-se sobre possíveis alergias alimentares e compartilhar isso com a equipe gestora e os profissionais da cozinha, de modo que seja possível providenciar outras opções de refeição, pois as crianças não precisam, necessariamente, consumir os mesmos alimentos. Assim, é interessante que as decisões relacionadas às crianças possam ser coletivamente pensadas e analisadas, entendendo que cada criança possui características específicas e que podem ser respeitadas, afinal, seu bem estar é a finalidade principal. Por isso

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (BRASIL, 2006a, p. 28).

Se para as profissionais do CEI “Hora Marcada” a quantidade e qualidade da alimentação das crianças não foi posta como um problema a ser enfrentado pelo estabelecimento, a insegurança, a violência e a pouca participação das famílias no cuidado e

educação das crianças surgiram como queixas frequentes nos discursos dos diversos funcionários do lócus pesquisado.

No início desse texto, na caracterização do bairro em que o CEI está localizado, foram trazidas informações que versam sobre a insegurança da região e o quantitativo elevado de furtos e assaltos que se dão de maneira recorrente. De acordo com informações obtidas durante o período de inserção no CEI “Hora Marcada” para a realização da pesquisa, professoras, Auxiliares e demais funcionários descreveram a localidade como uma zona perigosa. Diante disso, as profissionais de diferentes setores revelaram se sentir inseguras, inclusive, no percurso até o local de trabalho. Abramovay e Rua (2002, p. 29) esclarecem que esta realidade acomete outras cidades brasileiras, onde “as cercanias da escola (rua em frente, entorno, ponto de ônibus e caminho até o ponto de ônibus) consistem no espaço em que mais ocorrem violências”. Frente a isso, não causa surpresa constatar que as referidas profissionais se sentissem acometidas pela insegurança dentro e fora do estabelecimento.

A insegurança existente no âmbito externo ao CEI também adentrava o interior da instituição. A condição precária dos portões e cadeados, bem como a falta de um profissional que pudesse fazer o serviço de segurança do local, inspiravam medo nos funcionários.

De acordo com Auxiliares e professoras, esse sentimento tornava-se ainda mais evidente porque havia apenas um homem trabalhando na instituição: o porteiro. Ele permanecia durante os dois expedientes, todavia, durante a pesquisa de campo, viu-se que este funcionário se ausentou várias vezes para resolver pendências relacionadas ao próprio CEI, fosse a pedido da coordenadora ou por solicitação de outras funcionárias. A ausência do porteiro parecia tornar o sentimento de insegurança ainda mais forte.

Um dos momentos apontados como o de maior medo era o horário da “Soneca” das crianças, que se dava de 11 da manhã até uma hora da tarde. Isso porque, neste horário, o porteiro, as professoras e a coordenadora se ausentavam para almoçar. Portanto, ficava no CEI “Hora Marcada” apenas o pessoal da cozinha, da limpeza, Auxiliares e crianças.

O estabelecimento já foi acometido por roubos, no entanto nenhum ocorreu em horário em que as crianças estivessem no CEI, fato que concorria para que as funcionárias acreditassem que isso ainda não tinha ocorrido por questão de “sorte”. Não obstante, Freire (2005, p. 57) entende este tipo de reflexão como um pensamento marcado por uma “consciência mágica”, em que o “fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina”. Deste modo, pode-se avaliar que a insegurança do local decorre do parco investimento nesse tipo de serviço e de políticas públicas mais eficientes no combate à violência e não de um desejo de ordem divinal ou por simples obra do acaso.

A fim de ilustrar os furtos ocorridos no CEI “Hora Marcada”, há, a seguir, um trecho do diário de campo que narra o desapontamento dos profissionais frente à violência ocorrida durante o período da pesquisa:

No mês de Outubro, logo após o feriado do dia doze, a instituição foi vítima de um roubo. Todos os funcionários ficaram bastante entristecidos com o ocorrido, pois, segundo eles, os maiores prejudicados são as crianças. Foi possível sentir o desânimo de todo o grupo neste dia (DIÁRIO DE CAMPO, 13 dez. 2016).

Algumas profissionais do CEI ouviram boatos que o ladrão mora em uma comunidade próxima ao estabelecimento, daí a importância das instituições de educação exibirem “disponibilidade e interesse em apresentarem-se para a sociedade, [...] mostrando [...] suas ações educacionais para a comunidade, tornando-se assim conhecida, e respeitada” (BRASIL, 2009b, p. 34). Isso não garante que intercorrências dessa natureza sejam evitadas, mas, certamente, trata-se de uma providência fundamental para que a comunidade possa vir a consolidar o entendimento de que pertence ao CEI e que o CEI pertence à comunidade, o que pode viabilizar um sentimento de coletividade para tentar diminuir, quem sabe, os episódios de violência.

Aliás, a relação entre o CEI e a comunidade pareceu marcada por um distanciamento que ficava evidente em momentos como o de chegada ou saída das crianças, pois a maior parte dos pais sequer chegava até a porta da sala de atividades. No horário de saída, o portão ficava fechado e a retirada das crianças, por seus responsáveis, era controlada pelo porteiro, havendo pouco contato entre famílias e profissionais.

Certa vez, uma das professoras contou que este funcionamento fora adotado em decorrência de dois fatores. O primeiro parecia estar relacionado à situação em que uma criança saiu do CEI sem que nenhum profissional percebesse. Na época desta ocorrência, o portão ficava completamente aberto para o acesso das famílias. Porém, depois deste caso, o portão passou a ser fechado para, segundo uma professora, “evitar que esse tipo de coisa aconteça de novo”.

Junto a isso, o fechamento do portão foi justificado como medida para prevenir assaltos ou entrada de “desconhecidos”. De acordo com uma das professoras, “essa foi uma decisão muito boa”. Entretanto, talvez ela, bem como outros profissionais, não tenham refletido sobre outras possibilidades frente a tal problemática. Restringir o acesso ao CEI pode fomentar, ainda mais, a distância entre familiares e instituição. Quanto mais “burocrático” se torna o acesso da família e da comunidade à parte interna do local em questão, mais se

dificulta o diálogo e a socialização de informações acerca das crianças entre responsáveis e profissionais da educação.

Inclusive, cabe ressaltar que o “desinteresse das famílias” foi apontado por algumas Auxiliares e professoras como uma realidade comum na instituição. Durante as observações na pesquisa de campo, as profissionais relatavam que a maioria dos familiares das crianças era “ausente” ou “pouco participativa”. O trecho a seguir faz referência a este aspecto:

A criança entrou na sala sem fardamento e sem mochila. Perguntei sobre o material dela. A Auxiliar e a professora disseram que a família não tem o hábito de enviar nenhum material da criança. Pareceram insatisfeitas com a situação, mas afirmaram que a mãe é uma pessoa difícil de lidar e que, quando vai ao CEI, “arruma confusão” (DIÁRIO DE CAMPO, 9 nov. 2016).

O fragmento aqui apresentado evidencia certo descontentamento das profissionais com relação à postura dos familiares e/ou responsáveis frente ao cuidado e educação das crianças, porém, também demonstra o quanto a relação entre essas duas instâncias é marcada por ambiguidades, pois, ao mesmo tempo em que as profissionais reclamam da ausência das famílias, também apontam aspectos negativos acerca da possível presença desses sujeitos no CEI. Esta nuance ambígua é percebida por Lopes e Guimarães (2008, p. 12443) quando asseveram que os docentes ora “se sentem desconfortáveis com sua presença [família] nas instituições, ora sua ausência é tida como uma transferência de papéis”.

Não se pode descartar que alguns desses adultos sejam ausentes e pouco participativos, mas é possível que parte dessas famílias até tenha o entendimento da relevância de seu papel junto à Creche, mas, em decorrência de uma rotina assoberbada, não consigam atender ao “padrão” do que os docentes julgam como “familiar participativo”. Inclusive, durante a pesquisa de campo, foram percebidas situações que figuram bem esta possibilidade:

Enquanto eu ainda acompanhava a turma, uma mãe chegou para buscar a filha pouco antes de onze da manhã. A menina pulava e comemorava a chegada da mãe dizendo: ‘Tu veio! Tu veio!’ A Auxiliar entregou a mochila da menina para a mãe. As duas conversaram um pouco. A mãe mostrou-se interessada em saber sobre as atividades que ocorreram durante o dia e na ocasião disse para a Auxiliar: ‘Você sabe que eu trabalho em posto de saúde, então é difícil porque fico de plantão. Nunca posso vir deixar e nem buscar Sinara. Vou começar a pagar transporte escolar pra ela, viu? Eu num venho aqui, mas sempre olho a agendinha dela, né? Tenho até mandado recado pra saber do desenvolvimento dela e fico achando bom quando você responde, porque eu quero saber tudo, tudinho dela!’ (DIÁRIO DE CAMPO, 23 nov. 2016).

Diante do exemplo mencionado, a reflexão de Carvalho (1995, p. 7) parece pertinente, pois assegura que “é preciso olhar os diferentes arranjos familiares sem os rotular satisfatórios ou não satisfatórios”. Isso implica afirmar que é importante que a Educação Infantil, através de seus profissionais, acolha e trabalhe com as famílias que as crianças têm, sem idealizá-las ou lamentar por possuírem um perfil distante daquele que talvez acreditem ser o mais adequado (OLIVEIRA, 2008). Não é interessante, nem para crianças e nem para Auxiliares e professoras, que esta relação esteja marcada por disputas de quem faz mais ou melhor pela criança, ou por um *ranking* classificatório de famílias “presentes” e “ausentes”, mas por uma experiência em que os responsáveis pelas crianças e instituição estejam implicados na revisão constante de seus papéis.

Esta dificuldade identificada no CEI “Hora Marcada”, mais uma vez, não se trata de um caso isolado. É sabido que essa relação entre família e instituição de cuidado e educação, muitas vezes, são conflituosas (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; VITÓRIA, 1997; MELLO *et al.*, 1998; MARANHÃO; SARTI, 2007, 2008; HADDAD, 1987, 2011), daí a importância de propor ações que viabilizem e fortaleçam a aproximação entre uma e outra, afinal, trata-se de um trabalho que deve acontecer de forma consonante.

Entender o distanciamento das famílias, expresso por funcionárias do CEI “Hora Marcada”, coloca-se, portanto, como um desafio para a instituição, tendo em vista que a LDB (BRASIL, 1996a) define que a Educação Infantil, como etapa inicial da Educação Básica, é entendida como trabalho que se desenvolve de forma complementar à ação das famílias.

Do mesmo modo, é importante que Auxiliares, professoras e outros profissionais se sintam figuras relevantes pelas tarefas que desempenham e pelo compromisso que possuem; que as famílias sejam acolhidas e integradas ao trabalho realizado na Educação Infantil. Ambas as instâncias devem se perceber como necessárias, uma a outra, afinal, “[...] as crianças são pequenas e, para se sentirem acolhidas na creche, dependem da sintonia entre a família e os profissionais da escola” (BRASIL, 2009b, p. 33).

Diante das explicitações feitas nesta seção, evidenciou-se que o CEI trata-se de um organismo vivo, dinâmico e influenciado não somente por questões externas ou por suas instalações, mas também pelas pessoas que o constituem. Sendo assim, a caracterização do estabelecimento ofereceu pistas para entender as condições em que as Auxiliares realizam suas atividades.

No tópico que segue, são apresentadas algumas tessituras sobre os profissionais do CEI “Hora Marcada”, com vistas a aprofundar as percepções construídas até aqui, entendendo que esses indivíduos, reunidos neste contexto, influenciam e permeiam o trabalho

desenvolvido neste cenário a partir das interações que decorrem da própria essência humana (ARROYO, 2013).

5.2 Os profissionais da instituição

Situar o leitor acerca dos profissionais⁷² que atuam no CEI “Hora Marcada” é uma etapa importante e que visa contribuir para a melhor contextualização do tema investigado nesta dissertação, afinal, conforme Tardif e Lessard (2015a, p. 35), a docência consiste em uma atividade essencialmente relacional, haja vista que “é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas”.

As relações das Auxiliares, nas atividades que desenvolvem, não estão restritas às crianças e às professoras com as quais trabalham diretamente. Isso ocorre porque, inseridas no cenário do CEI, relacionam-se com uma variedade de outros profissionais. As atribuições que exercem, bem como a forma que realizam essas tarefas, resultam das influências desse contexto interativo, em que as práticas e o modo de se fazer educação é cotidianamente construído.

Partindo desse pressuposto, faz-se importante destacar que o CEI “Hora Marcada”, no ano de 2016, contou com 24 funcionários. O Quadro 3 apresenta, de forma organizada, os cargos, o quantitativo de profissionais, o nível de escolaridade e o vínculo empregatício de cada função. As siglas PRA e PRB designam, respectivamente, professora regente A e professora regente B. Os numerais I, II e III fazem alusão aos agrupamentos atendidos por essas professoras que, respectivamente, correspondem a Infantil I, Infantil II e Infantil III. Quanto aos demais funcionários, há referências às suas funções sem abreviações.

⁷² O uso da expressão no masculino decorre da existência de homens no quadro de funcionários do CEI “Hora Marcada”.

Quadro 3 – Caracterização dos profissionais do CEI “Hora Marcada”

Função	Quant.	Nível de Escolaridade / Titulação	Vínculo empregatício
Coordenadora	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia	Efetivo
PRA I	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia	Efetivo
PRA II	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia	Efetivo
PRA II	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Gestão e Coordenação Pedagógica	Efetivo
PRA II	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Gestão Escolar	Efetivo
PRA III	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia	Efetivo
PRA III (substituta)	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia	Terceirizado
PRB I e II	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Educação Inclusiva	Efetivo
PRB II	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Psicomotricidade	Efetivo
PRB II e III	1	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Língua Portuguesa e Arte	Efetivo

Auxiliar Infantil I	1	Ensino Médio na modalidade Normal	Terceirizado
Auxiliar Infantil II	1	Nível Superior Completo em Pedagogia	Efetivo
Auxiliar Infantil II	1	Ensino Médio na modalidade Normal	Efetivo
Auxiliar Infantil II	1	Ensino Médio (sem formação pedagógica)	Efetivo
Auxiliar Infantil III	1	Ensino Médio na modalidade Normal	Efetivo
Serviços Gerais – Cozinha	3	Ensino Médio Completo	Terceirizado
Serviços Gerais - Limpeza	1	Ensino Fundamental Completo	Terceirizado
Serviços Gerais – Porteiro	3	Ensino Fundamental Completo (1) e Ensino Médio Completo (2)	Terceirizado
Auxiliar de Coordenação	2	Nível Superior Completo em Pedagogia e pós-graduação (especialização) em Psicopedagogia (2)	Efetivo

Fonte: elaborado pela autora.

Com o Quadro 3, pode-se observar que havia o total de sete profissionais que trabalhavam nos serviços gerais. Dentre toda a equipe do CEI, esse grupo profissional é o que possui o menor nível de escolaridade: dois concluíram o Ensino Fundamental, enquanto os outros cinco funcionários estudaram até o Ensino Médio.

Parece não haver um perfil escolar predeterminado para ocupar essas funções. Esta impressão foi reforçada quando alguns desses funcionários, indagados sobre o nível de escolaridade exigido para se candidatar ao cargo que ocupam, afirmaram que “não precisava ter estudo pra trabalhar nos serviços gerais”, porque o contato com pessoas influentes, da prefeitura ou das empresas que terceirizam trabalhadores para a rede municipal, garantia a admissão para atuar em locais como as Creches. Ao contrário disso, outros funcionários

explicaram que foi preciso entregar “currículo nas empresas que terceirizam profissionais para a prefeitura de Fortaleza e apresentar o certificado de conclusão do Ensino Médio”.

Mesmo com as fragilidades do Ensino Médio como etapa formativa (GADOTTI, 2000; SAVIANI, 2008; LIBÂNEO, 2012), esta etapa de escolaridade seria a condição mínima exigida para, quem sabe, conseguir despertar nesses funcionários uma percepção crítica sobre o papel que devem desempenhar no âmbito do CEI “Hora Marcada”. Esta situação merece ser refletida, pois ainda que os serviços gerais seja um grupo de profissionais não docentes, a função exercida por esses funcionários é educativa (BRASIL, 2004).

Ainda com relação aos funcionários dos serviços gerais, observa-se no Quadro 3 que nenhum deles é efetivo. De acordo com Antunes (2013), a terceirização é de uma tendência que tem sido conferida aos vínculos empregatícios no contexto da sociedade atual. O autor entende que este é um processo que decorre do modelo capitalista vigente, visando criar relações de trabalho flexíveis, situação que parece ocorrer com o caso de alguns funcionários no contexto do CEI.

Diferentemente dos funcionários dos serviços gerais, coordenadora e Auxiliares de coordenação são profissionais efetivas. A coordenadora, antes de assumir este cargo, atuava como professora no Ensino Fundamental, pois possui o título⁷³ de pedagoga. Lecionou durante bastante tempo, pois afirmou que adentrou à rede municipal há quase dez anos e até o ano de 2015 nunca tinha atuado em outro contexto que não a sala de aula.

Nos diálogos informais, ocorridos durante o período de pesquisa de campo, explicou que após concluir o curso de especialização, sentiu-se mais segura para vivenciar outras experiências na rede pública. Afirmou que sua opção pela coordenação pedagógica deu-se por sentir-se “cansada da sala de aula”. Sua atividade está relacionada à organização institucional, no âmbito pedagógico e estrutural, sob uma perspectiva de contemplar funcionários, famílias e crianças de maneira individual, mas também, coletiva (FORTALEZA, 2015a, 2016).

As duas auxiliares de coordenação também possuem formação em Pedagogia e especialização em áreas do conhecimento voltadas para a Educação. O trabalho desenvolvido por essas profissionais visa complementar e facilitar a atividade da coordenadora. Ambas são concursadas há mais de quinze anos e foram “desviadas de função”. Antes disso ocorrer, eram professoras, mas devido a problemas de saúde, que as impossibilitaram de dar continuidade ao

⁷³ Costa e Cruz (2013) asseveram que titulação e formação não podem ser vistas como sinônimos, pois se tratam de conceitos diferentes. A titulação diz respeito à aquisição de um título. Deste modo, formação se refere a um processo ainda mais complexo, por ser contínuo, permanente e atrelado à ideia de *práxis* (PIMENTA, 2012), que, portanto, está para além da aquisição de um título.

exercício da docência, fosse na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acabaram sendo realocadas para desempenhar a atual função.

No que tange às professoras, o CEI possuía o total de nove profissionais, as quais tinham como tempo mínimo de magistério um período de sete anos. Entre as professoras, oito eram concursadas, portanto, efetivas à rede municipal de Fortaleza, e somente uma estava na condição de substituta, ocupando, provisoriamente, o lugar de uma funcionária efetiva afastada por licença médica relacionada a um problema crônico nas cordas vocais, diagnóstico bastante comum em agrupamentos docentes (DRAGONE; BEHLAU, 2006; PENTEADO, 2007).

Os diferentes vínculos empregatícios geravam nas professoras sentimentos variados. Em certa ocasião, durante a pesquisa de campo, a professora substituta comentou sobre as dificuldades de estar empregada nessas condições, pois, segundo ela, “não se tem lugar certo para trabalhar”. Por outro lado, muitas dentre as professoras efetivas reconheciam os benefícios de ser concursada e destacavam, principalmente, a “estabilidade” do emprego.

Cabe salientar, como esclarece Dourado (2007), que o vínculo empregatício efetivo proporciona menor rotatividade entre os profissionais e isso influencia na qualidade do trabalho desenvolvido em um determinado estabelecimento.

Além da licenciatura são especialistas em diferentes áreas da Educação. Portanto, profissionais que atendiam ao perfil exigido por leis, nacional e municipal, para atuar com o trabalho direto e diário com crianças no setor educacional. Este é um dado de suma importância, haja vista que contratar professores devidamente habilitados é uma forma de imputar à Educação Infantil o *status* de espaço reservado à atuação de profissionais, desatrelando-a da “histórica articulação da feminização ao processo de desvalorização social da profissão caracterizada como vocação, doação” (ALVES, 2006, p. 11).

O CEI “Hora Marcada” possuía o total de cinco Auxiliares. Joana trabalhava no grupo do Infantil I, Maria, Francisca e Raimunda estavam inseridas nas turmas de Infantil II e Socorro trabalhava com o agrupamento do Infantil III.

Dentre essas profissionais, uma concluiu o curso⁷⁴ de Pedagogia. Esta, portanto, igualava-se às professoras no que concerne à titulação em nível superior. Entre as outras quatro Auxiliares, três haviam concluído o curso de Ensino Médio na Modalidade Normal, porém uma delas concluiu somente o Ensino Médio.

⁷⁴ Mais a frente, em uma seção posterior, informações relacionadas à formação inicial dessas profissionais serão abordadas com maior ênfase e detalhamento.

É importante ressaltar que quando ocorre a contratação de profissionais para o trabalho docente com crianças pequenas, que não são admitidos como professores, mesmo possuindo formação prévia para desenvolver esta função, há o descumprimento de leis do âmbito nacional e municipal (BRASIL, 1996a; FORTALEZA, 2009a). O mesmo ocorre quando se contrata um profissional, sem formação pedagógica, para atuar no trabalho direto e diário com crianças na primeira etapa da Educação Básica. Ambas situações corroboram para um processo de desprofissionalização da docência. É por ter conhecimento de realidades como esta encontrada no município de Fortaleza, que Kishimoto (1999, p. 74) alerta que:

A educação infantil foi inserida na educação básica, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam. É preciso eliminar preconceitos arraigados da tradição brasileira, como o de que o profissional que atua com crianças de 0 a 6 anos [5 anos e 11 meses] não requer preparo acurado equivalente ao de seus pares de outros níveis escolares.

Em Fortaleza, segundo a SME (FORTALEZA, 2016), as Auxiliares, para serem contratadas, necessitam apresentar titulação prévia. Este contrato pode acontecer por meio de carteira assinada, através das empresas que prestam serviço à prefeitura, mediante aprovação em concurso público e, por fim, via seleção pública, com admissão respaldada pela Lei Complementar Municipal nº 0150/2013 (FORTALEZA, 2013), que dispõe sobre a contratação por tempo determinado. Em resumo, o perfil exigido pela secretaria mencionada aos candidatos à vaga de Auxiliar da Educação Infantil solicita que os profissionais tenham o certificado do Ensino Médio na modalidade Normal e/ou licenciatura em Pedagogia⁷⁵.

É fundamental salientar que há diferenças entre as Auxiliares do município investigado. As efetivas estão incluídas no Plano de Cargos, Carreiras e Salários da Educação, no Núcleo de Atividades de Apoio à Docência, Grupo Ocupacional Tático, de acordo com o previsto na Lei Municipal nº 9.249, de 10 de julho de 2007. Este agrupamento “compreende os cargos/funções inerentes às atividades de média complexidade, relativas às atividades de suporte à educação” (FORTALEZA, 2007, p. 1). As Auxiliares terceirizadas não possuem nenhuma relação com a prefeitura, pois seus contratos são firmados diretamente com as empresas que prestam esses serviços à rede municipal de educação.

Posto isso, é preciso evidenciar que algumas professoras, em conversas informais durante a pesquisa de campo, afirmaram que, a depender do vínculo empregatício da Auxiliar, era possível identificar uma maior ou menor “entrega” e “compromisso” com relação ao

⁷⁵ Informações emitidas pela SME da cidade de Fortaleza no processo P470347/2016 (FORTALEZA, 2016). Cabe ressaltar que, apesar dessas exigências, o CEI possuía uma Auxiliar sem nenhuma formação pedagógica.

trabalho realizado. Refletindo sobre situações semelhantes a esta, geradas pelas fragilidades dos vínculos empregatícios, Gouveia *et al.* (2006, p. 260) elucida que “a condição de pertencer ao quadro de efetivos pode garantir uma maior estabilidade trabalhista ao docente, possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho”. Sendo assim, a percepção das professoras está carregada de sentido, o que parece um dado bem importante para as reflexões relacionadas aos achados da pesquisa.

Inclusive, a opção por apresentar o panorama geral acerca de todos aqueles que contribuem para tornar essa instituição um organismo vivo, educativo e formador provém da consciência de que o modo como as Auxiliares desenvolvem seu trabalho reflete as características do ambiente no qual estão inseridas. Para analisar o papel das Auxiliares foi fundamental conhecer as características dos profissionais da instituição investigada, haja vista que existem “normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e no exterior do corpo docente” (FONTANA, 2003, p. 48) e para percebê-las é preciso ter um conhecimento mais profundo sobre o lócus de pesquisa.

Tendo feito essas considerações e suscitado a compreensão do leitor acerca do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, o tópico que segue descreve os aspectos do perfil das Auxiliares do CEI investigado.

5.3 As Auxiliares do CEI “Hora Marcada”

Para uma apresentação um pouco mais detalhada acerca das Auxiliares, são abordadas nesta seção aspectos relacionados a: sexo, idade, estado civil, quantidade de filhos(as), classe social, identificação quanto à cor da pele, formação inicial, disciplinas sobre Educação Infantil na formação inicial, formação continuada, modo como foi selecionada para o cargo de Auxiliar, motivação para se candidatar ao cargo, tempo na função de Auxiliar, carga horária, relacionamentos com os diferentes segmentos do CEI, satisfação no trabalho e planos para o futuro. Todas essas informações foram geradas a partir da aplicação do questionário e são importantes porque revelam características do âmbito pessoal e profissional que provocam reflexos na forma como a docência é realizada (TARDIF, 2014).

5.3.1 Sexo

Como já informado, há o total de cinco profissionais que ocupam a função de Auxiliar no CEI “Hora Marcada”. Todas são mulheres: Joana, Maria, Raimunda, Francisca e

Socorro. Esta realidade, encontrada no contexto em que a pesquisa foi realizada, mostra-se de acordo com os resultados do estudo de Gatti e Barretto (2009, p. 24), confirmam que “a quase totalidade dos docentes [e de Auxiliares] na educação infantil (98%) é de mulheres”.

A predominante presença feminina na Educação Infantil já serviu de inspiração para alguns estudiosos da área (LOURO, 1997; ARCE, 1997, 2001; CERISARA, 1996b, 2002b), que buscaram elucidar porque a docência nesta etapa é marcadamente exercida por mulheres.

Durante muito tempo, identificou-se que as características “naturalmente” femininas (ARCE, 1997, 2001) seriam os elementos necessários ao desenvolvimento das incumbências relacionadas ao cuidado e educação de crianças. Assim, esta profissão foi se consolidando como uma atividade “adequada” para mulheres (LOURO, 2001).

Essa reflexão já foi abordada no terceiro capítulo deste estudo, em que, através do resgate histórico, a presença feminina pode ser percebida como uma constante no que concerne ao atendimento educacional para crianças pequenas desde as primeiras práticas no Brasil. No entanto, mesmo passados tantos anos, a mulher ainda continua se mantendo como personagem majoritária na primeira etapa da Educação Básica.

O alto índice de mulheres em Creches e Pré-Escolas demonstra como os reminiscentes aspectos que delinearam a origem desta docência ainda permanecem exercendo influência no senso comum e, muitas vezes, nas concepções dos próprios professores e das Auxiliares. Isso porque, como bem expressa Sousa (2015, p. 4), “no imaginário social acredita-se que apenas mulheres e não homens são hábeis na condução de atividades com crianças pequenas”.

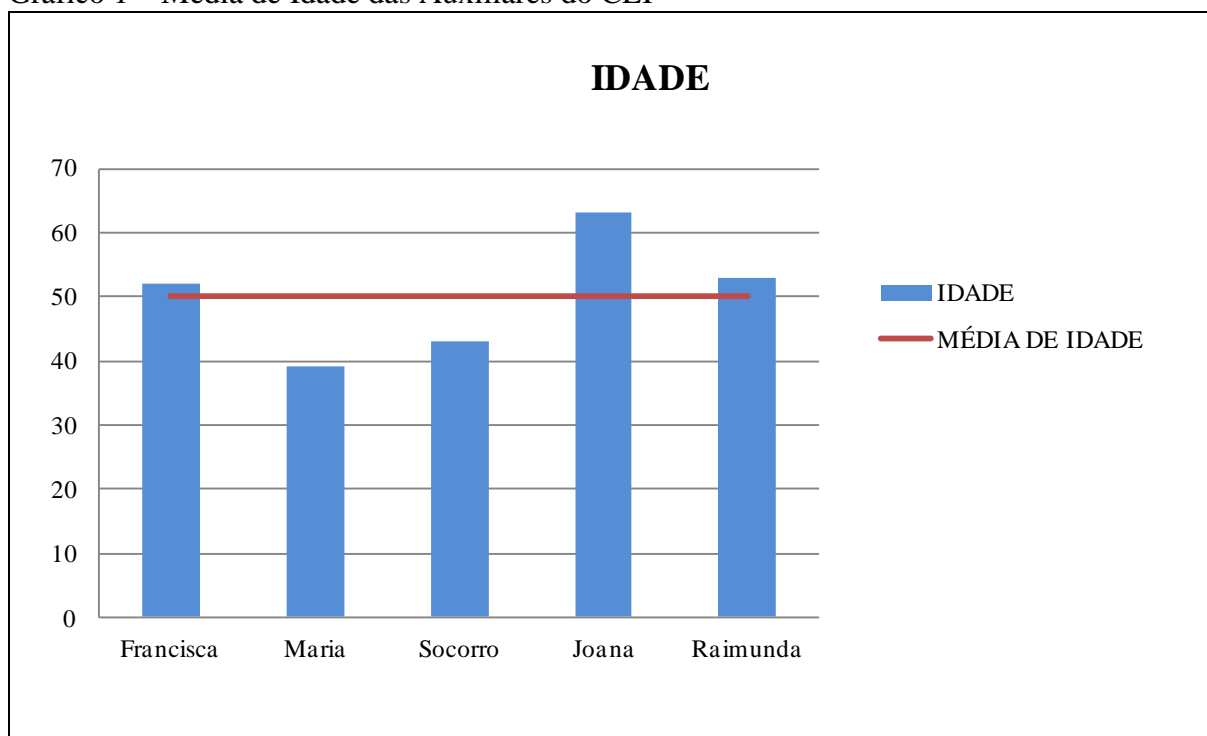
Costa e Cruz (2013) salientam que a formação inicial é um importante instrumento que pode vir a contribuir para a (des)construção deste pensamento ainda tão arraigado na sociedade, fazendo ecoar os sinais necessários à transformação dessa concepção que imprime “prejuízos à prática pedagógica” (ARAGÃO; KREUTZ, 2010, p. 116). De igual modo, a formação continuada, desde que comprometida com a reflexão da docência como atividade eminentemente profissional, pode vir a enfraquecer esta relação “naturalizada” entre gênero e atividade docente.

5.3.2 Idade

De acordo com Gatti e Barretto (2009, p. 25), “a maior porcentagem de docentes jovens está na educação infantil (41% com até 29 anos de idade)”. Ainda que o estudo

concebido por essas autoras tenha sido realizado apenas com os profissionais que ocupam o cargo de professor, é possível relacionar este resultado com os dados gerados nesta pesquisa sobre as Auxiliares. Para isso, faz-se necessário acompanhar, a seguir, as informações contidas no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Média de Idade das Auxiliares do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

Do total de cinco Auxiliares, Maria é a mais nova, com 39 anos. Joana possui a maior idade, 63 anos. Enquanto isso, Socorro, Francisca e Raimunda têm, respectivamente, 43, 52 e 53 anos. Deste modo, o CEI “Hora Marcada”, conforme é possível consultar no Gráfico 1, apresenta uma realidade diferente do quadro encontrado pelas autoras supracitadas, pois a média de idade dos sujeitos investigados é de 50 anos.

Poucas vezes, durante as observações realizadas na instituição pesquisada, a idade surgiu como aspecto comentado entre as Auxiliares ou outros profissionais. Entretanto cabe destacar um trecho registrado no diário de campo:

Estávamos sentadas, eu e Joana, durante o horário de “parque” das crianças. Na ocasião, conversávamos sobre assuntos relacionados ao trabalho com as crianças pequenas. De repente, Joana se levantou e saiu correndo muito rápido rumo à entrada principal do CEI. Lá, uma criança estava tentando subir no portão e poderia se machucar. Joana retirou a criança do local e explicou que ela não deveria subir ali. Feito isso, a Auxiliar voltou e sentou novamente ao meu lado. As colegas e

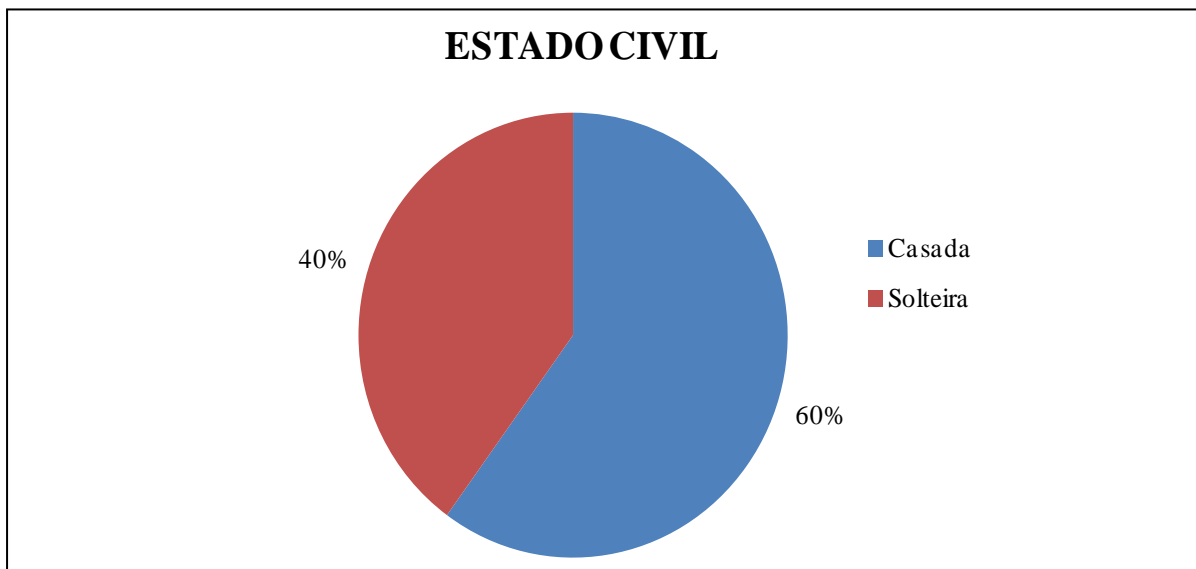
outras funcionárias ficaram comentando sobre a agilidade de Joana nesta situação em que evitou um possível acidente (DIÁRIO DE CAMPO, 11 out. 2016).

Diante disso, vê-se que a idade parece não ser um aspecto determinante para trabalhar com crianças pequenas afinal, Joana tinha 63 anos e era a profissional com a maior idade dentre as Auxiliares. Sendo assim, ainda que haja uma maior concentração de docentes jovens na Educação Infantil (GATTI; BARRETTO, 2009), isso não significa que esta etapa educacional seja, necessariamente, um espaço de atuação apenas para profissionais com este perfil. O caso do CEI “Hora Marcada”, bem como as Auxiliares que nele trabalham, serve como exemplo disso.

5.3.3 Estado civil

Outra questão importante a ser apresentada são as informações relacionadas ao estado civil das participantes da pesquisa. As respostas das cinco Auxiliares foram organizadas no Gráfico 2, situado a seguir:

Gráfico 2 – Estado civil das Auxiliares do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com a imagem, vê-se que 60% das profissionais estão casadas. Esta porcentagem corresponde a Joana, Maria e Francisca. As Auxiliares citadas dividem suas vidas com seus esposos há, respectivamente, 38, 20 e 25 anos.

Joana informou que seu marido trabalha em cargo técnico, como fiscal, sendo, portanto, responsável pela manutenção da qualidade de conservação, reparos e vistoria de

obras no município de Fortaleza. O esposo de Maria, assim como o companheiro de Francisca, é motorista. Um trabalha para uma empresa privada e o outro desempenha esta mesma atividade como autônomo. Todas as profissionais citadas relatam relações saudáveis com seus maridos, em que há diálogo e compartilhamento das dificuldades e alegrias cotidianas, conforme ilustram os excertos do diário de campo logo à frente “Francisca, durante o horário de intervalo das Auxiliares, compartilhou com as colegas sobre a festa de casamento que fora no final de semana. Relatava o quanto havia se divertido na companhia do marido nesta ocasião” (DIÁRIO DE CAMPO, 7 nov. 2016).

Em outro momento, Joana mencionou uma situação particular de cuidado com o esposo:

Joana estava preocupada com o marido, pois suas pernas vêm apresentando inchaço há muitos dias. Contou que sugeriu marcar uma consulta com um médico e que, por isso, acabou se indispondo com o esposo. Segundo ela, ele não gosta de ir ao médico. Ao final, a Auxiliar disse: mas esposa é pra isso, né? Eu num sou casada com ele, né? Então tenho que ajudar. Na saúde e na doença [risos]. Eu disse isso pra ele, aí ele entendeu e parece que agora vai no médico (DIÁRIO DE CAMPO, 30 nov. 2016).

Maria, certa vez, ao ouvir uma professora falando sobre os aspectos negativos do casamento, refutou: “Não, minha irmã! Pois eu não acho que todo casamento é desse jeito não. O meu é muito tranquilo. Meu marido, graças a Deus, me ajuda muito em tudo! Nós dois nos damos muito bem. Somos parceiros!” (DIÁRIO DE CAMPO, 25 out. 2016).

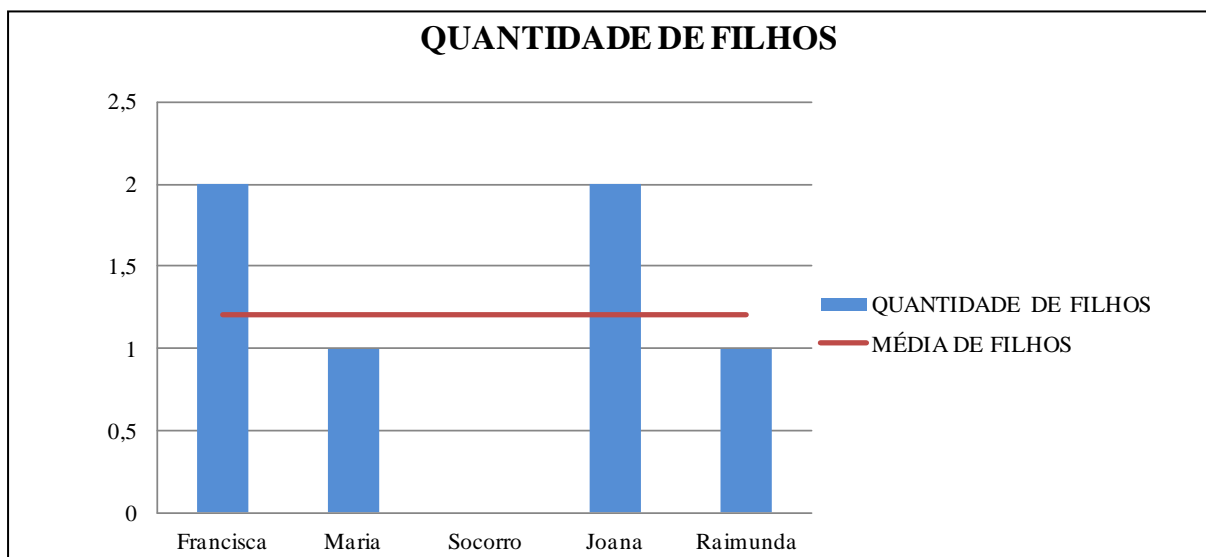
Diferente das colegas de trabalho comentadas até aqui, Raimunda e Socorro, porcentagem que corresponde a 40%, se identificaram como solteiras. Contudo, Raimunda possui um companheiro com quem vive há cinco anos e que é profissional da construção civil. Esta Auxiliar explicou que já foi casada, porém afirmou que como o processo de desquite foi de uma experiência bastante burocrática, atualmente, prefere não se casar novamente.

De acordo com Oliveira e Vieira (2010, p. 24), “o estado civil mais comum entre os sujeitos docentes é o casado [...], a segunda categoria mais comum é a dos solteiros”. Ainda que esta pesquisa tenha considerado profissionais de toda a Educação Básica, bem como um número superior de profissionais investigados, é possível identificar similaridades com os resultados observados no contexto do CEI “Hora Marcada”.

5.3.4 Quantidade de filhos(as)

Tendo conhecido os dados relacionados à idade e ao estado civil das Auxiliares, agora se torna conveniente revelar as informações condizentes com o quantitativo de filho(s) de Joana, Maria, Raimunda, Francisca e Socorro. O Gráfico 3 esclarece esses dados.

Gráfico 3 – Quantidade de filhos das Auxiliares do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

Dentre o grupo das Auxiliares, Joana e Francisca são as profissionais que possuem o maior número de filhos: dois. Joana tem um filho de 37 anos que trabalha no setor de Computação e uma filha de 32 anos de idade, que é dona de casa, casada e mãe da única neta de Joana. Francisca possui duas filhas. A mais velha tem 25 anos e cursa Pedagogia, na Uece. A mais nova, de 18 anos, foi recentemente aprovada para o mesmo curso, também na mesma universidade.

Maria e Raimunda também possuem apenas um filho. Maria é mãe de um adolescente de 15 anos, estudante do primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública. Raimunda tem uma filha de vinte anos de idade. A jovem cursa Direito em uma faculdade particular com apoio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁷⁶.

No CEI “Hora Marcada”, como pode ser visto, quatro profissionais são mães, de modo que somente Socorro não tem filho(s). Nesse instante, cabe rememorar que Louro

⁷⁶ Segundo o site do MEC, o Fies “é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação” (BRASIL, c2017).

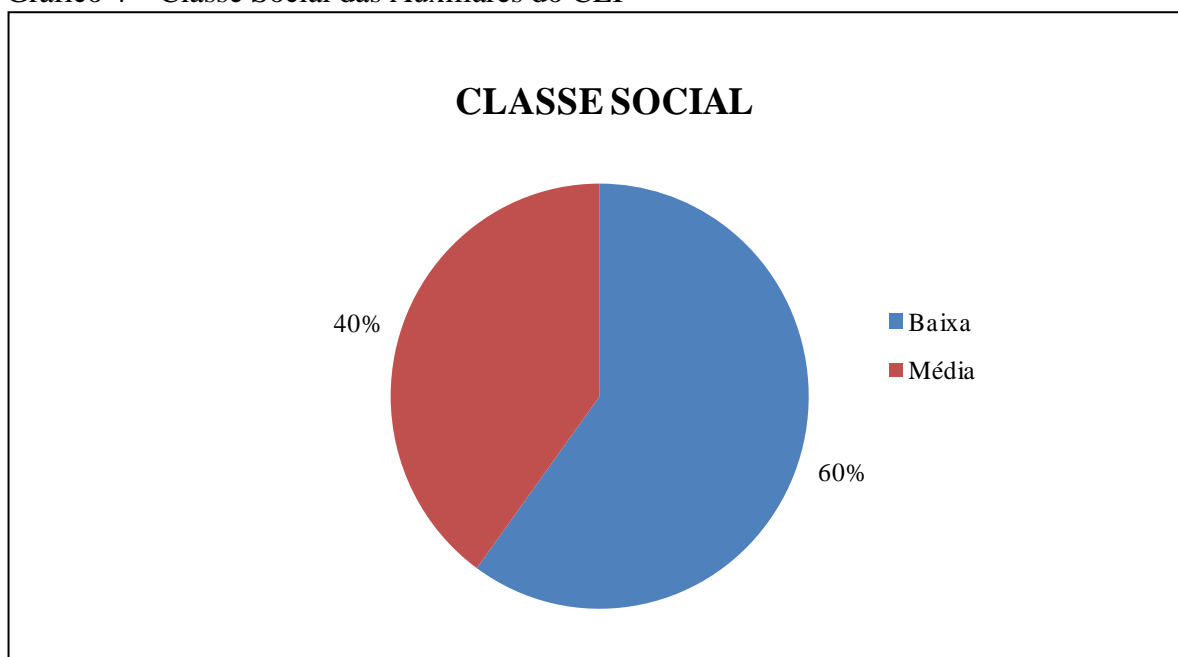
(2001, p. 450) elucida que, historicamente, a docência foi associada como atividade que seria uma espécie de “extensão da maternidade”, perspectiva em que a criança ocuparia o lugar de “filho ou filha espiritual”. Todavia torna-se imprescindível romper com este estereótipo, afinal, a relação de Auxiliares e professoras com as crianças não consiste em uma experiência de caráter maternal, mas de cunho estritamente profissional.

Diante das informações expostas até aqui, percebe-se que as Auxiliares conciliam diferentes papéis: mulheres, esposas, mães, profissionais, dentre outros. De acordo com Martins *et al.* (2014), esta realidade é bastante comum às docentes que atuam na Educação Infantil, o que pode ser constatado, também, na condição das profissionais investigadas no CEI “Hora Marcada”, que enfrentam uma realidade pessoal e profissional bastante intensa.

5.3.5 Classe social

Ainda perseguindo o objetivo de entender o perfil das Auxiliares, perguntou-se sobre a classe social a que pertencem essas profissionais, a fim de conhecer um pouco mais sobre as condições de vida desses sujeitos. O Gráfico 4, posicionado logo a seguir, contém as respostas com relação a esta temática:

Gráfico 4 – Classe Social das Auxiliares do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

Com pode ser visualizado, com apoio da ilustração, duas opções contemplaram as respostas das Auxiliares: 40% dos sujeitos acreditam compor a classe social média,

porcentagem referente a Joana e Francisca, enquanto os outros 60%, que correspondem a Maria, Raimunda e Socorro, identificaram-se como pertencente à classe social baixa.

Joana informou que reside em casa própria, localizada na Secretaria Executiva Regional (SER) V. Não possui carro particular e, por isso, confirmou fazer uso do transporte público coletivo para se deslocar até o local de trabalho. De modo geral, considera possuir uma situação financeira “estável”. Inclusive, explicou que

Se fosse pelo meu marido, eu não trabalhava. Por ele, eu ficava em casa. Ele já disse foi muito que o dinheiro dele dá pra nós dois e que não falta serviço dentro de casa. Mas eu gosto é de trabalhar aqui [no CEI]. Deus me livre ficar só em casa. Tô nem doente. A gente tem que ser útil nessa vida! (DIÁRIO DE CAMPO, 22 nov. 2016).

O fragmento do diário de campo demonstra o quão evidente é a presença, em nossa sociedade, da crença acerca da “incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina” (LOURO, 2006, p. 454). Além disso, sugere que o salário de Joana não é essencial para garantir o sustento da família, informação confirmada por essa Auxiliar no questionário. O trecho anteriormente apresentado também revela um entendimento acerca do trabalho da mulher como algo que deve, necessariamente, ser feito no cenário doméstico, local onde não falta trabalho. Inclusive, o “serviço de casa”, ainda é, para muitas mulheres, a terceira jornada de atividade para aquelas que trabalham o dia todo fora de casa.

Francisca, que também afirmou pertencer à classe social média, reside em casa própria, na SER IV do município de Fortaleza. Para deslocar-se para o trabalho, utiliza transporte coletivo, mas, algumas vezes, vai caminhando, pois explicou que sua residência fica bem próxima à instituição em que trabalha. Refere-se ao trabalho como uma atividade fundamental na sua rotina, porém reconhece que seu salário não é a principal fonte de renda da sua família. Assim como Joana, Francisca também pode contar com o apoio financeiro do esposo, pois explicou que o salário que ganha não cobre todas as despesas mensais da família.

Diferente das colegas já citadas, Maria, Raimunda e Socorro acreditam estar inseridas na classe social baixa. Contudo a resposta emitida por essas Auxiliares parece ter desconsiderado a renda de outros familiares⁷⁷.

Maria possui casa própria, residindo no município de Caucaia, a aproximadamente quinze quilômetros de Fortaleza. A família possui um carro particular, no entanto, como seu esposo é motorista, faz uso do automóvel para trabalhar. Deste modo, Maria afirmou utilizar o transporte público coletivo para se deslocar até o CEI “Hora Marcada”.

Esta Auxiliar assegurou que o salário que recebe não é a principal fonte de renda da sua família. Esta situação revela os resquícios históricos de trabalho docente, sobretudo quando envolve a mulher, como atribuição marcada pela vocação, portanto ocupando o lugar de atividade complementar à maternidade ou ao casamento, de maneira que a gratificação adquirida através do trabalho torna-se um aspecto secundário (LOURO, 1989).

Socorro mora em Caucaia, na casa que pertence aos pais. Afirmou que, por não possuir veículo particular, faz uso de transporte público coletivo para se deslocar até o CEI “Hora Marcada”. Assim como as outras Auxiliares, informou que seu salário não é a principal fonte de renda de sua família.

Raimunda reside na SER IV, em uma casa emprestada por sua mãe, onde não paga aluguel. Faz um trajeto diário mais simples, mas precisa utilizar o ônibus para chegar até o local de trabalho. Na opinião desta profissional, a renda que recebe como Auxiliar não é a principal fonte de sustento para ela e seus familiares, pois afirmou poder contar com ajuda do companheiro com quem vive, quadro que se repete entre essas Auxiliares.

Todas as profissionais afirmaram que não exercem nenhuma outra atividade remunerada além do cargo de Auxiliar da Educação Infantil. Entretanto, durante o período de realização da pesquisa de campo, em situações pontuais, Raimunda foi vista vendendo docinhos, mas parece não ter considerado este trabalho como outra fonte de renda, talvez

⁷⁷ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2016), a população brasileira pode ser classificada em cinco classes sociais: A, B, C, D e E. As diferenças entre uma classe e outra variam conforme o valor total da renda familiar. Sendo assim, a classe A é aquela que possui renda igual ou superior a R\$ 14.695,00 (quatorze mil seiscentos e noventa e cinco reais), a classe B tem rendimentos de R\$ 4.720,00 (quatro mil setecentos e vinte reais) a R\$ 14.695,00 (quatorze mil seiscentos e noventa e cinco reais), a classe C de R\$ 1.957,00 (mil novecentos e cinquenta e sete reais) a R\$ 4.720,00 (quatro mil setecentos e vinte reais) e, por fim, as classes D e E com renda de até R\$ 1.957,00 (mil novecentos e cinquenta e sete reais). Com base nessas informações, para esta dissertação, foi considerada classe social alta, classe social média alta, classe social média, classe social baixa e outra, respectivamente, A, B, C, D e E. Durante a pesquisa de campo, as Auxiliares, terceirizadas e efetivas informaram que seus salários variavam de oitocentos a pouco mais de mil e quatrocentos reais. Considerando os dados do Pnad, as profissionais investigadas, somente com os seus salários, estariam, portanto, nas classes D e E, que seria a classe social baixa e a opção “outra”.

motivada por sentimento de vergonha ou por não conseguir obter um valor significativo na realização desta atividade.

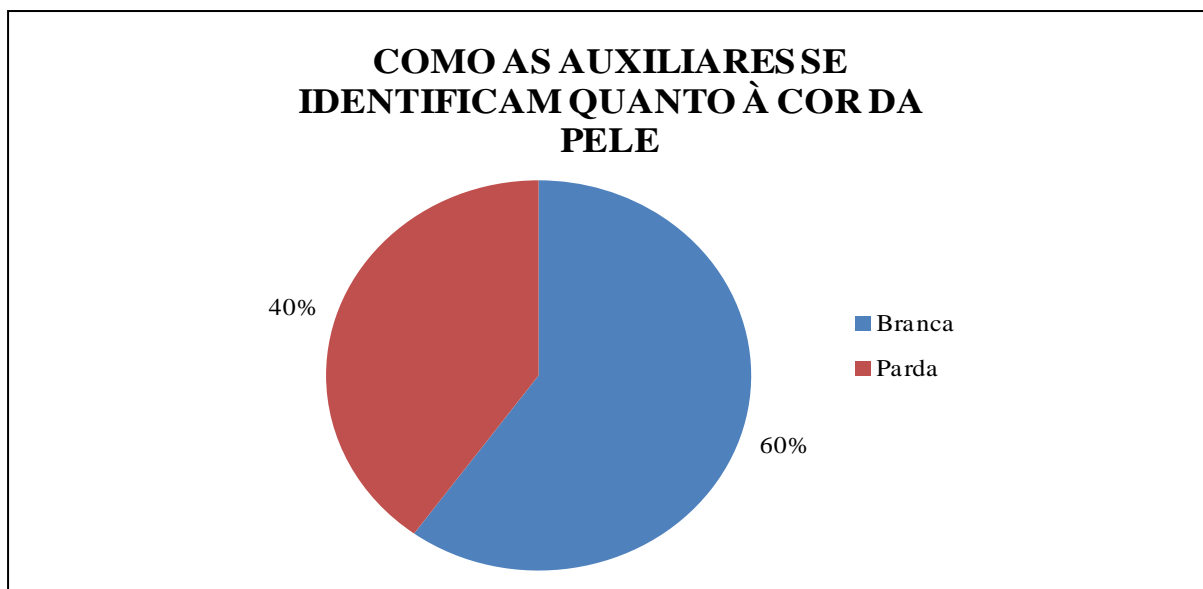
A condição dessas Auxiliares, de acordo com suas perspectivas, parece diferir dos resultados apresentados por alguns estudos (GATTI; BARRETTO, 2009; PINTO, 2009; SARAIVA; FERENC, 2010; ALVES; PINTO, 2011; BARBOSA, 2011; LOURENCETTI, 2014), em que os docentes ocupam lugar de principais provedores financeiros, sendo necessário estender a carga horária de trabalho ou realizar outra atividade “como forma de compensação dos baixos salários” (BARBOSA, 2011, p. 163).

Apesar desses dados, não parece conveniente afirmar que as Auxiliares do CEI não têm vidas marcadas por dificuldades econômicas. Se assim fosse, possivelmente não estariam trabalhando, algumas buscando estabilidade financeira e outras visando adquirir “um dinheirinho a mais” como, por vezes, afirmaram Joana e Raimunda. Esses aspectos serão melhor destacados nas seções 5.3.11 e 5.3.16 deste capítulo.

5.3.6 Identificação quanto à cor da pele

Assim como os outros aspectos apresentados até aqui, os dados gerados sobre a identificação quanto à cor da pele foram organizados através do Gráfico 5, imagem que resume as respostas emitidas pelas Auxiliares acerca deste tema. A fim de facilitar as articulações entre o conteúdo já revelado até aqui às informações específicas desta seção, faz-se necessário consultar, a seguir, o referido Gráfico 5.

Gráfico 5 – Autoidentificação quanto à cor da pele das Auxiliares do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

Com base no Gráfico 5, fica claro que o maior percentual de profissionais, 60%, considera-se branca, resultado que corresponde a Joana, Raimunda e Francisca. A menor porcentagem, 40%, identificou-se como parda, ou seja, Maria e Socorro. Diante deste resultado, é importante salientar que ainda que Joana, Raimunda e Francisca tenham se identificado como brancas, enquanto Maria e Socorro se afirmaram como pardas, pesquisas como as de Teixeira (2006), Gatti e Barretto (2009) e Louzano *et al.* (2010) apresentam dados em que a Educação Infantil aparece como etapa da Educação Básica que abriga a maior quantidade de docentes não brancos. Sendo assim, o CEI “Hora Marcada” parece despontar como exceção diante da realidade predominante no cenário nacional.

Dentre as perguntas contidas no questionário, a única que fazia alusão à identificação dos sujeitos quanto à cor da pele foi considerada uma das mais difíceis de responder por algumas dentre as profissionais participantes. É possível que isso tenha ocorrido não apenas por se tratar de uma questão aberta, mas também por ser um tema pouco abordado nas diferentes esferas sociais, o que inclui a Educação Infantil (ROSEMBERG, 1996a; GOMES, 2003; SILVA; PALUDO, 2011; SILVA; DIAS, 2016). Desta forma, pode-se supor que, se esta temática se configura como dificuldade para alguns adultos, isso ocorra, também, entre as crianças.

Esta realidade sinaliza a urgência de se discutir as diferenças, abordando não só a cor da pele, mas viabilizando situações em que as crianças possam ser oportunizadas a vivenciar momentos que envolvam experiências dessa natureza (SANTANA, 2006; SARAIVA, 2009; CRUZ, 2015; GONZALEZ-MENA, 2015; SILVA; DIAS, 2016).

Gonzalez-Mena (2015, p. 63) assevera que “para ajudar as crianças mais efetivamente a apreciar as diferenças e a ver a beleza de todas as cores de pele, os professores [e as Auxiliares] devem examinar suas próprias atitudes e preconceitos”.

A formação inicial e continuada tem um papel fundamental nesse processo de tentar contribuir para que os docentes (re)construam suas percepções com relação à cor da pele. Esta afirmativa se ancora em Cruz (1996), que esclarece que a formação inicial, além de proporcionar o acesso teórico e prático aos conhecimentos relacionados à docência, deve oportunizar que os futuros profissionais vivenciem situações voltadas para a transformação de atitudes e valores relacionados às famílias, mas, de modo especial, às crianças. Isso contribuiria para que os docentes pudessem pensar em propostas de vivências em que as crianças refletissem sobre esta questão, afinal, é na primeira infância que os sujeitos constroem seus conceitos iniciais acerca deste e de outros tantos saberes.

5.3.7 Formação inicial

Ainda que no item 5.2 desta dissertação tenham sido comentadas as titulações de todos os profissionais do CEI “Hora Marcada”, neste momento, o foco é apenas nas Auxiliares.

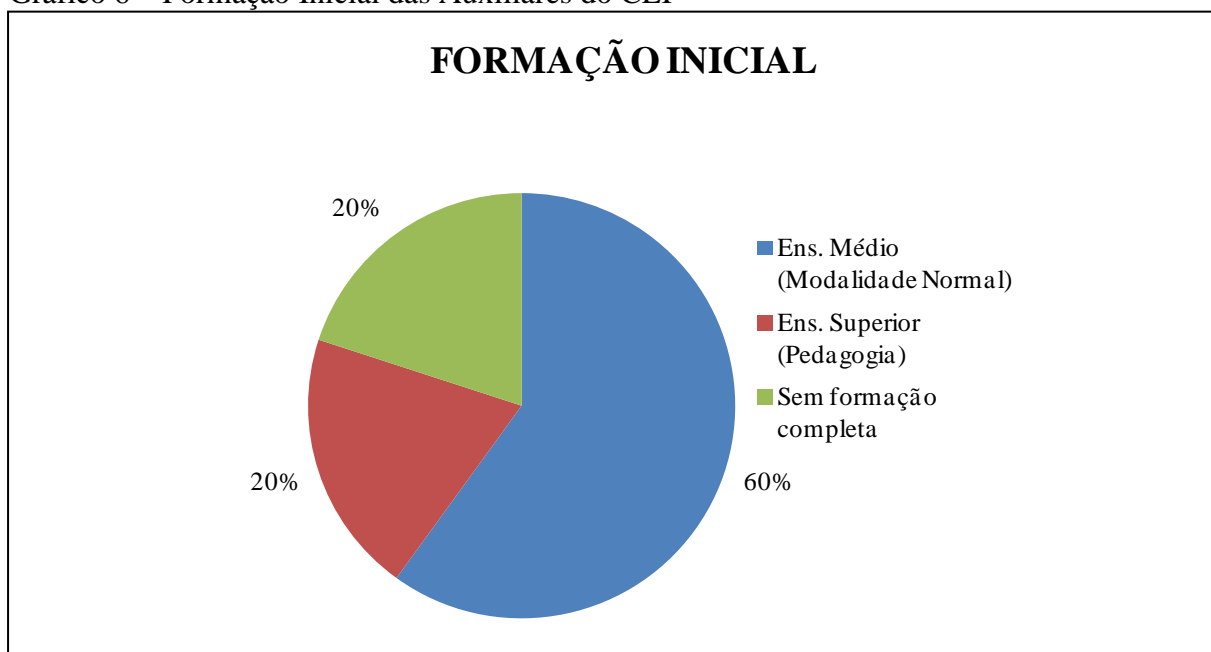
Neste processo de delineamento do perfil das Auxiliares, torna-se imprescindível conhecer a formação inicial desses sujeitos. No decorrer da História da Educação Infantil, até os dias atuais, a formação de docentes para o trabalho com crianças pequenas surge como um aspecto problemático, pois as políticas públicas ainda não conseguiram garantir que todos os profissionais que trabalham diária e diretamente com crianças pequenas estejam não só habilitados, mas, também, contratados com o *status* de professores, conforme sugere a lei educacional do país. Barbosa (2009, p. 36) assevera que

Há mais de dez anos atrás a LDB deixou claro que para o exercício da docência era necessária, preferencialmente, a formação em curso de Pedagogia e, se necessário, a formação em nível médio. Contudo, muitos sistemas e estabelecimentos educacionais perpetuam a situação de ter muitos profissionais sem formação ou com ensino médio e poucos com curso de Pedagogia.

São muitos os municípios que ainda apresentam configurações similares ao quadro descrito por Barbosa (2009), sendo o CEI “Hora Marcada” um exemplo desse cenário. Toda esta situação acaba gerando uma heterogeneidade no perfil dos profissionais da Educação Infantil (KRAMER, 2011a, 2011b). Cabe salientar que o estabelecimento investigado não é um caso isolado, haja vista que realidades como esta são comuns no âmbito nacional, conforme descrito no capítulo em que foi apresentado o Estado da Arte. A situação é preocupante e, na prática, ainda são muitos os avanços a serem conquistados.

Para dar prosseguimento, é fundamental consultar o Gráfico 6, pois esta imagem resume as informações relacionadas à formação inicial dos sujeitos investigados.

Gráfico 6 – Formação Inicial das Auxiliares do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

Tomando o Gráfico 6 como foco de análise, é possível perceber que de todo o grupo de Auxiliares, 20% havia concluído o curso de Pedagogia no Nível Superior. Esta porcentagem faz referência a Maria, única pedagoga. O maior percentual de Auxiliares, portanto, concluiu o Ensino Médio na modalidade Normal, no caso, Joana, Francisca e Socorro. Outros 20%, quantitativo que corresponde a Raimunda, não possuem habilitação para o exercício do trabalho docente.

Cabe comentar que a existência de profissionais leigos na Educação Infantil, sobretudo nos dias atuais, soa como disparate, pois a LDB (BRASIL, 1996a), desde a década de 1990, coloca a formação inicial como condição prévia para o trabalho docente com crianças pequenas. Ainda que a formação inicial de docentes para Creches e Pré-Escolas no Brasil ainda tenha um longo caminho a percorrer e necessite ser tratada como prioridade pelas políticas públicas, as Auxiliares parecem reconhecer a importância desta experiência formativa para o desenvolvimento de suas atividades cotidianas. Na ocasião da entrevista, Joana esclareceu: “Eu tenho o pedagógico. Essa formação contribuiu aqui pro meu trabalho! E muito! Muito mesmo! Se eu não tivesse feito o curso pedagógico, jamais que eu tava aqui! Pra pessoa trabalhar em Creche tem que fazer o pedagógico, né? Pelo menos o pedagógico [risos]”.

Com relação ao mesmo tema, Maria informou que:

A minha formação lá da faculdade contribuiu demais. Vi muito conhecimento útil pra esse trabalho que eu faço. Não dá pra aprender tudo o que a gente precisa, mas dá pra aprender muito. Na faculdade se aprende a ter um trato mais minucioso com as crianças! A gente lê, vê palestra e tudo isso contribui com a nossa formação pra trabalhar na Educação Infantil.

Por fim, com opinião similar a das colegas, Socorro ressaltou que “a formação inicial é importante sim! Quando a gente tem acesso à teoria, junta teoria e prática e melhora o trabalho”.

Joana demonstra reconhecer que é necessário possuir um conhecimento específico para desenvolver o trabalho em Creche e que a formação inicial, portanto, é a oportunidade para que o profissional se aproprie desses saberes, daí afirmar que é preciso “ter pelo menos o pedagógico”. Maria e Socorro se referem a esta formação como um processo de refinamento profissional, sugerindo que o acesso ao conhecimento relacionado ao cuidado e educação provoca reflexos na prática docente cotidiana, ou seja, uma percepção da formação inicial sob uma perspectiva da *práxis* (ALARCÃO, 1996; PIMENTA; GHEDIN, 2002; WAJSKOP, 2003; CRUZ, 2010b).

Neste momento, torna-se interessante destacar que ainda que a formação inicial tenha sido pontuada como algo que “contribui”, que é “útil” e “importante”, parece relevante perceber que ela não pode ter um fim em si mesma. Falar de formação docente significa tratar de uma experiência de cunho permanente⁷⁸ na vida desses profissionais (CANDAU, 1997; KISHIMOTO, 1999; CAMPOS, 2002; KRAMER, 2011b), pois como bem alertou Maria, “não dá pra aprender tudo”.

A formação inicial de quatro dentre o total de Auxiliares se deu em estabelecimentos privados, fenômeno parece bastante comum no cenário brasileiro. Uma parcela da população pobre, advinda dos estabelecimentos públicos de Educação Básica, não consegue chegar ao Ensino Superior público. Parte desses indivíduos, para adquirir um diploma em nível superior ou técnico, como o caso da maioria das Auxiliares, recorre a instituições particulares de ensino. Outros, assim como o caso de Raimunda, ficam pelo caminho, excluídos das oportunidades de estender sua formação, pois além das lacunas oriundas da Educação Básica, ainda são acometidos por dificuldades financeiras que impossibilitam o financiamento de um curso particular (CUNHA, 1975; RIBEIRO; KLEIN, 1982; AZANHA *et al.*, 1998; ORTEGA, 2001; CHAVES, 2010; BARROS, 2015b).

Esta complexa tessitura revela que a melhoria da Educação Básica, que inclui a Educação Infantil, depende, também, do investimento na formação inicial docente. A titulação

⁷⁸ A seção referente à formação continuada será apresentada a *posteriori*.

é um elemento imprescindível, mas é preciso pensar em experiências formativas para além da aquisição do diploma. Daí a necessidade do debate sobre a docência com crianças pequenas, sem esquecer de demarcar esta atividade como uma tarefa que, por lei (BRASIL, 1996a), está incumbida aos professores e não para professores e Auxiliares.

5.3.8 Disciplinas sobre Educação Infantil na formação inicial

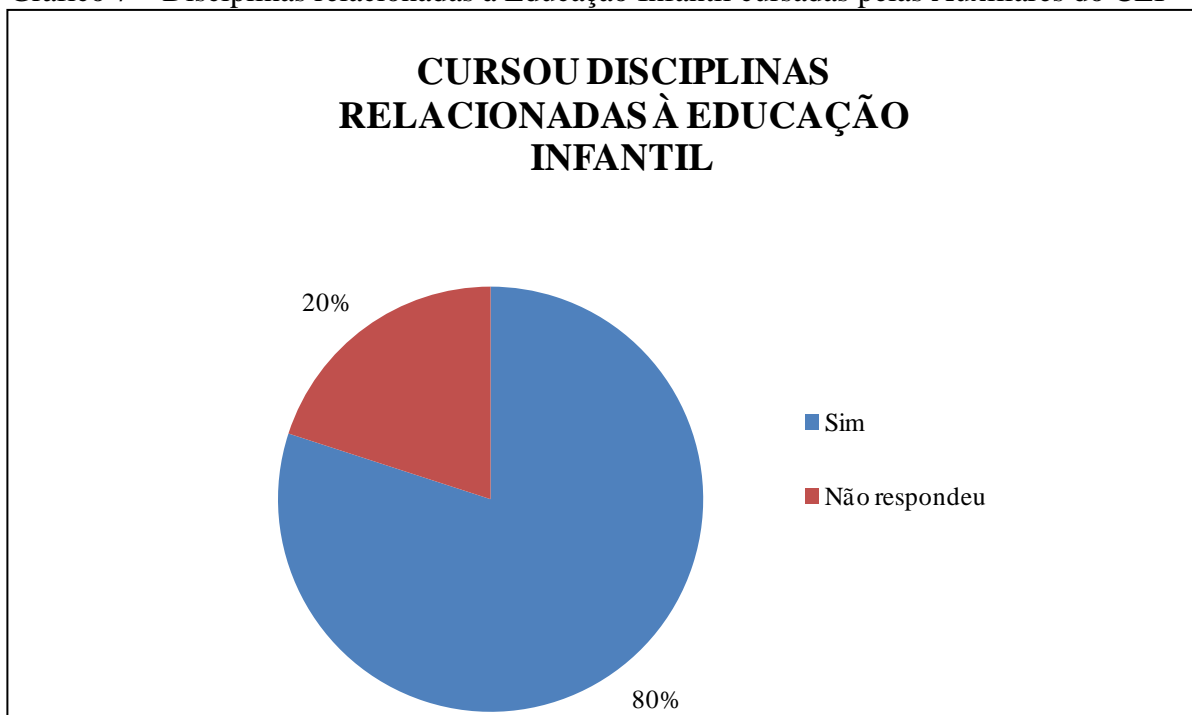
De acordo com Imbernón (2006, p. 60), a formação inicial possui como desafio “dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade”.

Considerando a reflexão deste autor, parte-se do pressuposto de que a tarefa docente é complexa em sua essência, mas, na primeira etapa da Educação Básica, esta complexidade adquire características ainda mais específicas, afinal, a criança pequena precisa, de igual modo, ser cuidada e educada (VOLTARELLI; MONTEIRO, 2016). Assim, cursar disciplinas relacionadas à Educação Infantil apresenta-se como um aspecto indispensável aos profissionais da primeira etapa da Educação Básica.

Não obstante, é importante salientar que até o ano de 2006, no Brasil, ter cursado Pedagogia ou o Ensino Médio na modalidade Normal, não significava, necessariamente, ter estudado sobre Educação Infantil. Foi somente a partir do ano de 2006, dez anos após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996a), que se estabeleceu a obrigatoriedade de disciplinas com conteúdos teóricos e práticos sobre Educação Infantil nos cursos de formação de docentes, assertiva definida através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006b). Isso porque, aos poucos, percebeu-se que “[...] falar de professor de educação infantil é diferente de falar do professor dos anos iniciais, e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho dos professores junto às crianças em instituições educativas sejam viabilizadas” (CERISARA, 2002b, p. 68).

Portanto, a inserção obrigatória de disciplinas sobre Educação Infantil na formação inicial demarcou as particularidades inerentes a esta docência e a necessidade de imputar a este profissional saberes específicos e que se diferenciam da demanda da docência para outras etapas educacionais, aspectos que muitos pesquisadores e militantes da área já vinham sinalizando e reivindicando ao longo dos anos. O Gráfico 7, localizado a seguir, apresenta os dados relacionados a esta informação:

Gráfico 7 – Disciplinas relacionadas à Educação Infantil cursadas pelas Auxiliares do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 7 expressa que 80% das Auxiliares cursaram, durante a formação inicial, disciplinas relacionadas à Educação Infantil. Este percentual corresponde a Joana, Maria, Francisca e Socorro.

Apenas Maria graduou-se em Pedagogia, no ano de 2013, período posterior às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b). Joana, Francisca e Socorro concluíram o Ensino Médio na modalidade Normal em fase anterior às referidas Diretrizes, mas informaram ter se apropriado de disciplinas relacionadas à Educação Infantil, o que parece se tratar de uma exceção, pois Vieira (1999, p. 35) esclarece que, geralmente, “os cursos existentes em nível médio não tratam de forma adequada e suficiente os conteúdos relativos à educação infantil”.

Por fim, a menor porcentagem de profissionais, correspondente a 20%, não respondeu a esta pergunta do questionário, condição relacionada a Raimunda que, como já visto anteriormente, não teve formação inicial para o exercício da docência.

5.3.9 Formação continuada

Partindo do pressuposto que a formação docente “não se esgota na formação inicial devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada” (RODRIGUES; ESTEVES, 1999, p. 41), torna-se imprescindível refletir sobre a formação continuada dos sujeitos investigados.

A formação continuada⁷⁹ das Auxiliares parece uma experiência organizada de forma bastante difusa no município de Fortaleza, pois contempla somente uma parcela dessas profissionais. As Auxiliares efetivas são recrutadas para as formações idealizadas e oferecidas pela SME, que ocorrem uma vez a cada ano. Porém essas funcionárias, quando terceirizadas e substitutas, não são inseridas neste processo. Durante as primeiras semanas de realização das observações da pesquisa de campo, eram comuns as queixas das Auxiliares relacionadas a isso. Na ocasião da pesquisa, uma das Auxiliares comentou que “Quando a gente [Auxiliares efetivas] vai pra formação, as Auxiliares terceirizadas não vão. Não sei por que, mas elas não participam. Mas deviam participar, porque é a mesma função da nossa. Não tem diferença! A formação da SME devia ser pra todas e não só pra gente [efetivas]” (DIÁRIO DE CAMPO, 26 out. 2016).

O modo como a formação continuada das Auxiliares vem sendo realizado acontece, na opinião desses sujeitos, sob uma perspectiva excludente, pois as Auxiliares terceirizadas e substitutas não participam desses momentos.

Em conversas informais sobre este tema com os sujeitos da pesquisa, era possível perceber que essas profissionais acreditavam que a participação de todas as Auxiliares nas formações oferecidas pela SME poderia ser “um caminho para melhorar a qualidade do trabalho” na Creche. Todavia, é relevante destacar que ainda que todas as Auxiliares, com os mais diferentes vínculos empregatícios, participassem das formações continuadas no município de Fortaleza, parece difícil ser possível falar em “boa qualidade” ou em “melhoria” quando há duas docentes na Educação Infantil e uma delas não é reconhecida legal e socialmente como tal. Daí, Vieira e Oliveira (2013, p. 143) afirmarem que “a incidência dos processos de precarização e intensificação do trabalho docente é mais severa sobre as auxiliares”.

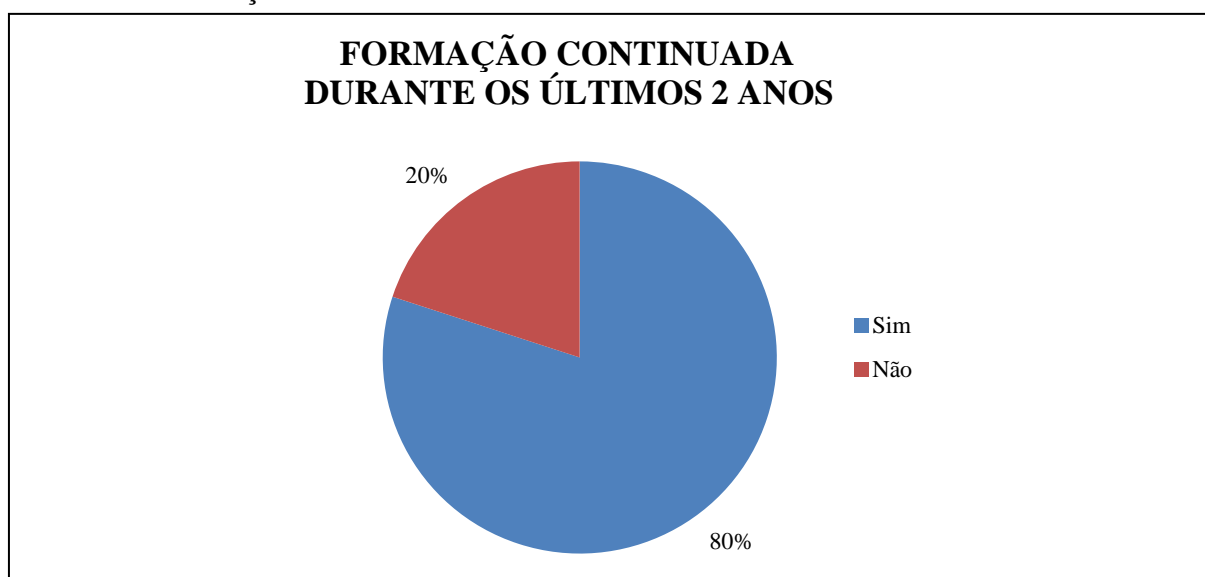
⁷⁹ Kramer (2011, p. 121) esclarece que “cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista de carreira”, portanto, vivências nesses moldes não podem ser entendidas como formação continuada. Entretanto, para esta dissertação, palestras, seminários, encontros, dentre outros modelos oferecidos na rede municipal de Fortaleza, ainda que eventuais, serão entendidos como formação continuada, pois mesmo que não seja a formação continuada ideal, é a única a que Auxiliares, e apenas as efetivas, obrigatoriamente participam.

Sendo assim, apontar a ausência de uma parcela das Auxiliares nas formações não significa ter em vista a defesa pela manutenção deste cargo, pois uma das formas de investir na docência é promover a contratação de professores (BRZEZINSKI, 2002). Entretanto, diante do cenário atual no referido município, não é possível simplesmente desconsiderar a presença das Auxiliares nos processos de formação continuada, pois elas estão, diariamente, realizando suas atividades nas Creches públicas da cidade. Este tipo de atitude apenas submete as Auxiliares, terceirizadas e substitutas, à condições ainda mais precárias quando comparadas às Auxiliares que são efetivas. Essa situação parece sugerir haver uma precarização dentro da categoria das Auxiliares.

Enquanto as funcionárias efetivas são convocadas para as formações oferecidas pela rede municipal, as outras Auxiliares, para se submeterem à formações dessa natureza, precisam financiá-la. Esta realidade, de acordo com Kramer (2006a, p. 806), parece denunciar, também, a “precariedade dos sistemas municipais para empreender a formação continuada”. Esta precariedade não ataca especificamente as Auxiliares, mas a docência como profissão, pois enfraquece as tentativas de construção de uma Educação Infantil de boa qualidade. Afinal, “a melhoria da educação das crianças pequenas implica necessariamente a formação e profissionalização dos adultos educadores” (VIEIRA, 1999, p. 37).

Considerando o que foi exposto até aqui, faz-se necessário consultar, a seguir, o Gráfico 8. A imagem apresenta os dados relacionados à formação continuada das Auxiliares.

Gráfico 8 – Formação continuada das Auxiliares do CEI durante os últimos dois anos



Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o Gráfico 8, 80% das Auxiliares afirmaram ter participado, nos últimos dois anos, de cursos, seminários, palestras e/ou congressos na área específica de Educação Infantil. Esta porcentagem corresponde a Joana, Maria, Francisca e Socorro. Joana, Auxiliar terceirizada, informou ter participado, por conta própria, de um curso sobre Educação Infantil, segundo ela, promovido pelo Instituto Municipal de Pesquisa Administração e Recursos Humanos (Imparh). As outras três profissionais, efetivas da rede municipal, participaram da formação realizada pela SME. Somente 20%, percentual referente à Raimunda, não participou de nenhuma experiência de formação continuada.

As Auxiliares efetivas, nos últimos dois anos, participaram apenas das formações oferecidas pela SME. Isso significa que mesmo antes de assumir este cargo na rede municipal, não se submeteram a nenhuma outra formação durante o período em que trabalharam em outros estabelecimentos.

Joana, caso não tivesse se interessado e tido condições de fazer o curso que informou ter participado, não teria tido outra oportunidade de formação continuada, como ocorrera com Raimunda. Os casos dessas duas Auxiliares revelam aspectos ainda mais precários relacionados à função dessas profissionais, situação que fomenta a desqualificação da docência (OLIVEIRA, 2004; MACHADO, 2016).

Com base nessas informações, parece evidente a importância de que a SME promova formação continuada para todos os profissionais, em especial, para aqueles que trabalham diária e diretamente com as crianças, isso significa incluir todas as Auxiliares e professoras nesse processo. Mais uma vez, é relevante asseverar que esta proposta não deve ser encarada como um caminho para que as gestões municipais continuem a contratar Auxiliares, mas como uma tentativa de atenuar todo o circuito problemático que envolve a inserção dessas profissionais na rede.

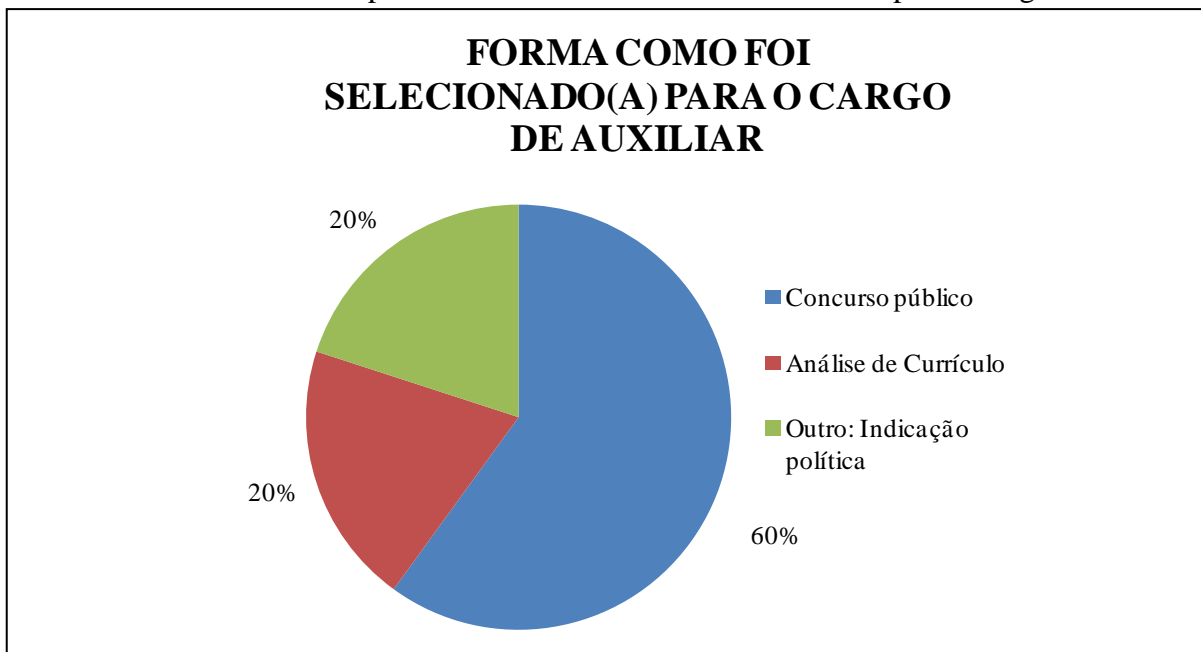
É fundamental tratar a formação continuada como direito do profissional da Educação (KRAMER, 2011b), pois este processo é uma condição indispensável à construção do docente reflexivo, crítico e comprometido com o exercício de sua função (ZEICHNER, 1993; PIMENTA, 2005; FORMOSINHO, 2009).

5.3.10 A seleção para o cargo de Auxiliar

O município de Fortaleza utiliza diferentes mecanismos de seleção para os candidatos ao cargo de Auxiliar na rede municipal: seleção pública, concurso público e análise de currículo.

O Gráfico 9, disposto a seguir, informa sobre o modo como as Auxiliares da instituição pesquisada foram selecionadas para ocupar o cargo atual.

Gráfico 9 – Forma como as profissionais do CEI foram selecionadas para o cargo de Auxiliar



Fonte: elaborado pela autora.

Com base nos dados fornecidos pelo Gráfico 9, vê-se que 60% das Auxiliares foram contratadas mediante aprovação em concurso público. Enquanto isso, 20% adentrou a rede municipal via análise de currículo, por fim, os outros 20% afirmaram que foram empregados através de indicação política.

Maria, Francisca e Socorro foram aprovadas no concurso público ocorrido no ano de 2014 (FORTALEZA, 2014). De acordo com Francisca, o processo era formado por diferentes etapas: “O concurso teve uma prova enorme, com várias questões, de várias áreas do conhecimento. Caiu Português... até Raciocínio Lógico caiu! Mas isso foi na primeira fase. Depois teve uma prova prática e teve que comprovar experiência no magistério”. (DIÁRIO DE CAMPO, 12 out. 2016).

Para Joana, o processo se deu de forma diferente. Esta profissional explicou que

Uma amiga minha avisou que a SME tava recebendo currículo pra quem queria trabalhar de Auxiliar. Fomos eu e ela deixar nossos currículos. Me ligaram pra eu fazer uma entrevista lá na secretaria [SME]. Fiz a entrevista. Queriam mais saber se eu aceitava trabalhar mesmo sendo longe de casa. Eu aceitei, aí passei. Pouco tempo depois, eu já tava aqui trabalhando (DIÁRIO DE CAMPO, 7 out. 2016).

Raimunda também informou como adentrou a rede municipal:

Eu tava precisando arrumar um emprego. Até deixei meu currículo lá no Distrito [SER] daqui do bairro. Eu sei que essa vaga mesmo só apareceu quando a minha irmã falou com um vereador amigo dela. Aí parece que ele ‘mexeu os pauzinhos’ e deu certo pra eu trabalhar aqui (DIÁRIO DE CAMPO, 7 out. 2016).

As falas trazidas pelas Auxiliares demonstram a existência de uma seleção que sofre variações. Vê-se que, para a incorporação de profissionais efetivos à rede municipal, o processo mostrou-se mais criterioso, submetendo os candidatos à feitura de prova com diferentes conteúdos abordados, a uma etapa prática, bem como à comprovação de experiência como docente.

Para as Auxiliares terceirizadas, esses critérios pareceram menos rígidos, haja vista que a experiência com crianças pequenas, por exemplo, parece ter sido desconsiderada como um aspecto relevante durante a entrevista de Joana. O currículo serviu como único instrumento para avaliar o perfil da candidata à vaga.

A forma como se deu o processo de seleção de Joana denota uma opção política que parece vantajosa para o governo municipal, mas não para as crianças e nem para os docentes, reflexão que se ancora em Vieira e Oliveira, (2013, p. 140), quando expressam que “o trabalho docente na educação infantil nas políticas educacionais aparece constantemente caracterizado pela sua situação de desvalorização”.

O caso de Raimunda também chama atenção, pois, além de não possuir formação prévia para o exercício da docência, sequer entregou currículo na SME de Fortaleza, reforçando o descumprimento das etapas⁸⁰ determinadas pela referida secretaria para a seleção para o cargo de Auxiliar. Todavia, este caso não se trata de uma situação isolada. Venzke (2004, p. 5), em pesquisa realizada no município de Pelotas, constatou que, durante muitos anos, a contratação de atendentes de Creche colocava como critérios “ser mulher e possuir a indicação de algum político vinculado ao partido do governo municipal. Nesse caso, a comprovação de escolaridade não era um critério para a admissão ao cargo”. Este caso é similar à condição de Raimunda, que mesmo 20 anos após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996a), denuncia que só a lei não impossibilita a continuidade de práticas retrógradas e ilegais, parecendo relevante pensar em práticas mais eficientes e frequentes de fiscalização que possam imputar sanções aos indivíduos e gestores que não cumprem as leis.

⁸⁰ O processo P470347/2016 (FORTALEZA, 2016) contém a informação de que as Auxiliares do município de Fortaleza são selecionadas através de etapas como análise de currículo, seleção pública ou concurso público.

A forma de acesso à docência na Educação Infantil, como ocorreu com Raimunda, assemelha-se a uma prática “polítiqueira” que, segundo Bourdieu (2011, p. 201), está associada à compreensão de que o “jogo político é o que faz com que se possa negociar um compromisso”. Neste caso, o compromisso que está sendo negociado é o direito das crianças e dos trabalhadores, que se reflete na falta de investimento necessário para a construção de uma educação de boa qualidade. Deste modo, se crianças e docentes perdem com esse tipo política, calcada na manutenção do *status quo*, alguém ganha.

O modo pelo qual as Auxiliares são contratadas denuncia uma tentativa do poder público de descaracterizar a docência na Creche como atividade profissional. Este tipo de política municipal, por ser menos onerosa, em curto prazo, pode parecer vantajosa para políticos e para os cofres públicos, mas, segundo Ferreira e Côco (2011, p. 363), acaba gerando consequências graves para os profissionais da docência e para o setor da educação, haja vista que essas práticas geram “um esgarçamento do campo docente, que se transforma num ‘campo de trabalho pedagógico’, reunindo diferentes formas de vinculação, valorização e reconhecimento”.

Diante desse quadro, fica declarada a necessidade de romper com esta lógica que produz diferenças entre os profissionais que trabalham no exercício da docência, porque “as distinções entre categorias (de professores e de profissionais auxiliares) não fortalecem a EI como um lócus de trabalho” (CÔCO, 2010a, p. 8). Deste modo, se um dado profissional possui formação no Ensino Médio na modalidade Normal ou licenciatura em Pedagogia, deve ser submetido à seleção para professor e, em caso de aprovação, ser assim contratado. Isso significa que o cargo de Auxiliar, portanto, parece estar a serviço de políticas descomprometidas com ações para a valorização do profissional docente, com o direito da criança e desatrelada do investimento necessário para a construção de uma Educação Infantil de boa qualidade (VIEIRA, 1999; SILLER; CÔCO, 2008; CÔCO, 2010a, 2010b; VIEIRA; SOUZA, 2010; VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

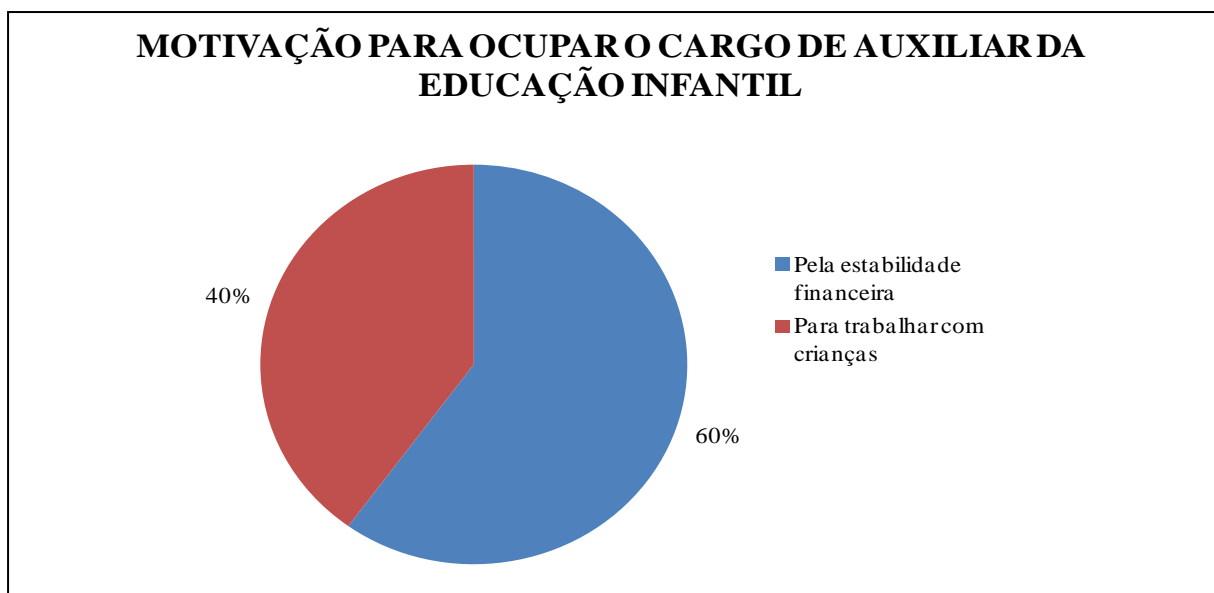
5.3.11 Motivação para se candidatar ao cargo

Antes de se submeter ao concurso público, Maria atuava como professora da Educação Infantil no município de Caucaia, em uma Creche pública conveniada, e como Secretária Escolar, cargo comissionado, em uma escola municipal. Francisca trabalhava como professora. Lecionava em um estabelecimento particular em duas turmas. Neste mesmo período, Socorro ocupava o cargo de coordenadora em uma instituição particular, também, no

município de Caucaia. Todas as profissionais efetivas estavam contratadas, na época, como celetistas, mas afirmaram que o sentimento de “insegurança” era constante, pois havia o risco de demissão. Deste modo, pode-se afirmar que a instabilidade quanto ao vínculo empregatício era um fator de insatisfação.

Diante das informações apresentadas até aqui, faz-se interessante consultar o Gráfico 10, a fim de identificar, em percentuais, o que motivou o grupo pesquisado a se tornar Auxiliar na rede municipal de Fortaleza.

Gráfico 10 – Motivação para ocupar o cargo de Auxiliar da Educação Infantil apontada pelas profissionais do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

Através do Gráfico 10, vê-se que 60% dos sujeitos investigados afirmaram que a principal motivação para fazer o concurso foi a estabilidade financeira. Esta porcentagem corresponde a Maria, Francisca e Socorro. De acordo com Maria,

Até hoje tem gente que olha pra mim e pergunta como é que eu deixei de ser professora pra ser Auxiliar, como é que eu saí do serviço de professora pra trocar fralda de um bocado de criança todo dia; mas eu não ligo para este tipo de comentário. O que importa é que o emprego é efetivo (DIÁRIO DE CAMPO, 19 out. 2016).

Francisca expressou uma fala que revela que esta profissional parece se sentir segura quanto ao emprego atual: “Quando saiu esse edital [do concurso de Auxiliar], eu nem

pensei duas vezes. Me inscrevi na mesma hora. Já ouvi boatos que esse concurso de Auxiliar efetiva foi o primeiro e o último. Eu passei e pronto” (DIÁRIO DE CAMPO, 14 nov. 2016).

Socorro expressou com clareza: “Eu mesma só fiz esse concurso porque era pra ser efetiva. Pelo salário que não foi, porque o dinheiro é pouco.” (DIÁRIO DE CAMPO, 19 out. 2016).

O resultado gerado no CEI “Hora Marcada” se assemelha aos achados de outras pesquisas já realizadas por outros estudiosos. Ostrovski, Sousa e Raitz (2015, p. 9314), por exemplo, em estudo dedicado ao conhecimento das expectativas dos estudantes de Pedagogia quanto ao mercado de trabalho, constatou, entre esses alunos, o “desejo pela estabilidade na profissão, por intermédio de concurso público”. Cavalcanti e Sampaio (2008, p. 15), em estudo promovido com as ADI do município de Recife, diagnosticou que mais de 80% das profissionais concorreram ao cargo porque a “estabilidade de um emprego público se constituiu no maior atrativo para realizar o concurso promovido pela rede municipal”.

Desta forma, percebe-se que a história das Auxiliares que trabalham no CEI “Hora Marcada”, não se trata de um caso isolado, mas expressam condições bem presentes no cenário brasileiro. A crise conjuntural (MÉSZÁROS, 1998, 2007) que assola o país vem ceifando o trabalho de inúmeros profissionais. Nessas condições, um emprego efetivo, marcado por uma suposta estabilidade, desponta como circunstância que não deve ser desperdiçada pelos trabalhadores. Ou seja, a possibilidade de um emprego estável é utilizada pelos governos municipais como estratégia que faz com que o trabalhador acredite que se submeter a este tipo de concurso é desfrutar de uma oportunidade bastante vantajosa. Todavia, o modo como este “sonho” é formatado por este tipo de contratação pouco beneficia os docentes, pois flexibiliza não só suas condições de trabalho, mas seu *status* como profissional da educação, retirando-o do lugar de professor e colocando-o no lugar de Auxiliar.

Isso não significa afirmar que a crise outrora citada justifica ou elucida a adoção deste tipo de prática. O barateamento dos serviços na Educação Infantil tem sido uma constante no âmbito nacional, desde suas primeiras iniciativas (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002; ROSEMBERG, 2002; CAMPOS, 2011). Sendo assim, esta reflexão visa salientar sobre o quanto ainda é preciso avançar para a superação desta realidade, pois como bem assevera Freire (2003, p. 26), “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz”. Portanto, não basta proferir o discurso da boa qualidade na Educação Infantil, mas colocá-lo em prática.

Ainda com relação ao Gráfico 10, os outros 40% das Auxiliares, portanto, Joana e Raimunda, responderam que a principal motivação para se dedicar a esta função se deu pelo

desejo de “trabalhar com crianças”. Em conversas informais ocorridas no dia a dia do CEI, Joana comentou que: “Eu trabalho aqui porque eu gosto. É um trabalho bom. Muito bom. E eu gosto muito de criança. Os bichinhos [as crianças] são bem bonzinhos. Muito raro eles darem trabalho. Muito raro mesmo! São crianças boas, aí eu gosto desse trabalho aqui com eles” (DIÁRIO DE CAMPO, 21 out. 2016).

Raimunda, certa vez, explicou: “o vereador disse que eu podia escolher aonde eu queria trabalhar. Aí, ele falou que tinha vaga na Creche. Quando ele disse isso, eu escolhi a Creche, porque eu gosto muito de trabalhar com criança e já tinha trabalhado com isso outras vezes” (DIÁRIO DE CAMPO, 7 out. 2016).

As opiniões emitidas por essas Auxiliares fazem rememorar Alves (2006, p. 7), pois a autora afirma que ainda persiste entre as profissionais da Educação Infantil, “a ideia de que seu trabalho docente requer, primeiro e prioritariamente, o amor às crianças e à profissão”.

Contudo, esta se trata de uma tendência romântica da docência e da Educação Infantil que, inclusive, contribui para uma descaracterização desta atividade como uma tarefa de cunho profissional (KRAMER, 2005; BONETTI, 2006a; RABELO, 2007; NÓBREGA, 2012). Isso não significa afirmar que o amor não seja necessário à docência, mas é importante que este amor seja um sentimento marcado pelo entendimento de que “não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser melhor cumpridos” (FREIRE, 1993, p. 26).

Vale ressaltar que é possível identificar outra descaracterização presente no papel assumido pelo vereador na empregabilidade da Auxiliar, porque sua atitude não demonstrou nenhuma preocupação com os critérios legalmente necessários à contratação de profissionais para a Educação Infantil. Este tipo de prática parece expressar um interesse puramente eleitoral, haja vista que a prestação deste “favor” poderá a funcionar como uma forma de garantir mais um voto.

Como pode ser visto, Joana e Raimunda apresentaram respostas que se relacionam ao âmbito afetivo. As crianças, portanto, apareceram como principal elemento motivador para o exercício do trabalho dessas profissionais, o que sugere que a atividade para essas Auxiliares parece ter poucos elementos atrativos além do contato com as crianças, já que não têm estabilidade e seus salários são inferiores aos de suas colegas concursadas.

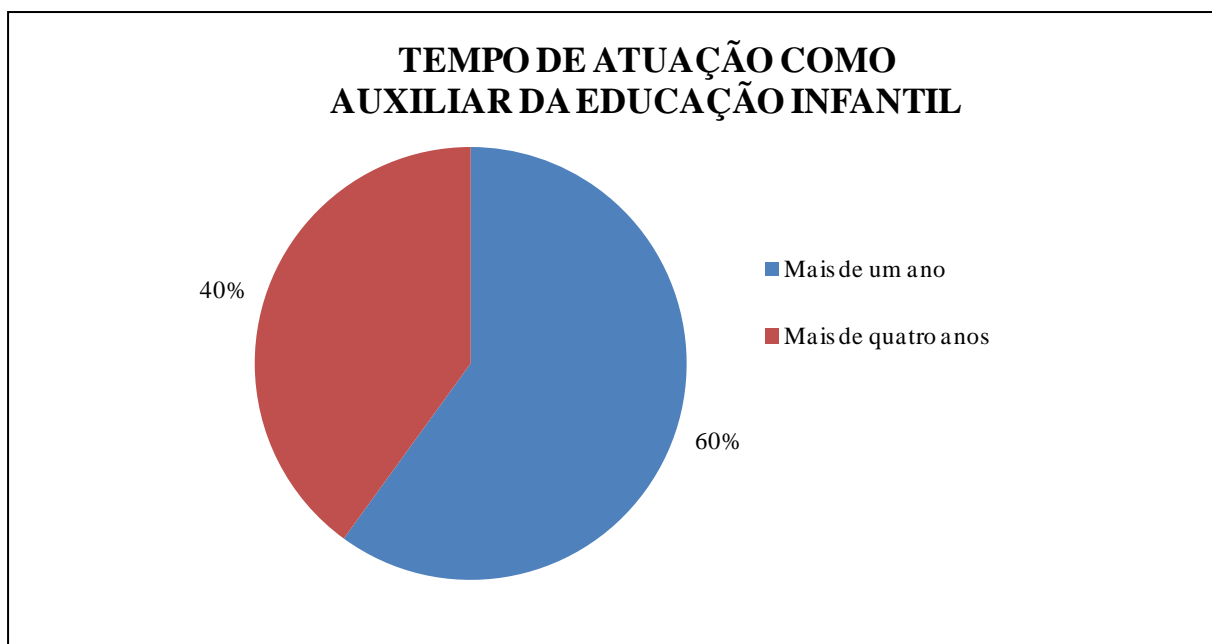
Vale salientar que essa distinção de vínculo empregatício e salarial parecia gerar uma diferença de *status* gozado na instituição. A insegurança sentida pelas Auxiliares terceirizadas era expressa não só por elas, mas em comentários das professoras, da

coordenadora e das Auxiliares efetivas, como, respectivamente: “as efetivas têm mais preparo, mais autoestima”, “as meninas concursadas reconhecem e brigam pelos direitos delas” ou “ser Auxiliar efetiva é muito melhor!”. Esses elementos, de algum modo, acabam, talvez, elucidando um pouco mais sobre a justificativa escolhida para esclarecer o que motivou Joana e Raimunda a trabalharem como Auxiliares na rede municipal pública de Fortaleza.

5.3.12 Tempo decorrido na função de Auxiliar na rede pública municipal de Fortaleza

A partir da seção anterior, viu-se que as Auxiliares do CEI “Hora Marcada” tiveram outras experiências de trabalho em que nem todas exerciam a função de Auxiliar. Deste modo, considerou-se adequado indagá-las sobre o tempo de experiência, especificamente, neste cargo. As respostas emitidas pelas Auxiliares estão expressas no Gráfico 11, a seguir.

Gráfico 11 – Tempo de atuação como Auxiliar na Educação Infantil das profissionais do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser observado, com base no Gráfico 11, 60% das profissionais investigadas afirmaram possuir mais de um ano de experiência na função de Auxiliar. Este percentual faz referência a Maria, Francisca e Socorro, que foram aprovadas no concurso público em 2014. Enquanto isso, 40% dos sujeitos afirmaram trabalhar como Auxiliar do

município de Fortaleza há mais de quatro anos, percentual que faz referência a Joana e Raimunda.

Este resultado clarifica que a contratação de Auxiliares neste município não se trata de uma prática recente, iniciada a partir do concurso. Ou seja, a presença de Auxiliares na rede é anterior à admissão das profissionais efetivas. Inclusive, manter essas profissionais nas Creches e CEI parece ser uma intenção do governo municipal, pois o Plano Municipal da Educação de Fortaleza (2015-2025), Lei nº 10.371/2015 (FORTALEZA, 2015b, p. 41), apresenta como uma das metas previstas: “Dotar as escolas de pessoal, em número e formação adequada, para o exercício das funções de docência, de apoio à docência e das atividades-meio e afins à docência, assegurando lotação de professores auxiliares em todas as salas de Educação Infantil”.

Quando este documento afirma que será disponibilizado “pessoal de apoio à docência”⁸¹ nos estabelecimentos públicos de cuidado e educação de crianças pequenas, sem descrever a que profissionais se refere quando se faz uso desta expressão, o governo municipal de Fortaleza parece garantir a presença das Auxiliares nos estabelecimentos de Educação Infantil, afinal fazem parte deste grupo.

Considerando que existe uma relação entre qualidade da educação e valorização do magistério (ZABALZA, 1998; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; GOUVEIA *et al.*, 2006; DUARTE; MELO, 2013), fica posta a necessidade de revisar a proposição citada. Uma política educacional com enfoque na boa qualidade necessita possibilitar avanços através de ações para a contratação de professores admitidos via concurso público, a fim de substituir a mão de obra das Auxiliares. Esta reflexão está em consonância com a opinião de Cruz (2013, p. 1), pois a autora compreende que “tais ‘auxiliares’, ou qualquer outro nome que possa ser dado a quem assume tal função, sequer deveriam existir”⁸².

Uma vez que a legislação, desde a década de 1990, definiu o professor, formado e contratado com esse *status*, como responsável direto pelo cuidado e educação da criança de zero a cinco anos em contexto de Creches e Pré-Escolas, não há porque admitir Auxiliares. Todavia, a prática de contratação dessas profissionais é uma realidade não só no cenário municipal de Fortaleza, que em 2016 possuía o total de 580 Auxiliares⁸³ contratadas,

⁸¹ De acordo com a Lei nº 9.249/2007 (FORTALEZA, 2007), o Núcleo de Atividades de apoio à docência é dividido em outros dois agrupamentos: operacional e tático. Portanto, além das Auxiliares, há outros cargos que estão inseridos neste núcleo: assessor educacional, inspetor de alunos, secretário de unidade escolar, dentre outros.

⁸² Posicionamento da Professora Silvia Helena Vieira Cruz, da Faculdade de Educação (Faced)/UFC, em repúdio à contratação de Auxiliares, em artigo publicado no Jornal O Povo, no ano de 2013 (CRUZ, 2013).

⁸³ Processo P470347/2016 (FORTALEZA, 2016).

realidade que torna imprescindível que se reflita sobre as consequências, imediatas e a longo prazo, dessa “opção política” para a Educação Infantil pública municipal, crianças e seus profissionais.

O cargo de Auxiliar se apresenta como uma atividade docente sujeita a uma versão ainda mais precária, devido às condições de trabalho a que estão sujeitas essas profissionais. Essas condições corroboram para a continuidade do desprestígio histórico para o profissional docente que atua na Educação Infantil, alimentando a crença e o senso comum de que para o exercício desta atividade não é necessário ser professor. Junto a isso, cabe salientar que o lugar docente, quando ocupado por uma Auxiliar, provoca, numa engrenagem maior, o desrespeito não só a esses profissionais, mas, de igual modo, às crianças e aos seus direitos.

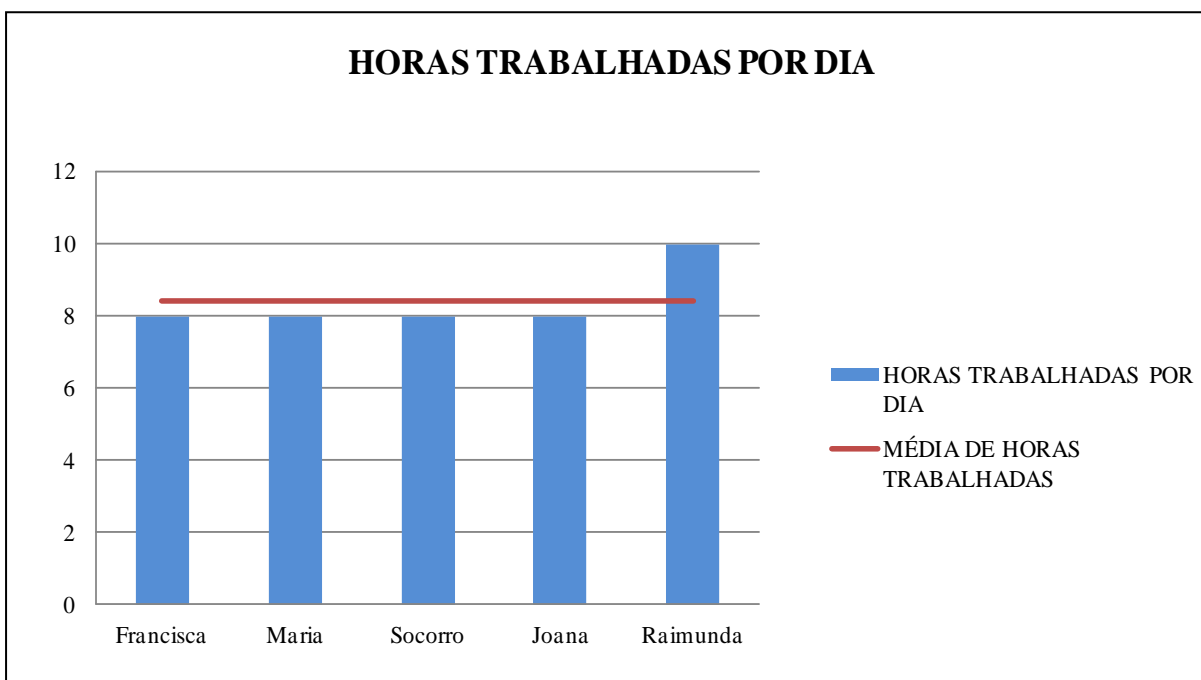
Esta prática, ainda que desfavoreça docentes e crianças, parece bastante atrativa às gestões públicas do município investigado, pois como pode ser percebido através dos resultados da pesquisa, vêm se repetindo ao longo dos últimos anos apesar das mudanças de governo.

5.3.13 Carga horária

São inúmeros os fatores que influenciam na qualidade do trabalho docente, dentre eles, a carga horária. Alguns estudos demonstram que quanto maior o tempo de trabalho, maior é o desgaste profissional, o que acaba ocasionando reflexos na qualidade do trabalho exercido (VIEIRA, 2004; GOUVEIA *et al.*, 2006; DOURADO; OLIVEIRA, 2009; GATTI, 2012; VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

Considerando essas informações, tornou-se importante indagar as Auxiliares investigadas sobre este tema, a fim conhecer a realidade dessas profissionais. O Gráfico 12 representa as respostas informadas por esses sujeitos.

Gráfico 12 – Média de horas trabalhadas por dia pelas Auxiliares do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

Como pode ser visto no Gráfico 12, não houve um consenso entre as Auxiliares. Joana, Maria, Francisca e Socorro afirmaram trabalhar oito horas por dia. Entretanto Raimunda, diferente das colegas, informou que sua carga horária diária é de dez horas de trabalho.

De acordo com a SME, a carga horária⁸⁴ das Auxiliares terceirizadas é de 44 horas semanais, enquanto as profissionais efetivas trabalham 40 horas semanais. Com base nisso, verifica-se que existe, realmente, uma diferença no tempo de trabalho dessas funcionárias, o que parece não ser percebido por Joana. Enquanto isso, Raimunda revela possuir uma carga horária superior àquela estabelecida pela SME para as Auxiliares terceirizadas.

Durante o período em que foi realizada a observação participante, identificou-se, diariamente, que Joana e Raimunda, Auxiliares terceirizadas, chegavam ao CEI antes das sete horas da manhã, pois eram responsáveis por arrumar e organizar as salas de atividades para receber as crianças. O trecho, a seguir, ilustra essa afirmativa:

Após uma semana de observação na turma do Infantil I, percebi que o trabalho de organização da sala, antes da chegada das crianças, era uma atividade realizada apenas por Joana, Auxiliar terceirizada, pois era comum ver a professora chegando no mesmo horário das crianças. Todos os dias, pude acompanhar este processo realizado pela Auxiliar. Joana chega à instituição por volta de 6 horas e 45 minutos da manhã, guarda seu pertences e inicia o que ela chama de “arrumação para a

⁸⁴ Informação fornecida pela SME através do processo P470347/2016 (FORTALEZA, 2016).

acolhida das crianças”. Limpa e arruma as cadeiras para as crianças, liga a televisão, escolhe um DVD. Em outros dias, separa livros de histórias pelo chão ou massa de modelar pelas mesas para que as crianças possam se ocupar no momento de chegada com alguma dessas atividades (DIÁRIO DE CAMPO, 14 out. 2016).

Além de iniciarem suas atividades antes de sete da manhã, Joana e Raimunda concluíam a rotina de trabalho somente às 17 horas. Portanto, ao fim da tarde, havia mais de dez horas de trabalho. Contudo, cabe salientar que este expediente nem sempre se encerrava neste horário. Em algumas situações, mesmo que pontualmente, as Auxiliares ultrapassavam o suposto horário de saída. Outro fragmento, registrado durante o período das observações, pode ilustrar esta realidade:

A maioria das crianças já tinha ido embora. Às dezessete horas, a professora pegou seus pertences e também saiu. Quase vinte minutos depois, Marcela era a única criança que ainda aguardava que a mãe ou o pai fosse buscá-la na Creche. Nesta situação, intencionalmente, provoquei a Auxiliar: “Já passou do seu horário, Joana!”. Ela respondeu: “É, passou. Mas eu vou deixar essa criança com quem? Só posso ir quando a mãe dela chegar” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 out. 2016).

Considerando o que foi exposto até aqui, a realidade do CEI “Hora Marcada” corrobora com a reflexão de Oliveira (2006, p. 214), que afirma que é possível “observar a intensificação do trabalho docente resultante de ampliação da jornada de trabalho e do aumento considerável de responsabilidades”. Essas situações acontecem com frequência, mas estão tão arraigadas na rotina e cultura do trabalho docente que, muitas vezes, sequer são percebidas.

Esta ausência de percepção relacionada ao tempo de trabalho pode ser identificada em Joana, que, como já mencionado, afirmou trabalhar “oito horas por dia”, reação que demonstra que não se dá conta do prolongamento de sua jornada de trabalho e nem da alienação de sua função (MARX, 1989). Assim, refletindo sobre as condições de trabalho de muitos professores, Enguita (1991, p. 41) alerta que os “docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: proletarização”. Sem dúvida, essa reflexão também é extensiva à situação das Auxiliares do CEI.

Raimunda informou que possui uma carga horária de dez horas diárias. Na última questão do questionário⁸⁵, escreveu que considera a rotina de uma Auxiliar bastante prolongada e o trabalho “cansativo”. De acordo com Dal Rosso (2006, p. 33), “a intensidade

⁸⁵ A última questão do questionário pedia que a Auxiliar escrevesse algo acerca de sua função que não tivesse sido abordado por este instrumento.

tem a ver com o investimento das energias das pessoas com o trabalho”. Este caráter intenso foi expresso por esta Auxiliar, pois afirma que sua ocupação requer investimento “físico e mental”.

É preciso esclarecer que na carga horária das Auxiliares está prevista uma pausa para o horário de almoço. Todavia, neste tempo, os sujeitos investigados se ocupavam com a supervisão do repouso das crianças, com exceção de Socorro, já que a turma de Infantil III não vivenciava mais esta atividade no CEI.

Ainda com base no Gráfico 12, é importante destacar que Maria chegava ao CEI por volta de sete horas e 20 minutos, assim como Francisca, ambas Auxiliares concursadas. Socorro, apesar de efetiva, tinha uma rotina diferenciada. Iniciava seu trabalho pouco antes de sete horas da manhã, assim como Joana e Raimunda. No entanto, diferente dessas outras Auxiliares, tinha duas horas de intervalo, isso porque a turma da manhã saía às 11 horas e a turma do período da tarde só chegava a partir de uma hora, tempo que ela utilizava para almoçar e repousar. Quanto ao horário de saída, todas as Auxiliares efetivas finalizavam o expediente às 16 horas e 30 minutos. Para Maria, Francisca e Socorro, este período totalizava oito horas de trabalho. Para as Auxiliares terceirizadas, o tempo de trabalho era superior ao das profissionais efetivas.

É importante assinalar que o horário das Auxiliares efetivas causava insatisfação das professoras, como foi apontado, em tom de desabafo, durante a entrevista com a PRA II⁸⁶, que trabalhava na companhia de Maria, Auxiliar concursada:

A Auxiliar terceirizada tem o horário diferente. O tempo que o professor vai ficar em sala, o Auxiliar vai estar lá presente. Já a Auxiliar efetiva não. Em algum momento o professor vai estar só, sem a figura dela, por conta dessa configuração de horário. Inclusive, no início de ano foi complicado pensar nesse ajuste. A Auxiliar terceirizada entra sete horas e sai cinco horas. Elas têm uma hora a mais dentro do contrato delas. Já a Auxiliar efetiva não. São oito horas! Ela entra, no caso, sete e meia e sai meia hora antes de mim. Como ela não fica duas horas de repouso, porque acompanha a dormida das crianças logo depois do almoço, a coordenação tem que definir esse horário na chegada e na saída de um jeito diferente. E isso é muito complicado! É muito ruim ficar sozinha, mesmo que seja só meia hora na chegada e meia hora antes da saída. A correria fica grande só pra uma pessoa porque aqui são vinte [crianças]!

Inicialmente, é possível destacar que quando a PRA II informa sobre a dificuldade de “estar sozinha” com o grupo de crianças, está considerando apenas suas necessidades profissionais. Ou seja, a ausência da Auxiliar é “ruim” porque a professora se percebe

⁸⁶ Conforme mencionado no item 5.2 deste trabalho, a sigla PRA faz referência ao termo Professora Regente A, enquanto a numeração correspondente se relaciona com a idade das crianças do agrupamento em que esta profissional trabalha.

sobrecarregada diante do quantitativo de crianças e das atividades que precisa desenvolver mesmo nessas condições.

Portanto a ausência da Auxiliar foi citada pela professora como algo que, na sua opinião, atinge a qualidade e o desenvolvimento do seu trabalho de forma direta. Apesar da “reclamação” da PRA II sobre “ficar sozinha” com vinte crianças, diariamente, após a saída da Auxiliar, é preciso dar destaque que no conteúdo previsto na Resolução Municipal nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010), a organização das turmas de Educação Infantil deve basear-se na quantidade de crianças por professora. Sendo assim, para uma turma de Infantil II, formada por 20 crianças, seriam necessárias duas professoras. Assim, a condição mais grave não é a ausência de Maria, mas, justamente, a sua inserção nesse contexto, afinal, ela não está contratada como professora. Com base na lei supracitada, uma professora não é suficiente para trabalhar com 20 crianças, mas também não parece adequado, quando se considera da Resolução nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010), substituir a contratação de duas professoras por uma Auxiliar e uma professora.

Cabe ainda destacar que a fala da professora também sugere que a carga horária das terceirizadas seria a mais adequada à rotina vivenciada no CEI, já que o horário das Auxiliares efetivas não consegue dar cobertura às necessidades inerentes à rotina junto às crianças pequenas. A PRA II, portanto, pareceu desconsiderar as condições exaustivas e precárias de trabalho quando a carga horária está sujeita a uma rotina longa e intensa, cujo tempo diário destinado à atividade laboral é apenas um dos fatores⁸⁷ que corroboram para a precarização da docência, mas que deve ser levado em conta.

Em meio a este cenário, vê-se que, se as necessidades das crianças fossem tomadas como ponto de partida da organização da Educação Infantil no município de Fortaleza, certamente sequer haveriam Auxiliares no contexto público municipal, sobretudo, porque a criança tem direito de ser cuidada e educada por professores. A contratação de Auxiliares, efetivas ou não, como já ressaltado, expressa o descumprimento de inúmeros direitos, não só da criança, mas também do profissional da docência.

De acordo com o que foi exposto nesta seção, fica claro que para selecionar profissionais para a Educação Infantil, a carga horária surge como um aspecto a ser previamente considerado pela rede municipal. É importante que os direitos que possuem os

⁸⁷ Há inúmeros fatores que demonstram que um profissional contratado sob a condição de Auxiliar está sujeito a condições de precarização. Quando comparada à professora, as Auxiliares possuem maior carga horária de trabalho, menor salário e nível de formação, bem como executam tarefas que, normalmente, os professores pouco ou não realizam. Este quadro ora aqui descrito também foi encontrado no CEI investigado (CERISARA, 1999b; VIEIRA; OLIVEIRA, 2013).

trabalhadores, quanto à carga horária de suas atividades, sejam respeitados. Junto a isso, é fundamental considerar, também, os direitos das crianças de serem educadas e cuidadas, integralmente, o que pressupõe a presença de docentes junto aos agrupamentos de crianças. Todavia, conforme a lei (BRASIL, 1996a; FORTALEZA, 2010), numa sala com 20 crianças, seria necessário, dentre vários outros aspectos definidos em documentos como os *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL, 2009d) e os *Indicadores da qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009c) a admissão de duas professoras e não de uma Auxiliar e uma professora.

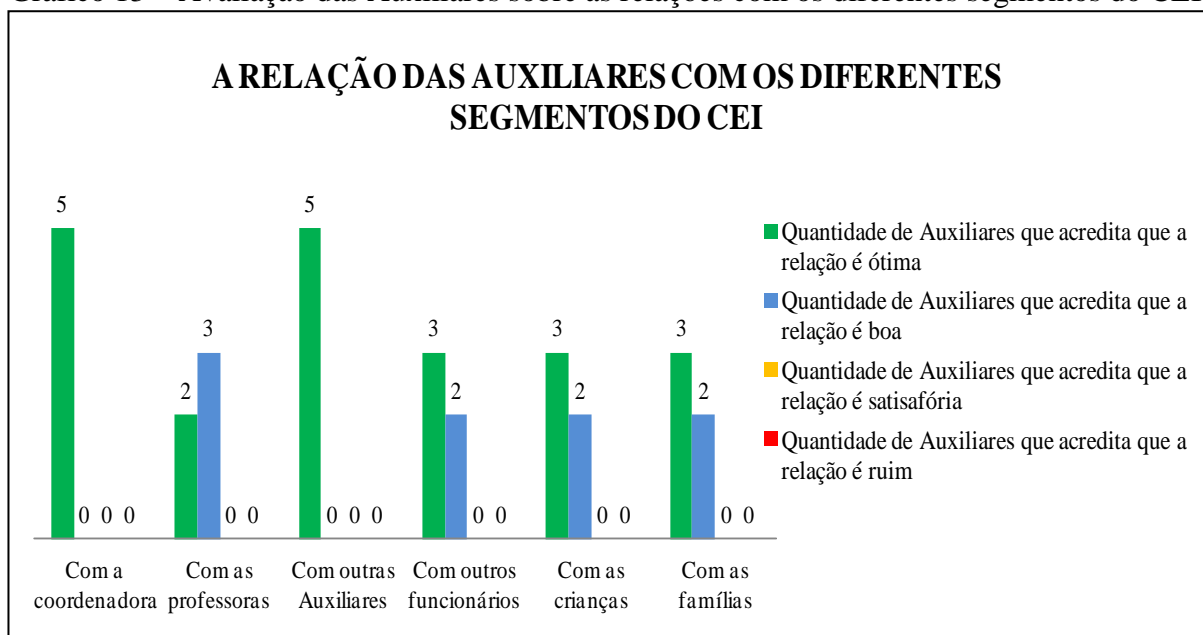
5.3.14 Relacionamento com diferentes segmentos do CEI

Outro aspecto abordado através do questionário foi a percepção das Auxiliares quanto à relação que possuem com os diferentes segmentos do CEI “Hora Marcada”.

A análise desta questão pode ser tomada como de grande importância quando, com base em Tardif (2014, p. 49), compreende-se que a docência também é construída a partir de “uma rede de interações com outras pessoas”, ou seja, as relações que acontecem no ambiente de trabalho entre Auxiliares, professoras e gestão e famílias das crianças, imprimem reflexos no modo como os sujeitos investigados realizam suas atividades cotidianas. Portanto, pensar nessas relações significa tentar compreender, de maneira ainda mais profunda, os elementos que delineiam o perfil das Auxiliares.

Deste modo, para explicitar as percepções dos sujeitos investigados quanto às relações vivenciadas no contexto do CEI, encontra-se, a seguir, o Gráfico 13.

Gráfico 13 – Avaliação das Auxiliares sobre as relações com os diferentes segmentos do CEI



Fonte: elaborado pela autora.

Através do Gráfico 13, vê-se que, de modo geral, as relações com os diferentes segmentos do CEI foram consideradas “boas” ou “ótimas”, pelas Auxiliares.

Quando indagadas sobre a relação que possuem com a coordenadora, todas as Auxiliares classificaram-na como “ótima”. Este resultado mostra-se contrário aos achados de outros estudos já realizados (SOUZA, 2007; POLON, 2009), que revelam relatos de relações conflituosas entre docentes e coordenadores.

Durante o período de inserção no estabelecimento pesquisado, foram identificadas diferentes situações cotidianas em que era possível notar uma relação aparentemente amigável entre os referidos segmentos. Um recorte retirado do diário de campo pode servir de exemplo para o leitor:

Enquanto as Auxiliares lanchavam, a coordenadora estava sentada em uma das mesas da sala da Coordenação recortando papéis de diferentes cores. Apesar de estar ocupada, mostrava-se interessada pela conversa das profissionais. O tema em questão era casamento e todas riam bastante, contando sobre as situações particulares que vivenciam no dia a dia (DIÁRIO DE CAMPO, 24 out. 2016).

Com base no extrato apresentado, vê-se que a gestora assumia uma postura próxima e acessível às Auxiliares, o que, segundo Almeida (2006, p. 70), é papel do coordenador pedagógico, pois um dos papéis deste profissional é de “conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais”. Deste modo, interagir não só faz parte de sua função, como lhe serve de subsídio para o trabalho que desenvolve como gestor.

O consenso entre as Auxiliares de que a relação com a coordenadora é “ótima” pode suscitar, à primeira vista, a impressão de que se trata de um envolvimento harmônico, o que não condiz com a realidade. Durante o período de observação participante, também foi possível registrar em diário de campo algumas falas das Auxiliares que demonstravam outras facetas dessa relação:

No parque, uma das Auxiliares perguntou em voz alta: “Gente! Cadê essas professoras que não voltam desse intervalo? Já tá passando da hora e elas não chegam [no parque] pra gente ir lanche”. Uma das colegas respondeu: “Tão tudinho dentro da sala da coordenação olhando as roupas que a professora trouxe pra vender e tu sabe que ela [a coordenadora] não diz nada, né?!” (DIÁRIO DE CAMPO, 14 out. 2016).

Todo mundo aqui da Creche gosta muito dela [da coordenadora]. Ela é muito acolhedora, nem parece a outra coordenadora que tinha aqui antes dela. Outra coisa boa é porque ela dá muita liberdade pra gente trabalhar aqui. Ela confia muito no nosso trabalho e isso é muito bom pra gente [Auxiliares e professoras] (DIÁRIO DE CAMPO, 14 out. 2016).

Na hora do “parque”, as Auxiliares perguntaram para Socorro sobre os atrasos da professora com quem ela trabalha. Nas últimas duas semanas, Socorro ficou sozinha um dia inteiro e, durante outros dois dias, “assumiu” a turma no início da manhã. As colegas aconselharam que Socorro falasse com a coordenadora para que ela conversasse com a professora sobre esse assunto. A Auxiliar respondeu: “E adianta a coordenadora falar?” (DIÁRIO DE CAMPO, 24 out. 2016).

De modo geral, não só as Auxiliares, mas também as professoras se referiam à coordenadora como uma pessoa “acolhedora”, fácil de lidar. Porém os trechos outrora apresentados, quando consideradas sob a ótica do papel que cabe à coordenadora (CLEMENTI, 2002; PLACCO; ALMEIDA, 2012), parecem denotar uma possível passividade desta profissional frente a alguns acontecimentos no CEI.

Os recortes apresentados ilustram bem isso, pois indicam uma aparente discordância das Auxiliares mediante algumas posturas assumidas pela coordenadora, contudo, como se expressam em diálogos corriqueiros, não parecem ser percebidos como situações que revelam tensionamento relacional entre esses segmentos. Entretanto, esses conflitos se mostram de forma velada no cotidiano observado.

Considerando o que foi exposto até aqui, vale à pena recorrer a Freire (2000, p. 35) e rememorar que “quanto mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar razoavelmente crises de difícil solução”. A reflexão do autor alerta para o fato de que a tensão entre indivíduos que se relacionam é algo esperado, comum. Todavia, sobretudo, no contexto de instituições de Educação, o diálogo, entre as diferentes instâncias, poderá se constituir em

recurso de aprendizagem e contribuir para o enfrentamento de tensões e conflitos. Porém, durante a pesquisa de campo, não foram presenciadas situações em que Auxiliares e coordenadora tenham explicitado umas as outras possíveis insatisfações com relação às posturas assumidas na instituição de trabalho.

Assim como a relação que informaram possuir com a coordenadora, os sujeitos investigados acreditam que o vínculo que mantêm entre si é “ótimo”. O registro a seguir pode ajudar a ilustrar um pouco mais sobre esta percepção:

A Auxiliar me explicou que na prática não tem diferença entre o trabalho de uma Auxiliar efetiva e o trabalho das Auxiliares que são terceirizadas. “Acho que é por isso que a gente se dá bem, porque estamos no mesmo barco [risos]! O grupo das Auxiliares é uma ajudando a outra, dando uma dica, dando uma opinião” (DIÁRIO DE CAMPO, 18 out. 2016).

Freire (1967) esclarece que horizontalidade se configura como uma experiência calcada no diálogo, na troca de informações, reverberando para um lugar de encontro, de proximidade entre os indivíduos. Levando em conta o fragmento anterior, é possível identificar traços que sugerem a existência de uma relação horizontal entre as Auxiliares.

Apesar de o trabalho das Auxiliares terceirizadas e concursadas ser o mesmo, é preciso evidenciar que isso não anula as diferenças entre essas profissionais no que concerne ao salário, carga horária, formação, dentre outras. Porém, ainda que as Auxiliares estivessem cientes dessas diferenças, elas não pareciam provocar reflexos negativos na relação cotidiana estabelecida entre este segmento, pois o que se viu durante o período de inserção no CEI “Hora Marcada” foram situações diárias de amizade e companheirismo, de maneira que parecia que “as individualidades estivessem neutralizadas e a relação fosse mantida idealmente entre iguais, mesmo que tal igualdade fosse artificialmente construída” (FORTUNA; LEITE, 2012, p. 152).

Com base em Fortuna e Leite (2012), vê-se que é possível que as diferenças entre ser Auxiliar terceirizada e ser Auxiliar concursada fossem, se não neutralizadas, atenuadas pelo fato de ambas exercerem a mesma função e as mesmas tarefas, o que parecia evocar um sentimento de igualdade entre Joana, Maria, Raimunda, Francisca e Socorro, pois, como bem afirma Freire (2005, p. 11), “o autorreconhecimento plenifica-se no reconhecimento do outro”. Este encontro de si no outro é justamente o que parecia aproximá-las, facilitando o diálogo em grupo e a construção de uma relação aparentemente “saudável”.

Ainda focalizando a avaliação que as Auxiliares fazem da relação com os segmentos do CEI, o Gráfico em discussão demonstra que elas mantêm, com as crianças com

as quais trabalham, uma relação “ótima” e “boa”. Há dois recortes do diário de campo que ilustram essas opiniões:

Depois que todas as crianças adormeceram, Francisca seguiu para a cozinha para esquentar seu almoço, como de costume. Uma das crianças da turma acordou e, ao se dar conta da ausência da Auxiliar, chorou bem alto. Francisca saiu correndo da cozinha e foi até a mureta da sala. Apenas avisou à criança: ‘Que foi? Estou aqui! Tá tudo bem’. O menino olhou pra ela, deitou e voltou a dormir. Francisca disse: ‘Ele é desse jeito. Basta me ver, aí se acalma’ (DIÁRIO DE CAMPO, 18 nov. 2016).

Em outra situação foi registrada uma cena de Joana referente a um momento em que interagia com as crianças de sua turma:

As crianças do Infantil I fizeram um bolo de areia e chamaram Joana. A Auxiliar levantou-se e foi até o grupo. As crianças pediram que ela cantasse. Joana cantou: ‘Parabéns pra você, nesta data querida!’. Ao término da música, as crianças pediram: ‘De novo, de novo!’. Ela cantou cerca de quatro vezes e falou: ‘Pronto. Tá bom!’ Esta ideia de interromper a brincadeira, aparentemente, não agradou o pequeno grupo, de forma que Joana permaneceu brincando com as crianças até que elas se interessaram por um gato que apareceu no local (DIÁRIO DE CAMPO, 18 out. 2016).

Os recortes retirados do diário de campo sinalizam que as crianças pareciam confiar nas Auxiliares e que se sentem mais seguras com a presença desses adultos com os quais convivem. Esses excertos revelam sensibilidade e disponibilidade por parte das profissionais diante das necessidades das crianças de seus agrupamentos, o que ajuda a elucidar porque as Auxiliares fizeram a escolha pelas opções “ótima” e “boa” para fazer referência à relação que possuem com suas turmas.

Este resultado parece bastante relevante, afinal, uma relação saudável entre esses segmentos é o que torna a docência e a aprendizagem possíveis, pois como bem assevera Freire (2003, p. 23), “não há docência sem discência”. É sabido que a relação entre adultos e crianças, quando marcada por afeto, segurança, confiança e diálogo, proporciona a consolidação de vínculos significativos, aspecto que facilita a aprendizagem da criança na Educação Infantil. É possível afirmar, com base na pesquisa de campo que as relações entre Auxiliares e as crianças, de maneira geral, eram marcadas por essas características.

Sabendo que “as trocas afetivas dependem inteiramente da presença concreta dos parceiros” (DANTAS, 1992, p. 90), a participação do docente e da criança neste movimento interativo desponta como condição primordial para o cuidado e educação neste contexto. É oportuno, então, mencionar Arroyo (2013, p. 53) que faz uso da expressão “uma humana docência” afinal, não há nada mais humano que se relacionar.

Ainda buscando compreender os dados expressos através do Gráfico 13, observa-se que duas Auxiliares definiram a relação com as famílias das crianças como “boa” e outras três acreditam que este relacionamento é de uma experiência “ótima”.

Cabe rememorar que as Auxiliares terceirizadas encontravam as famílias das crianças tanto no momento de chegada como no horário da saída, em decorrência de sua carga horária de trabalho. As Auxiliares efetivas adentravam ao CEI por volta de 7 horas e 20 minutos e concluía o expediente de trabalho às 4 e 30 da tarde, portanto, período que coincide com o horário em que a maioria dos familiares não se faz presente no CEI “Hora Marcada”. Isso significa que o contato das Auxiliares efetivas com as famílias era mínimo. Uma relação marcada pelo pouco contato e diálogo parece causar nas Auxiliares a impressão de que a convivência com as famílias é harmônica. Porém, esta “harmonia” pode ser apenas consequência do número reduzido de oportunidades de encontros e conversas.

É importante rememorar que a relação entre famílias e instituição educacional é um dos fatores que sinaliza sobre a qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2006a). A LDB (BRASIL, 1996a) afirma que o trabalho na primeira etapa da Educação Básica deve ser complementar à ação da família. Guimarães (2012, p. 92) clarifica que “complementaridade pressupõe parceria, encontro e diálogo”. Desta forma, o relacionamento entre família e docentes é um elemento imprescindível, pois é por meio desse vínculo que a família pode contribuir com a instituição e que o estabelecimento colabora com as famílias através das “trocas” de informações sobre o desenvolvimento das crianças, uma dentre tantas ações possíveis para se alcançar os objetivos pretendidos pela instituição de educação e cuidado.

Quanto à relação das Auxiliares com as professoras, dois dos sujeitos investigados conceituaram-na como “ótima”, enquanto os outros três opinaram que esta é uma relação “boa”. Esta percepção mostra-se contrária àquela constatada por Cerisara (1999a), em pesquisa sobre tema semelhante, que identificou que entre essas profissionais há uma relação fortemente marcada pela “subordinação/dominação”, na qual perpassam elementos como competição, passividade, insegurança, dentre outros, o que permite inferir que talvez essas relações não sejam tão “ótimas”, tão “boas”. Inclusive, este tensionamento relacional não foi identificado somente por esta autora, mas por outras produções acadêmicas (KOPCAK, 2009; OLIVEIRA, 2011b; SILVA, 2012; SANTOS, 2013; EDIR, 2014; PAULINO, 2014), já comentadas no capítulo referente ao Estado da Arte desta dissertação.

As pesquisas sinalizam que esta tensão muitas vezes se apresenta por meio de pequenos conflitos, de ordens, de divisão desigual do trabalho, dentre outros aspectos, muitas vezes confundidos como algo inerente a esta relação e ao modo como o trabalho deve ser

realizado, mas que revelam a existência de um poder atrelado a uma diferença hierárquica, supostamente vinculada à superioridade da função de professora quando comparada à Auxiliar. Essa reflexão ancora-se, também, nos estudos de Cerisara (1999a, p. 111), pois a autora reforça que

As auxiliares de sala e as professoras vivem no interior das creches relações entre si baseadas na suposta partilha das responsabilidades pela educação das crianças do grupo com o qual trabalham. Essas relações têm sido historicamente conflitivas, sem que haja um desvelamento explícito deste conflito.

Cabe comentar que, apesar de as Auxiliares afirmarem que a relação que mantêm com as professoras é “boa” ou “ótima”, a observação do cotidiano revelou indícios de outras facetas dessa relação que em muito se aproximam dos resultados das pesquisas que apontam tensões e conflitos na docência exercida por Auxiliares e professoras no contexto da Educação Infantil. Foi possível identificar, por exemplo, episódios em que algumas professoras não ajudavam as Auxiliares durante as refeições, em especial, no momento de distribuir e recolher pratos e talheres. No entanto, também se pode identificar Auxiliares que se recusavam a participar da elaboração da “Acolhida” coletiva⁸⁸ por acreditar que esta atividade não é de responsabilidade de sua função. Esta situação, inclusive, revela que há especificidades do trabalho de Auxiliares e professoras.

Nessa rede de relacionamentos que se estabelecem no ambiente de trabalho, têm-se também as relações que as Auxiliares mantêm com os outros funcionários do CEI, os profissionais responsáveis pelos serviços gerais, cozinha e porteiros. Três Auxiliares afirmaram que esta relação é “ótima” e outras duas a avaliaram como “boa”.

Durante o período de realização da observação participante, pode-se acompanhar uma relação saudável de trabalho entre as Auxiliares e esses funcionários. Isso porque se cumprimentavam, conversavam e se ajudavam em diferentes tarefas diárias, principalmente naquelas dirigidas às crianças e ao bom desenvolvimento do trabalho do grupo. Entretanto, quando comparadas com a relação entre Auxiliares e professoras, se configuravam como vínculos mais superficiais, pois ainda que todos trabalhassem no mesmo estabelecimento, não estavam diretamente uns com os outros, portanto, eram poucos os momentos de maior aproximação entre esses segmentos que, em geral, eram mais comuns nos horários de “parque” e das refeições das crianças.

⁸⁸ A “Acolhida” coletiva consistia na realização de atividades diárias, planejadas e desenvolvidas pelas professoras, que aconteciam no início da manhã, com todas as turmas do CEI “Hora Marcada” reunidas no corredor principal do estabelecimento. As vivências eram diversas, como: contação de histórias, música, dança, brincadeiras populares, dentre outras.

Esse tipo de relação entre os profissionais de uma instituição se apresenta como aspecto relevante para a construção de um ambiente⁸⁹ em que os profissionais se sintam à vontade, seguros e acolhidos, porque o modo como os funcionários se sentem no local de trabalho provoca reflexos na forma como desenvolvem esta atividade. Marqueze e Moreno (2005, p. 70) reforçam esta reflexão ao afirmar que

[...] alguns fatores podem atuar tanto como determinante quanto como consequência [*sic*] da satisfação, a exemplo do relacionamento com os colegas de trabalho. Em determinada situação, se este aspecto estiver negativo, ele pode gerar insatisfação no trabalho. Por outro lado, a insatisfação no trabalho pode gerar problemas de relacionamento no ambiente de trabalho.

As opiniões das Auxiliares, relativas às relações estabelecidas com os diferentes segmentos do CEI variaram entre “boa” e “ótima”, o que sugere um ambiente harmônico de trabalho, ou seja, sem conflitos. Apesar disso, as observações realizadas durante a pesquisa indicaram um cotidiano marcado por relações amigáveis e respeitadas, mas isso não anulava situações caracterizadas por disputas, insatisfações e discordâncias, manifestadas através de gestos e expressões faciais.

Tendo conhecido as percepções das Auxiliares acerca das relações com os diferentes segmentos do CEI e compreendendo que a natureza dessas relações interfere diretamente no nível de satisfação com o trabalho que executam, é importante saber se Auxiliares se sentem satisfeitas ou não com a atividade que desenvolvem, uma vez que esse sentimento também interfere diretamente no modo como o trabalho é realizado.

5.3.15 Satisfação no trabalho

De acordo com Vargas (2012), a satisfação de um determinado profissional com relação ao trabalho que exerce é um dos fatores mais importantes para que este indivíduo possa vir a realizar esta tarefa com maior comprometimento e boa qualidade. Ou seja,

A satisfação de um profissional com sua carreira, suas atividades e profissão faz com que o mesmo demonstre uma maior disposição para solucionar conflitos [inclusive os individuais], assim como para se reinventar quando confrontado com uma grande diversidade de problemas. Esta satisfação causa impacto positivo na sua prática (VARGAS, 2012, p. 7).

⁸⁹ Nesta dissertação, o uso do termo “ambiente” se reporta às ideias de Horn (2007, p. 35), inspiradas em Zabalza (1998) e Forneiro (1998), que afirma que ambiente contempla o “conjunto do espaço físico e as relações que nele se estabelecem”.

Todas as Auxiliares afirmaram se sentir satisfeitas com o trabalho que desenvolvem no CEI “Hora Marcada”. Suas justificativas foram variadas.

Joana informou que sua satisfação decorre do fato de desempenhar uma tarefa cuja responsabilidade está atrelada ao “desenvolvimento das crianças pra que eles possam virar cidadãos”. A resposta emitida por Joana revela uma concepção de criança como indivíduo dependente, incompleto, como um vir a ser (ROSEMBERG, 1985; SARMENTO, 2007; SARMENTO; CERISARA, 2004). Sob essa perspectiva, a criança dependeria do adulto para, necessariamente, tornar-se um cidadão quando, desde o momento em que nasce, já é cidadã. Sendo assim, cabe à Educação, bem como aos seus profissionais, preparar o “pleno desenvolvimento da pessoa [...] para o exercício da cidadania”, conforme descrito no artigo 205 da CF (BRASIL, 1988).

Maria alegou que se sente satisfeita “porque é um trabalho em equipe, ou seja, vamos completando uma à outra no que fazemos. Somos parceiras mesmo”. Maria parece compreender uma das ideias já comentadas nesta dissertação, quando fez referência à docência como atividade essencialmente relacional (TARDIF; LESSARD, 2015a).

Ainda que na docência os profissionais vivenciem situações individuais de trabalho, na maior parte do tempo, esta função se desenvolve coletivamente, seja com as crianças, famílias e/ou funcionários. Não obstante, estudos e pesquisas apontam que, geralmente, os docentes possuem dificuldade de trabalhar em grupo (AUGUSTO; CALDEIRA, 2007; LANTHEAUME, 2012; RECCO; SOUZA NETO; IZA, 2016). Gadotti (2003, p. 33) esclarece que

[...] muita dor poderia ser evitada se o professor, a professora [os docentes] [...] se tivessem aprendido a aprender de forma cooperativa: o individualismo da profissão mata de ansiedade e angústia, leva ao sofrimento e até ao martírio do professor compromissado e à desistência daquele que perdeu a esperança.

Sendo assim, a postura de Maria parece bastante adequada para uma profissional que está inserida na primeira etapa da Educação Básica, considerando que a competência relacional (PERRENOUD, 2000, 2002; TARDIF; LESSARD, 2015a) é uma das mais importantes dentre tantas necessárias ao trabalho docente. Deste modo, fica posta a importância da formação docente, inicial e continuada, dar ênfase, também, ao desenvolvimento desta competência.

Francisca, na questão que indagava sobre a satisfação no trabalho, não justificou sua resposta, por escrito, no questionário aplicado com as Auxiliares. Apesar disso, em

algumas situações observadas e em conversas informais, afirmou que se identifica com o trabalho que realiza no CEI. Era fácil perceber, através das práticas dessa Auxiliar, que ela realmente sentia prazer e se identificava com suas atividades. O trecho retirado do diário de campo confirma esta informação, como pode ser visto logo à frente:

Francisca dava banho nas crianças da turma com a qual trabalha. As crianças pulavam e brincavam durante esta atividade. Algumas jogavam água pra cima e gargalhavam. Francisca pedia para que as crianças tomassem cuidado para não cair, mas, ao mesmo tempo, ria por conta das brincadeiras que estavam acontecendo entre a turma. Quando o banho acabou, Francisca estava com a roupa bem úmida por conta da brincadeira com água. Enquanto enxugava as crianças, comentava com elas: 'Hoje vocês me deram banho, né? Tô toda molhada!' e mostrava a roupa para o pequeno grupo. As crianças acharam engraçado (DIÁRIO DE CAMPO, 24 out. 2016).

Há outros trechos registrados durante as observações realizadas ao longo da pesquisa de campo que se assemelham a este fragmento. Na cena descrita, a “sutileza está imbuída de uma complexidade que implica a percepção de cada uma das crianças” (TRISTÃO, 2004, p. 182). Francisca percebeu o sutil. Esta profissional possibilitou que o grupo se divertisse com o banho, vivenciando esta atividade como momento interativo, na qual foram oportunizados o diálogo e a escuta das crianças, o que parece não só adequado, mas necessário ao papel docente, pois, segundo Gadotti (2000, p. 9) “ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade”. Os cursos de formação inicial e continuada de docentes podem servir como experiência para o desenvolvimento desta sensibilidade, pois se trata de algo que pode ser aprendido.

Raimunda alegou que gosta de “trabalhar ensinando, orientando e cuidando das crianças” e, por esse motivo, sente-se satisfeita. Ainda que não seja a professora, Raimunda mencionou atividades que demonstram profunda semelhança entre seu trabalho e as atribuições da professora com quem trabalha no CEI “Hora Marcada”.

Por fim, Socorro esclareceu que “todo trabalho que é realizado com amor gera satisfação”. Esta resposta trouxe à tona a temática das emoções, do afeto, pois relacionou o amor ao seu sentimento de satisfação. Outros estudos também identificaram na fala de docentes, sobretudo, na Educação Infantil, uma alusão frequente ao amor (ALVES, 2006; MONTEIRO, 2007), o que parece se apresentar como traço remanescente da perspectiva vocacional ou missionária conferida às primeiras práticas docentes expressas através da História da Educação Infantil (LOURO, 1997, 2001; ASSIS, 2009).

Ainda que esta concepção seja bastante retrógrada, ela permanece, até hoje, nos discursos e mentes de diferentes indivíduos na sociedade. A exemplo disso, no ano de 2011,

Cid Gomes⁹⁰, na época governador do Estado do Ceará, afirmou que se um indivíduo escolhe ser professor, “faz isso por gosto, e não pelo salário”, o que revela um entendimento de amor como doação. O discurso do referido político revela uma concepção de docência como atividade “missionária”⁹¹ (ROLDÃO, 2011) e uma política educacional descomprometida⁹² com a boa qualidade da Educação brasileira.

Aqui, torna-se indispensável recorrer a Freire (2005, p. 62), pois o autor rememora sobre a importância do amor na docência, porque “amor é comprometer-se com a causa”. A causa da docência na Educação Infantil se assenta na (re)construção do olhar para esta profissão a fim de que possa ser percebida como atividade de cunho profissional, portanto, como uma atividade que requer formação inicial e continuada de boa qualidade, conhecimentos específicos para atuar na área, que necessita de condições adequadas de trabalhos, dentre outros elementos. Assim, é importante que amor que acompanha a docência seja o amor de luta, porque o amor romântico apenas “contribui para a constituição de uma identidade profissional antagônica à profissionalização” (ALVES, 2006, p. 11).

Para concluir o “desenho” do perfil das Auxiliares do CEI “Hora Marcada”, é preciso, por fim, expor, ainda, seus planos profissionais para os próximos dois anos.

5.3.16 Sobre os planos para o futuro

Como já referido, todas as Auxiliares se declararam satisfeitas com o trabalho que desenvolvem na Educação Infantil. Embora a satisfação tenha se apresentado como um consenso entre as participantes, quando convidadas a pensar sobre os planos para o futuro, algumas delas revelaram o desejo de mudar de função, conforme indica o Gráfico 14, que pode ser consultado logo a seguir:

⁹⁰ É possível encontrar a matéria completa em Paiva (2011).

⁹¹ De acordo com Roldão (2011, p. 21), “ainda é forte a visão do professor como uma vocação, chamado ao magistério por um sentido de missão, imagem compreensível diante do passado da atividade, então associada de fato à missionação, bem como à ideia de algo impressionista dos naturalmente talentosos para comunicar, persuadir, influenciar, como seres com vocação particular para ensinar, herdeiros putativos dos grandes mestres da oratória. Ou, em outra linha, a ideia de missão enraizou-se também na ligação forte de que a educação, olhada como um bem escasso e iniquamente restrito durante séculos, tem com a intervenção social o serviço visando à melhoria da sociedade, assim como à justiça e equidade”.

⁹² Vale destacar que neste ano de 2017, o presidente Michel Temer, com apoio da maioria dos deputados da Câmara, aprovou a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) que “congela” os investimentos dirigidos à área educacional do país durante 20 anos. Este tipo de opção política apenas reafirma o descompromisso dos políticos brasileiros com os avanços e conquistas ainda tão necessários e aguardados por cidadãos, profissionais e militantes da Educação.

Gráfico 14 – Planos profissionais das Auxiliares do CEI para os próximos dois anos



Fonte: elaborado pela autora.

Observando a referida imagem, verifica-se que 40% das Auxiliares pretende continuar trabalhando nesta função. Este percentual é referente a Joana e Francisca. Em conversas informais, durante as observações na pesquisa de campo, foram registradas falas desses sujeitos que podem ajudar a esclarecer sobre esta questão. Joana explicou: “Eu já trabalhei como professora. Hoje em dia eu não fico mais pensando nisso, porque quando a gente muda de trabalho tem que aprender tudo de novo” (DIÁRIO DE CAMPO, 11 out. 2016).

Considerando o excerto apresentado, Joana parece demonstrar se sentir segura frente às atividades que exerce como Auxiliar, ressaltando, inclusive, uma possível sensação de desconforto gerada pela possibilidade de ter que “aprender tudo de novo”, caso mudasse de emprego ou de função.

Francisca, assim como Joana, afirmou que pretende manter-se no cargo de Auxiliar na Educação Infantil. Algumas vezes comentou que ainda pretende “cursar a licenciatura” em Pedagogia, mas que, por enquanto, está “satisfeita” na função que ocupa.

Huberman (1992) afirma que os professores passam, ao longo de sua carreira, por inúmeras fases. Uma delas, nomeada pelo autor como “serenidade e distanciamento afectivo”, se caracteriza, como um momento em que

[...] o nível de ambição desce, o que faz baixar, igualmente, o nível de investimento, enquanto o sentimento de confiança e serenidade aumentam. As pessoas nada mais

têm a provar aos outros e a si próprias, reduzem a distância que separa os objectivos do início da carreira daquilo que foi possível conseguir até o momento, apresentando em termos mais modestos as metas a alcançar em anos futuros (HUBERMAN, 1992, p. 44).

Diante dos resultados apresentados pelas respostas de Joana e Francisca, essas Auxiliares parecem, em certa medida, “serenas” com as conquistas obtidas no âmbito profissional. Mesmo que ambas já tenham atuado como professoras, esta condição parece não se configurar mais como um objetivo profissional para Joana, que parece “conformada” com a função que desenvolve atualmente. Francisca, apesar de ter apontado o desejo de ser pedagoga, caso isso não ocorra, é possível que permaneça satisfeita e talvez até se acomode no lugar de Auxiliar, pois diversas vezes, em conversas informais, ressaltou que se sente “tranquila” na condição de “concursada com emprego estável”.

Por outro lado, frente as possibilidades de atuação no campo da Educação, 60% das Auxiliares planejam, nos próximos dois anos, submeter-se a um concurso para professoras, caso surja esta oportunidade. Maria e Socorro, ainda que tenham afirmado que se sentem satisfeitas com as conquistas adquiridas através da aprovação no concurso para Auxiliares efetivas, reconhecem que se tornar professora da rede municipal parece mais atrativo, afinal, segundo essas profissionais, as professoras “ganham mais”, possuem “mais direitos”, são mais “reconhecidas pelo que fazem” e fazem parte do “grupo do magistério”, condições que as Auxiliares não desfrutam. Por conhecer essas condições de trabalho e contratação, Cerisara (1999a, p. 120) assevera que Auxiliares “se sentem injustiçadas ao não terem reconhecidas suas competências”.

Raimunda, assim como Maria e Socorro, também informou que quer tornar-se professora. Porém, dentre as Auxiliares investigadas, esta era a única profissional que não possuía formação para a docência, mas, assim como as colegas, também reconhecia as “vantagens” inerentes ao cargo de professora, elementos que possivelmente lhe despertavam o desejo de mudança.

Ser professora, parece uma maneira de buscar não só por melhores condições de trabalho e salários, mas, um modo de conquistar o reconhecimento dos pais e demais atores inseridos no contexto da instituição educacional, pois, algumas vezes, as Auxiliares demonstravam parecer acreditar que apenas aquelas que são professoras são percebidas pelas tarefas que desenvolvem como profissionais da Educação Infantil, através de frases como: “tem pai e mãe aqui que nem olha pra gente” ou “eu sei que tem pessoas que valorizam mais o trabalho da professora”.

Todavia, é possível supor que Maria, Socorro e Raimunda, na condição de professoras, talvez reproduzissem⁹³ as relações que vivenciam no CEI “Hora Marcada”. Isso porque, para romper com este modelo de docência, além de extinguir o cargo de Auxiliar, assumindo o professor como profissional responsável pelo trabalho direto e diário com crianças pequenas, é imprescindível oportunizar, através da formação inicial e continuada, a conscientização do papel da docência no cuidado e educação de crianças, objetivando experiências reflexivas que possam vir a mediar uma transformação pautada pela práxis (KRAMER, 1994; CERISARA, 1996a, 1996b; FREIRE, 2005; VOLTARELLI; MONTEIRO, 2016; BONETTI, 2006b).

As Auxiliares do CEI “Hora Marcada” possuem características similares, como indivíduos e como categoria, bem como aspectos que as particularizam como sujeitos. Daí, a importância de entender melhor alguns dos elementos que constituem cada uma dessas profissionais, como pessoa e como Auxiliar. A prática docente se revela influenciada também por essas instâncias (idade, sexo, estado civil, classe social, formação profissional etc.), ou seja, o trabalho docente não está reduzido a um conjunto de saberes e competências técnicas, conforme já se supôs um dia (NÓVOA, 1992a).

Para Tardif (2014, p. 142), o docente, com sua personalidade, qualidades, defeitos, dentre outros aspectos, é o próprio “componente tecnológico” de sua profissão. Sob essa perspectiva, com apoio em Penna (2012, p. 118), entende-se que “o professor [a Auxiliar] age de acordo com a história que nele está incorporada na forma de disposições e também de acordo com a história que está inscrita no posto que deve ocupar”.

Isso significa que o trabalho desenvolvido pelas Auxiliares no estabelecimento investigado não se desatrela das histórias por elas construídas, ou seja, o modo como realizam sua função junto a professoras e crianças pequenas sofre influências dos saberes que construíram em seus percursos como filhas, mães, esposas, estudantes, e outros apreendidos em experiências sociais e culturais diversificadas. As vivências profissionais anteriores à função que hoje ocupam também, certamente, deixaram impressas marcas que reverberam no modo como realizam o trabalho de cuidado e educação no CEI “Hora Marcada”.

Ainda com base em Penna (2012), é possível considerar que os saberes das Auxiliares investigadas também se edificaram e ainda se constituem a partir das influências históricas inerentes à gênese da docência na Educação Infantil que, como já descrito no

⁹³ Nas páginas iniciais desta dissertação, ao relatar um pouco sobre minha experiência de aprendizagem e exercício da docência, abordei o período em que fui Auxiliar (estagiária) na Educação Infantil. Em dado momento, quando me tornei professora, passei a reproduzir uma relação “partilhada” (GONÇALVES, 2014) entre mim e a Auxiliar com quem eu trabalhava.

Capítulo 3 desta dissertação, nasceu numa perspectiva do improvisado, do parco investimento financeiro e sob a égide da desprofissionalização, já que não era exigido que se tivesse formação prévia para trabalhar com crianças pequenas. Sendo assim, não há como se pensar sobre a docência desenvolvida em Creches, sobre o trabalho cotidiano realizado pelos profissionais da Educação Infantil sem que se considerem essas personagens, as Auxiliares, ainda que parcialmente, como se fez neste capítulo.

6 AFINAL, O QUE FAZ UMA AUXILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

“Todo dia ela faz tudo sempre igual, me sacode às seis horas da manhã. Me sorri um sorriso pontual e me beija com a boca de hortelã” (BUARQUE, 1971).

Este capítulo vincula-se ao segundo objetivo específico elencado para esta dissertação, qual seja, analisar o trabalho realizado pelas Auxiliares nas diferentes turmas de crianças em um CEI.

Conforme já mencionado na metodologia, foram acompanhadas três Auxiliares em turmas de Infantil I e Infantil II, de atendimento integral e no agrupamento do Infantil III, pelo turno da manhã. Os sujeitos investigados foram Joana, Maria e Socorro, respectivamente.

As informações geradas e registradas em diário de campo durante as observações serviram para compor a elaboração deste capítulo. Esta etapa de inserção no CEI para o acompanhamento da rotina de trabalho das Auxiliares configurou-se como indispensável para o conhecimento das atividades desenvolvidas por essas profissionais, bem como para a percepção daquilo que pareceu específico a esta função.

6.1 O trabalho diário das Auxiliares

As atividades realizadas pelas três Auxiliares em diferentes agrupamentos etários eram, basicamente, as mesmas. Partindo desta constatação, as tarefas desenvolvidas por elas serão descritas conforme a rotina adotada no CEI, pois foi possível notar que os tempos previstos para o dia a dia pareciam provocar forte influência no modo como o trabalho dessas profissionais era organizado e cumprido. Além disso, ao comparar as atividades realizadas pelas Auxiliares nesses “tempos”, foi possível perceber que as diferenças entre o trabalho dessas Auxiliares era mínima, portanto, serão apontadas para o leitor quando necessário.

Ao longo da descrição do trabalho desenvolvido pelas Auxiliares, as crianças e as professoras são frequentemente mencionadas, haja vista que o trabalho que desenvolvem se dá na relação direta e diária com esses segmentos, assim não há como descrever suas atividades cotidianas sem envolver esses outros sujeitos.

6.1.1 Abertura e fechamento dos portões do CEI “Hora Marcada”

Dentre as três⁹⁴ Auxiliares pesquisadas, duas chegam ao CEI antes mesmo da abertura dos portões. Joana e Socorro, Auxiliares do Infantil I e Infantil III, respectivamente, iniciam suas atividades mais cedo, antes das professoras⁹⁵, por volta de 6 horas e 45 minutos da manhã, pois são responsáveis pela organização das salas para o recebimento das crianças. Na turma do Infantil II, é a professora quem se responsabiliza por essa atividade, haja vista que, neste horário, Maria, a Auxiliar, ainda não está presente na instituição, conforme já esclarecido no item 5.3.13 desta dissertação.

As primeiras atividades do dia para as Auxiliares estão relacionadas à organização das mesas, das cadeiras e dos materiais a serem utilizados pela turma logo no início da manhã, como brinquedos e DVD na televisão; porém cabe salientar que organizar os espaços na Educação Infantil trata-se de uma tarefa que se repete ao longo de todo o dia, parecendo depender das necessidades dos profissionais nesse contexto.

Às 7 horas, o porteiro abre os portões da Creche e as primeiras crianças, junto aos seus responsáveis, chegam às salas de atividades. Neste horário, as professoras estão em sala junto com a Auxiliares, portanto, são as duas profissionais que recebem as crianças e os responsáveis que as levaram até o CEI. Na turma do Infantil II, apenas a professora recebia a turma, pois o horário de chegada da Auxiliar se dava após este momento. Neste encontro, pela manhã, Auxiliar, professora e responsável se cumprimentam. Quando os responsáveis pelas crianças se dirigem à professora, as conversas se relacionam às crianças, momento em que querem saber sobre o comportamento delas e que expõem dúvidas sobre alguma atividade da rotina do estabelecimento.

As conversas entre esses responsáveis e Auxiliares é menos frequente. Quando isso acontecia, o tema também era as crianças, mas, geralmente, para comentar algum relacionado à saúde ou à alimentação, avisar sobre o uso de alguma medicação, informar que materiais como fraldas e chupeta estavam dentro da mochila, dentre outros.

Neste íterim, Auxiliar e professora recebem as mochilas das crianças, retiram as agendas e solicitam que as crianças fiquem descalças, através de comandos como: “Tira a sandália, pessoal!” ou “Vem aqui que a tia tira a sua sandália”. Nas turmas de Infantil I e II,

⁹⁴ Como foi mencionado no capítulo referente à metodologia, as etapas das observações e das entrevistas aconteceram somente com três Auxiliares. Isso ocorreu porque, desde o início, a pesquisa estava prevista para ser desenvolvida somente em três turmas. Além disso, cabe rememorar que as professoras de duas turmas de Infantil II não autorizaram a realização das observações nas salas de atividades e afirmaram não querer participar das entrevistas.

⁹⁵ As professoras costumavam chegar ao CEI às 7 horas da manhã.

além das sandálias, o grupo também é avisado que devia retirar o uniforme, recebendo apoio das profissionais responsáveis pela turma para tirar a blusa, o *short* e o calçado. No entanto, não é estabelecido nenhum tipo de diálogo ou orientação de como isso deve ser feito. Auxiliares e professoras guardam o fardamento na mochila e as sandálias num balde de plástico. Assim, as crianças passam o dia descalças e de fralda/roupa íntima (calcinha ou cueca).

Feito isso, as Auxiliares e professoras orientam que a turma se ocupe com brinquedos ou assistindo ao DVD⁹⁶, recursos disponibilizados antes mesmo da chegada do grupo, conforme já descrito anteriormente. Enquanto o agrupamento permanece ocupado com esses recursos, Auxiliares e professoras dão continuidade à organização da sala e dos materiais pessoais das crianças, ocasiões em que se envolviam com “diferentes formas de distribuição do mobiliário e dos materiais dentro do espaço” (FORNEIRO, 1998, p. 233). Ambas se envolvem na atividade, acolhendo as crianças que choram, que não estão integradas aos outros colegas e intervêm em conflitos provocados pela disputa de brinquedos.

Cerca de 7 horas e 20 minutos, horário em que Maria, Auxiliar do Infantil II, chega ao CEI, Joana e Socorro saem da sala de atividades deixando a turma sob a responsabilidade da professora, pois se deslocam para a cozinha a fim de higienizar os copos das crianças, bem como encher a garrafa da turma para deixar água disponível na sala de atividades. Geralmente, Maria se junta às colegas nesta mesma ocupação, ou seja, logo que chega ao CEI não tem contato com as crianças, com a professora e nem com as famílias.

Terminado o serviço na cozinha, as Auxiliares retornam às salas de trabalho, horário que coincide com o fechamento dos portões da Creche. Em sala, junto às professoras, solicitam que as crianças guardem os brinquedos para que possa ser iniciada a “rodinha”⁹⁷.

Ao longo do período de observação no CEI “Hora Marcada”, foi possível perceber que a participação da Auxiliar na “rodinha” era eventual, de forma que esta vivência é dirigida pela professora. A seguir, estão disponibilizados recortes do diário de campo que ilustram, de maneira geral, as ocupações das Auxiliares enquanto a atividade da “rodinha” acontecia:

Enquanto a PRA I fazia a “rodinha”, Joana aproveitava para dar conta de suas tarefas. Diariamente, higienizava os colchonetes individuais das crianças, limpando-

⁹⁶ Os DVD tinham o conteúdo dirigido ao público infantil, geralmente, com músicas e/ou desenho animado.

⁹⁷ Vivência da rotina do CEI que consistia na organização de um semi círculo com as crianças, nas cadeiras ou no chão da sala de atividades, para cantarolar diferentes canções. Nesta ocasião as professoras também falavam sobre o tempo (dia ensolarado, dia chuvoso etc.), conversavam com as crianças, estimulavam a interação da turma e faziam orações.

os com álcool gel e isso lhe tomava bastante tempo. Muitas vezes, começava esta tarefa antes mesmo que a “rodinha” fosse iniciada e nem sempre conseguia concluir a limpeza de todos os colchonetes. Além disso, ainda organizava lençóis, toalhas e materiais de banho das crianças que seriam utilizados ao longo do dia (DIÁRIO DE CAMPO, 8 out. 2016).

Ainda nos primeiros encontros, Maria disse que adorava participar das “rodinhas” realizadas em sala. Até hoje, quarto dia de observação na sua turma de trabalho, não foi possível vê-la efetivamente inserida nesta atividade. Maria fica ocupada com outras tarefas, sempre relacionadas à organização do material das crianças ou de objetos da sala. Logo, é a professora quem conduz a “rodinha”. Hoje, por exemplo, enquanto as crianças e a professora estavam na referida atividade, Maria recortou algumas produções das crianças que foram feitas em folha de papel ofício e foi colando-as nos cadernos individuais. Ela levou todo o tempo de duração da rodinha para terminar de organizá-las em todos os cadernos (DIÁRIO DE CAMPO, 25 out. 2016).

Enquanto a professora efetuava a “rodinha”, Socorro retirava as agendas das mochilas das crianças. Feito isso, sentou-se em uma cadeira, pegou uma tesoura, cola e iniciou a colagem das agendas da turma, uma a uma. Não conseguiu concluir esta atividade, pois foi interrompida, diversas vezes, por algumas crianças que estavam com sede ou aparentemente desinteressadas pela “rodinha”. Também atendeu solicitações da professora, dentre elas, a de ficar com uma criança que estava “inquieta”, pois a professora explicou que o menino estava atrapalhando o andamento da atividade. Como a criança estava “agitada”, a Auxiliar foi acolhê-la. (DIÁRIO DE CAMPO, 23 out. 2016).

Considerando o que foi exposto até aqui, verifica-se que o trabalho desenvolvido, no início do dia, pelas Auxiliares no CEI tem grande proximidade com as atividades que são realizadas cotidianamente no cenário doméstico: acolher as crianças, recebê-las, orientá-las, observá-las, organizar seus objetos pessoais e o espaço em que estão inseridas a fim de proporcionar seu bem estar (BARBOSA, 2000; BARBOSA; HORN, 2001).

Em suma, essas tarefas pareciam ser percebidas por algumas Auxiliares e professoras como ocupações exclusivamente manuais e também associadas “à maternidade e ao universo doméstico” (CERISARA *et al.*, 2002, p. 8). Isso porque, em conversas informais, quando indagadas sobre essas atividades, relacionavam-nas ao “cuidado”, ao trabalho “prático” ou “físico, corporal”. Ainda que Antunes (2008, p. 2), sob uma perspectiva gramsciana, ressalte que “mesmo no trabalho mais manual, há sempre uma clara dimensão intelectual”, há uma separação social e histórica vigente “entre o pensar e o fazer, entre trabalho manual/produtivo [...] e trabalho intelectual” (BERTONCELI, 2016, p. 28).

As referidas tarefas de organização dos colchonetes, das salas de atividades e dos materiais das crianças, quando comparadas ao “trabalho intelectual” da professora, parecem ser consideradas de menor relevância. Segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 13) há uma “divisão de trabalho entre professoras e auxiliares”, haja vista que não parece ser possível conferir ao “trabalho manual” o *status* de educacional e/ou pedagógico. Esta reflexão talvez possa

elucidar o fato de as Auxiliares não participarem mais diretamente de algumas vivências diárias que têm a professora como principal dirigente, a exemplo da “rodinha”.

Considerando que a “rodinha” é de uma atividade desenvolvida com e para as crianças, que visa “ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário” (BRASIL, 1998, p. 138), é papel do docente participar e acompanhar esses processos, a fim de estimular e perceber as aprendizagens das crianças. Sendo assim, a Auxiliar poderia estar presente, todos os dias, neste momento junto à professora, pois como bem clarifica De Angelo (2011, p. 53), a “rodinha” se configura como “dispositivo pedagógico” e aquilo que é pedagógico pertence ao conjunto de incumbências da docência. De igual maneira, seria importante a presença da professora na organização prévia da sala para o recebimento das crianças, haja vista, como clarificam Winterhalter e Tomazzetti (2015, p. 109), “a ação docente junto às crianças inclui: o planejamento, o preparo e organização do espaço; a receptividade e acolhimento na chegada das crianças, tanto delas, quanto de suas famílias”. No entanto, este não é o quadro que se configura no CEI “Hora Marcada”.

Após a conclusão da “rodinha”, Auxiliar e professora organizam as crianças em uma fila, de mãos dadas, com destino ao “refeitório” da instituição para a primeira refeição do dia. A utilização de filas como estratégia de organização, controle e espera se configura como uma prática bastante comum em diferentes estabelecimentos de Educação Infantil e são achados frequentes em pesquisas realizadas nesse contexto (MELLO, 1987; NUNES, 1995; ANDRADE, 2007). Ao final desta refeição, as profissionais seguem com as turmas para o corredor principal do CEI, local onde, diariamente, acontece a “Acolhida” coletiva.

6.1.2 “Acolhida” coletiva para as crianças

As apresentações desenvolvidas, diariamente, nas “Acolhidas” coletivas envolvem música, teatro, contação de história, dança, brincadeiras, dentre outras, com duração de 15 minutos, em média, tendo, como objetivo principal, segundo a coordenadora, “o melhor entrosamento e interação entre as crianças”.

Em conversa informal, a coordenadora explicou que as vivências propostas para as “Acolhidas” buscavam se inspirar no conteúdo previsto nas DCNEI (BRASIL, 2009a). O referido material, no artigo 8, ressalta que cabe à Educação Infantil

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Sendo assim, de acordo com este instrumento legal, a criança é o principal sujeito que orienta as práticas a serem desenvolvidas na primeira etapa da Educação Básica. Apesar disso, é preciso ressaltar que as “Acolhidas”, na instituição investigada, eram pensadas, organizadas, planejadas e desenvolvidas pelas professoras, com o apoio e orientação da coordenadora. Deste modo, parecia que as crianças não ajudavam a pensá-la e defini-la, o que se apresenta como aspecto negativo e contrário à concepção presente nas DCNEI (BRASIL, 2009a). Afinal, esses sujeitos são o “ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico” (CERISARA *et al.*, 2002, p. 2), ou seja, as atividades devem ser pensadas e planejadas a partir dos interesses das crianças, portanto, trata-se de uma proposta a ser elaborada em coletivo.

Assim como as crianças, também as Auxiliares não contribuíam com a organização prévia e nem com o desenvolvimento desta tarefa. Ainda que a Auxiliar não seja reconhecida como docente, seu trabalho consiste no exercício da docência, realidade que torna sua participação fundamental nesse processo. Esta reflexão não se trata de uma defesa da permanência desta categoria profissional na Educação Infantil, mas desponta como alternativa de organização do trabalho pedagógico a partir da realidade existente.

Não há como invisibilizar essas profissionais que estão inseridas na rede municipal. Não invisibilizá-las não significa defender a permanência de Auxiliares na Educação Infantil, mas compreender, com apoio de Schmitt e Rocha (2016, p. 7), que a docência nesta etapa educacional possui “uma composição que interroga qualquer pretensão de tomar a ação docente por uma perspectiva monocrônica (HALL, 2005), visto que as profissionais [Auxiliares e professoras] são responsáveis, direta ou indiretamente, por essa composição múltipla”.

A docência na Educação Infantil é marcada por uma ação calcada na multiplicidade, portanto, envolve as atividades realizadas tanto por Auxiliares como pelas professoras. Deste modo, as Auxiliares poderiam estar envolvidas em todo o processo, afinal, não é retirando-as do planejamento e execução das “Acolhidas” que será possível sanar a complexa problemática que envolve a presença dessas profissionais nesse contexto. Assim como a professora, a Auxiliar trabalha diretamente com as crianças e através desse contato também se apropria das características, saberes, desejos e informações acerca do grupo que

poderão ser de suma importância para a construção de atividades propostas com e para as crianças.

Durante a “Acolhida”, as turmas ficam sentadas ao chão do corredor principal da instituição, na companhia da Auxiliar e da professora. Caso a professora do Infantil III, por exemplo, seja a responsável pela realização da “Acolhida”, o agrupamento de crianças permanece na companhia somente da Auxiliar até que esta atividade seja encerrada.

Durante a realização da “Acolhida”, a função da Auxiliar pareceu ser, assim como das professoras que também acompanham as turmas, de observar as crianças e mantê-las “comportadas”, solicitando que “prestem atenção” nesta atividade. A seguir, há fragmentos do diário de campo que visam clarificar sobre o funcionamento desta vivência junto às turmas de Educação Infantil:

Antes que a “Acolhida” fosse iniciada, Joana foi sentando as crianças ao chão, encostadas na “mureta” da sala de atividades. Com o grupo organizado desta forma, ela olhou para as crianças e disse: ‘Agora, tem que prestar atenção, tem que se comportar, se não num aprende’ (DIÁRIO DE CAMPO, 26 out. 2016, INFANTIL I).

A professora responsável apresentou na “Acolhida” uma contação de história. A história se chamava ‘Mariela, uma cobra banguela’. Ela levou fantoches e recursos variados para utilizar na contação. Uma das crianças ficou de pé, possivelmente, para tentar enxergar melhor os personagens. A Auxiliar chamou a atenção da criança: “Senta se não todo mundo vai querer levantar também! Olha aí! Teus amigos tão tudo quietinho e tu em pé e conversando. Senta! Senta!” (DIÁRIO DE CAMPO, 7 out. 2016, INFANTIL II).

A professora era a responsável do dia pela “Acolhida”. Sua proposta foi um DVD de desenhos. Ligou a televisão e pediu que as crianças se aproximassem do aparelho porque o som estava baixo. Enquanto isso, Socorro andava de um lado para o outro do CEI para buscar crianças que caminhavam pelo corredor ou que corriam para o “parque”, aparentemente desinteressadas pela atividade proposta. A Auxiliar resgatava a criança levando-a para próximo do grupo e avisava: “Não pode sair daqui!” (DIÁRIO DE CAMPO, 10 nov. 2016, INFANTIL III).

Vê-se que há uma significativa preocupação em controlar o comportamento e a atenção das crianças durante a “Acolhida”, prática consonante a uma perspectiva de disciplinamento. Foucault (2008, p. 126) faz referência à disciplina como um trabalho de manipulação do corpo, pela qual a instituição educacional revela sua faceta de “máquina de ensinar, mas também de vigiar, hierarquizar, de recompensar”.

Esses elementos se mostram presentes nos fragmentos anteriormente apresentados, através de frases proferidas em meio ao cotidiano do CEI “Hora Marcada”, que demonstram uma concepção de educação atrelada à ideia de que só é possível aprender e estar

atento quando se está parado, quieto. Esta perspectiva pode ser refutada com base nas ideias de Piaget (1990, 1995) e Wallon (2007), por exemplo.

O primeiro teórico alerta que as crianças de zero a dois anos estão no período sensório-motor, fase caracterizada pela aprendizagem com ênfase nos sentidos e no movimento. Enquanto isso, as crianças de três anos, que também estão inseridas na Creche, adentram ao período pré-operatório, momento de emergência da linguagem, em que vivenciam um desejo de interagir através da oralidade, subsidiada, também, pela linguagem corporal.

O corpo e o movimento têm um importante papel no desenvolvimento da criança. A conexão entre essas instâncias é tão intensa que há uma “íntima integração recíproca do movimento e do espaço se projetando sobre todos os planos da vida mental” (WALLON, 2007, p. 153). Assim, as contribuições de Piaget (1990, 1995) e Wallon (2007) corroboram um dos princípios que orientam esta dissertação, qual seja, de que a criança deve ser atendida, estimulada, cuidada e educada integralmente.

Esta reflexão indica que é necessário “que se resgate a dimensão psicomotora da atividade infantil” (GALVÃO, 1996, p. 48), o que significa que o docente que atua na primeira etapa da Educação Básica precisa ter um olhar diferenciado acerca do movimento, sobretudo, na Creche. Afinal, como adverte Galvão (1996, p. 47), a “rigidez das solicitações posturais e do tratamento dado às diversas manifestações do movimento” (GALVÃO, 1996, p. 47) em diversas instituições de Educação Infantil, constituem um forma de violência contra as crianças pequenas.

As “Acolhidas” também eram marcadas por importantes momentos de interação entre crianças, Auxiliares e professoras, em que era possível vê-las sorrindo, brincando, divertindo-se e trocando demonstrações de carinho. O recorte a seguir, retirado do diário de campo, ilustra esta compreensão:

[...] com a música tocando, as crianças dançavam, pulavam e corriam de um lado para o outro. As Auxiliares interagiram com todas as crianças, fazendo os movimentos sugeridos pela canção, o que pareceu despertar ainda mais o interesse das turmas em participar. Algumas crianças olhavam e diziam aos colegas: “A tia tá dançando!”. Outras seguravam na mão das Auxiliares, como que as convidando para dançar. O clima que tomou conta do corredor principal do CEI era leve e de diversão para todos. Somente duas professoras permaneceram sentadas, apenas observando o desenvolvimento da vivência (DIÁRIO DE CAMPO, 18 nov. 2016).

Na Educação Infantil, é imprescindível que os docentes, portanto, Auxiliares e professoras, estejam cientes da relevância das interações para a promoção do

desenvolvimento das crianças, sobretudo, porque este é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas com crianças pequenas, como bem assevera as DCNEI (BRASIL, 2009a).

Ainda que o contexto do CEI seja favorável a interações por ser um ambiente social, a qualidade interativa depende, também, de uma ação docente capaz de “refletir sobre e melhorar as estratégias de interação com crianças” (BHERING; SGANDERLA, 2004, p. 381). É justamente o planejamento, o debate e a reflexão, por parte dos docentes, que poderão fomentar a melhor compreensão acerca das interações no contexto da Educação Infantil, a fim de viabilizar o envolvimento efetivo e interativo de todos os profissionais da docência nas atividades proporcionadas às crianças.

Ainda considerando o excerto apresentado, cabe chamar atenção para o fato de que os papéis de Auxiliares e professoras durante a atividade de “Acolhida” ficam envolvidas de tal forma que, para um observador comum, pode ser difícil diferenciar uma da outra. Isso ocorre em muitos momentos da rotina diária, ainda que as observações tenham revelado atribuições que são realizadas especificamente pela Auxiliar e pela professora. O encontro desses papéis decorre do imbricamento “entre educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados e custódia” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47).

Por fim, cabe esclarecer que durante a observação das “Acolhidas”, as professoras anunciavam o término desta atividade somente avisando as crianças de que elas poderiam seguir rumo ao “parque” para o “horário da brincadeira”. Vale salientar a importância de que as experiências vivenciadas pelas turmas de crianças sejam encerradas de maneira cuidadosa. A finalização da atividade pode proporcionar “uma reflexão e exposição das ideias e sentimentos suscitados durante a realização dela [...] promovendo assim uma troca de experiências” (CAJAMAR, 2012, p. 28).

Nesse sentido é importante ressaltar que ouvir as turmas com relação às atividades propostas poderá ser uma forma importante de valorizar as opiniões da criança. O olhar dos profissionais que trabalham com as crianças, atento às reações no decorrer das vivências que acontecem na Educação Infantil, também pode identificar como esses sujeitos se sentiram, a medida que participam ou não de uma determinada experiência, informação que oportuniza este profissional a (re)pensar sobre o trabalho docente desenvolvido.

Mesmo as crianças pequenininhas, que ainda não adquiriram completamente a linguagem oral, como no caso do Infantil I e II, podem fornecer *feedbacks* através de seus gestos e expressões faciais, elementos que ficam impressos nas reações e nas emoções das crianças. Nesse sentido, Tristão (2004, p. 1) toma a docência na primeira etapa da Educação

Básica como profissão que necessita buscar dar conta da “complexidade que implica na percepção de cada uma das crianças”.

6.1.3 Intervalos para Auxiliares e professoras

O horário de intervalo para as Auxiliares e as professoras coincide com o “tempo do parque” das crianças, momento em que as turmas ficavam reunidas no “parque da goiabeira” e no corredor principal do CEI, envolvidas com brincadeiras. Deste modo, para supervisionar as turmas durante esta atividade, a responsabilidade pela observação dos agrupamentos é dividida. Primeiro as PRA e as PRB se ausentam, em seguida, as Auxiliares.

Quando as professoras seguem rumo à sala da coordenação, onde lancham, conversam e descansam por, aproximadamente, 20 minutos, as Auxiliares verificam o local onde devem se posicionar durante a realização da referida atividade. Isso ocorre porque o CEI “Hora Marcada” adota um “mapa”, elaborado pela coordenadora, que é consultado todos os dias, de forma que cada uma das profissionais permaneça em um local diferente a fim de visualizar todas as crianças, atendendo-as em suas necessidades particulares, buscando evitar acidentes e conflitos entre os grupos.

O espaço pensado para o “tempo de parque” parece se aproximar daquele descrito por Foucault (2008, p. 16), quando o autor se reporta a um “espaço recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos em um lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados, onde todos os acontecimentos são registrados”. Ou seja, a função das Auxiliares e professoras no parque parecia estar muito mais relacionada à observação do comportamento e das atitudes das crianças do que ao papel de colaboradoras e mediadoras do brincar.

Após consultar o “mapa”, cada Auxiliar pega uma cadeira e permanece sentada, enquanto as crianças brincam no “parque”, ou seja, essas profissionais não participam diretamente das brincadeiras das crianças, assumindo o papel de observadoras. O excerto subsequente ilustra esta afirmativa:

Na hora do “parque”, as crianças não ficavam sem a presença de adultos. No decorrer desse tempo de brincadeira, as Auxiliares atendiam as crianças quando tinham sede, quando estavam com o nariz sujo, em situações de conflitos por brinquedos, dentre outras. Cada uma se posicionava, diariamente, em diferentes espaços do CEI e permaneciam sentadas, olhando as turmas. Perguntei sobre o fato de sentarem espalhadas pelo estabelecimento. Uma das Auxiliares explicou que é uma forma de tentar enxergar todas as crianças, já que os grupos brincam em diferentes espaços, ou seja, não ficam concentrados em um só local. Mencionou que

as crianças “desobedecem”, que não podem ficar “soltas”, daí a importância de olhá-las (DIÁRIO DE CAMPO, 18 out. 2016).

Ainda que as Auxiliares exerçam a importante função de estarem próximas às crianças na ocasião do “parque”, pois os agrupamentos precisam estar seguros e acolhidos frente às suas necessidades e direitos, já que são dependentes, globais e vulneráveis (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), o principal papel do adulto parece ser o de alguém que evita a “desobediência” e que protege as crianças, já que não podem ficar “soltas”. Tal postura revela uma concepção de criança como ser incapaz, em que o adulto, assume principalmente a tarefa que “consiste, neste caso, na inculcação de regras, na disciplina e na transmissão de modelos” (ROCHA, 1997, p. 26).

Sendo assim, diferente do que foi narrado pela Auxiliar no trecho outrora apresentado, o papel do docente, ao invés da postura de passividade ou de alguém que apenas olha as crianças, pode ser, também, o de sujeito que, junto com as crianças, se envolve com as situações de brincadeiras. É fundamental que este profissional possa assumir o lugar de mediador na experiência lúdica, buscando “favorecer as trocas e parcerias, promover a interação, planejar e organizar ambientes instigantes para que o brincar possa se desenvolver” (BRASIL, 2005b, p. 50). Entretanto, isso não foi identificado como uma prática comum no contexto do CEI “Hora Marcada”.

Ao término do intervalo das professoras, que, geralmente, dura, em média, 20 minutos, as Auxiliares aguardam até que elas cheguem ao “parque”. Somente após a chegada dessas profissionais neste local é que o grupo de Auxiliares segue para a sala da coordenação. Coerente com essa prática, há uma orientação nos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2006a, p. 35) que ressalta:

As crianças nunca ficam sozinhas, tendo sempre uma professora ou um professor de Educação Infantil para cada grupo ou turma, prevendo-se sua substituição por uma outra professora ou outro professor de Educação Infantil nos intervalos para café e almoço, para as faltas ou períodos de licença.

Todavia, conforme tem sido exposto ao longo desta dissertação, não há duas professoras no município de Fortaleza, mas uma Auxiliar e uma professora. De fato, as crianças não ficam sozinhas em nenhum momento. No entanto, ao contrário do que está previsto no documento supracitado, têm a companhia de uma Auxiliar e/ou de uma professora.

Assim como as professoras, as Auxiliares também utilizam a sala da coordenação para lanche, conversar e trocar ideias, não apenas sobre trabalho, mas sobre assuntos pessoais relacionados a amigos, família e lazer. Como o CEI fornece apenas uma garrafa de café, o restante do lanche é levado de casa pelas profissionais. Sempre tinha pão, manteiga, bolacha salgada, bolo, tapioca e similares, alimentos compartilhados entre todos os funcionários do estabelecimento.

Enquanto isso, no “parque” a postura adotada pelas professoras é semelhante a das Auxiliares, ou seja, permanecem sentadas nas cadeiras durante o período em que suas colegas de trabalho estão ausentes. Portanto, durante o “tempo do parque”, a interação entre professoras e crianças, bem como entre Auxiliares e crianças, não acontece de forma adequada, visando ao desenvolvimento, à aprendizagem e ao bem-estar das turmas, pois essas profissionais assumem um papel de “vigilantes”.

Um aspecto observado durante a pesquisa de campo e que merece ser comentado é que, diante de situações em que as crianças precisavam trocar fraldas, limpar o nariz, tomar água, dentre outras, nem todas as professoras se mostravam disponíveis para atendê-las nessas necessidades. Duas passagens extraídas do diário de campo reforçam esta afirmativa:

As Auxiliares estavam em seu horário de lanche, reunidas à mesa, comendo e conversando. Uma professora abriu a porta da coordenação, segurando uma criança pela mão e se dirigiu à Auxiliar, avisando que o menino precisava trocar a fralda. A Auxiliar ouviu a professora e explicou que estava no seu horário de intervalo. Depois que a professora saiu, algumas Auxiliares comentaram que tem professora que não troca fralda e fica esperando pela Auxiliar (DIÁRIO DE CAMPO, 10 out. 2016).

Certa vez, uma funcionária dos serviços gerais, durante o horário de “parque” das turmas, afirmou que as professoras “não se importam” com as crianças. Que muitas vezes tem “menino chorando, menino com fralda suja, menino com nariz sujo e elas não fazem nada”. Depois que ela disse isso, perguntei: “E as Auxiliares?”. A funcionária respondeu: “As Auxiliares trabalham mais” (DIÁRIO DE CAMPO, 7 nov. 2016).

É relevante lembrar que tanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) quanto as DCNEI (BRASIL, 2009a) esclarecem que a Educação Infantil deve trabalhar e proporcionar às crianças vivências relacionadas ao “cuidado de si”, porque é através dessas experiências que elas “desenvolvem habilidades [...], adquirem independência, aprendem a respeitar os próprios limites e os limites dos outros e do espaço” (MARANHÃO, 2010, p. 4).

Sendo assim, atender as necessidades das crianças, a exemplo dos extratos apresentados, é papel do docente na primeira etapa da Educação Básica, afinal, nessas ocasiões, também a “dimensão do pedagógico se faz presente” (DUARTE, 2011, p. 177).

À medida que as crianças experimentam situações de troca de fraldas, de higienização, dentre outras, estão se apropriando “de experiências corporais, [...] de promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma” (BRASIL, 2009a, p. 10). Esses elementos se configuram como conteúdos a serem explorados na Creche e na Pré-Escola. O apoio e a mediação nessas vivências, no caso do município de Fortaleza, que não contrata duas professoras para o cenário de Creche, podem ser efetuados pela Auxiliar, mas, também, pela professora, já que ambas trabalham diretamente no cuidado e educação das crianças pequenas. Compete às duas a responsabilidade por tais tarefas, de forma que as professoras não precisam aguardar pelas Auxiliares para solucionar ou intervir em situações como aquelas que foram anteriormente citadas.

Ao término do intervalo das Auxiliares, elas retornam ao pátio e, na companhia das professoras, avisam às crianças sobre o término do “parque”. Esse aviso é dado através de comandos como: “Acabou o parque!” ou “Hora de lavar a mão pra lanche!”.

Mais uma vez, não é o desejo ou interesse das crianças que sinaliza o momento de finalização da atividade. É a “rotina rotineira” (BARBOSA, 2006) do CEI. Todavia, Freire (1992, p. 14) esclarece que a rotina pode ser percebida como “alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estructure seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma sua responsabilidade para que a construção do conhecimento possa acontecer”. Essa perspectiva sugere uma rotina centrada nas crianças e não engessada.

6.1.4 Refeições das crianças

As crianças que permanecem em jornada de tempo integral na Creche fazem cinco refeições no estabelecimento. Aquelas que estão inseridas em turmas de atendimento parcial se alimentam três vezes no CEI, como já mencionado no item 5.1 deste trabalho. Ou seja, a alimentação é uma atividade que se repete ao longo da estadia das crianças na instituição.

Apesar de essa atividade se repetir na jornada diária, essa vivência não era planejada nem por professoras, nem por Auxiliares. Através de conversas informais, percebeu-se que essas profissionais não identificavam o planejamento como algo necessário ao horário das refeições, pois segundo elas, é um momento que “faz parte da rotina”. Assim, de modo geral, Auxiliares e professoras não pareciam associar as práticas por elas

desenvolvidas durante a alimentação das crianças a saberes técnicos ou específicos da docência, mas a conhecimentos adquiridos “em experiências anteriores” de trabalho na Educação Infantil.

Nóvoa (1992a, p. 27) discute a relevância de “investir positivamente os saberes de que o professor [a Auxiliar] é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual”. Entretanto, isso não ocorria no CEI “Hora Marcada”, o que permite inferir que essa ausência de ressignificação desses conhecimentos acabava colaborando para a reprodução um trabalho “rotineiro”, improvisado e mecanizado.

No horário da refeição, as turmas deixam a sala de atividades com destino ao refeitório, em fila e na companhia da Auxiliar e da professora. Este percurso é bem curto, mas as profissionais se mantêm atentas e buscam manter as crianças organizadas.

Ao chegar ao “refeitório”, Auxiliar e professora acomodam a turma na mesa a ela destinada. Algumas crianças, especialmente do Infantil I e II, precisam de ajuda dos adultos para conseguir se organizar com mais conforto. No entanto, em todos os agrupamentos existem crianças com maior independência e que se arrumam sozinhas nas cadeiras. Com as crianças sentadas, Auxiliar e professora observam o grupo, verificando se todos chegaram até o “refeitório”. A orientação das profissionais é que as crianças “se comportem”.

Apesar das Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2015a, 2016, 2017) sinalizarem que o “tempo de higiene” e o “tempo de alimentação” são experiências que estão diretamente relacionadas, porque a primeira antecede a segunda, a única refeição precedida pela higienização das mãos das crianças era o lanche que acontecia logo após o término do “tempo de parque”. Nos outros horários de refeição, os agrupamentos não lavavam as mãos antes de comer.

Laureano (2007, p. 52) alerta que as atividades consideradas mais “práticas” são comumente associadas a “tarefas relacionadas ao cuidado”. A higiene das mãos e as refeições servem como exemplo disso, pois não eram atividades planejadas.

Cabe salientar, ainda, que não estava prevista na rotina do CEI “Hora Marcada” um horário em que as crianças fossem oportunizadas à realização da higiene bucal, portanto, não havia atividade de escovação para nenhuma das turmas.

Esta realidade sugere uma falta de conexão entre as práticas cotidianas desenvolvidas na instituição e o que se constitui como currículo na Educação Infantil, de acordo com os documentos legais que subsidiam esta dissertação. As atividades de higiene, assim como tantas outras, configuram-se como oportunidades de cuidado e educação e, por isso, é importante que estejam articuladas “[...] aos desafios da vida coletiva numa cultura

diversificada e às exigências de um projeto político-pedagógico sistematizado” (BRASIL, 2009b, p. 81), daí a relevância de planejá-las.

Do instante em que as crianças se acomodam ao momento que recebem a refeição, há um tempo de espera. Neste período, as funcionárias da cozinha, geralmente em dupla, colocam a comida das crianças nos pratos e vão organizando-os, à medida que são preenchidos, na bancada da cozinha. É comum ver Auxiliares e/ou professoras ajudando essas funcionárias, a fim de diminuir a espera das crianças. Segundo Andrade (2002), a espera e a ociosidade são elementos bem presentes na rotina da Creche, o que acaba por revelar uma rotina centrada nos adultos e não nas crianças. Diante de modelos como este, Kishimoto (1999, p. 6) afirma que “paradigmas antigos, [...] parecem ainda presente nas escolas infantis”. Isso significa que, mesmo com os avanços legais, especialmente, após a inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, há muitos aspectos que ainda precisam ser modificados, como, por exemplo, propor uma melhor organização da rotina e dos “tempos” das crianças nas Creches.

Aos poucos, Auxiliar e professora servem suas respectivas turmas. Depois que as crianças recebiam o alimento, a Auxiliar, junto à professora, observava a turma e buscando atendê-la em suas necessidades específicas, como a dificuldade de manuseio da colher, do copo ou de permanecer de forma confortável na cadeira.

Na turma de Infantil I, a aproximação dos adultos parecia ainda mais importante, pois este grupo de crianças que ainda depende, um pouco mais, do suporte dos adultos para realizar esta atividade, ainda que tenha sido possível observar crianças bastante autônomas.

Nas turmas de Infantil II e III, as crianças eram mais independentes. Deste modo, poucas precisam de apoio direto da Auxiliar ou da professora para comer, pois a maioria já fazia isso sozinha. Logo à frente, há trechos que apresentam mais detalhes sobre o papel da Auxiliar e da professora nesta atividade:

Uma das crianças do Infantil I diariamente precisava de apoio para se alimentar. Joana já sabia disso e todos os dias, após servir as crianças, sentava-se ao lado do menino para ajudá-lo, pois ele ainda não sabia fazer uso da colher sozinho. Segundo a Auxiliar, faltava “atitude” por parte da criança, então, ela puxava a cadeira, sentava ao lado da criança e colocava a comida na boca do menino. Enquanto isso, a professora ficava atenta ao restante do grupo (DIÁRIO DE CAMPO, 18/10/2016 - INFANTIL - I).

No Infantil II, havia uma criança que estava aprendendo a comer sozinha. Maria, enquanto dava o almoço de um, o mais novo da turma, olhava para essa criança e dizia: “Vai, Rubens! Coloca comida na colher!”. O menino tentava seguir a orientação da Auxiliar, mas, a cada colherada, derramava um pouco da comida e parecia ficar apreensivo com isso. A professora, percebendo a situação disse: “Deixa

que eu vou lá!”, ajudando a criança na refeição. (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2016 - INFANTIL - II).

Depois de servidas, as crianças do Infantil III comiam sozinhas. Assim, Auxiliar e professora assumiam uma postura um pouco diferente das demais profissionais responsáveis pelos outros agrupamentos, pois não precisavam ajudar as crianças da turma mais diretamente enquanto se alimentavam. As profissionais ficavam de pé, observando o grupo, fazendo poucas intervenções, geralmente, com relação ao comportamento. (DIÁRIO DE CAMPO, 14/11/2016 - INFANTIL - III).

Auxiliares e professoras, nesta atividade, se revezavam na tarefa de observar e ajudar as crianças na alimentação. Os recortes retirados do diário de campo ainda revelam que mesmo que a criança, no contexto familiar, construa os primeiros conhecimentos sobre as regras sociais que permeiam o momento de uma refeição, sobre o manuseio dos talheres, do prato, acerca da diversidade de alimentos que podem ser consumidos, dentre outros, é, também, na Educação Infantil, que se torna possível ampliar esses saberes. Contudo, para que isso ocorra, é imprescindível que os docentes compreendam que o “caráter escolar ‘e’ familiar/doméstico na educação infantil” (WADA, 2003, p. 54), não faz da docente mãe, nem torna essas atividades domésticas e tampouco escolares.

Nessa perspectiva, práticas docentes de boa qualidade, exigem, dentre outros aspectos, o tempo, um importante aliado para que seja possível desenvolver as atividades junto às crianças. Beraldo e Carvalho (2006, p. 46) afirmam que são muitos os docentes que relatam sobre as dificuldades de estar “trabalhando sob a pressão do tempo, tendo muito a fazer em um espaço de tempo limitado”. Esta pressão do tempo também estava presente no CEI “Hora Marcada”, pois parecia haver uma dificuldade de Auxiliares e professoras concernente à gestão do tempo.

Este foi o quadro encontrado no CEI “Hora Marcada”, pois apesar da rotina da instituição estipular de 20 a 30 minutos para a realização das refeições, em geral, percebeu-se que essas vivências duram, em média, 15 minutos. Acessando ao diário de campo são muitos os trechos que ilustram esta informação:

Quase todas as crianças já tinham finalizado o almoço, mas faltava Flavinha. A PRA I percebeu que a menina ainda não tinha concluído a refeição e pediu que Joana desse a comida para ela, “na boca”. Em seguida, avisou que ia para a sala com o restante do grupo para não “atrasar a hora do sono”. Porém, ainda faltavam 10 minutos para as 11 da manhã, horário estipulado para o início da atividade de repouso (DIÁRIO DE CAMPO, 06 out. 2016, INFANTIL I).

A PRA II permaneceu junto da Auxiliar durante quase todo o tempo do almoço. Entretanto, ela saiu alguns minutos antes e avisou para Maria: “Eu vou pra sala ajeitar os colchonetes no chão, porque se não eles chegam na sala e não tem nada pronto pra eles dormirem” (DIÁRIO DE CAMPO, 24 out. 2016, INFANTIL II).

[...] enquanto lanchavam, as crianças também conversavam umas com as outras. A PRA III se aproximou de dois meninos que dialogavam e disse: “Meu filho, deixe de conversa. Agora é hora de lanchar”. A Auxiliar também pareceu preocupada com o tempo e avisou para outras crianças: “Vamo, gente! A Tia [se referindo à funcionária dos serviços gerais] tá só esperando vocês terminarem pra limpar a mesa” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 nov. 2016, INFANTIL III).

Considerando os fragmentos supracitados, vê-se que o encurtamento do tempo ocasionava práticas aligeiradas, de maneira que alimentar todas as crianças em tempo “hábil”, bem como não “atrapalhar” o andamento da rotina pareciam ser os principais objetivos previstos para esta atividade.

A realidade encontrada no CEI “Hora Marcada” não é um caso isolado, haja vista que, em pesquisa realizada por Monção (2017, p. 168), a autora, ao observar os momentos de refeições no estabelecimento investigado, percebeu “pouca interação entre as professoras e as crianças, muitas repreensões e não há nenhuma evidência que qualifique as intervenções das docentes como alicerçadas em pressupostos pedagógicos”.

O fato do almoço, por exemplo, ser proporcionado por profissionais da Educação, em um ambiente não doméstico, de cuidado e educação de crianças, não garante que a vivência será, necessariamente, pedagógica. Contudo, cabe lembrar que “há sempre uma intencionalidade educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 9) inerente às práticas docentes, que podem estar relacionadas à “subalternidade” (ROSEMBERG, 2002; KUHLMANN JR., 2003) ou à “liberdade” (FREIRE, 2003, 2005).

Por isso, os docentes são tão importantes. Contudo, não basta a presença física ou a ajuda desses profissionais, conforme descrito até aqui. É imprescindível proporcionar aprendizagens múltiplas, diferenciadas e associadas ao respeito das necessidades e direitos das crianças, compreendendo que as situações em que acontecem as refeições têm relevância tanto quanto outras atividades vividas no CEI. Todavia, Auxiliares e professoras não demonstravam perceber que o horário da alimentação das crianças se configurava como situação pedagógica, o que ficava expresso através de práticas marcadas pela pressa e pela mecanização de suas ações.

Por fim, cabe salientar que, ao término do horário de refeição, Auxiliar e/ou professora recolhem os pratos, talheres e copos, colocando-os na bancada da cozinha. As crianças do Infantil II e III são orientadas por essas profissionais a entregar este material à funcionária da cozinha ou colocá-lo na bancada. Caso isso não aconteça, as Auxiliares e professora desempenham esta tarefa.

Quando a turma ou a maior parte das crianças termina, são rapidamente levadas até as pias para lavar as mãos e a boca, sem o uso de sabonete, portanto, apenas com água. Geralmente, quem acompanha este momento é a Auxiliar, pois a professora segue para a sala de atividades, para colocar água nos copos das crianças, organizando-os na “mureta” ou distribuindo-os a cada criança à medida que chegam à sala. Depois que todos tomam água, a Auxiliar recolhe os copos, guarda-os no depósito e se junta à turma e à professora para dar continuidade à rotina de trabalho.

6.1.5 Banho das crianças

No CEI “Hora Marcada”, o banho é uma atividade prevista na rotina das turmas de Infantil I e II. Sendo assim, enquanto esses agrupamentos estão vivenciando este momento de higienização, a turma do Infantil III se ocupa com outras atividades.

Nas turmas em que o banho acontece, a atividade se dá em dois horários específicos: antes do almoço, por volta de 10 horas da manhã, e no horário anterior ao jantar, aproximadamente às 16 horas. Assim como as refeições, o banho também não era uma atividade planejada. Tanto as Auxiliares, quanto as professoras que trabalham com elas e a coordenadora do CEI, não há necessidade de planejar, porque “o banho é uma atividade espontânea” e porque momentos como este “não precisam de programação, porque já fazem parte da rotina”.

O banho parecia ser compreendido por esses sujeitos como uma tarefa aprendida através das experiências adquiridas no cotidiano do trabalho realizado em Educação Infantil e executada na instituição por se tratar de “algo fixo ao dia a dia” do estabelecimento. Isso, mais uma vez, denota a importância de conhecer aspectos acerca do perfil pessoal e profissional dos docentes, como realizado no Capítulo 5, e ressignificá-los sob a perspectiva do cuidado e educação, haja vista que as Auxiliares parecem acessar, com frequência, a saberes que, segundo elas, não foram construídos em formações, mas em vivências desatreladas do setor educacional (TARDIF, 2014).

O banho, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil (FORTALEZA, 2015a, 2016, p. 7), é uma atividade cuja realização compete às Auxiliares. Quando descritas as atribuições dessas profissionais, é mencionado, neste documento, que devem “realizar procedimentos de higiene pessoal e saúde, tais como banho”. Inclusive, durante o período de realização da pesquisa de campo, não foi observada nenhuma alteração

desta convenção, em que a Auxiliar ficasse em sala e a professora fosse dar banho nas crianças.

Deste modo, no horário de banho, a professora permanece em sala de atividades, sendo o único adulto responsável pelas crianças que ficam ali presentes aguardando serem chamadas para o banho. Em sala, é posto um DVD de desenhos ou são distribuídos brinquedos. Ambas estratégias parecem ser utilizadas com o objetivo de manter o grupo entretido, já que a professora permanece ocupada com a feitura das agendas, do diário de classe, dentre outras tarefas.

Para o banho, a Auxiliar e/ou a professora formam pequenos grupos de três ou quatro crianças, que seguem para “chuveirões” na companhia da Auxiliar. Esta profissional leva consigo os materiais que são utilizados por ela e pelas crianças: xampu, toalha e sabonete. Esses materiais de higiene são colocados em cima das mesas em que as crianças realizam suas refeições diárias, haja vista que os chuveiros ficam localizados quase ao lado do “refeitório”.

Neste local, as crianças são orientadas a se despir. Aqueles que ainda usam fraldas retiram-na, desprezando-a na lixeira. As crianças desfraldadas tiram a roupa íntima, colocando-a em cima da mesa. Em seguida, a Auxiliar pede que as crianças se posicionem debaixo do chuveiro para molhar o cabelo e o corpo. A profissional é quem dosa a quantidade de xampu e sabonete líquido para que as crianças passem em seus corpos. Algumas precisam de maior apoio, recebendo o devido suporte da Auxiliar para efetuar seu asseio. Ao mesmo tempo, há outras crianças que demonstram maior independência e que se higienizam praticamente sozinhas.

Caso alguma criança tenha defecado, assim como em outras ocasiões que não o banho, a Auxiliar calça luvas para poder realizar a higienização desse sujeito de forma adequada, a fim de evitar possíveis assaduras. De acordo com as Auxiliares, as luvas fornecidas pela rede municipal são de má qualidade, deste modo, a maioria das profissionais acaba comprando luvas mais resistentes para poder realizar este serviço. Contudo, há Auxiliares que preferem efetuar esta atividade sem utilizá-las.

É possível notar uma preocupação das Auxiliares com relação ao tempo utilizado na duração desta atividade. O banho é realizado com rapidez, aparentemente, para evitar possíveis atrasos para o horário da refeição, que acontece logo em seguida. Há fragmentos do diário de campo que corroboram para esta afirmativa e são apresentados a seguir.

[...] logo que todas as crianças se despiram e foram para os chuveiros, Joana se deu conta que Larissa ainda estava de pé, inerte e de fralda. A Auxiliar olhou para a menina, apressando-a: “Corre, Larissa! Tira essa fralda, menina! Se mexe! Eu ainda tenho uma ruma de criança pra dar banho”. Enquanto falava, retirava a fralda da menina, posicionando-a debaixo do chuveiro. Depois disso, avisou para as três crianças: “Olha o xampu!” e colocou o produto na cabeça dos três. Em seguida, disse: “Olha o sabonete! Vem cá!”, esfregou o corpo de um, de outro e o corpo da última criança. “Vamo, vamo! Tira esse sabão e fecha esse chuveiro”. Estava terminado o banho desse grupo. Joana foi até as mesas, pegou as toalhas e foi enrolando as crianças, orientando que elas não deixassem a toalha cair (DIÁRIO DE CAMPO 18 out. 2016, INFANTIL I).

O momento do banho, apesar de se dar de forma rápida, parece muito bom para as crianças. Maria passa o tempo inteiro conversando com as crianças e se mostra atenta ao que elas têm a dizer. As crianças comentaram sobre o sol, sobre a água que sai do chuveiro e que o sabonete arde no olho. Maria interagia nessas situações, fazendo perguntas e comentários para as crianças. A Auxiliar, sempre sorridente, tentava se mostrar atenta ao diálogo com o grupo, mas, enquanto conversava, continuava trabalhando. Não parava um minuto (DIÁRIO DE CAMPO, 28 out. 2016, INFANTIL II).

Considerando os fragmentos apresentados, nota-se que cada Auxiliar imprime particularidades às práticas que exercem. O primeiro excerto revela uma ação docente em que a criança é colocada num lugar de passividade, sujeita a uma ação mecanizada e marcada pela rotinização. O segundo trecho evoca outras possibilidades, em que, mesmo com as limitações provocadas pelo tempo destinado ao banho, as crianças parecem ser colocadas em um lugar mais ativo, através de uma prática que busca conciliar a rapidez “necessária” no cotidiano, sem deixar de legitimar aquilo desperta prazer e interesse das crianças ao longo desta atividade.

Mello e Freire (1986), assim como Maria, também parecem conseguir visualizar possibilidades de outras práticas, junto às crianças, mesmo em condições que parecem tão adversas. Pensar que é possível realizar a feitura de um trabalho de má qualidade justificando-o como resultado das difíceis condições e estrutura para o seu desenvolvimento significa tornar uma “criança pensante” em criança “explorada, roubada de oportunidade de contato” (MELLO; FREIRE, 1986, p. 103) com experiências que assegurem seus direitos e aprendizagens.

Terminado o banho, a Auxiliar enrola as crianças na toalha, uma a uma, pede que peguem seus pertences e retorna para a sala de atividades. O grupo banhado entra em sala e fica com a professora, enquanto a Auxiliar leva um novo grupo para a mesma atividade. Enquanto a Auxiliar dá continuidade ao banho, a professora inicia o processo de “arrumação” das crianças, enxugando-as, penteando-as, colocando perfume e vestindo a fralda ou a roupa íntima. Caso seja o último banho do dia, aquele que ocorre antes do jantar, veste o fardamento e calça as sandálias das crianças. Este procedimento se repete desta maneira até que todas as

crianças tenham tomado banho, momento em que a Auxiliar retorna para a sala de atividades com o último grupo de crianças, passando a trabalhar junto à professora. O recorte do diário de campo, logo à frente, resume o que ocorre, de modo geral, em sala, após a conclusão do banho.

[...] a Auxiliar recolhe o material de higiene e retorna para a sala. Neste momento é preciso juntar-se à professora para que se possa deixar todas as crianças prontas a tempo de sair para o almoço, já que a professora, sozinha, nunca consegue arrumar todas as crianças que chegam do banho (DIÁRIO DE CAMPO, 31 out. 2016, INFANTIL II).

Deste modo, Auxiliar e professora, durante todo o processo que envolve o banho, trabalham de forma complementar, de maneira que uma dá continuidade à tarefa da outra. Porém, para finalizar todo o processo que envolve o banho, acabam atuando de forma simultânea, executando as mesmas tarefas, algo identificado, também, na forma como conduzem o horário de refeição das crianças, como já descrito na seção 6.1.4 deste capítulo.

Neste momento, cabe refletir que o modo como o banho se configura expressa, ainda que nas entrelinhas, as percepções da instituição e das profissionais acerca desta atividade. De modo geral, o banho não parece ser entendido como vivência pedagógica, pois era realizado com rapidez, sem planejamento, de forma “rotineira” e sem a presença das professoras. Nesse instante cabe recorrer à reflexão de Craidy e Kaercher (2001, p. 70), quando elucidam que “todos os momentos podem ser pedagógicos e de cuidados no trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Tudo dependerá da forma como se pensam e se procedem as ações”.

É certo que pensar antecipadamente e planejar as ações que serão exercidas pelos docentes não garante, por si só, a boa qualidade dessas práticas. Não obstante, a ausência de reflexão e de planejamento desse trabalho inviabiliza uma prática docente que possa oportunizar vivências marcadas pelo cuidado e educação, a que as crianças têm direito, potencializando suas possibilidades de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar. Nesta perspectiva, Ayache (2006, p. 46) assevera que, na Educação Infantil, “a cada experiência vivenciada, o professor ou atendente tem em mãos possibilidades de cuidados que se desdobram em ações educativas”.

Além do que foi exposto até aqui, faz-se necessário sinalizar que, diferente das colegas, Socorro, Auxiliar do Infantil III, neste horário do banho, está em sala junto com as crianças e a professora. Enquanto as turmas de Infantil I e II tomam banho, a Auxiliar da turma do Infantil III trabalha em sala, no desenvolvimento de “atividades pedagógicas”,

geralmente, realizadas no caderno ou folhas impressas com “tarefas” elaboradas pela professora.

Nestas ocasiões, a professora fica responsável pelo desenvolvimento dessas “tarefas” com a turma. Assim, Socorro se ocupa ajudando a professora, observando o comportamento das crianças, distribuindo materiais e apoiando o grupo na realização das atividades propostas pela professora. Também é comum encontrá-la acompanhando e/ou se responsabilizando pelas “crianças danadas”⁹⁸, a pedido da professora.

O horário de finalização do banho das crianças das turmas de Infantil I e II coincide com a conclusão das atividades da turma de Infantil III, por volta de 10 horas e 30 minutos, instante em que todos os agrupamentos de crianças, acompanhados das respectivas Auxiliares e professoras, encontram-se no corredor principal do CEI, local que serve de passagem para chegar ao “refeitório”.

6.1.6 Repouso das crianças

Um dos momentos mais importantes da rotina das crianças na Educação Infantil, é o repouso, por possibilitar o descanso do corpo e a restauração das condições de aprendizagem das crianças (TRINDADE, 2007; GONZALEZ-MENA, 2015). Com frequência, este momento é associado ao sono, inclusive, no CEI “Hora Marcada”, essa atividade foi nomeada “Soneca”, sugerindo que, neste horário, todas as crianças dormem.

Dormir, de acordo com Klajner (2002, p. 62), é importante, pois, “quando se dorme, corpo e mente descansam das atividades, refazem estruturas, repõem reservas para continuar a desenvolver tudo no ciclo da vida”. Para a criança pequena, que está em pleno processo de desenvolvimento, a necessidade de sono é ainda maior quando comparada a um adulto. Todavia, à medida que cresce, menos necessita dormir. Sendo assim, é fundamental que o repouso possa ser uma atividade prevista na rotina da Educação Infantil, mas adaptada, quando necessário, pois “as necessidades e o ritmo de sono variam de indivíduo para indivíduo, mas sofrem influências do clima, da idade, do estado de saúde e se estabelecem também em relação às demandas da vida social” (BRASIL, 1998, p. 59).

O tempo da “Soneca” acontece logo após o término do almoço, de 11h às 13 horas. Esse tempo de duração parece necessário para que algumas crianças possam se recompor após o término do primeiro turno no CEI, entretanto, para outras, esse período

⁹⁸ As crianças consideradas “danadas” são aquelas que, geralmente, demonstram pouco interesse nas atividades e regras impostas pelos adultos.

parecia longo demais, pois acordavam antes das 13 horas. A partir disso, é possível inferir que talvez esse tempo de duração não esteja relacionado com as necessidades das crianças, mas sim com as necessidades de descanso e organização da carga horária de trabalho dos adultos.

Concluído o almoço, as crianças lavam a boca e as mãos, na companhia da Auxiliar. Enquanto isso, a professora está na sala de atividades, onde preenche o copo das crianças com água e dispõe os colchonetes no chão para a “Soneca”. Em alguns dias de observação, foi visto que Auxiliar e professora trocam os papéis nesta situação, ou seja, a professora ajuda as crianças na higienização das mãos e da boca, de forma que a Auxiliar, em sala de atividades, organiza os colchonetes e a água para as crianças.

Antes da onze horas da manhã, as turmas do Infantil I e II chegam à sala e são orientadas pela Auxiliar e pela professora a deitar em seus colchonetes. No colchão fica disposto um lençol individual, chupeta, para as crianças que ainda utilizavam-na e travesseiros, caso as famílias enviem este tipo de material. As luzes das salas são apagadas, o ventilador é ligado e as profissionais se sentam no chão, próximo aos colchonetes das crianças. Alguns recortes do diário de campo ajudam a ilustrar melhor sobre o modo como este momento acontece na instituição:

As crianças, aos poucos, iam se acomodando nos seus colchões. Joana ou a PRA I sempre ligavam o som, deixando tocar uma canção de ninar que percorria todo o corredor e acabava chegando às outras salas. Auxiliar e professora iam passando em cada uns dos colchonetes. Algumas crianças deitavam e adormeciam sozinhas, mas outras precisavam receber carinho nos cabelos, no rosto ou serem balançadas, carinhosamente, na altura das nádegas (DIÁRIO DE CAMPO, 7 out. 2016).

[...] Maria e a PRA II, durante este tempo, permaneciam ocupadas com as tarefas de ninar, acarinhar e observar as crianças. Nesta turma, a maioria das crianças dorme, mas, eventualmente, algumas ficam acordadas, o que não parecia despertar incômodo nas profissionais, que apenas orientavam as crianças que não dormiam para não fazerem barulho. Hoje, dois meninos não dormiram. Um brincava com o lençol e o outro com os dedos das mãos (DIÁRIO DE CAMPO, 18 out. 2016).

Com apoio nas informações retiradas do diário de campo, vê-se que as práticas de Auxiliar e professora, mesmo em agrupamentos diferentes, eram semelhantes. O papel dessas profissionais no desenvolvimento desta atividade possui grande relevância e está relacionado ao desenvolvimento de práticas que suscitem nas crianças sentimentos de bem-estar e segurança (TRINDADE, 2007). No entanto, nem todas elas pareciam se atentar para isso. Primeiro, porque essa atividade não era planejada, portanto, acontecia, cotidianamente da mesma maneira; depois, porque era visível a ansiedade de algumas professoras para o término do expediente da manhã, inclusive, algumas saíam, pontualmente, às onze horas, mesmo que

nem todas as crianças já estivessem dormindo. As Auxiliares pareciam menos ansiosas, mas, quase sempre, estavam cansadas, com fome, pois já era hora de almoçar.

É importante assinalar a importância de algumas competências e conhecimentos necessários às profissionais que atuam na Educação Infantil para supervisionar a atividade de repouso das crianças. É possível citar, por exemplo, a relevância de conhecimentos relacionados ao corpo, ao acolhimento, ao bem-estar da criança e à identificação de aspectos relacionados à saúde e segurança⁹⁹ da turma. Porém, as Auxiliares, para desenvolver essa atividade, pareciam recorrer, mais uma vez, aos seus saberes experienciais (TARDIF, 2014), pois, em conversas informais, reportaram-se, em especial, a aprendizagens construídas nas experiências com os filhos e através do próprio trabalho na Educação Infantil.

Forneiro (1998, p. 255) esclarece que, na Educação Infantil, “a atividade é, sem dúvida, o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço”. Deste modo, se a atividade está relacionada ao repouso, cabe à Auxiliar e à professora preparar o espaço para o desenvolvimento desta vivência, afinal, é papel do docente proporcionar um ambiente agradável, acolhedor e seguro para as crianças, despertando nelas uma sensação de bem-estar e relaxamento, necessárias para o repouso e/ou sono.

Por isso, antes de as crianças dormirem ou se recolherem para descansar, Auxiliar e professora podem convidá-las ou sugerir “retirar calçados, verificar se há necessidade de troca de fraldas sujas ou molhadas, retirar objetos ou roupas que apertam” (BRASIL, 1998, p. 60). Faz-se, também, necessário que Auxiliar e professora estejam física e emocionalmente disponíveis para acolher e acalantar as crianças, de forma que o repouso seja, também, um momento de encontro afetivo entre docentes e crianças.

Este poderá se constituir em um momento interessante de ensinar a criança pequena sobre o quanto pode ser agradável perceber o corpo se acalmando, sendo possível notar o movimento da respiração, as batidas do coração, perceber os sons que se destacam quando a turma está em silêncio, dentre outros saberes. Também é possível ampliar o repertório de canções de ninar para as crianças, conversar sobre os medos e outros sentimentos associados ao ato de dormir e conhecer hábitos e rituais para o momento do repouso (BRASIL, 1998). Isso exige do docente uma compreensão desta atividade como uma vivência que está para além da dimensão do doméstico ou de uma ação puramente maternal,

⁹⁹ Durante a pesquisa de campo, Joana relatou o episódio de uma criança que convulsionou na hora da “Soneca”. Ela disse que “não sabia o que fazer”. Pediu ajuda às outras funcionárias que estavam na instituição no momento e levou a criança para o hospital com a ajuda de uma professora que estava com o carro no estacionamento. Lá, após o atendimento médico, foi informada de que o caso da criança não havia se agravado devido à velocidade com que chegou ao hospital.

pois se trata de cuidado e de educação, exercido por profissionais, em ambiente coletivo e não doméstico, ou seja, na Educação Infantil.

Ainda sobre a “Soneca”, é importante ressaltar que a professora deixa a sala de atividades às 11 horas, retornando ao estabelecimento após duas horas, mesmo período de tempo em que as crianças estão em repouso. A maioria das professoras vai para suas casas almoçar com suas família e retorna ao CEI somente às 13 horas. Durante essas duas horas, portanto, as Auxiliares são as principais responsáveis pelas crianças na Creche e não possuem horário efetivo de descanso, aspecto que torna sua rotina de trabalho ainda mais desgastante (GOUVEIA *et al.*, 2006).

O horário de almoço dessas profissionais coincide com o tempo estipulado para o repouso das crianças. Logo, não há tempo livre para as Auxiliares, como ocorre para as professoras. A leitura dos excertos vindouros ilustra sobre este instante da rotina:

[...] todas as crianças do Infantil I dormiram. Joana me informou que ia esquentar seu almoço e me convidou para acompanhá-la. Pegou um depósito na sua bolsa, foi até a cozinha, esquentou a comida e retornou à sala de atividades, de forma muito rápida, para olhar a turma enquanto comia sua refeição. Fez isso sentada em uma das cadeiras das crianças. Pareceu insegura, apreensiva, com medo de que alguma criança acordasse durante sua ausência (DIÁRIO DE CAMPO, 4 out. 2016, INFANTIL I).

Maria saiu da sala, lavou as mãos, esquentou a comida que havia trazido de casa. Utilizou o micro-ondas da cozinha e sentou no “refeitório” das crianças para almoçar. Comeu rápido. Não sei se por fome ou pressa para voltar à sala. Após concluir a refeição, tomou água, foi ao banheiro e retornou para a sala. Lá colocou um colchonete no chão, junto com as crianças, e deitou para repousar. A Auxiliar não dormiu, mas ficou deitada até a chegada da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 20 out. 2016, INFANTIL II).

Com base nos excertos apresentados, é possível perceber que as Auxiliares das turmas do Infantil I e II permanecem trabalhando durante o horário de almoço, logo, não há descanso para essas profissionais, lógica de funcionamento calcada na intensificação do trabalho docente, haja vista que todas as Auxiliares que foram observadas durante a pesquisa de campo afirmaram que não conseguem “relaxar” completamente durante o descanso das crianças, pois informaram permanecer atentas a possíveis necessidades da turma.

Para Assunção e Oliveira (2009, p. 367), que refletem sobre as condições de trabalho do professorado, situações como esta encontrada no CEI “Hora Marcada”, denunciam “o processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes das escolas públicas brasileiras na atualidade”. Os autores ainda assinalam que este tipo de realidade pode vir a “comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação”.

Mesmo que Assunção e Oliveira (2009, p. 367) não tenham incluído as Auxiliares neste estudo, essas considerações também podem ser estendidas a esta categoria, dadas as semelhanças do trabalho e das condições em que o mesmo se realiza, quando comparadas às professoras.

Enquanto as Auxiliares das turmas de Infantil I e II desenvolvem as atividades aqui descritas, a Auxiliar da turma do Infantil III, logo após o almoço, retorna para a sala com a turma. Como já mencionado anteriormente, este agrupamento não vivencia a atividade de “Soneca”. Inclusive, pouco antes de 11 horas da manhã, os primeiros pais e/ou responsáveis chegam ao CEI para buscar as crianças desta turma, atendidas somente em jornada parcial, no período matinal.

Após o almoço, geralmente, são oferecidos brinquedos, livros de história, cadernos de pintura ou outros materiais que as crianças possam utilizar durante a espera pela chegada dos familiares ou outros adultos por elas responsáveis para ir embora. A turma é orientada a “não fazer barulho”, pois, segundo Auxiliar e professora, é preciso fazer silêncio para que os outros agrupamentos possam descansar, realidade que decorre da arquitetura do CEI “Hora Marcada”, conforme descrito no capítulo 5 deste trabalho.

Durante o tempo em que as crianças estão ocupadas com esses materiais, a Auxiliar organiza os objetos pessoais de cada uma, haja vista que no instante em que a criança deixa a instituição precisa levar seus pertences. O fragmento, logo à frente, poderá ajudar a compreender um pouco como esta profissional desenvolvia suas atividades neste horário:

Depois que todas as crianças haviam voltado do almoço para a sala de atividades, Socorro concluiu, de maneira rápida, as últimas agendas. Feito este serviço, começou a guardar os materiais das crianças nas mochilas. Mesmo não tendo arrumado tudo, precisou interromper o que estava fazendo, pois uma criança da turma pediu ajuda: “Tia, cadê minha chinela?”. A Auxiliar interrompeu essas atividades e passou a procurar a sandália da criança, que foi encontrada, minutos depois, próximo ao banheiro. Ao voltar para a sala, calçou a criança e continuou arrumando os materiais do grupo. A professora parecia ocupada com o armário e as crianças desenhavam em folhas de papel ofício, quando a primeira mãe chegou. Socorro foi cumprimentá-la, entregou a mochila da criança e chamou o menino, avisando-o sobre a presença da mãe. A Auxiliar e esta mãe conversaram um pouco sobre as atividades realizadas durante a manhã (DIÁRIO DE CAMPO, 20 out. 2016).

Tendo o trecho do diário de campo como base, vê-se que, após o término do almoço, cabe à Auxiliar a tarefa de organizar os pertences das crianças. No entanto, esta profissional não faz apenas isso, pois, simultaneamente, permanece ocupada com outras necessidades das crianças, por exemplo, atendê-las nas idas ao banheiro, concluir suas

agendas, dar atenção quando demonstram querer colo, quando precisam de algum material, dentre outras situações.

Arrumar os objetos pessoais, os brinquedos e outros materiais é, quase sempre, uma atividade realizada pela Auxiliar e/ou professora. Todavia, as crianças pequenas são capazes, desde que com apoio e orientação das profissionais, de realizar este tipo de tarefa. Porém, no CEI “Hora Marcada”, esta atividade não parece ser percebida como uma oportunidade de fomentar novas aprendizagens às crianças. Esta situação parece revelar uma concepção de criança como ser incapaz, como um sujeito em condição de “vir a ser”. Sob essa perspectiva, retiram-se as crianças de determinadas atividades, pois ela não vai “fazer direito” ou “fazer da melhor maneira” porque ainda “não consegue”. É preciso considerar que a aprendizagem é algo que se constrói quando se está inserido no processo. Sendo assim, as crianças poderão aprender a organizar e zelar por objetos de uso pessoal e coletivo desde que sejam oportunizadas a vivenciar situações em que esta experiência lhes seja possível.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2009a, p. 19), a Educação Infantil deve garantir inúmeras experiências às crianças pequenas, dentre elas, aquelas que “possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”. Partindo desta reflexão, as crianças devem ser oportunizadas a experimentar momentos em que possam guardar brinquedos, organizar seus próprios materiais, sentindo-se responsáveis pelos objetos que possuem e que utilizam no dia a dia da Creche. Com isso, passam, aos poucos, a entender sobre a importância da responsabilidade diante do que possuem e com relação aos bens comuns utilizados por todos na instituição, saberes condizentes com os princípios éticos que devem ser explorados na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009a).

Cuidar e se responsabilizar pela organização da sala, dos objetos pessoais e da turma, portanto, não se apresenta como atribuição exclusiva dos docentes, mas como uma vivência a ser compartilhada com as crianças no cotidiano da Educação Infantil. Afinal, “exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, [as crianças] poderão, gradualmente, fazê-lo no plano das ideias e dos valores” (BRASIL, 1998, p. 14).

Estas, dentre tantas outras, são atividades que possibilitam o desenvolvimento da autonomia das crianças, partindo do pressuposto de que são capazes e competentes.

6.1.7 “1ª Atividade”, “2ª Atividade” e “Atividade”

De acordo com a rotina adotada pelo CEI “Hora Marcada”, havia três horários previstos para a realização de “Atividades”. De início, isso já revela que parece que nem todas as experiências vividas pelas crianças na rotina do estabelecimento investigado são percebidas como atividades.

Considerando a rotina de Auxiliares e professoras fica evidente que a ideia de “Atividade” está associada ao uso de materiais escolares e à presença da professora como principal responsável pelo desenvolvimento deste tipo de experiência no contexto da Creche. Alguns fragmentos retirados do diário de campo ajudam a ilustrar esta reflexão:

Após o lanche, a Auxiliar e a professora retornaram para a sala junto com o grupo. A professora anunciou: “Vamo, pessoal! Vem pra cá! Hoje a gente vai fazer atividade de pintura”. Enquanto isso, a Auxiliar pegava as tintas, os pincéis e organizava a disposição das mesas (DIÁRIO DE CAMPO, 4 out. 2016, INFANTIL I).

A professora estava contando a história. Durante esta atividade, a Auxiliar também sentou com as crianças na “rodinha”. Manteve uma postura de expectadora, tanto quanto as crianças. Apenas levantou-se duas vezes para buscar uma criança que saiu de sala durante a “contação”. Ao final da história, a professora solicitou a ajuda da Auxiliar, pedindo que pegasse os cadernos e os lápis de cor, pois o grupo ia fazer o desenho dos personagens da história (DIÁRIO DE CAMPO, 22 nov. 2016, INFANTIL III).

Nos momentos das “Atividades”, portanto, era comum ver as professoras envolvidas mais diretamente “com o caráter instrucional” (BARBOSA, 2009, p. 69). Sendo assim, as Auxiliares cumprem a função de facilitar as condições para o melhor desenvolvimento do trabalho da professora junto às crianças. Este processo envolve a preparação do espaço, dos materiais, bem como a manutenção da “organização” e “atenção” da turma para que a professora possa realizar as “Atividades” sem grandes interrupções.

Durante as “Atividades”, as Auxiliares buscam e repõem materiais (cola, lápis, papel, tinta, dentre outros), guardam as “tarefinhas” depois de produzidas, ficam atentas ao comportamento das crianças, ajudam o grupo no manuseio dos materiais utilizados, atendem às solicitações das professoras e ajudam as crianças, quando necessário, ou quando a professora pede este auxílio.

Em conversas informais, quando indagada sobre o trabalho que desempenha nas “Atividades”, Joana explicou que tinha apenas que “ajudar a professora, porque é a professora quem dá aula e ensina”. Maria e Socorro, também se apercebem como “ajudantes”, mas,

diferentes de Joana, parecem acreditar que seus papéis são tão importantes quanto o das professoras, porque “sozinhas, elas [as professoras] não dão conta”.

De todo o modo, a postura assumida pelas Auxiliares ao longo dos momentos de “Atividades” no CEI “Hora Marcada” faz rememorar as expressões atribuídas pela SME, do município de Fortaleza, para este cargo: “apoio técnico-pedagógico aos professores” e “apoio à docência” (FORTALEZA, 2014). Isso porque, o modo como as Auxiliares se comportam sugere uma posição coadjuvante, logo, secundária à professora.

Nesse sentido, vale propor a seguinte reflexão: é possível uma docência marcada por uma prática integral, “compartilhada” (GONÇALVES, 2014), quando o grupo docente está sujeito a tantas diferenças, como ocorre entre Auxiliares e professoras?

6.1.8 Fim do expediente

Conforme já esclarecido nesta dissertação, durante o Capítulo 5, há dois horários de fim de expediente para as Auxiliares, a depender do modo como estão contratadas. Maria e Socorro, Auxiliares efetivas, deixam o ambiente de trabalho às 16 horas e 30 minutos. Isso significa que as atividades realizadas nas turmas do Infantil II e Infantil III, a partir deste horário, ficam a cargo somente da professora. No caso de Joana, que é Auxiliar terceirizada, o expediente só finda às 17 horas. Deste modo, concluído o jantar, Maria e Socorro não mais retornam à sala de atividades, como indica o trecho a seguir:

[...] Maria e Socorro ajudavam no jantar das crianças. Esta era a última atividade dessas Auxiliares. Terminada esta refeição, elas ajudavam a encaminhar as crianças, com as professoras, para a sala de atividades. Depois disso, pegavam suas bolsas nos armários e trocavam de roupa para o horário de saída. Maria sempre passava na sala para se despedir da professora e das crianças. Essas Auxiliares, portanto, iam embora juntas, porque ambas moram em Caucaia e acabam fazendo companhia uma para a outra no horário de retorno do trabalho para casa (DIÁRIO DE CAMPO, 26 out. 2016).

Quando Maria e Socorro vão embora, Joana dá continuidade ao seu trabalho, acompanhando a professora e as crianças para a sala da turma do Infantil I após o término do jantar, por volta das 16 horas e 30 minutos. Cerca de dez minutos antes dos primeiros responsáveis chegarem ao CEI, Joana e a PRA I começam a organizar o grupo de crianças para o horário da saída. Pegam as mochilas, vestem a blusa do fardamento em cada criança e entregam o material a todas, uma a uma.

Nas turmas do Infantil II e III, para lidar com esses últimos encaminhamentos, as professoras utilizam diferentes estratégias para dar conta do grupo sozinhas. O fragmento seguinte, retirado do diário de campo, poderá contribuir para a compreensão sobre como isso ocorria:

Em sala com 15 crianças, sem a Auxiliar, a professora precisava guardar as agendas e entregar as mochilas a cada uma delas. Para isso, desligou o DVD que a turma estava assistindo e disse: “Vamos fazer um trem? Cada um pega uma cadeira e vai colocando uma atrás da outra. Vamos ajudar? Quem ajudar a fazer o trem vai ganhar pirulito!”. As crianças fizeram o trem bem rápido. Após a oferta do pirulito, atitude que fez com que toda as crianças sentassem, a PRA II foi chamando uma a uma para pegar a mochila. Ao entregar este material, ela também dava o pirulito, o que acabou mantendo as crianças quietas para que ela organizasse o grupo e a sala até o horário de saída da turma (DIÁRIO DE CAMPO, 18 nov. 2016, INFANTIL II).

Com o quantitativo de 15 crianças em sala de atividades e sendo a única profissional presente nesse contexto como responsável por todo o grupo, a PRA II parecia achar necessário se utilizar do pirulito, ainda que isso não ocorresse todos os dias, como recurso para que as crianças ficassem “quietas”. Por vezes, o pirulito era substituído por balas ou bombons.

Situação similar ocorria na turma do Infantil III, local onde foi possível ver a professora, em algumas ocasiões, utilizando o DVD com o mesmo objetivo, pois, segundo ela, “o DVD é a única coisa que sossega essas crianças”.

Diante disso, as duas professoras ofereciam algo que despertava o interesse das turmas em troca de ações por parte das crianças, no caso, o “bom comportamento” e a “atenção” do grupo. Ao invés dessas práticas, que parecem desconsiderar a capacidade de compreensão e colaboração das crianças, talvez fosse possível investir no diálogo, explicando para todo o grupo que após um determinado horário a professora fica, todos os dias, sem a presença da Auxiliar e que, por isso, precisa contar com a ajuda das crianças para o momento de organização da sala e dos materiais para o horário de saída da Creche.

O diálogo, não é apenas a criança quem aprende, mas, também, o professor. Esta reflexão se ancora no pensamento de Freire (2005, p. 39), que explicita que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando [...] processo em que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já, não valem”.

Aproximadamente às 16 horas e 45 minutos, as profissionais solicitam que o grupo deixe a sala de atividades e sente, encostado à “mureta”, para aguardar por seus respectivos responsáveis. Auxiliar e/ou professora se sentam em cadeiras e ficam observando as crianças de longe, portanto, há pouca interação. Neste período de tempo, nenhuma

atividade é desenvolvida, de maneira que as crianças ficam apenas sentadas e esperando o instante de ir embora, portanto, trata-se de outro momento de “espera e ociosidade” (ANDRADE, 2002).

Neste horário, o porteiro fica no portão principal do CEI “Hora Marcada”, deixando-o semiaberto. Deste modo, os primeiros responsáveis que chegam ao estabelecimento antes das 17 horas precisam informar para este funcionário o nome da criança que foram buscar na Creche. O porteiro se aproxima das turmas no corredor e repete o nome da criança em voz alta, de maneira que Auxiliar e/ou professora podem identificar a referida criança. Depois disso, as profissionais pedem que ela acompanhe o porteiro que, finalmente, a entrega para o adulto.

Às 17 horas, o portão principal é aberto e as professoras terminam seu horário de trabalho, pontualmente. Contudo, nesse horário, ainda há crianças no CEI, pois é comum ocorrerem atrasos por parte dos responsáveis e famílias. As Auxiliares terceirizadas, quando necessário, ultrapassam seus horários de trabalho até que todas as crianças sejam entregues aos seus responsáveis. No caso de pais e/ou responsáveis que chegam bem após às 17 horas, as funcionárias dos serviços gerais ou a coordenadora se responsabilizam por permanecer no CEI até que a criança esteja sob os cuidados de seus respectivos responsáveis.

Analisar o trabalho desenvolvido pelas Auxiliares em uma turma de Infantil I, de Infantil II e outra de Infantil III no CEI “Hora Marcada” significou uma importante etapa no processo de entender o papel dessas profissionais no contexto da rede pública municipal de Fortaleza.

Foi possível constatar que atividades realizadas pelas Auxiliares se configuram como um conjunto de tarefas que possui importância significativa no trabalho de cuidado e educação junto a crianças pequenas, pois estão atreladas ao atendimento não só das necessidades, mas dos direitos das crianças, como abordado no Capítulo 3 dessa dissertação. Inclusive, cabe ressaltar que as tarefas identificadas e aqui descritas estão em consonância com as informações registradas nos questionários respondidos pelas Auxiliares, que revelaram maior incidência de participação dessas profissionais em ocasiões como banho, “ajuda” no horário das refeições e nas atividades de sala.

Ao longo desse Capítulo, viu-se que na rotina diária das turmas investigadas, as atribuições realizadas por Auxiliares e professoras, em alguns casos, apresentam um profundo entrelaçamento, sendo difícil diferenciar o trabalho desenvolvido por uma Auxiliar daquele desenvolvido pela professora. Todavia, em outras situações da rotina, a Auxiliar assumia o lugar de principal responsável por determinadas tarefas, enquanto o mesmo ocorria com a

professora, em especial, na realização das “atividades pedagógicas”, instante em que a Auxiliar, aparentemente, ocupava o lugar “de apoio”.

Este cenário permite inferir que o trabalho realizado pelos sujeitos investigados não é percebido como sendo também cuidado e educação, como vivências de cunho “pedagógico” e, talvez por isso estejam frequentemente associadas a expressões como: organizar, arrumar, preparar, ajudar, trocar, banhar, acompanhar, supervisionar, higienizar, alimentar, realidade que se difere dos termos utilizados para fazer referência às práticas das professoras: “pedagógico”, “ensino”, “planejar”, “educar” e “avaliar”.

Refletir sobre todas as informações apresentadas aqui neste capítulo significa trazer à tona as fragilidades concernentes às práticas cotidianas e à formação, inicial e continuada, não só das Auxiliares, mas, de igual maneira, de professoras, pois o contexto descrito revela um trabalho docente “partilhado” (GONÇALVES, 2014).

A realidade observada no CEI “Hora Marcada”, em certa medida, parece, também, despontar como resultado das próprias escolhas adotadas pelo governo municipal de Fortaleza que, ao contratar Auxiliares, sob *status* e condições diferentes de uma professora, cria hierarquias funcionais revelando que “em cada tomada de decisão, transparecem concepções diversas de educação infantil e de atendimento às crianças” (KRAMER; NUNES, 2007, p. 440).

Feitas essas considerações, a seguir, a fim de complementar as informações aqui enfocadas, as análises dos dados gerados durante a pesquisa de campo se voltam no capítulo subsequente para tentar apreender como sujeitos e informantes deste estudo percebem a função de Auxiliar na Educação Infantil.

7 A FUNÇÃO DA AUXILIAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CALEIDOSCÓPIO DE OLHARES

“O seu olhar agora; o seu olhar nasceu; o seu olhar me olha; o seu olhar é seu” (ANTUNES; TATIT, 1995).

Este capítulo vincula-se ao terceiro objetivo específico definido para esta dissertação, que visa compreender como a função de Auxiliar é percebida na perspectiva de diferentes segmentos do estabelecimento de Educação Infantil, enfocando, Auxiliares, professoras e coordenadora.

Como as Auxiliares são os sujeitos da pesquisa aqui realizada, este capítulo foi dividido em duas etapas distintas. Inicialmente, são apresentadas as percepções das três Auxiliares investigadas, falas geradas com apoio do roteiro, disponível no Apêndice E, que serviu para subsidiar a realização das entrevistas com essas profissionais. As reflexões elaboradas por Joana, Maria e Socorro foram agrupadas por temas a partir do instrumento mencionado.

Em seguida, há outra seção, que revela o “olhar” das professoras e da coordenadora no que concerne à função de Auxiliar. As entrevistas realizadas com esses segmentos foram direcionadas por dois diferentes roteiros, disponíveis nos Apêndices F e G.

Na tentativa de buscar atender ao objetivo previsto para este Capítulo, houve um esforço de que as análises fossem construídas, sempre a partir das reflexões apresentadas pelas Auxiliares, professoras e coordenadora. Contudo, diante da complexidade do fenômeno investigado neste estudo, as análises não se esgotaram, no entanto, é preciso “estacionar para poder experimentar o gosto das descobertas” (SADALLA, 1998, p. 103).

7.1 As atividades das Auxiliares

A fim de conhecer os elementos que fundamentam, na percepção dos sujeitos investigados, a função de Auxiliar na Educação Infantil, foi imprescindível indagá-los sobre as atividades que desenvolvem no contexto do CEI “Hora Marcada”. A seguir, é possível consultar trechos das entrevistas em que as Auxiliares mencionam maiores detalhes sobre este aspecto:

Dar banho nas crianças, né? Organização da sala... é... acho que só. Ah! Ajeitar os colchãozinho... limpar os colchonetes, pegar água pra eles na cozinha. Levar pro banheiro sou eu também. Pra fazer a higiene das crianças. Eu que troco as fraldas

pra eles [as crianças] ficarem bem aqui. Na hora da dormida! Eu boto eles pra dormir. Cuidar, né? Cuidar das crianças. Eu faço isso, as outras coisas quem faz é a professora, essas coisas de contar história, de pintura, “rodinha”, de atividade. Isso aí é com ela (JOANA, INFANTIL I).

Logo cedo, eu retiro o material deles [das crianças] da mochila, lavo os copos de cada um na cozinha, pego água pra deixar na sala. Durante o dia, eu sirvo e ajudo eles durante as refeições. Depois, faço a higiene das mãos, da boca deles. Oriento e observo na hora do ‘parque, porque às vezes eles se desentendem e eu falo que tem que respeitar os combinados. Dou banho, arrumo, penteio. Como no Infantil II, eles [as crianças] já são mais independentes, a maioria nem usa mais fralda, mas eu troco fralda também, basta eles precisarem. Ah! Eu olho o sono da turma na hora do repouso. Então, eu faço mais essa parte que eu disse, só que na sala tem a tarefinha, né? As tarefinhas, as atividades que eles fazem. Aí, na hora que a professora faz esse “pedagógico”, eu vou lá e ajudo (MARIA, INFANTIL II).

No Infantil III, as atividades da Auxiliar são um pouco diferentes do que se faz nas outras turmas porque as crianças aqui são mais independentes. Pra você ver isso, só uma criança da minha sala que usa fralda e é só às vezes. A maioria nem precisa mais de ajuda com isso, nem usa fralda, aí, eu só acompanho eles no banheiro. Mas se houver uma necessidade de banho, eu banho também, sem problemas. Na hora da refeição deles, eu sirvo, fico olhando quem se alimenta, como se alimenta, se quer repetir... porque comer, eles comem sozinhos já. Tem a hora do parque que eu acompanho a turma. Nessa hora tem que olhar com atenção, por causa da segurança deles, essas coisas. Aí, assim, no Infantil III, o grupo não toma mais banho e nem dorme aqui na Creche. Embora eu não precise banhar, colocar o grupo pra dormir, essas coisas, acabo dando mais apoio na parte pedagógica. Faço as agendas deles [das crianças], que é uma coisa que, normalmente, quem faz são as professoras, ajudo nas tarefas que a professora passa pra eles e no desenvolvimento das atividades de sala (SOCORRO, INFANTIL III).

Considerando os recortes apresentados, vê-se que as atividades descritas pelas Auxiliares do CEI “Hora Marcada”, ainda que inseridas em três diferentes agrupamentos etários, mostraram-se bastante semelhantes. Para pensar sobre essas tarefas, é importante consultar as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (FORTALEZA, 2015a, 2016), pois este documento se apresenta como instrumento orientador da organização do trabalho pedagógico nas instituições públicas municipais. Dentre as informações nele contidas, há o detalhamento das atribuições dos diferentes profissionais que trabalham na primeira etapa da Educação Básica.

No tópico referente às atribuições das Auxiliares, destaca-se, a princípio, que essas profissionais devem possuir conhecimentos relacionados ao desenvolvimento infantil, à aprendizagem da criança, à indissociabilidade entre cuidado e educação e sobre a importância de interações e brincadeiras para crianças pequenas. Além disso, as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (FORTALEZA, 2015a, 2016) ainda esclarecem que, mediante a atividade que desenvolvem na rede pública municipal, as Auxiliares devem participar da elaboração da proposta pedagógica da instituição em que trabalham e estar presente nas

reuniões e formações¹⁰⁰ realizadas pela SME. Todas essas informações, portanto, estão incluídas como “atribuições da Auxiliar”, mas nenhuma delas foi mencionada por Joana, Maria ou Socorro.

Após as referidas “atribuições”, o documento faz um detalhamento de outras funções para este cargo, portanto, esclarece que a Auxiliar deve

Acompanhar as crianças no deslocamento interno e em atividades sociais e culturais externas à instituição; organizar o ambiente para a acomodação e o acompanhamento das crianças no horário de descanso definido na rotina, ou quando elas demonstrarem sonolência; trabalhar em parceria com o Professor Regente, tendo em vista a integração da educação com o cuidado no desenvolvimento das atividades pedagógicas; as especificidades do desenvolvimento infantil; a observação, os registros dos aspectos observados, a avaliação do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e a avaliação da prática pedagógica; o processo de integração instituição/família/comunidade; o acolhimento das crianças e dos seus familiares; a segurança nos ambientes internos e externos da instituição, bem como prever situações de riscos; o cuidado e a educação de todas as crianças; o zelo pelos materiais e equipamentos da instituição postos à disposição para a realização das atividades e pelos pertences de cada criança; a alimentação das crianças e o desenvolvimento da autonomia e dos hábitos saudáveis; cuidar da higiene pessoal e saúde das crianças, tais como: banho, troca de roupas e fraldas, escovação de dentes e administração de medicamentos, com atenção às alterações físicas e comportamentais das crianças (FORTALEZA, 2015a, p. 7).

Vê-se que as atividades outrora descritas por Joana, Maria e Socorro estão em consonância com o conteúdo previsto pelo documento aqui citado. É possível notar, porém, que algumas atribuições parecem específicas¹⁰¹ apenas à função de Auxiliar, como “acompanhar as crianças no deslocamento interno e externo”, se responsabilizar pelo “horário de descanso” da turma e “higiene pessoal” das crianças. As Auxiliares se reportaram ao horário de repouso e à higienização como incumbências da função que ocupam e, apesar de não terem mencionado o deslocamento, as informações geradas durante a observação participante possibilitaram perceber que esta é uma atribuição que compete às Auxiliares.

As outras tarefas delineadas para este cargo devem ser realizadas “em parceria com o professor”. Ao afirmar que Auxiliar e professora devem realizar um trabalho colaborativo a fim de integrar educação e cuidado, este documento parece sugerir que esses elementos estão desintegrados, cindidos e que somente a parceria entre estas profissionais, Auxiliar e professora, no desenvolvimento das atividades cotidianas da Educação Infantil, tornaria possível a integração de cuidado e educação.

¹⁰⁰ Esta exigência se restringe às Auxiliares concursadas.

¹⁰¹ As atribuições relacionadas ao deslocamento das crianças, ao repouso e à realização dos procedimentos de higienização não estão descritos nas Diretrizes (FORTALEZA, 2015a, 2016) como atividades das professoras, daí que pareçam específicas ao cargo de Auxiliar.

Os trechos das entrevistas em que Joana, Maria e Socorro descrevem o trabalho diário que realizam não denotam a ideia de parceria. Ao citar as atividades que desempenham no CEI, a figura da professora não é mencionada como alguém com quem as Auxiliares compartilham¹⁰² a realização das tarefas elencadas, mas como uma figura que responsável por outras atribuições e pelo desenvolvimento das atividades “pedagógicas”.

Ainda que o trabalho de Auxiliar e de professora sejam semelhantes em muitos momentos, ao longo da rotina diária com as crianças, como no horário de chegada da turma, das refeições e da organização das crianças após o banho, por exemplo, parece haver atribuições bem específicas a uma e a outra. As falas geradas nas entrevistas mostram-se consonantes às observações realizadas durante a pesquisa de campo, pois as tarefas relacionadas à higiene, m geral, são exclusivas das Auxiliares, afinal são essas profissionais que se ocupam da higienização não só das crianças, mas também de materiais como colchonetes e copos, por exemplo.

Muitas atividades na Educação Infantil possuem profunda similaridade com as tarefas que se desenvolvem no âmbito doméstico, o processo de higiene é um deles. Referindo-se a essa tênue fronteira entre atividades que são desenvolvidas no contexto privado e no contexto institucional de educação, Cerisara (1996a, p. 4) afirma que a docência na Educação Infantil é “uma profissão que mantém práticas domésticas femininas muito similares às práticas das mulheres em suas casas, sem que esteja claro que o que as diferencia é o caráter de intencionalidade pedagógica das primeiras”.

Esta falta de clareza apontada por Cerisara (1996a), portanto, parece decorrer dos resquícios gerados ao longo do histórico travado pela Educação Infantil no Brasil, afinal, “[...] a educação e o cuidado de crianças não eram vistos como tarefa e responsabilidade educacional” (BRASIL, 2009b, p. 35), mas como atribuição a ser desenvolvida pela família e por outros indivíduos, mas não por professores. Apesar dos avanços conquistados no âmbito da Educação Infantil, essa concepção parece ainda bastante presente, pois as atribuições delegadas às Auxiliares são aquelas que, equivocadamente, ainda são compreendidas como incumbências de cuidado e não de cuidado e educação.

No entanto, cabe salientar que todas as atribuições mencionadas pelas Auxiliares e identificadas nas Diretrizes (FORTALEZA, 2015a, 2016) são atividades necessárias para o desenvolvimento da rotina em Creches e Pré-Escolas, pois a criança pequena é um ser bastante complexo e que, por isso, apresenta ao adulto uma demanda intensa, simultânea e

¹⁰² Os termos partilhar e compartilhar são aqui empregados inspirados na reflexão feita por Gonçalves (2014).

diversificada de necessidades, o que inclui aquelas relacionadas ao corpo. Isso significa que a criança deve ser compreendida como um sujeito integrado, global e em constituição (ROCHA, 2007; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), por isso sua “educação não pode ser vista de forma fragmentada” (HADDAD, 2006, p. 539). Partindo desse pressuposto, vê-se que somente uma prática pedagógica calcada no binômio do cuidado e da educação pode oportunizar à criança uma experiência integral de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar.

Contudo, as falas das Auxiliares, bem como o conteúdo das Diretrizes (FORTALEZA, 2015a, 2016), apresentam uma percepção ainda bem restrita acerca deste binômio. Inclusive, cabe salientar que no tópico deste documento, que faz referência às atribuições das professoras, ainda que esteja claramente expresso que esta profissional deve “trabalhar em parceria com o Assistente da Educação Infantil/Auxiliar de Serviços Educacionais tendo em vista a integração da educação com o cuidado no desenvolvimento das práticas pedagógicas” (FORTALEZA, 2015a, p. 6), não estão descritas, de forma clara e direta, atividades como acolhimento das crianças, higiene pessoal, alimentação, dentre outras, para as professoras.

Martins Filho (2013, p. 288) ressalta a importância de que na Educação Infantil “o pedagógico seja educacional e que o educacional seja pedagógico”. Ostetto (2000, p. 192) corrobora com a reflexão do autor supracitado, pois assevera que “o pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir”. Logo, dar banho, trocar fraldas, acompanhar as refeições das crianças, fazer-se presente no horário do repouso, dentre outras tarefas exercidas com maior frequência pelas Auxiliares, também se configuram como tarefas pedagógicas, ou seja, competem aos profissionais da docência, portanto poderiam ser dirigidas às professoras e por elas realizadas, havendo um compartilhamento dessas tarefas entre essas profissionais.

Gonçalves (2014, p. 79) destaca que “uma importante característica que demarca a docência com crianças pequenas é o compartilhamento da responsabilidade da sua educação”. Todavia, é preciso elucidar que a autora não quer com isso afirmar que um dos adultos seja uma Auxiliar e o outro uma professora, como ocorre no município de Fortaleza. Nessa perspectiva, Wada (2003, p. 61) alerta sobre o quão pernicioso é esta configuração, pois, desta forma, “cada uma pensa e faz seu trabalho paralelamente. Ambas estão educando, cuidando das crianças e trocando informações sobre elas; no entanto, cada profissional não entra naquilo que seja considerado esfera de atuação da outra”.

O quadro descrito por Wada (2003) relata, portanto, uma relação de partilha, entretanto “partilhar” (GONÇALVES, 2014) não é suficiente para o cuidado e educação de crianças pequenas. Deste modo, visando ao desenvolvimento integral desses sujeitos sociais de direito, a ideia de “compartilhar” é mais adequada à Educação Infantil por se tratar de um conceito mais abrangente, pois “pressupõe: fazer parte de; tomar uma posição em relação; dividir com. Ou seja, é estar com, estar junto, numa relação de compartilhamento” (GONÇALVES, 2014, p. 115). Com apoio nessas reflexões, compreende-se que uma “docência compartilhada” (GONÇALVES, 2014) só é possível através de duas professoras. É a presença de duas professoras que pode vir a favorecer que todas as atividades que envolvem o atendimento da criança sejam realizadas por profissionais assim reconhecidos.

A contratação da Auxiliar na Educação Infantil, portanto, reforça a lógica falaciosa de que existem atividades para Auxiliares e outras tarefas que cabem à professora. É preciso considerar que na primeira etapa da Educação Básica existem experiências que são necessárias ao cuidado e educação da criança pequena e que é a criança quem norteia as práticas a serem realizadas pelos profissionais que atuam em Creches e Pré-Escolas. Assim, a reflexão proposta por Sayão (2005, p. 154) mostra-se bastante pertinente, pois a autora afirma que

[...] continuar negando que há uma dimensão que é corporal na educação dos/as pequeninhos/as significa negar a totalidade do humano e reiterar a velha dicotomia corpo e mente. Esta, sim, constitutiva de uma visão de mundo e de homem/mulher reducionista e binária.

Isso significa que, enquanto houver a admissão de profissionais para os quais se delega a realização de atribuições relacionadas ao corpo da criança, acreditando que não são tarefas de cuidado e educação, estas ocupações não serão efetivamente assumidas por professores de Educação Infantil e encaradas como uma atividade inerente à profissão.

Ainda que as reflexões realizadas até aqui tenham sua importância, é fundamental destacar, com base nas falas proferidas pelos sujeitos da pesquisa, que a percepção das Auxiliares do CEI “Hora Marcada, com relação às atividades que desenvolvem, parece estar atrelada à ideia de que esta função é responsável por ajudar, por promover o cuidado e o bem estar físico das crianças, por subsidiar o desenvolvimento das atribuições das professoras, pela organização de uma parcela da rotina e da gestão da sala de atividades.

Em suma, ainda que Joana, Maria e Socorro tenham feito a descrição de tarefas que são de grande relevância para o atendimento das necessidades e direitos das crianças,

parecem não se dar conta de que o trabalho que desempenham é pedagógico, pois demarcam como diferença entre o trabalho de Auxiliar e professora, quando atribuem às professoras a função de realizadoras da “parte pedagógica”.

7.2 A atividade de maior e de menor preferência realizada pelas Auxiliares

São muitas e diversificadas as atividades realizadas pelas Auxiliares no cotidiano do CEI “Hora Marcada”. Apesar disso, essas profissionais conseguiram identificar, com facilidade, as tarefas pelas quais têm maior preferência, bem como aquelas que menos gostam, mas que, mesmo assim, precisam realizar. As falas geradas através das entrevistas estão localizadas logo à frente:

Eu gosto mais de ajeitar eles [as crianças]! Ajeitar! Quando eu digo ajeitar, é dar banho, é pentear os cabelo, fazer os cachinhos. Eu acho legal! Eu acho alegre a hora do banho! É um momento alegre pra eles, porque eles ficam brincando um com o outro. Eu gosto! É bom ver eles alegres [risos]! E o banho é importante pra eles [as crianças] ficarem limpos, né? O que eu menos gosto também é na hora do banho [risos]. O que eu menos gosto é de lavar as fezes [risos]. Gosto não, porque tenho que pegar nas partes íntimas deles [das crianças] e eles não gostam. Desde o começo do ano que eu reparo que eles não gostam, mas eu faço mesmo assim. É só isso a parte ruim, mas a gente que tem que fazer pro conforto deles (JOANA, INFANTIL I).

Gosto de banhar, botar pra dormir, ajudar na hora de comer, olhar eles [as crianças] no parque. Eu gosto de várias coisas! Não é só de uma não, porque eu gosto é quando fico mais perto deles [risos]. No banho, na hora do sono, eles gostam de receber carinho. Tem criança aqui desse CEI que não tem carinho em casa e recebe aqui [no CEI] com a gente. Mulher! Às vezes, a gente chama atenção, briga por causa de um comportamento, mas mesmo assim eles abraçam a gente, beijam, dão flores. O carinho deles é muito bom! E é uma troca, né? E eles aprendem com isso também. Aí, o que eu menos gosto é de ter que lavar os copos todo dia de manhã cedo. Não que eu não possa fazer isso, porque eu posso e faço [risos]. Mas, na minha opinião, é um serviço que devia ser feito pelas meninas da cozinha, mas elas dizem que não é serviço delas e alguém tem que fazer. Aí, todo dia eu deixo de tá em sala por causa disso (MARIA, INFANTIL II).

O que eu mais gosto é da parte pedagógica, que são essas atividades mais dirigidas, por exemplo, fazer teatro, contação de história, musicalização, trabalhar movimento, essa parte todinha, porque a gente consegue perceber o desenvolvimento intelectual da criança e isso dá satisfação pra quem trabalha com isso. Agora assim... A parte que eu menos gosto não tem. Eu tento pensar uma coisa pra dizer, mas não tem (SOCORRO, INFANTIL III).

Como pode ser visto, a partir dos extratos retirados das entrevistas, cada uma das Auxiliares destacou aspectos diferentes relacionados à sua função.

Dentre suas atividades diárias, Joana informou que o banho é aquela que mais gosta de realizar. Ao justificar a preferência por esta tarefa, explicou que o contentamento das

crianças durante a sua realização lhe provoca um sentimento de satisfação. Demonstrou perceber que esta atividade é um momento significativo para a turma, pois há interação e brincadeiras entre as crianças.

Quando indagada sobre a atividade que menos gosta, novamente fez referência ao banho, mas ressaltou outro aspecto, afirmando não gostar de limpar as fezes das crianças. Explicou que as crianças demonstram não gostar quando têm suas partes íntimas tocadas no instante do asseio porém, Joana parece se sentir tão desconfortável quanto supõe que as crianças se sentem nesta situação. É possível, portanto, inferir que esta dificuldade decorre do contato com as fezes e com a sexualidade das crianças, um grande tabu em nossa sociedade (FRISON, 2008). Daí, a importância de que “a abordagem da temática corpo, gênero e sexualidade seja feita de forma prazerosa e constitua projeto permanente no espaço escolar [na Educação Infantil]” (FRISON, 2008, p. 8).

Durante o período de realização das observações na turma de crianças de um ano, todas as atividades de banho foram acompanhadas pela pesquisadora. Essas vivências, inclusive, já foram descritas de maneira mais detalhada no Capítulo 6 desta dissertação. Porém, conforme abordado no referido Capítulo, Auxiliares e professoras do CEI “Hora Marcada” não pareciam compreender os momentos de higienização como experiências pedagógicas, pois eram desenvolvidas sem planejamento e de forma mecanizada (DAGNONI, 2012).

Se as crianças demonstram algum tipo de desconforto ou dificuldade com relação ao banho, é interessante que esta necessidade seja acolhida no contexto da Educação Infantil. Considerando que brincadeiras e interações são os dois eixos norteadores das práticas junto às crianças nesta etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009b), a utilização de estratégias como a contação de histórias, o uso de brinquedos, de rodas de conversa, por exemplo, poderiam se constituir em formas de intervenção para explicar às crianças sobre a importância da higienização das partes íntimas a fim de evitar assaduras. Esses recursos também poderiam ressaltar à turma sobre a sensação de bem-estar provocada pelo banho e ajudar na orientação da aprendizagem de como realizar este asseio, pois mesmo as crianças bem pequenas, quando apoiadas por um adulto e/ou por um parceiro mais experiente, que também pode ser outra criança, são capazes¹⁰³ de aprender e/ou facilitar o trabalho a ser realizado pelo profissional, no caso, a Auxiliar.

¹⁰³ Vygotsky (1987, p. 211) descreve a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito pertinente à reflexão feita neste trecho da dissertação, como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de

As situações de banho observadas no CEI, como já descritas no Capítulo anterior, carecem de ressignificação, tanto por esses sujeitos, como por tantos outros que exercem a docência no cenário da primeira etapa da Educação Básica (MELLO; VITÓRIA, 2007; DUARTE, 2011). Isso apenas corrobora para a relevância da participação da Auxiliar¹⁰⁴ e professora na atividade de banho, de forma que, conjuntamente, as necessidades apontadas pelas crianças possam ser percebidas, acolhidas e trabalhadas por ambas profissionais, afinal, “[...] educar e cuidar não significa apenas a realização de um procedimento técnico de satisfação de necessidades físicas ou fisiológicas, mas a realização de ações vinculadas às necessidades subjetivos das crianças: isso é o bem-estar.” (BRASIL, 2009b, p. 95).

Dando continuidade às reflexões suscitadas pelas falas das Auxiliares, vê-se que Maria não citou uma atividade específica de maior preferência. Fez referência ao banho, às refeições, ao repouso e ao tempo destinado às brincadeiras das crianças, explicando que gosta de todas as atividades em que se sente mais próxima das crianças. Sua preferência pelas atividades citadas parece motivada pelo caráter afetivo que atribui a elas, pois afirmou sentir-se muito bem em perceber a troca de carinho existente entre ela e as crianças.

Maria demonstrou um entendimento acerca de atividades que realiza junto às crianças que supera a visão reducionista de associá-las a práticas exclusivas ao universo doméstico. A percepção de Maria se revela bastante sensível, pois identificou que tais tarefas são, em potencial, experiências para que as crianças experimentem situações positivas de afeto, como aquelas que foram por ela citadas e que envolvem trocas de abraços, beijos, flores e carinhos.

A Auxiliar da turma do Infantil II, Maria, mencionou o carinho como uma experiência que se dá por meio de “uma troca”. Isso significa que, para vivenciar situações afetivas na Educação Infantil, é interessante que o profissional se mostre disponível para demonstrar afeto à turma que acompanha, partindo do pressuposto que todas as atividades vividas neste contexto são situações, em potencial, para que as crianças possam experimentar a afetividade não só entre si, mas também com os adultos com quem convive, o que inclui não só Auxiliares, mas professoras e os outros funcionários do CEI. Neste sentido, Freire (2003, p. 159) afirma que

problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes”. No contexto da Creche, os adultos e outras crianças podem representar este parceiro mais experiente.

¹⁰⁴ Esta afirmativa parte do modo como a Educação Infantil está configurada no município de Fortaleza. Isso não significa defender a presença da Auxiliar no atendimento educacional de crianças pequenas, mas sinalizar, mais uma vez, a necessidade da docência como prática a ser “compartilhada” (GONÇALVES, 2014).

Como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade preciso destacar como falsa a separação radical entre ‘seriedade docente’ e ‘afetividade’. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais servo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar.

Ainda que o autor supracitado não faça nenhuma referência específica à Educação Infantil, nem às Auxiliares, em seus estudos, a reflexão por ele proposta parece pertinente para pensar sobre as colocações feitas por Maria. Isso porque Freire (2003) sugere à importância de uma prática docente respaldada pela disponibilidade afetiva do professor [da Auxiliar], pois o afeto é uma dentre as tantas dimensões humanas.

Na mesma perspectiva freireana, Dantas (informação verbal)¹⁰⁵ ressalta a importância de que, na Educação Infantil, o docente assuma o papel de “poliglota”, no sentido de ser capaz de dialogar com as diversas linguagens das crianças. A considerar a ideia desta autora, a afetividade pode ser vista como uma dentre tantas linguagens que possuem as crianças pequenas. Sendo assim, esta “escuta” parece difícil de desatrelar do processo educacional quando pensado sob o enfoque do desenvolvimento integral.

Outro ponto bastante relevante e mencionado por Maria, em seu discurso, foi que as crianças aprendem através das experiências afetivas. Wallon (2007, p. 122) aborda este tema ao asseverar que “é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre a sua evolução mental uma ação determinante”. Isso significa que os reflexos da afetividade são tão incisivos que influenciam todo o processo do desenvolvimento humano, inclusive, a inteligência, a cognição.

Sob essa perspectiva, vê-se que afetividade não pode ser subestimada no cenário da Educação Infantil. Assim, o papel da docência é bastante complexo, pois não basta o profissional estar inserido e disponível às trocas afetivas com as crianças, pois é preciso, segundo Barbosa (2010), coordenar oportunidades para a construção de relações afetivas.

Considerando esta reflexão, parece necessário que os profissionais que exercem a docência na Educação Infantil estejam cientes da intencionalidade nas ações desenvolvidas no contexto de cuidado e educação de crianças pequenas. A Educação Infantil é um espaço coletivo, portanto, propício aos encontros afetivos. Contudo, isso não significa que esses

¹⁰⁵ Palestra intitulada Entender e Atender: o educador poliglota, proferida por Heloysa Dantas na Faculdade 7 de Setembro, em Fortaleza, em 2005.

encontros entre sujeitos possam ser relegados ao acaso, ao *laissez-faire*, pois podem ser potencializá-los, através das práticas docentes, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento global da criança. Diante disso, a reflexão de Ghedini (1994, p. 201) parece bastante pertinente, pois a autora salienta que

Os momentos de rotinas, como refeições ou higiene pessoal, muitas vezes considerados como tendo pouca importância, permitem-nos estabelecer relacionamentos que oferecem às crianças possibilidades de compreender, aprender, analisar, reconhecer e recordar. Tudo depende da forma como os adultos se relacionam com esses afazeres cotidianos. Esta é uma variável para (re)pensar a docência.

Com apoio em Ghedini (1994), vê-se que as atividades mencionadas por Maria são oportunidades de aprendizagem na Educação Infantil. Entretanto, reconhecer a afetividade nelas presente não é suficiente para garantir que serão realizadas com boa qualidade. Para isso, parece ser necessário que os profissionais que trabalham junto às crianças compreendam a importância de planejar e refletir sobre os horários de refeição, higiene, repouso, dentre outros, a fim de caracterizá-los como atividades de docência (TRISTÃO, 2005).

Se Maria pareceu indecisa para escolher apenas uma atividade preferida, ao eleger a tarefa que menos gosta, não demonstrou dúvidas, pois logo informou que se tratava da higienização dos copos das crianças que ocorria diariamente, logo no início da manhã, conforme já descrito no Capítulo 6 desta dissertação.

Segundo ela, esta é uma atribuição que deveria ser realizada pelas funcionárias que trabalham na cozinha do CEI “Hora Marcada”, contou que já buscou dialogar com essas profissionais, mas não obteve êxito. Considerando esta situação, cabe informar que nas Diretrizes (FORTALEZA, 2015a, 2016) não há descrição de nenhuma tarefa desta natureza dirigida às Auxiliares, portanto Maria parece coerente ao afirmar que a referida atividade não compete à sua função. Contudo, como compreende que é uma ação que beneficia as crianças, Maria acaba realizando-a, mesmo a contragosto. Ao afirmar que deixa “de tá em sala por causa disso”, suscita a impressão de que reconhece que o seu papel deve ser desenvolvido sempre junto às crianças, de forma que se distanciar delas parece fragilizar o sentido de sua função (BUFALO, 2009). Pode-se, ainda, inferir que esse “gostar menos” de lavar os copos talvez esteja associado ao fato de, neste momento, a “tarefa”/função assumida parece torná-la mais “semelhante”, profissionalmente, ao pessoal da cozinha, cargo, muitas vezes, social e culturalmente, ainda mais desvalorizado.

Socorro afirmou que, dentre as tarefas cotidianas que realiza, aquela que mais gosta é a “parte pedagógica” que, segundo ela, está relacionada com o desenvolvimento de “atividades dirigidas”. Esta Auxiliar informou que gosta de participar desse tipo de tarefa porque consegue observar e perceber o “desenvolvimento intelectual da criança”.

Deste modo, a ideia da Auxiliar da turma do Infantil III remete a uma visão da inteligência como um aspecto a ser desenvolvido apenas através do trabalho “pedagógico” numa perspectiva escolar. Esta Auxiliar parece atribuir o desenvolvimento da inteligência a um fenômeno que resulta somente das “atividades dirigidas”. No entanto, o desenvolvimento intelectual da criança é um processo que se dá antes mesmo do seu nascimento e que se potencializa com sua chegada ao mundo através das interações e experiências culturais e afetivas que vivencia (PIAGET, 1976; VYGOTSKY, 2000; WALLON, 2007).

Assim, o desenvolvimento integral da criança, onde a inteligência é apenas um de seus aspectos, pode ser percebido nos mais diferentes momentos em que ela se encontra na Educação Infantil: nas relações com os colegas e adultos, na forma como utiliza os brinquedos, nas estratégias que adota para se comunicar, no modo como pula, salta, caminha, como resolve seus conflitos, dentre outras situações, sendo o momento da “atividade pedagógica” apenas um deles. Por outro lado, vale ainda destacar que Socorro restringe o “pedagógico” às tarefas desenvolvidas pela professora, quando a experiência pedagógica na Educação Infantil perpassa todo o cotidiano vivenciado pelas crianças neste cenário (OSTETTO, 2000; MARTINS FILHO, 2013).

É preciso comentar ainda que Socorro não conseguiu identificar, dentre suas atividades diárias, nenhuma que não gosta de realizar. Embora a Auxiliar não tenha informado menor preferência por alguma tarefa, durante a observação participante foi possível registrar momentos em que Socorro reclamava “da bagunça na sala”, da responsabilidade com relação a algumas crianças “danadas” da turma ou da pouca ajuda da professora em algumas ocasiões da rotina.

7.3 Um aspecto importante da função assumida pela Auxiliar

Tendo conhecido até aqui as percepções das Auxiliares sobre as atividades que desenvolvem no CEI, bem como sobre aquelas que mais gostam e menos gostam, serão enfocados agora, aspectos apontados por elas, como importantes na função que assumem no exercício diário de seu trabalho.

Joana, Maria e Socorro mencionaram três diferentes elementos e suas opiniões profissionais estão expressas logo a seguir:

Trocar as criança! Trocar na hora que eles tão cheio de fezes e xixi. É muito importante fazer as limpeza dele. Ora... o xixi vem com bactéria... com essas coisas... As criança ficam com isso e pode ter uma assadura, uma coisa assim. Pode adoecer, ficar no desconforto. Aí, num pode. Por isso que eu vou lá e troco eles [as crianças] e pronto! Eles ficam limpinho, cheirosinho. O mais importante é isso mesmo: deixar a criança sempre limpa, porque não tem cabimento deixar uma criança dessa suja, ela não sabe se limpar só. Tem que cuidar deles! (JOANA, INFANTIL I).

Eu acho que é a orientação da alimentação. Eu acho que é importante. Eu noto que muitas mães têm preguiça de fazer uma comida mais reforçada. O que eu vejo mais são elas [as mães] dizendo que em casa eles [as crianças] só tomam mingau ou então uma sopa passada no liquidificador, muitas vezes sem verdura, sem uma carne. Aqui não! A comida é variada e eu procuro incentivar eles [as crianças] a comerem uma verdura, uma fruta. Isso da alimentação é muito importante pra eles, mas tem que ter alguém que desperte a curiosidade deles, eu digo assim, o interesse deles quererem provar, experimentar, essas coisas (MARIA, INFANTIL II).

A organização. A organização de tudo. Da sala, da rotina, das crianças, dos materiais. Sem isso o dia não caminha! A Auxiliar é como se fosse o segundo olhar da professora. Então: a Auxiliar tem que pensar antes dela. Eu vou dar um exemplo: se ela vai fazer uma pintura, eu vou lá antes e organizo as tintas, separo os pincéis. Se ela vai contar uma história eu vou lá e organizo as cadeiras pras crianças sentarem. Se ela vai apresentar a acolhida, eu vou lá e organizo as crianças pra assistir a apresentação. Se a professora tá fazendo uma atividade mais dirigida, eu fico na atenção de observar o resto da turma pra ela fazer a atividade individual. Então, é um trabalho de organizar tudo de um jeito que tudo fique... Como eu posso dizer? Assim... que fique em boas condições pro trabalho acontecer (SOCORRO, INFANTIL III).

A troca de fraldas foi citada por Joana como o mais importante aspecto da sua função, porque, segundo ela, esta tarefa está diretamente relacionada à prevenção de doenças, de assaduras e à consequente promoção do bem-estar da criança. Ainda que a fala desta Auxiliar seja bastante pertinente, ela pareceu identificar apenas o caráter assistencial desta atividade. Seu discurso parece se remeter a uma concepção de Creche como local de guarda e proteção, cabendo a este estabelecimento a responsabilidade de deixar a criança “limpinha”, “cheirosinha”, já que “ela não sabe se limpar só”.

Durante o período de observação participante, foi possível acompanhar as trocas de fraldas na turma do Infantil I. Em geral, eram realizadas quando a Auxiliar identificava a presença de fezes ou um acúmulo de urina. A profissional chamava as crianças para a higienização que ocorria no banheiro ou no “chuveirão” do CEI “Hora Marcada”. Muitas vezes, Joana reclamava: “De novo? Fez cocô de novo, tu?”, “Por quê que tu faz cocô e não avisa, hein?” ou “Esses meninos [as crianças] parecem lagarta! Fazem cocô direto!”. Ainda

que muitas dessas frases fossem proferidas em tom de “brincadeira”, pareciam revelar incômodo da Auxiliar na realização da higiene das crianças.

Antes de vestir fraldas limpas, Joana “banhava” as crianças. Este procedimento acontecia através de comandos dados por Joana: “Vamo! Deixa eu tirar essa fralda! Vai pra debaixo do chuveiro! Se abaixa! Vira de costas! Abre as pernas. Vem pra cá pra eu te enxugar e colocar tua fralda!”. Parecia haver, portanto, um apassivamento da criança durante a realização desta atividade. O modo como Joana conduzia esse processo apresentava fortes indícios de que não havia, de sua parte, um entendimento da troca de fraldas como uma tarefa de cunho educacional, sobretudo, porque finalizou sua reflexão associando esta atividade à ideia exclusiva de cuidado: “tem que cuidar deles!”.

Considerando a impossibilidade de se pensar em Creche e Pré-Escola sem efetuar um trabalho de assistência junto às crianças pequenas, é importante ressaltar a necessidade do profissional que trabalha diretamente com a criança perceber que a troca de fraldas é uma atividade que não se restringe somente ao cuidado. Trata-se de “um cuidado básico que vai além dos cuidados higiênicos, haja vista que além de manter o bebê limpo e confortável [...] provoca-se o conforto mental” (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 93). Este alívio mental não é ocasionado somente pela higienização propriamente dita, mas também pelo modo como esta tarefa é realizada.

Corroborando com esta reflexão, Gonzalez-Mena (2015, p. 189) assegura que é fundamental que os profissionais “reservem tempo para uma interação um a um durante a troca de fraldas”. Batista (2009, p. 133) expressa uma opinião que é complementar à ideia da autora supracitada, esclarecendo que

[...] nas trocas, o toque, o carinho e as massagens são eficientes contatos corporais, principalmente se acompanhados de palavras doces e carinhosas. A expressão fisionômica e o jeito de falar da professora, nesses momentos, determinam as relações que a criança terá consigo mesma e com as demais pessoas.

Baseando-se nas contribuições dessas estudiosas, fica nítida a relevância do papel do profissional da Educação Infantil na realização das trocas de fraldas. Quando esta tarefa é compreendida como atividade de cuidado e educação, percebe-se as possibilidades de ensino e aprendizagem que podem ser criadas nessas ocasiões. Sendo assim, a troca de fraldas é uma atribuição que compete à professora, daí a importância de que compartilhe a realização desta tarefa junto com a Auxiliar, já que não há duas professoras no contexto da instituição pesquisada.

A observação participante revelou que no CEI “Hora Marcada” a troca de fraldas era uma atribuição exclusiva¹⁰⁶ das Auxiliares, o que reforça a hipótese de que “as atividades que se aproximam de alguma forma dos fazeres domésticos são desvalorizadas” (TRISTÃO, 2004, p. 154). Essa ideia de desvalorização, segundo Kuhlmann Jr. (2000, p. 13), é o que parece influenciar a “divisão de trabalho entre professoras e auxiliares”.

Como ainda é forte a ideia de que o trabalho da professora se relaciona com o âmbito da razão, portanto, com o desenvolvimento cognitivo (CAMPOS, 2008), as “tarefas” de cuidado e educação relacionadas ao corpo, como o caso da troca de fraldas das crianças, ficam sob a responsabilidade das Auxiliares, de forma que as professoras costumam se abster de tais incumbências.

No entanto, esta realidade indica a necessidade de fortalecimento da docência como algo que se constitui a partir das necessidades dos sujeitos a quem se destina. Sob essa perspectiva, se os sujeitos são crianças na faixa etária de um, dois e três anos, e que necessitam de apoio nos momentos de troca fraldas, passa a ser uma atividade docente e que não deve ser atribuída às Auxiliares, mas realizadas por professoras, o que, mais uma vez, corrobora para se refletir sobre significado da contratação de Auxiliares, afinal, é o professor quem deve, legalmente, exercer a docência.

Outra particularidade inerente à docência nesta etapa educacional está, certamente, no acompanhamento dos momentos de refeição das crianças. Maria opinou que a “orientação da alimentação” é o mais importante aspecto da função que exerce no CEI.

O CEI “Hora Marcada”, como já destacado em Capítulo anterior, oferece até cinco refeições às turmas, portanto, a alimentação é uma atividade que ocupa um tempo bastante significativo no período em que as crianças estão neste ambiente. Deste modo, a alimentação é uma dentre as tantas dimensões educativas que constituem a Educação Infantil. Isso significa que, assim como o momento de troca de fraldas, destacado pela Auxiliar que trabalha na turma do Infantil I, os horários das refeições se configuram como experiência de cuidado e educação.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Pedagógicas (FORTALEZA, 2016, p. 14) esclarecem que durante a alimentação, as crianças devem ser oportunizadas a “aprender sobre as propriedades dos alimentos: cheiro, sabor, forma, cor, textura”, “se servir” e “ter a possibilidade de fazer escolhas”. Para isso, o planejamento desta atividade torna-se uma

¹⁰⁶ Foram registradas apenas duas situações em que a professora do Infantil II realizou esta tarefa. Isso ocorreu quando Maria, Auxiliar do agrupamento citado, estava lanchando, portanto, em seu horário de “descanso” e alimentação, quando a professora fica como única responsável pela turma no “parque”.

importante etapa de construção desse processo, então as refeições das crianças, assim “como qualquer outro momento da rotina, deve ser planejado”. Além disso, o documento produzido pela SME assevera que é “indispensável acompanhamento e orientação do professor” (FORTALEZA, 2016, p. 11) e da Auxiliar, ambos envolvidos com “a alimentação das crianças e o desenvolvimento da autonomia e dos hábitos saudáveis” (FORTALEZA, 2016, p. 8).

Considerando-se a recomendação do referido documento, vê-se a importância de uma experiência dinâmica e significativa para os horários em que as crianças se alimentam. Todavia, durante a observação participante, foi possível perceber que esta atividade não acontecia desta maneira, não era planejada¹⁰⁷, nem demonstrava ênfase nas crianças, o que talvez possa elucidar a forma “rotineira” e “ritualística” (DAGNONI, 2012), já descrita no Capítulo 6, como se realizava a este trabalho. Apesar disso, conforme sugerido nas Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (FORTALEZA, 2015a, 2016), Maria e a professora participavam dos horários de refeições junto à turma do Infantil II.

Apesar de Maria ter dado destaque à “orientação da alimentação” como um aspecto importante da função de Auxiliar, esta não é uma atribuição exclusiva deste cargo, mas uma tarefa da docência com crianças pequenas. Esta realidade demonstra a urgência de fortalecer a prerrogativa da docência como atividade a ser realizada por professores e não por Auxiliares. Caso contrário, os saberes pedagógicos necessários à organização da atividade de alimentação em contextos coletivos de cuidado e educação continuarão sendo associados às práticas alicerçadas somente em saberes supostamente inerentes às mulheres¹⁰⁸.

Prosseguindo com a reflexão proposta para esta seção, Socorro destacou “a organização” como um aspecto importante da função que ocupa. A Auxiliar da turma do Infantil III descreve seu trabalho como uma atividade de cunho operacional, de maneira que ela seria a principal responsável por proporcionar a efetivação das condições favoráveis para o desenvolvimento da rotina diária e das atividades junto ao grupo de crianças.

É interessante salientar que os editais para o concurso e seleção de Auxiliares, efetivas e substitutas, respectivamente (FORTALEZA, 2014, 2016), esclarecem que essas profissionais compõem o grupo Ocupacional Tático, expressão que se aproxima da ideia de operacionalização, apresentada por Socorro. A palavra “ocupacional” é relativa à ideia de

¹⁰⁷ Em conversas informais, ocorridas no CEI, durante a pesquisa de campo, Auxiliares, professoras e coordenadora comentaram que alimentação, banho, repouso, higienização (limpeza das mãos e troca de fraldas) não eram atividades planejadas. De acordo com uma das Auxiliares, “como são atividades fixas na rotina, não tem o que planejar” (DIÁRIO DE CAMPO, 24 out. 2016). Na etapa de realização das entrevistas, esta ideia foi reafirmada por essas profissionais.

¹⁰⁸ “Mito da educadora nata”, citado no Capítulo 2 deste trabalho.

ocupação, de atividade. Enquanto isso, o termo “tático” faz alusão ao ato de arranjar, de ordenar, de forma que a fala desta Auxiliar apresenta bastante proximidade com o conteúdo desses documentos.

Socorro afirma que a “Auxiliar é como se fosse o segundo olhar da professora” e que por isso “tem que pensar antes dela”, ou seja, reporta-se ao seu trabalho como uma tarefa que exige antecipação “da trajetória provável das atividades da sala [...] e conhecimento das consequências dessas mesmas atividades sobre as situações de aprendizagem” (GAUTHIER, 1998, p. 241). Apesar de Gauthier (1998) não fazer referência à Educação Infantil nos seus estudos, a ideia de Socorro em muito se aproxima do pensamento deste autor, quando afirma que uma das principais atribuições docentes é a de atuar como gestor da sala de aula [de atividades].

O trabalho de gerenciamento da sala de atividades na primeira etapa da Educação Básica está atrelado à organização da rotina, portanto ao tempo e ao espaço nesse contexto. Barbosa e Horn (2001, p. 67) salientam que “organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades”. É interessante perceber que a fala de Socorro denota outra realidade, pois ao descrever o modo como procede na organização cotidiana, utiliza a professora como parâmetro e não as crianças, revelando uma perspectiva “adultocêntrica” (CORSARO, 2011).

As observações realizadas no CEI “Hora Marcada” indicaram que as Auxiliares desempenhavam um trabalho importante no que tange à gestão da sala de atividades. Todo o trabalho por elas desenvolvido visa proporcionar a estruturação de condições favoráveis para a realização das atividades diárias. Em entrevista, Socorro explicou que, como não participa do planejamento, nem sempre sabe o que está previsto para o dia, pois “tem professora que avisa pra mim tudo o que vai fazer, mas tem outras que não. Quando elas não informam, eu mesma vou perguntar que é pra poder adiantar meu trabalho”.

A fala de Socorro evidencia que o trabalho de gerenciamento da sala de atividades está atrelado ao planejamento. Ostetto (2000, p. 175) entende que “o planejamento é instrumento orientador do trabalho docente”, portanto sua elaboração depende não só das professoras, mas também das Auxiliares, isso porque o planejamento imprime “a intencionalidade do processo educativo”.

Como já enfatizado nesta dissertação, as reflexões aqui apresentadas não se constituem na defesa da permanência das Auxiliares no contexto da Educação Infantil, mas

uma tentativa de se pensar em possibilidades de ação, a partir da realidade existente no município investigado. Destituir ou dificultar o acesso da Auxiliar às informações necessárias ao desenvolvimento da rotina diária só torna ainda mais difícil o estabelecimento de um trabalho voltado ao atendimento das necessidades e direitos das crianças.

7.4 O trabalho desenvolvido por Auxiliares é também trabalho de professora?

Considerando tudo o que foi exposto até aqui, faz-se importante perceber se os sujeitos investigados identificam se o trabalho realizado pelas Auxiliares é também trabalho de uma professora de Educação Infantil. As falas expressas por Joana, Maria e Socorro revelaram diferentes olhares acerca desta temática, como pode ser visto a seguir:

[Pausa longa] Não! Porque o professor realiza atividade tipo assim de escrita, contação de história, pintura, desenho, essas coisas que ela ensina pra eles [crianças]. A gente num faz isso que eu disse que elas [as professoras] fazem. Nosso papel é outro! Nosso papel é de cuidar das crianças (JOANA, INFANTIL I).

Todas nós [Auxiliares e professoras] somos educadoras, então, as professoras podem realizar essas atividades que as Auxiliares fazem. Não tem nada que impeça [risos]! Não que sejam delas, atividades delas, entendeu? Mas elas podem realizar também. Na medida que for necessário, elas podem realizar o que a gente [Auxiliares] faz. Não precisa ficar só de braço cruzado esperando pela Auxiliar (MARIA, INFANTIL II).

Socorro, profissional que trabalha com o Infantil III, afirmou: “Com certeza! O que eu faço é papel do professor sim! A própria lei que rege a Educação Infantil fala do pilar do cuidar e do educar. Cuidado e educação não podem ser separados. Se uma professora trabalha na Educação Infantil, ela tem que saber que vai precisar cuidar e educar”.

Joana foi a única dentre as profissionais investigadas que afirmou com veemência que as atividades que realiza diariamente não são tarefas de uma professora. Na opinião da Auxiliar, que trabalha na turma do Infantil I, a tarefa que desenvolve em nada se aproxima da função da PRA - I, pois a professora é responsável pelas atividades de “ensino”, citando, como exemplo, a pintura, a contação de história, dentre outras.

Maria apresentou uma percepção em que parecia não ter muita certeza sobre a resposta do que lhe foi perguntado. A Auxiliar que trabalha na turma do Infantil II informou que as tarefas por ela realizadas “também” são atribuições de uma professora. Afinal, “na medida que for necessário, elas podem realizar”, ou seja, uma professora pode vir a realizar as tarefas de uma Auxiliar, mas o modo como Maria se expressou denota que não há um caráter

de obrigatoriedade, cabendo à professora tomar a decisão de realizar ou não o mesmo trabalho das Auxiliares.

A Auxiliar da turma do Infantil III, com bastante clareza, afirmou que suas atividades são de uma professora de crianças pequenas, haja vista que “cuidado e educação não podem ser separados”. Ainda na ocasião da entrevista, apontou a presença da Auxiliar como uma questão problemática na Educação Infantil, pois como realizam “parte do serviço” que, segundo ela, algumas professoras não executam, “isso acaba gerando incertezas” sobre o que seria ou não função de uma professora de crianças pequenas.

Diante de possíveis “incertezas”, Oliveira-Formosinho (2011, p. 135) clarifica que “o papel dos professores de crianças pequenas é, em muitos aspectos, similar ao papel dos outros professores, mas é diferente em muitos outros”, dadas às condições de dependência, vulnerabilidade e globalidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011) das crianças que estão em Creches e Pré-Escolas, já abordadas no Capítulo 3 deste trabalho.

Considerando as contribuições da autora mencionada, talvez o principal ponto definidor das especificidades da primeira etapa da Educação Básica seja a idade das crianças que utilizam os equipamentos de Creche e Pré-Escola, sujeitos de zero a cinco anos de idade. São indivíduos que possuem uma demanda inerente ao período do desenvolvimento humano em que se encontram e, por causa disso, é importante que o profissional que está inserido na primeira etapa da Educação Básica, possa realizar “todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar” (CAMPOS, 1994, p. 35). Haddad (2006, p. 540) também é enfática ao afirmar que o professor de Educação Infantil

[...] não corresponde ao modelo de professor de escola formal, cuja principal função é o ensino de disciplinas, tampouco ao modelo de mãe-substituta, que simplesmente cuida das crianças quando os pais estão fora. O perfil desejado é aquele que reflete as múltiplas funções da educação e cuidado infantil.

Considerando as reflexões com base nos autores supracitados, vê-se que todas as atividades desempenhadas pelas Auxiliares são tarefas de uma professora de Educação Infantil. Porém, isso não parece ser algo claro para todas as Auxiliares do CEI “Hora Marcada”.

Joana não consegue perceber nenhuma aproximação entre o trabalho que desempenha como Auxiliar e o trabalho de uma professora de Educação Infantil. O modo como Joana se expressou coloca Auxiliar e professora em lugares opostos. Isso porque,

conforme a Auxiliar da turma do Infantil I, o trabalho da professora está diretamente relacionado com o desenvolvimento de atividades de “ensino”, enquanto a Auxiliar “cuida”. A visão de Joana dicotomiza cuidado e educação, sem que ela se dê conta de que este é um binômio indissociável (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Maria, ainda que tenha afirmado que “todas nós [Auxiliares e professoras] somos educadoras”, numa aparente tentativa de aproximar a função de Auxiliar e professora, não parece estar certa sobre uma semelhança ou aproximação entre as duas profissões, pois afirma, duas vezes, que as professoras “podem realizar” as tarefas que, em geral, são desenvolvidas por uma Auxiliar. Diante disso, é possível pensar que se as atividades diárias de Auxiliares e professoras fossem percebidas como atribuições da docência, de cuidado e educação, esta não seria uma questão a ser escolhida, mas a ser desempenhada no cotidiano da Educação Infantil pelos profissionais que trabalham diretamente com as crianças pequenas que, legalmente, devem ser os professores.

Por fim, Socorro, se ancora no discurso teórico da indissociabilidade de cuidado e educação e, ao afirmar que esses elementos “não podem ser separados”, parece tentar evidenciar, sem deixar dúvidas, que o trabalho realizado por Auxiliares também é trabalho de professora. Ainda assim, em seções anteriores deste Capítulo, foi possível identificar discursos em que Socorro atribuía à professora a responsabilidade pela realização da “parte pedagógica”, ocasião em que parece ter esquecido do binômio indissociável e da relação entre sua função e a função da professora.

Esta realidade revela sobre a importância de se investir na reflexão sobre os elementos e práticas que constituem a docência com crianças pequenas. Não é a toa que Mantovani e Perani (1999) alertam que pensar em docência na Educação Infantil significa pensar sobre uma profissão “a ser inventada”, o que denota o quanto é necessário investir em formação inicial e continuada, a fim de contribuir para a construção e fortalecimento do que se entende por docente e docência para crianças em Creches e Pré-Escolas.

7.5 Ser Auxiliar na Educação Infantil é...

As falas trazidas pelas Auxiliares sobre o significado de ser Auxiliar na Educação Infantil possuem semelhanças e dissonâncias entre si. Aparentemente, ser Auxiliar parece tratar-se de uma profissão marcada por ações diversificadas, tendo todas elas o bem-estar da criança como finalidade primordial.

O significado que as Auxiliares concebem à função que ocupam refletem no modo como exercem sua profissão (ALVES, 2006). Para melhor compreender o significado atribuído pelas Auxiliares à função que exercem, faz-se imprescindível conhecer seus discursos sobre este tema. Os depoimentos a seguir são ilustrativos de suas percepções sobre esse assunto:

O que significa [ser Auxiliar na Educação Infantil]? Significa uma coisa muito importante, porque a criança não sabe pedir, dizer ‘ei, fiz côco’ ou ‘deixa eu ir no banheiro, tia?!’. Aí fica no canto dela recuada, no cantinho. Se não tiver uma pessoa ali pra ajudar nisso, de olhar pra criança, aí ia ser complicado, porque a professora num faz isso que a gente [Auxiliares] faz, ela faz outras coisas (JOANA, INFANTIL I).

[Ser Auxiliar na Educação Infantil] Significa ser uma peça importante na realização do trabalho que se faz na Creche com as crianças. Mas... a maior parte das pessoas ainda acha que o trabalho da Auxiliar significa só fazer a higiene das crianças, só cuidar. Não é isso! Ser Auxiliar significa tá presente na vida da criança pra tudo aquilo que ela precisar aqui dentro [no CEI “Hora Marcada”] (MARIA, INFANTIL II).

Para Socorro, profissional do Infantil III, “ser Auxiliar significa, como a própria palavra diz, assistir, dar auxílio para as crianças com a intenção de preservar a integridade da criança, física e mental”.

A percepção de Joana é de que o lugar da Auxiliar está em oposição ao da professora. Para esta profissional, a Auxiliar é a pessoa responsável por “olhar para a criança” e atendê-la naquilo que a professora não realiza, logo Auxiliar e professora assumiriam funções diferentes.

Joana ilustra esta compreensão ao descrever uma situação em que uma criança precisa ir ao banheiro e que a Auxiliar seria a responsável por atendê-la nesta ocasião, já que a professora “faz outras coisas”. O exemplo dado por Joana é bastante simbólico, haja vista que a atividade mencionada é justamente o tipo de tarefa que, em geral, é considerada uma ação de menor valor ou importância, por estar relacionada ao corpo da criança e ao seu bem-estar físico, sendo pouco associada à ideia de cuidado e educação. Silva (2006, p. 334) respalda esta reflexão alertando que “A correspondência do trabalho nas instituições educativas com o trabalho doméstico e a contaminação das práticas educativas pelos processos materno-afetivos disseminam uma ideologia que desqualifica o trabalho e as funções dessas instituições”.

Ou seja, como algumas atividades, por exemplo, da higienização, são vistas como tarefas de pouca importância, Joana, ao afirmar que a professora “num faz isso”, parece

querer chamar a atenção para a relevância das atividades que estão sob sua responsabilidade de realização, logo para o seu papel.

Cabe salientar que, na Educação Infantil, não é adequado que as atividades sejam hierarquizadas ou classificadas como mais ou menos importantes, pois o que existe é uma variedade de experiências a serem vivenciadas pela criança nesse contexto com a finalidade de que se desenvolva integralmente. Sendo assim, todas as atividades que envolvem as crianças e tenham como objetivo o seu desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar são igualmente relevantes.

Para Maria, ser Auxiliar significa estar “presente na vida da criança pra tudo aquilo que ela precisar”. Esta profissional traz uma fala que expressa um desejo de não reduzir seu papel ao lugar de cuidadora ou de alguém responsável apenas pela higienização das crianças. Não obstante, é nítido na fala desta Auxiliar, a suposta separação entre cuidado e educação. Maria não parece compreender que ao higienizar as crianças, também cuida e educa.

Há um número significativo de pesquisas (ARCE, 2001; ALVES, 2006; ARAGÃO; KREUTZ, 2010) que aponta que é comum a associação da atividade docente na Educação Infantil a uma prática vocacional, missionária, feminina e maternal. A fala de Maria, de certo modo, parece desejar romper com essa lógica, talvez uma tentativa de ocupar outro *status*, já que o que ocupa não é valorizado, pois afirma: “[Ser Auxiliar na Educação Infantil] Significa ser uma peça importante na realização do trabalho que se faz na Creche com as crianças. [...] significa tá presente na vida da criança pra tudo aquilo que ela precisar”.

Na percepção de Socorro, ser Auxiliar significa “realizar um trabalho importante” que visa manter a “integridade” da criança. Portanto, a visão das Auxiliares das turmas do Infantil II e III se mostrou bastante similar, pois ambas fizeram referência ao cargo que ocupam como uma função capaz de dar conta das principais “necessidades da criança”. Esta parece, de certo modo, uma visão romântica da profissão.

Os significados atribuídos pelas Auxiliares à função que desenvolvem na Educação Infantil, portanto, parecem atrelados às crianças, bem como às características que possuem esses sujeitos na faixa etária de Creche, como dependência, vulnerabilidade e globalidade (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011).

7.6 O papel da Auxiliar na Educação Infantil

De acordo com a SME (FORTALEZA, 2014, p. 1), o papel da Auxiliar consiste em atuar como “apoio técnico-pedagógico aos professores da Rede Municipal de Ensino, visando à garantia do efetivo funcionamento da sala de aula e à manutenção da qualidade do serviço público de educação”. No entanto, a percepção das Auxiliares sobre o papel que desempenham no CEI “Hora Marcada” traz à tona outra visão, que supera o lugar de “apoio”.

Para Joana, “o papel da Auxiliar na Educação Infantil é muito importante. É uma necessidade grande, grande, grande, porque a Auxiliar tá aqui pra proteger a criança. A professora podia fazer isso, mas ia atrapalhar o trabalho dela.” Maria, por sua vez, acredita que “o papel da Auxiliar na Educação Infantil é importante, porque ajuda no desenvolvimento integral da criança.” Socorro afirmou que “o papel da Auxiliar na Educação Infantil é proteger a criança, porque ela precisa de proteção, de cuidado e educação”.

Vê-se que as falas de Joana, Maria e Socorro estão em consonância com as reflexões por elas salientadas, quando fizeram referência ao significado de ser Auxiliar. Todas as entrevistadas expressaram a importância da função que ocupam, pois o papel profissional que desempenham não se restringe à criança, visto que acreditam colaborar de igual maneira com o trabalho da professora e da instituição.

Joana, ao afirmar que o papel da Auxiliar é o de proteger a criança, mais uma vez, evoca uma concepção de incompletude infantil, ou seja, na visão desta Auxiliar, a criança é “percebida negativamente pela incapacidade de superar sua ‘natureza’” (GOUVÊA, 2000, p. 47), portanto, necessariamente, o adulto deve acompanhá-la, ampará-la e orientá-la. Todavia, como Joana afirma que a professora “podia fazer isso, mas ia atrapalhar o trabalho dela”, não se refere a qualquer adulto, mas da Auxiliar, conferindo à sua função um caráter de indispensabilidade e especificidade, já que se diferencia do trabalho da professora.

Maria, por sua vez, enfatizou outros aspectos. No ponto de vista da Auxiliar da turma de Infantil II, o papel da função que ocupa no CEI “Hora Marcada” está para além da proteção, pois contribui com o processo do desenvolvimento infantil. Porém, pertinente lembrar que isso não é algo exclusivo à função de Auxiliar, mas um elemento que caracteriza o papel docente, logo, a professora, assim como ela, também é responsável pelo desenvolvimento infantil.

Ainda que Maria afirme que contribui para o “desenvolvimento integral das crianças”, a pesquisa de campo trouxe informações que corroboram para a impressão de que as práticas de cuidado e educação, incluindo o conjunto de profissionais observados e o

contexto precário em que trabalham no CEI “Hora Marcada”, não se mostraram tão favoráveis à consolidação do objetivo primordial da primeira etapa da Educação Básica: o de promover o desenvolvimento integral da criança. Parece difícil pensar em atendimento integral quando se tem um município que contrata categorias profissionais tão heterogêneas para o trabalho direto e diário com crianças pequenas, afinal “as assimetrias no reconhecimento e valorização desses cargos desfavorecem a produção de condições para a qualificação do trabalho coletivo” (PAULINO; CÔCO, 2016, p. 707).

Socorro, assim como Joana, também mencionou a proteção como um dos elementos relacionados ao papel da Auxiliar. Considerando esta realidade, cabe, com apoio em Vasconcelos (2015, p. 690), asseverar que

[...] proteger as crianças não pode significar impedi-las de descobrir sobre o mundo, mas também não significa colocá-las em risco. Além disso, a proteção precisa ser pensada para além dos cuidados físicos. É preciso proteger as crianças da falta de afeto; da ausência de escuta; da impossibilidade de conviver com crianças diferentes, de diferentes idades, com os irmãos; da escassez de experiências; do excesso de julgamento; da antecipação de etapas; da não confiança em suas potencialidades.

A partir da ideia de Vasconcelos (2015), entende-se que proteção está para além da promoção do bem-estar físico da criança. Este conceito não parece ser compreendido deste modo nem por Joana, nem por Socorro.

É importante ainda destacar que Socorro citou o binômio indissociável do cuidado e educação ao descrever o papel da Auxiliar de Educação Infantil. Embora essa Auxiliar tenha abordado esse tema algumas vezes ao longo de sua entrevista, esta profissional revelou fragilidades no que concerne à compreensão deste conceito que, em geral, é debatido na formação inicial, no curso de licenciatura em Pedagogia. Porém, diante do caso de Socorro, é possível pensar que “[...] as maneiras como os saberes teóricos são apresentados têm levado os professores [as Auxiliares] a aprender, com frequência, o discurso competente, baseado na apropriação de expressões de efeito” (ALVES, 2011, p. 11). Ou seja, os cursos de formação, inicial e continuada¹⁰⁹, parecem insuficientes para garantir o entendimento acerca desta temática, daí a dificuldade, identificada em Auxiliares, professoras e coordenadora de se pensar sobre cuidado e educação sem apresentar um discurso que dicotomiza esses elementos,

¹⁰⁹ Cabe rememorar que Socorro, no período da pesquisa, era aluna do sétimo semestre de Pedagogia e afirmou participar de todas as formações realizadas pela SME que, segundo ela, com frequência, abordam o tema de cuidado e educação.

aspecto encontrado em outras falas de Socorro e no modo “partilhado” (GONÇALVES, 2014) como as práticas acontecem no CEI “Hora Marcada”.

Em suma, vê-se que as Auxiliares parecem acreditar que o papel que exercem no CEI está ligado apenas às necessidades e direitos das crianças relacionadas à promoção do bem-estar físico. Esta realidade mostra a relevância do debate sobre o papel do profissional da Educação Infantil. Assim, refletir sobre essa questão pode ser um dos caminhos para reafirmar a Creche e a Pré-Escola como etapas educacionais, o professor como profissional deste setor e o cuidado e educação como prática para o desenvolvimento integral da criança.

7.7 As Auxiliares sob o olhar das professoras e da coordenadora

Tendo conhecido o modo como as Auxiliares percebem a função por elas realizada, é relevante destacar que, mesmo que esta fase seja imprescindível para a pesquisa aqui desenvolvida, ela não se faz suficiente. Caso fosse considerado apenas o olhar dos sujeitos investigados, somente uma perspectiva estaria sob análise.

Para esta reflexão, é possível recorrer às ideias de Dubar (2005, p. 135), pois o autor compreende que “nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro”, ou seja, o processo de conhecimento das Auxiliares evoca a importância de se considerar outros olhares.

Nessa perspectiva, as reflexões realizadas pelos outros segmentos do CEI, coordenadora e professoras, contemplaram a mesma ordem da seção anterior, visando, ainda, o alcance do terceiro objetivo específico previsto para este trabalho.

7.7.1 As atividades das Auxiliares

Anteriormente, viu-se que as Auxiliares, em suma, ao descreverem suas atividades, fizeram menção a ocupações relacionadas à organização da sala, dos pertences das crianças, dos materiais necessários ao desenvolvimento da rotina junto à turma e citaram atribuições voltadas ao bem-estar das crianças, como alimentação, repouso, banho, troca de fraldas ou acompanhá-las em idas ao banheiro. Com exceção de Joana, as outras Auxiliares destacaram seu envolvimento nas atividades “pedagógicas”, revelando que ocupam o lugar de “apoio”, “ajudando” a professora e as crianças.

De maneira similar a Joana, Maria e Socorro, coordenadora do CEI e as professoras explicaram em que consistem as atividades desenvolvidas pelas Auxiliares. Os extratos de falas, a seguir, são representativos das descrições feitas:

Bom, as Auxiliares realizam o cuidado com as crianças, me refiro a essa parte com relação ao banho, às necessidades fisiológicas, né? Em sala, elas [Auxiliares] ajudam as professoras no trabalho pedagógico. A Auxiliar fica junto acompanhando. Basicamente é isso o que elas fazem aqui na nossa instituição (COORDENADORA).

O que a Auxiliar faz é tá sempre acompanhando as crianças, cuidando do bem-estar delas. Aí, isso envolve a limpeza dos copos, a higiene dos colchonetes, deixar a sala organizada para o momento das atividades que foram planejadas, ajudar no andamento dessas atividades que acontecem em sala, fazer a higiene das crianças, acompanhá-las no deslocamento para outros espaços juntamente comigo. Aí, também tem aquele apoio que ela dá na alimentação, nas idas ao banheiro. Ela também olha quando as crianças estão no parquinho. De uma forma resumida, o que ela [a Auxiliar] faz é isso (PROFESSORA PRA II, INFANTIL II).

O modo como coordenadora e professora relataram as atribuições das Auxiliares apresenta profunda semelhança com a forma como Joana, Maria e Socorro, Auxiliares investigadas no CEI “Hora Marcada”, referiram-se às tarefas que desenvolvem em seu cotidiano.

A coordenadora, em seu pronunciamento, fez referência às atividades de banho e de atendimento às necessidades fisiológicas como tarefas relacionadas ao cuidado. Também sugeriu que essas tarefas, realizadas pelas Auxiliares, não são pedagógicas. Isso torna ainda mais evidente quando afirma que os sujeitos da pesquisa “ajudam as professoras no trabalho pedagógico”, ou seja, na perspectiva da gestora, a Auxiliar parece não exercer uma atribuição pedagógica, pois apenas ajuda a professora no desenvolvimento de tarefas dessa natureza.

A PRA II descreve uma série de atribuições que competem às Auxiliares, mas, em suma, afirmou que as incumbências por ela citadas se relacionam com o “bem-estar” das crianças. Assim como a coordenadora, fez referência à figura da Auxiliar como uma profissional que ocupa o lugar de ajudante das vivências que acontecem na sala de atividades.

Essas falas, de diferentes formas, desconfiguram as práticas realizadas pelas Auxiliares, pois o trabalho dessas profissionais não é compreendido como atividade docente. A concepção de docência parece ainda atrelada a uma perspectiva escolarizante, ligada à ideia de conteúdos, de aula, de ensino, de atividades com registro em cadernos. Esta realidade reforça a importância de se efetuar uma “revisão dos padrões usuais de formação docente” (OLIVEIRA, 2013, p. 12), de forma que possa se imprimir nos profissionais que atuam diária e diretamente com as crianças na Educação Infantil elementos que possam refletir o objetivo de atendimento integral previsto para essa etapa educacional.

7.7.2 A atividade de maior e de menor preferência realizada pelas Auxiliares

A Coordenadora e as professoras também foram indagados sobre quais seriam, na sua opinião, as atividades de maior e menor preferência das Auxiliares dentre a diversidade de atribuições realizadas por elas no CEI “Hora Marcada”. Os extratos a seguir trazem as percepções desses segmentos:

Eu acho que o que elas [as Auxiliares] mais gostam é de ajudar na parte pedagógica, porque essa parte valoriza assim... como eu posso dizer? Assim... o lado pedagógico delas. Não é só o cuidar, aí nisso, nessas atividades, elas dão essa contribuição na parte do educar. Acho que elas menos gostam é da parte de realizar a higiene das necessidades fisiológicas, porque existe uma cultura, uma ideia arraigada, de que o trabalho delas é só isso, só essa parte de cuidar (COORDENADORA).

A atividade que ela [a Auxiliar] mais gosta é a hora da “rodinha” da acolhida, porque ela gosta das músicas que a gente canta com as crianças. A atividade que ela menos gosta acho que é fazer essa troca de fraldas, ainda mais se pegar uma turma que tem muita criança, porque isso vai acontecer a todo instante e pode ficar um pouco cansativo (PROFESSORA PRA I, INFANTIL I).

A coordenadora, quando convidada a refletir sobre a atividade que, possivelmente, as Auxiliares mais gostam de realizar no cotidiano do CEI, não demonstrou dúvidas em responder que se tratava da “parte pedagógica”. Segundo ela, a realização de incumbências dessa natureza se constitui como oportunidade de “valorizar” o “lado pedagógico” dessas profissionais.

A compreensão expressa pela gestora ainda revela uma percepção fragmentada de cuidado e educação, em que, mesmo nas entrelinhas, expressa que “só o cuidar” não é “pedagógico”. Sob essa perspectiva, as Auxiliares só participariam de tarefas de caráter educacional quando inseridas “nessas atividades pedagógicas”, caso contrário, somente cuidariam.

A ideia compartilhada pela coordenadora do CEI “Hora Marcada” revela uma concepção restrita acerca dos conceitos de “cuidado e educação” e de “pedagógico”. De acordo com Barbosa (2009, p. 69),

[...] cuidar e educar significa afirmar na educação infantil a dimensão de defesa dos direitos das crianças, não somente aqueles vinculados à proteção da vida, à participação social, cultural e política, mas também aos direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se.

Com base no conceito destacado pela autora supracitada, vê-se que é não só equivocado, mas também pretensioso, reduzir cuidado a uma “dimensão instrumental, ou seja, como forma de tomar conta, zelar” (MONÇÃO, 2017, p. 163). De igual maneira, restringir o conceito de “educar” e de “pedagógico” a vivências de pintura, contação de história, de elaboração de desenho, dentre outras, significa lançar à Educação Infantil a um olhar escolarizante, em que apenas experiências que se assemelham às práticas escolares têm valor e são capazes de proporcionar educação às crianças. Para Bujes (1998, p. 1), esta é “uma interpretação limitada e unívoca do que se toma como ‘pedagógico’”.

Martins Filho (2013, p. 29-30) assevera que na Educação Infantil a docência está, portanto, “voltada a todos os aspectos ligados às ações da vida cotidiana e não somente ao que é considerado tradicionalmente de ‘pedagógico’”. Assim, a docência deve ser tomada como prática promotora do desenvolvimento infantil, a partir do atendimento e acolhimento das necessidades e direitos das crianças.

Assumir este enfoque significa uma tentativa de buscar romper com a lógica que ainda divide o trabalho docente na Educação Infantil em “pedagógico” e “não pedagógico”, em “educacional” e de “cuidado”. São essas fragmentações que fracionam a docência na figura da Auxiliar e da professora. A docência neste modelo não atende os objetivos de desenvolvimento integral da criança, pois, para isso, faz-se imprescindível uma docência também integral, integrada e compartilhada, logo realizada por professores, contratados e reconhecidos como tal.

Cabe, ainda, assinalar que a coordenadora apontou que a higienização das crianças é a atividade que, possivelmente, menos agrada às Auxiliares. Em sua opinião, isso se dá porque existe uma “cultura, uma ideia arraigada” que o trabalho da Auxiliar é “só isso, só isso de cuidar”.

Conforme Kramer (2011b, p. 120), “a educação infantil nasceu no Brasil dissociada da intenção de educar”. A ideia de “cultura” expressa pela coordenadora traduz as marcas deixadas ao longo da história da educação de crianças pequenas que ainda se perpetuam até hoje, provocando interferências na superação da visão de Educação Infantil restrita a lugar de guarda, cuidado e tutela. A gestora não parece perceber que o discurso por ela proferido, bem como o modo como o trabalho pedagógico é desenvolvido no CEI “Hora Marcada”, corroboram para a propagação dessa “cultura” de que o trabalho das Auxiliares está restrito ao ato de cuidar, realidade que dificulta o fortalecimento da Educação Infantil como espaço de trabalho profissional de cuidado e educação.

Nesse sentido, fica posta a relevância da formação inicial e continuada docentes na desconstrução e (re)construção de tais paradigmas. Os profissionais da Educação Infantil precisam ser oportunizados a refletir e vivenciar o cuidado e educação de maneira complexa, em que a relação com seu próprio corpo e com o corpo da criança seja abordada através de uma perspectiva educacional-pedagógica. Se a proposta na Educação Infantil é de cuidado e educação, “a formação de seus profissionais deve também assegurar essas facetas” (KRAMER, 1994, p. 74). Todavia, Mattos (2009, p.91) salienta que o que acontece é que esses cursos de formação “[...] ainda ocultam e desprezam saberes e práticas cotidianos [...] dificultando assim a conquista de outros possíveis significados para as dimensões do cuidado e educação que não sejam apenas aqueles tradicionalmente conhecidos”.

Ou seja, a “cultura”, mencionada pela coordenadora, continuará sendo reproduzida se o modelo de formação não for modificado, haja vista que são os profissionais da Educação Infantil os principais personagens que podem vir ajudar a construir outros olhares para as práticas docentes em Creches e Pré-Escolas.

Dando continuidade às opiniões dos informantes com relação às atividades de maior e de menor preferência realizada pelas Auxiliares, a PRA - I elegeu o horário da “rodinha” de Acolhida como a tarefa preferida da Auxiliar e a “troca de fraldas” como a atividade que a Auxiliar menos gosta.

Inicialmente, é interessante ressaltar que, apesar de a professora ter escolhido a “rodinha” da Acolhida como atividade de maior preferência por parte da Auxiliar, durante o período da pesquisa de campo, na maioria das vezes, não foi possível ver a participação efetiva dessa profissional na referida vivência junto à professora e às crianças. Afinal, era o momento em que a Auxiliar fazia a higienização dos colchonetes, obrigação que lhe tomava muito tempo.

Nas observações realizadas, foi possível identificar que a Auxiliar que trabalhava com a PRA - I aparentemente se felicitava de observar, ainda que de longe, a cantoria das crianças, a forma como elas interagiam e se divertiam nesta situação, porque sorria e gargalhava enquanto observava a atividade. Nas poucas vezes em que sentou junto à “rodinha”, esteve ao lado da professora apenas como expectadora. Inclusive, certa vez, em conversa informal, enquanto trabalhava, a Auxiliar da turma do Infantil I esclareceu que, em sua opinião, “cantar músicas” é algo que cabe somente à professora, pois, segundo ela, seu papel é de “só ajudar”. Vê-se, então, que esta profissional nem se percebia como participante dessa atividade, enquanto a professora, parece acreditar que, a Auxiliar assistir de longe, mesmo ocupada com outra atividade, é, também, participar da “rodinha”.

A troca de fraldas foi apontada pela professora como a atividade que a Auxiliar teria menor preferência. Vale refletir se o cansaço, aspecto comentado como possível causador desta menor preferência, não seria algo inerente a essa atividade, mas ao modo como ela é realizada no contexto do CEI “Hora Marcada”, bem como pelas condições precárias que são oferecidas para o desenvolvimento desse trabalho.

Como já mencionado no Capítulo 6, a troca de fraldas é uma atividade realizada pelas Auxiliares, ou seja, não há a participação efetiva das professoras nessa tarefa. Sendo assim, sempre que alguma criança precisa ser higienizada, é a Auxiliar quem sai de sala para efetuar esse procedimento. Além de não ter com quem dividir essa atribuição, ainda precisam lidar com a falta de estrutura adequada e necessária, que envolve esse processo, aludidos na Resolução Municipal nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010) e nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006c).

Sendo assim, caso o CEI “Hora Marcada” tivesse um banheiro e/ou um fraldário dentro da sala de atividades, devidamente equipados, com acesso a luvas de boa qualidade e as Auxiliares compartilhassem com as professoras a realização dessa atividade, certamente ela seria menos cansativa. Esta situação, portanto, ressalta a importância de rever não só o aspecto estrutural na instituição pesquisada, mas, de igual maneira, a ausência das professoras nessa tarefa, haja vista que a troca de fraldas na Educação Infantil se configura como atividade de cuidado e educação, portanto pedagógica, fazendo parte das incumbências do docente na primeira etapa da Educação Básica.

7.7.3 Um aspecto importante relacionado à função de Auxiliar

A coordenadora e as professoras também foram estimuladas a opinar sobre um aspecto que consideram importante no trabalho desenvolvido pelas Auxiliares, afinal a identidade destas profissionais se constrói nas interações que estabelecem com esses atores. Deste modo, os extratos das falas subsequentes ilustram as percepções reveladas sobre este tema:

Sinceramente? Eu acho que tudo que elas [as Auxiliares] fazem é indispensável. Aí como é que eu vou dizer um aspecto? Não tem como! Não consigo dizer um! Eu acho que as Auxiliares contribuem com todo o processo diário aqui com as crianças. Tudo é importante, porque tudo o que elas fazem é voltado para as crianças (COORDENADORA).

Eu acho que é essa parceria no cuidar. O cuidar é fundamental! Acho que esse é o aspecto mais importante no trabalho da Auxiliar, porque tá relacionado a tudo o que

a gente [Auxiliar e professora] faz aqui! O cuidar tá presente em todos os momentos da Creche e do trabalho com criança nessa idade (PRA III, INFANTIL III).

A coordenadora acredita ser impossível escolher apenas um aspecto importante relacionado à função de Auxiliar, pois na opinião dessa informante o trabalho dessas profissionais contribui diretamente com todo o processo em que estão envolvidas as crianças no cotidiano do CEI.

Tendo conhecimento das atividades desenvolvidas por essas profissionais, parece realmente difícil destacar somente um aspecto de um trabalho que inclui a realização de tarefas tão relevantes para as crianças e que coopera para a melhor condição de desenvolvimento e bem-estar desses sujeitos.

Mesmo que as Auxiliares sejam responsáveis por realizar tarefas indispensáveis à rotina com crianças pequenas e considerando o que foi apresentado até aqui, vê-se que parece haver uma “resistência”, por parte das professoras, em realizar essas atribuições, mesmo sendo tão “importantes”, e uma dificuldade de percebê-las como tarefas educacionais. Bufalo (2009, p. 68) rememora que, na prática, o que se vê é que “o trabalho tido como manual, o cuidado, mesmo que educativo - como a higiene das crianças e dos materiais utilizados é reservado às monitoras”.

Esta reserva, do trabalho “não pedagógico” às Auxiliares, parece uma tentativa das professoras de se afastarem da possibilidade de serem confundidas com uma mãe ou com qualquer outro papel social que não o de professora. Essa realidade já foi retratada por Cerisara (1998, p. 11), pois a autora afirma, com base em pesquisas concluídas, que “os depoimentos das auxiliares de sala revelam uma simultaneidade de papéis, entre o de auxiliar de sala e o de mãe”, enquanto as professoras buscam se assegurar em um discurso de “educação formal”, portanto, com a lógica que não se desprende do eixo “escola-professora”.

Parece não ser suficiente compreender a importância das tarefas de banho, repouso, organização da sala de atividades, higienização, dentre outras realizadas pelas Auxiliares, pois é preciso que a docência na Educação Infantil seja exercida com inteireza, o que significa que compete ao docente realizar todas as tarefas que se fazem necessárias nesse contexto: ensinar, escutar, acolher, dar banho, contar histórias, alimentar, interagir, observar, conversar, possibilitar o desenvolvimento da criança através de diferentes estratégias pedagógicas, o que inclui estimular, planejar, trocar fraldas, fazer relatórios, brincar, mediar e propor desafios.

Todas essas são atividades da docência com crianças pequenas, sobretudo com aquelas na faixa etária de Creche, logo não é necessário dividi-las entre Auxiliares e

professoras, pois competem às professoras, conforme previsto na LDB nº 9.394/1996, desde a década de 1990. Enquanto forem contratadas Auxiliares para desenvolver uma parcela das tarefas docentes, essas não serão, efetivamente, realizadas por professoras.

A professora do CEI “Hora Marcada” informou acreditar que a “parceria no cuidar” é o aspecto mais importante da função de Auxiliar. O modo como essa profissional se expressou trouxe “o cuidar” como um elemento que é vivenciado de forma “compartilhada” (GONÇALVES, 2014) na rotina de Auxiliar e professora.

Apesar de a professora ter se remetido à “parceria”, as observações realizadas durante a pesquisa de campo refutam esse discurso, pois eram muitos os momentos em que o trabalho dessas profissionais, como já descrito no Capítulo 6, era desenvolvido de forma paralela, “partilhada” (GONÇALVES, 2014), parecendo possuírem objetivos diferenciados.

A ideia de parceria pressupõe a realização de ações que possuem um objetivo em comum. Ainda que a criança seja a finalidade do trabalho de ambas profissionais, a professora parece tentar se relacionar com a criança em sua dimensão intelectual, cognitiva, enquanto a Auxiliar, lidando com esse mesmo sujeito, parece direcionar seu olhar para a dimensão física, corpórea, gerando uma relação em que uma não adentra o campo de ação da outra (WADA, 2003).

Assim, uma Auxiliar “parceira”, na visão da professora, parece ser uma profissional que se coloca no lugar de alguém que assume como atribuições particulares da sua função a parcela das atividades docentes que, em geral, não são desempenhadas pelas professoras. Diante dessa reflexão, as considerações de Barbosa (2009, p. 36) contribuem para o melhor esclarecimento acerca dessa questão:

A educação infantil rompe com a lógica do ensino fundamental - que é a de um professor sozinho na sua sala, com sua turma - pois ela precisa ser realizada em parceria. Isso significa propor uma formação que não seja a do trabalho individual, mas coletivo. O adulto [o professor] deixa de ser o centro para compartilhar, com outro adulto [professor] e com as crianças, o papel de gerir diferentes aspectos da sala e seu funcionamento. Para que isso seja possível, é preciso investir nas relações humanas e no trabalho cooperativo.

Vê-se que parceria é algo a ser aprendido, no caso dos docentes, o processo de formação inicial e continuada pode ser determinante para esta aprendizagem. Sendo assim, não basta estar junto para que a parceria aconteça. No caso de Auxiliares e professoras, a parceria parece uma possibilidade extirpada já nas diferenças existentes entre um cargo e outro, como na forma de contratação, nos salários, na carga horária, no *status* profissional, dentre outras. Daí Paulino e Côco (2016, p. 699) afirmarem que “essa reunião de profissionais

tem implicado uma hierarquização das ações educativas, repercutindo nas formas de atendimento às crianças e na configuração das profissões”.

7.7.4 Afinal, o trabalho que as Auxiliares realizam é ou não é trabalho de professora?

Ainda que as atividades realizadas pelas Auxiliares sejam atribuições da docência no contexto da Educação Infantil, as respostas da coordenadora e das professoras parece demonstrar que esta não é uma ideia clara para todos, pois mesmo aqueles participantes que indicam acreditar que essas tarefas também competem à professora, apontam ressalvas que acabam imprimindo diferenças entre as funções. Para compreender essa realidade, os trechos de falas, localizadas logo à frente, ilustram essas percepções:

As atividades das Auxiliares são tarefas de uma professora de Educação Infantil sim. Por que não? Basta pensar que a professora também tem que cuidar. Eu percebo que há uma ideia errada na Educação Infantil com relação às Auxiliares, como se elas tivessem que ficar sozinhas com a parte do cuidar, mas não é assim não. Cuidar é responsabilidade da professora também (COORDENADORA).

São sim! É atividade de um professor também, porque em muitos momentos o professor vai ter que fazer o que uma Auxiliar faz, tudo aquilo que eu já disse no começo [da entrevista] que ela faz todos os dias. Não tem como não fazer. Mas o professor também é responsável pelo desenvolvimento de toda a parte pedagógica (PROFESSORA III, INFANTIL III).

Os discursos proferidos pela coordenadora e professora revelam opiniões variadas acerca do tema indagado. A princípio, pode-se destacar que a gestora do CEI “Hora Marcada” concorda que as atividades realizadas pelas Auxiliares no contexto da Educação Infantil são ocupações de uma professora, já que ela “também tem que cuidar”. Sob essa perspectiva, o “cuidado” seria algo em comum entre Auxiliares e professoras.

Porém, o discurso da coordenadora parece contradizer sua fala inicial, pois ao afirmar que “cuidar é responsabilidade da professora tanto como o educar”, ela revela não só uma compreensão dicotomizada com relação ao referido binômio, mas esclarece que a professora é responsável pelo desenvolvimento de “algo a mais”, no caso, a educação, elemento que a coordenadora não mencionou ao fazer referência ao trabalho das Auxiliares, parecendo responsabilizá-las apenas pelo cuidado.

É preciso, no entanto, salientar que a gestora do CEI ainda reconhece “que há uma ideia errada com relação às Auxiliares”, pois, segundo ela, existe uma “crença” de que as atividades das profissionais investigadas estariam restritas ao cuidado. Todavia, apesar de se dar conta desta realidade, ela mesma reproduz esta conjectura.

A opinião expressa pela PRA - III corrobora com a reflexão realizada pela coordenadora. Ainda que não tenha feito menção direta ao paradigma do cuidado e educação, a professora faz alusão à “parte pedagógica” como um aspecto que seria um elemento diferenciador entre ser Auxiliar e ser professora. Essa percepção evoca uma “cultura”, um *habitus*, de que o “pedagógico” é o elemento “sagrado”, único capaz de conferir o *status* de professora a uma profissional que trabalha diária e diretamente com crianças pequenas na Educação Infantil, daí a necessidade da PRA - III de enfatizar esse aspecto. Junto a isso, a professora parece superestimar sua função, já que, além do “trabalho pedagógico”, ainda desenvolve ações junto à Auxiliar, sugerindo que ser professora significa realizar uma maior variedade de tarefas.

Apesar de a professora ter afirmado que “não tem como não fazer” as atividades que são também realizadas por uma Auxiliar, as observações feitas ao longo do trabalho de campo possibilitaram o acesso a situações que indicam o contrário. Era comum observar a ausência das professoras nas tarefas relacionadas à higiene das crianças, em especial, banho, troca de fraldas e/ou idas ao banheiro, portanto, nessas ocasiões, as professoras conseguiam “burlar” sua participação nessas atividades que eram realizadas, de modo geral, somente pelas Auxiliares.

Entretanto, é importante ressaltar que também foi possível acessar outros episódios em que as atividades realizadas por Auxiliares e professoras se davam de forma tão imbricada e simultânea que era difícil diferenciar uma função da outra, ficando claro que, realmente, “em muitos momentos o professor vai ter que fazer o que uma Auxiliar faz”, conforme mencionou a PRA - III. Ao pesquisar contextos semelhantes a este, Duarte (2011, p. 143) assevera que “quanto menores as crianças, mais as funções de professora e auxiliar se mesclam”.

Isso demonstra o quanto ainda é desafiador e urgente (re)construir uma outra ideia de docência que caiba em um projeto de Educação Infantil que possa, realmente, estar ancorado em práticas que viabilizem o desenvolvimento integral da criança pequena.

7.7.5 Ser Auxiliar na Educação Infantil significa...

Os significados atribuídos pelos segmentos da instituição investigada possuem grande relevância para a melhor compreensão do fenômeno aqui investigado, pois essas percepções são socialmente construídas e interferem no modo como se reflete acerca de uma profissão, influenciando, também, o modo como ela é realizada e se apresenta na sociedade.

Esta reflexão ancora-se em Dubar (2005, p. 143), pois o autor clarifica que “não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade”.

Nesta perspectiva, os limites e possibilidades de ação como profissional também se constituem a partir dos limites e possibilidades legitimados pelo o outro. Sendo feitas essas considerações, torna-se importante conhecer as ideias dos segmentos entrevistados acerca do que pensam sobre o significado de ser Auxiliar na primeira etapa da Educação Básica. De acordo com a coordenadora: “significa saber trabalhar junto com a professora no cuidado e educação das crianças, ter parceria para alcançar os objetivos da Educação Infantil”. Na opinião da professora: “ser Auxiliar na Educação Infantil significa estar aqui no CEI por inteiro, porque cuidar e educar só se faz se estiver por inteiro”.

A coordenadora deu destaque à capacidade de “parceria”, “de trabalhar junto”, como o principal significado da função de Auxiliar. Esta percepção evoca, mais uma vez, o “compartilhamento” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998; MANTOVANI; PERANI, 1999; GONÇALVES, 2014) como uma nuance que caracteriza, fortemente, o trabalho docente desenvolvido com crianças pequenas. No entanto, cabe salientar que este não se apresenta como um aspecto inerente à função de Auxiliar, mas a uma competência necessária aos fazeres diários e cotidianos dos profissionais que se envolvem mais diretamente com as crianças na Educação Infantil.

A fala da PRA - III faz menção ao principal paradigma para o trabalho na Educação Infantil, ou seja, ao binômio do cuidado e educação, algo que, na opinião desta profissional, só é possível de ser realizado se o profissional estiver “inteiro” no exercício de sua prática. Ou seja, para o desenvolvimento integral da criança pequena seria necessário uma docência também integral, global, “inteira”. Estar “inteiro”, na visão da professora, parece significar a capacidade de atender a criança pequena em tudo aquilo que ela necessita.

É importante lembrar que Freire (2003, p. 24) elucida que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. A partir da reflexão deste autor, vê-se que estar inteiro não é condição *sine qua non* para a docência. A incompletude, inerente à condição humana, mostra-se como elemento importante no processo de construção do ser em diferentes instâncias, inclusive como docente.

Nessa perspectiva, a formação inicial e continuada surge como experiência fundamental, não para tornar o docente “inteiro”, mas para ajudá-lo a perceber a docência como atividade profissional que se constrói de forma “compartilhada”, ou seja, a “inteireza” pressupõe, também, coletividade, coconstrução, estar com (GONÇALVES, 2014; TARDIF;

LESSARD, 2015a). Deste modo, a docência é uma atividade profissional que não se faz somente com duas mãos.

Apesar das percepções expressas por coordenadora e professora mencionarem “parceria” e “inteireza”, o cenário do CEI “Hora Marcada” revelou uma docência “partilhada” (GONÇALVES, 2014), portanto, dissonante da ideia de “completude” aludida por essas profissionais. Isso porque Auxiliares e professoras cuidavam e educavam de forma paralela (WADA, 2003).

Esta realidade demonstra o quanto a formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Infantil ainda parece pouco consistente e eficaz para que sejam alcançados os conhecimentos e as demandas relacionadas ao desenvolvimento desta profissão. Da realidade encontrada no CEI “Hora Marcada”, Haddad (2006, p. 540) esclarece que

A formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto.

A formação proposta por Haddad (2006) não garante a inteireza e a prática do cuidado e educação de boa qualidade, mas possibilita compreender que estar “inteiro” não se trata de algo específico à função de Auxiliar, mas uma busca constante atrelada ao papel do docente na Educação Infantil.

7.7.6 O papel da Auxiliar na Educação Infantil é...

Para finalizar este capítulo, faz-se importante verificar como os segmentos ora aqui abordados resumem, em uma frase, o papel da Auxiliar no contexto de cuidado e educação com crianças pequenas.

A coordenadora da instituição investigada acredita que “o papel da Auxiliar na Educação Infantil é imprescindível, porque não se faz um trabalho de cuidado e educação somente com a professora. Tem que ter uma Auxiliar e uma professora”. A gestora parece entender que o trabalho cotidiano em Creche, por ser dinâmico e específico, requer a ação de Auxiliar e professora, em conjunto, como condição *sine qua non* para se concretizar um trabalho condizente com os pressupostos da Educação Infantil.

A frase construída pela gestora do CEI “Hora Marcada” se reporta à necessidade de dois profissionais reunidos em um agrupamento de crianças, pois, “mesmo com duas pessoas, o cotidiano exige muito dessas profissionais” (DUARTE, 2011, p. 143). Isso, mais uma vez, faz rememorar a ideia de “docência compartilhada” (GONÇALVES, 2014), já que, “somente com a professora”, parece impossível dar conta das demandas diárias junto às crianças pequenas. Ainda que as reflexões dessas autoras tenham sido elaboradas com foco no atendimento aos bebês, elas parecem bastante pertinentes, também, a todo o cenário de Creche da rede municipal de Fortaleza.

Todavia, a opinião da coordenadora aponta a configuração Auxiliar-professora como alternativa eficaz ao trabalho a ser realizado na Educação Infantil. Esta profissional, portanto, nem cogita outra possibilidade, portanto sua opinião parece reproduzir os modelos aos quais teve acesso.

Mais uma vez, vale ressaltar a informação contida na Resolução Municipal nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010), que determina outra configuração ao trabalho docente na Creche. De acordo com este documento normativo, a constituição dos agrupamentos nas instituições de Educação Infantil deve ser acompanhado por professores(as)¹¹⁰. Esta forma de organização pode ser encontrada, por exemplo, no contexto das escolas italianas que atendem crianças pequenas, pois essas instituições associam dois professores para o desenvolvimento do trabalho educacional¹¹¹, sendo ambos igualmente responsáveis pela turma e têm apresentado resultados bastante positivos.

Deste modo, não “tem que ser uma Auxiliar e uma professora”, mas duas professoras, pois o que viabiliza uma docência efetivamente “compartilhada” é existência de dois profissionais em um mesmo contexto em que ambos “são conjuntamente responsáveis pelo grupo de crianças, para tanto, é necessário diálogo constante e um compartilhamento de suas perspectivas” (GONÇALVES, 2014, p. 79). Isso só se torna possível quando a docência é realizada por duas professoras, sem estar acometida pelas diferenças prévias inerentes às condições profissionais diferenciadas entre Auxiliares e professoras. Afinal, conforme Paulino (2014, p. 30), a “configuração do trabalho docente, articulada às categorias distintas dos profissionais, é pautada na hierarquização das ações educativas, repercutindo nas formas de atendimento às crianças e na configuração das profissões”.

¹¹⁰ O documento utiliza o termo professor (a).

¹¹¹ O uso do termo educacional se ancora nas reflexões propostas por Martins Filho (2013), que entende que todas as experiências que acontecem no âmbito da Educação Infantil são vivências de educação, portanto pedagógicas.

Prosseguindo com as frases elaboradas pelos segmentos pesquisados acerca do papel da Auxiliar da Educação Infantil, cabe comentar a respeito da produção construída pela professora PRA - II, pois ela acredita que o papel da Auxiliar “é de cuidadora, porque a gente tá ali pra atender aquelas crianças dentro das suas necessidades”.

A ideia da professora, portanto, alude à Auxiliar como profissional que ocupa o lugar de indivíduo que tem, como principal papel, o exercício do cuidado para com as crianças, contemplando suas “necessidades”. No entanto, se faz relevante salientar que, para atender tais “necessidades”, o cuidado é fundamental, mas não suficiente, afinal, as crianças são seres globais, dependentes e vulneráveis (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), características que solicitam do profissional da Educação Infantil uma prática que está para além da visão “restrita do ato de cuidar” (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005, 2013). Esta ideia torna-se ainda mais clara quando se recorre ao pensamento de Tristão (2004, p. 134), pois a autora desvela que a docência na primeira etapa da Educação Básica se configura como profissão que lida, diariamente, com “sutilezas”, clarificando que

Essa sutileza está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam a importância do trabalho docente com bebês [com crianças pequenas]. Virar uma criança, colocá-la mais perto do grupo, perceber seus sinais corporais, prestar atenção na temperatura ambiente para deixá-la com uma roupa confortável, cobri-la em um dia de frio e outras tantas ações podem fazer a diferença entre a atenção, característica de uma prática humanizadora, plena de significados e o descaso.

As ações elencadas por Tristão (2004), bem como as atividades de banho, de higienização, dentre outras tarefas, em geral, realizadas por Auxiliares no cenário do CEI “Hora Marcada”, são comumente associadas às práticas de cuidado. Todavia, em Creches e Pré-Escolas, essas são experiências de cuidado e educação que estão atreladas não só às necessidades, mas também ao atendimento dos direitos das crianças pequenas. Deste modo, o termo “cuidadora” restringe a docência com crianças pequenas ao cuidado, algo que não condiz com esta tarefa profissional.

Ainda que a PRA II tenha expressado que “a gente tá ali”, parecendo se incluir no papel de “cuidadora”, de modo geral, as observações realizadas no cotidiano da instituição investigada indicaram que os diferentes segmentos do CEI “Hora Marcada” ainda permanecem presos a concepções e práticas que parecem contrários a um entendimento de docência como uma atividade que se ocupa, de forma direta, com a realização de tarefas “sutis”. A ausência das professoras em atividades como o repouso ou a troca de fraldas, por exemplo, denota uma realidade avessa à ideia de “sutileza”, de cuidado e educação.

Diante do que foi apresentado até aqui, vê-se que a função exercida pela Auxiliar é percebida na perspectiva dos diferentes segmentos do estabelecimento de Educação Infantil (Auxiliares, professoras e coordenadora) como uma atividade relacionada à prática do “cuidado” e, por isso, secundária ou complementar à função de professora.

Ainda que nas falas de Auxiliares, coordenadora e professoras, o trabalho exercido pelos sujeitos investigados seja, algumas vezes, associado ao binômio do cuidado e educação, as atribuições das profissionais investigadas não são tomadas como incumbências de natureza pedagógica. Este resultado revela o quanto ainda é necessário avançar no entendimento dos elementos que constituem a docência com crianças pequenas, não só no âmbito da formação inicial, mas também na formação continuada, pois essas experiências poderão vir a contribuir com o processo de construção de uma percepção mais integrada dessa docência, reverberando não só nas práticas profissionais exercidas na primeira etapa da Educação Básica, mas na visão que os diferentes segmentos possuem com relação ao trabalho docente exercido na primeira etapa da Educação Básica. Enquanto não forem assim percebidas, as atividades realizadas pelas Auxiliares continuarão sendo atribuídas a profissionais contratadas com esse *status*, quando poderiam ser empreendidas como práticas realizadas por professoras, assim reconhecidas, contratadas e respeitadas.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A noite fria me ensinou a amar mais o meu dia. E pela dor eu descobri o poder da alegria e a certeza de que tenho coisas novas. Coisas novas pra dizer. A minha história é... talvez... é talvez igual a tua” (BELCHIOR, 1976).

Esta pesquisa teve como objetivo central analisar o papel das Auxiliares no contexto de um CEI do município de Fortaleza.

A LDB (BRASIL, 1996a), ao inserir a Educação Infantil no setor educacional, afirmou que o professor, com formação no Ensino Médio na modalidade Normal ou em Nível Superior, é o profissional que atua na primeira etapa da Educação Básica. Assim, a lei confere à criança o direito estar inserida em equipamentos de cuidado e educação e ser acompanhada, diária e diretamente, por professores. Apesar disso, até os dias atuais, nem todas as crianças no território nacional estão sendo atendidas por professoras.

Considerando esta realidade, pretendeu-se, neste estudo, responder às seguintes indagações: quem é a Auxiliar da Educação Infantil? Que aspectos caracterizam-na no âmbito pessoal e profissional? Que trabalho realiza? Como sua função é percebida pelos segmentos do estabelecimento em que trabalha?

Os referidos questionamentos deram origem aos objetivos específicos da pesquisa:

- a) entender o perfil pessoal e profissional das Auxiliares em um CEI;
- b) analisar o trabalho realizado pelas Auxiliares nas diferentes turmas de crianças em um CEI;
- c) compreender como a função de Auxiliar é percebida na perspectiva de diferentes segmentos do estabelecimento de Educação Infantil (Auxiliares, professoras e coordenadora).

Deste modo, fez-se imprescindível uma organização metodológica consonante com os objetivos previstos. Assim, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com características de Estudo de Caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Isso porque a pesquisa qualitativa confere ao pesquisador a oportunidade de trabalhar com os significados apresentados pelos participantes no trabalho desenvolvido e o Estudo de Caso permite o acesso a diferentes pontos de vista a partir de um contexto específico, elementos que pareceram bastante adequados à elaboração desta dissertação.

Junto à organização da metodologia para a pesquisa, foi importante acessar autores que pudessem ajudar a estruturar e subsidiar a discussão teórica acerca dos tantos elementos relacionados às Auxiliares. No que concerne à História da Educação Infantil, buscou-se compreender a gênese do trabalho docente com crianças pequenas e, para isso, estudiosos como Vieira (1999, 1988), Arce (2001, 1997), Louro (1997), Rosemberg (1999, 2008), Kramer (2005, 2011a), Oliveira (2011a), Kuhlmann Jr. (1998, 2000, 2015), dentre outros, foram de fundamental importância, a fim de clarificar que a docência com crianças pequenas nasce do trabalho leigo, marcadamente feminino e com pouco investimento financeiro.

Em seguida, para reflexões mais específicas sobre a atividade docente desenvolvida em Creches e Pré-Escolas, elaborou-se uma reflexão, com suporte em Oliveira-Formosinho (2011) e em produções acadêmicas de importantes pesquisadores do cenário nacional, que, nos últimos anos, têm empreendido pesquisas relacionadas ao tema, como Duarte (2011), Gonçalves (2014), Schmitt (2014) e Martins Filho (2013).

Além da literatura mencionada, alguns documentos importantes, no Brasil e no município de Fortaleza, como a LDB (BRASIL, 1996a), as DCNEI (BRASIL, 2009a), as Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil (FORTALEZA, 2014, 2015) e a Resolução Municipal nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010), subsidiaram toda a dissertação, sempre ressaltando aspectos particulares dos profissionais da Educação Infantil, que trabalham em “[...] espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial” (BRASIL, 2009a, p. 19).

A partir disso, clarifica-se que a contratação de Auxiliares para o trabalho diário e direto com crianças pequenas no cenário brasileiro e, mais especificamente, no âmbito municipal na cidade de Fortaleza, parece se configurar como uma espécie de descompromisso com relação aos direitos de crianças e profissionais. Esta situação parece revelar uma concepção ainda associada às ideias de Educação Infantil como lugar de guarda, de criança como indivíduo a ser tutelado, cuidado e na crença, equivocada, de que, para se trabalhar na Educação Infantil, “basta gostar de crianças” (VIEIRA, 1988; LOURO, 1997; ARCE, 2001).

Esses elementos, que se fazem tão presentes na atualidade, corroboram para a reprodução de uma cultura que ainda oportuniza práticas e políticas dissociadas dos principais objetivos dirigidos à Creches e Pré-Escolas quando se pensa em educação de boa qualidade. Entretanto, frente às conquistas já alcançadas até aqui, não é possível estagnar ou simplesmente continuar a reproduzir práticas que já poderiam ter sido superadas, através de

políticas públicas, formação inicial e continuada de boa qualidade para professores, profissionalização da docência para a Educação Infantil, dentre outras ações.

Deste modo, pensar na primeira etapa da Educação Básica como campo de atuação de professores tem despontado como desafio a ser enfrentado, não apenas pelos estabelecimentos de Educação Infantil, mas pelos cursos de formação inicial e continuada de professores e pelas políticas públicas dirigidas a Creches e Pré-Escolas, que podem vir a contribuir com a construção de um olhar que venha (re)inventar a docência como profissão (MANTOVANI; PERANI, 1999).

Assim, a questão que inicialmente direcionou o percurso deste estudo relacionava-se com o primeiro objetivo específico, que pretendeu entender o perfil pessoal e profissional das Auxiliares do CEI “Hora Marcada”. A relevância de se aproximar dessas informações que caracterizam as Auxiliares decorre do fato de que a docência se apresenta como profissão em que, segundo Nóvoa (1992a, p. 15), “o professor [a Auxiliar] é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor [a Auxiliar]”. Sendo assim, o modo como realizam suas tarefas está diretamente relacionado aos elementos pessoais e profissionais já construídos e em construção.

O grupo das Auxiliares investigadas mostrou-se marcadamente feminino e pertencente às classes sociais baixa ou média. A maioria das profissionais é casada e possui filhos. Junto a isso, possuem formações variadas e experiência na área da Educação anterior à função que ocupam atualmente. Apesar de reconhecerem as dificuldades da profissão, afirmam gostar de atuar no trabalho junto com crianças pequenas, mas também procuram por estabilidade e melhores condições de trabalho.

O segundo objetivo específico buscou analisar o trabalho realizado pelas Auxiliares nas diferentes turmas de Infantil I, Infantil II e outra de Infantil III no CEI “Hora Marcada”. A rotina que era desenvolvida através de diferentes tempos: abertura e fechamento dos portões, acolhida coletiva, intervalos para Auxiliares e professoras, refeições, banho, repouso, “Atividades pedagógicas” e fim de expediente, conforme minuciosamente descrito no Capítulo 6 desta dissertação.

Para cada instante definido na rotina diária, as Auxiliares exerciam trabalhos específicos, porém, as observações realizadas mostraram que essas profissionais se ocupavam com atividades de organização de materiais e da sala de atividades, com o acolhimento das crianças, com a promoção do acompanhamento da segurança e do “bom” comportamento das turmas, com a orientação e alimentação dos agrupamentos pelos quais eram responsáveis, pela higienização e bem-estar das crianças pequenas, assim como pelo “apoio” nas

“atividades pedagógicas” promovidas pelas professoras em sala ou em outros espaços do estabelecimento.

As observações realizadas nos três diferentes agrupamentos do CEI “Hora Marcada” revelaram que as Auxiliares estão diariamente envolvidas com ações que, em muitos momentos, são iguais ou profundamente semelhantes ao trabalho feito pelas professoras. Apesar disso, é possível afirmar que há outro conjunto de atribuições, em especial aquelas relacionadas ao corpo e ao bem-estar das crianças, como o banho e a troca de fraldas, por exemplo, que são identificadas pelas profissionais como sendo apenas “cuidado”, que se apresentam como ações mais específicas à função de Auxiliar, porque as professoras não se envolvem durante sua realização ou apenas desenvolvem-nas de maneira eventual. Sob esta perspectiva, o papel das Auxiliares fica parecendo diametral ou apenas complementar ao da professora.

A partir de uma concepção equivocada de trabalho docente, criança e Educação Infantil, o modo como essas atividades eram organizadas e desenvolvidas acabava refletindo o distanciamento da compreensão, não só por parte das Auxiliares, mas também da coordenadora e das professoras, de que as tarefas executadas pelos sujeitos da pesquisa não são pedagógicas. Essa condição acabava (re)produzindo um trabalho docente “partilhado” (GONÇALVES, 2014).

O terceiro objetivo específico pretendeu compreender como a função de Auxiliar é percebida na perspectiva dos diferentes segmentos do CEI (Auxiliares, professoras e coordenadora).

As Auxiliares não só reconhecem, mas enfatizam a importância do trabalho que desempenham no cotidiano do CEI. A função por elas ocupada, portanto, é entendida como necessária para a promoção do melhor desenvolvimento das crianças pequenas com as quais trabalham diretamente. Apesar disso, essas profissionais não parecem compreender com clareza que suas atribuições são pedagógicas, pertencendo, portanto, ao complexo universo da docência com crianças pequenas.

A coordenadora, de forma similar aos sujeitos investigados, fez referência ao trabalho das Auxiliares revelando entendê-la como função indispensável no âmbito da Educação Infantil, pois a presença da Auxiliar, no seu ponto de vista, parece apresentar-se como o “melhor caminho” para facilitar a integração de cuidado e educação no trabalho desenvolvido no CEI, ou seja, apesar da coordenadora perceber que as atividades realizadas pelas Auxiliares são importantes para as crianças, suas opiniões indicam uma percepção que

parece entender a presença da Auxiliar como recurso facilitador do trabalho das professoras. Sendo assim, não se configura como atividade docente, mas como “apoio à docência”.

As professoras, com relação às Auxiliares, ressaltam o discurso do “cuidar”, de forma que na percepção dessas participantes, esta parece ser a principal função das profissionais investigadas, realidade que demonstra que, ainda que as atribuições das Auxiliares sejam percebidas como práticas indispensáveis na rotina de trabalho com as crianças pequenas, não são compreendidas como trabalho pedagógico, de forma que aquilo que é entendido como “educacional” foi associado, com frequência, às professoras.

Apesar de tão diversos, as opiniões dos segmentos se mostraram bem semelhantes. A visão expressa e relatada nas entrevistas se apresentou de forma complementar aos dados gerados nos questionários e nas observações registradas em diário de campo. Este resultado se configura como realidade problemática e calcada em concepções que se atrelam a uma percepção limitada do significado complexo da docência com crianças pequenas, o que demonstra a urgência de revisão acerca do que se entende por pedagógico e do papel docente no âmbito da Educação Infantil.

Com base nas análises empreendidas, torna-se inevitável indagar: O que é possível propor com relação às Auxiliares no contexto da educação pública municipal de Fortaleza? Não há outra opção: é preciso cumprir a lei. Tanto a LDB (BRASIL, 1996a) como a Resolução Municipal nº 002/2010 (FORTALEZA, 2010), aludidas nesta dissertação, conferem ao professor a responsabilidade quanto ao desenvolvimento do trabalho docente na Educação Infantil, de maneira que a inserção de Auxiliares na Educação Infantil surge como descumprimento à legitimidade legal e descompromisso com as necessidades e direitos das crianças pequenas e dos profissionais da docência.

Isso porque pensar na profissionalização do trabalho docente (NÓVOA, 1992a) não envolve apenas investimento em formação continuada e a garantia do piso salarial à categoria dos professores, como já ocorre em Fortaleza e em outros municípios brasileiros. Implica, de igual maneira, a proposição de ações, simultâneas a essas, que fortaleçam a docência como profissão e o professor como profissional (MACHADO, 1999; KISHIMOTO, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Com a contratação de Auxiliares e professoras, as crianças acabam tendo acesso a um serviço desatrelado dos objetivos previstos para a Educação Infantil, afinal os resultados desta pesquisa apontam não uma dicotomia entre cuidado e educação no trabalho das referidas profissionais, pois isso não se faz possível (CRAIDY; KAERCHER, 2001; DIDONET, 2003), mas uma docência calcada no paralelismo de ações que se desencontram quando deveriam

estar centradas em um objetivo comum: o atendimento das necessidades e dos direitos das crianças, através de uma prática assentada no desenvolvimento integral desses sujeitos.

Contudo, esse caráter integral fica comprometido em cenários como o do município de Fortaleza, onde “a expansão da Educação Infantil e do corpo profissional vem deixando de lado a atenção a este dilema e perpetuando desigualdades no campo profissional” (BUSS-SIMÃO, 2015, p. 17), como se Auxiliares e professoras não fossem faces de uma mesma moeda. Então, à medida que a Auxiliar não é inserida em determinadas atividades, por ser Auxiliar, e a professora não se implica na realização de uma parcela da docência que está imbricada ao corpo e à higienização das crianças, essa docência não acontece de maneira integral, pois se mostra compartimentalizada (PAULINO; CÔCO, 2016).

A admissão de profissionais, com ou sem formação prévia, quando não reconhecidos como professores, e que não estão inseridos no grupo do magistério, é de uma situação que corrobora com o enfraquecimento do *status* docente, da estruturação de um conceito consistente de docência com crianças pequenas, além de configurar-se como política de desprofissionalização desta atividade (SILLER; CÔCO, 2008; FERREIRA; CÔCO, 2011; NÓVOA, 1992a).

Assim, pensando em políticas públicas comprometidas com a boa qualidade da Educação Infantil (ZABALZA, 1998), torna-se interessante considerar como um dos possíveis mecanismos para a resolução da problemática presença de Auxiliares no cuidado e educação de crianças pequenas, a extinção de concursos, seleções e contratação de Auxiliares, pajens, cuidadoras, educadoras, babás, recreacionistas, assistentes etc., afinal, todos esses profissionais desenvolvem uma mesma função, de forma que a adoção de diferentes nomeações não modifica a finalidade do cargo para o qual são contratadas.

Partindo desta compreensão, um caminho possível seria a admissão de duas professoras para as turmas de Educação Infantil no município de Fortaleza, ao invés de uma Auxiliar e uma professora. Esse tipo de parceria docente, em que há duas professoras, tem apresentado resultados importantes, por exemplo, nas instituições italianas em que a “[...] parceria e compartilhamento [entre professoras] parece-nos profícua, pois enriquece o trabalho docente e promove um estreitamento relacional de forma respeitosa” (GONÇALVES, 2016, p. 8).

Esta ação seria uma forma de comprometer-se com o conteúdo que está previsto nas leis, no âmbito nacional e municipal. Caso questões acerca de recursos financeiros fossem utilizadas como justificativa para inviabilizar a contratação de duas professoras, talvez fosse possível propor uma redução do número de crianças por turma, já que a Resolução nº

002/2010 (FORTALEZA, 2010) prevê a organização dos agrupamentos considerando a quantidade de crianças por professora.

Não é possível afirmar que a suspensão da contratação de Auxiliares nesse contexto seria capaz de garantir a oferta de uma docência “compartilhada” (GONÇALVES, 2014), pois, para isso, outras tantas ações são necessárias, mas, talvez, minimizasse os danos causados pela opção política que resulta na presença dessa profissional na Educação Infantil. Como bem afirma Angotti (2007, p. 22), “a redefinição do papel do professor ao assumir o seu protagonismo favorecerá a unidade, a existência institucional de um corpo docente e não de corpos de docentes ilhados em um mesmo espaço institucional”, descrição que resume bem o quadro relativo a Auxiliares e professoras.

Considerando que há Auxiliares que estão integradas ao setor público municipal através do vínculo de efetivas, que ações poderiam ser propostas para essas profissionais? Como pode ser visto no Capítulo 2, em que foi apresentado o Estado da Arte, algumas pesquisas (NASCIMENTO, 2010; OLIVEIRA, 2011b; CONCEIÇÃO, 2010; FAGUNDES, 2014; SILVA, 2015) revelaram que outros municípios, que também admitiam Auxiliares, acabaram transferindo essas profissionais para o grupo do magistério, tornando-as, portanto, reconhecidamente, docentes.

Porém, vale salientar que esta opção pode vir a provocar outra problemática. As Auxiliares efetivas de Fortaleza já lutam, através do sindicato, para fazerem parte do grupo do magistério. Este movimento provoca insatisfação de algumas professoras, pois essas profissionais se sentem injustiçadas, realidade identificada no CEI investigado, por terem se submetido a um concurso para professores para que pudessem, enfim, ser assim contratadas. Assim, talvez fosse interessante remanejar as Auxiliares efetivas para o desenvolvimento de outras tarefas na rede municipal, pois não há como mantê-las em sala.

Vale ressaltar que pensar nessas possibilidades não se trata de um embate pessoal contra as Auxiliares, mas se configura como uma luta em prol da valorização da docência na Educação Infantil como profissão, de forma que todos os profissionais lá inseridos no trabalho cotidiano e direto com crianças pequenas sejam sempre contratados e reconhecidos como professores.

Diante dos achados desta dissertação, é possível afirmar, também, a necessidade de que sejam repensados o modo como estão estruturados os currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores da primeira infância. É urgente romper com a percepção reducionista e equivocada de que atividades de banho, troca de fraldas, de

alimentação, dentre outras, comumente realizadas pelas Auxiliares, são tarefas “apenas” de cuidado.

Considerando que essas são concepções profundamente arraigadas no imaginário social e nas práticas que ainda se perpetuam em muitas Creches e Pré-Escolas do cenário brasileiro, faz-se oportuno pensar em um percurso formativo em que seja possível experimentar vivências de cuidado e educação, em que os estudantes e docentes possam acessar a aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento, incluindo os saberes sanitários, higiênicos e fisiológicos (MANTOVANI; PERANI, 1999).

Esses conteúdos precisam ser tratados com a mesma relevância que os outros conhecimentos abordados nas disciplinas de sociologia, filosofia, ludicidade, estrutura do ensino, dentre outras. Daí a necessidade de interlocução do curso de Pedagogia com outros cursos de graduação, pois como a criança pequena é um ser global (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2011), os recursos teóricos para lidar com esse sujeito também são plurais e complexos. Sendo assim, o papel das agências formadoras, à exemplo das universidades, é de suma importância para a formação inicial de docentes.

Considerando tudo o que foi exposto até aqui, vê-se que as condições da Educação Infantil, em muitos aspectos, não só no cenário municipal de Fortaleza, mas no Brasil, revelam que “estamos vivendo um período de queda” (ROSEMBERG, 2003b, p. 177), pois velhos problemas ainda persistem e continuam rondando Creches e Pré-Escolas. Assim, a permanência de Auxiliares no trabalho de cuidado e educação de crianças apresenta-se como somente mais uma dentre as estratégias que corroboram para a manutenção deste cenário assombrado pela “maldição de Sísifo” (ROSEMBERG, 2003b). Por isso, os dados discutidos e apresentados nessa pesquisa indicam a importância de que sejam empreendidos novos estudos sobre o tema aqui tratado, de modo a aprofundar e (re)construir conhecimentos acerca da docência com crianças pequenas, promovendo a melhoria crescente da Educação Infantil no cenário nacional e a valorização de seus professores, afinal, ainda que a Auxiliar exerça a docência, ela “não é a professora”.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília, DF: Unesco Brasil, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.
- ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Políticas de formação e carreira de professores de educação infantil no Brasil**: relatório do projeto “Estratégias Regional para Docentes na América Latina e Caribe”. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC, 2015. Disponível em: <<http://www.politicadocentesalc.com/index.php/documentos>> Acesso em: 22 abr. 2016.
- AGUIAR, Ana Maria Cunha. **A docência na educação infantil**: representações sociais dos professores cursistas do PROINFANTIL do Estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente. 2013. 219f. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19455>>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto, 1996.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.
- ALVES, Bruna Molisani Ferreira. Gêneros docentes em formação: refletindo sobre leitura e escrita na educação infantil. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRN, 2011. p. 1-12.
- ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalidade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2570--Int.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.
- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 41, n. 143, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000200014>. Acesso em: 26 set. 2016.
- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A espera e a ociosidade na rotina da creche comunitária de Fortaleza**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Org.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: UFC, 2004. p. 151-173.

_____. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3276/1/2007_Tese_RCACRUZ.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2016.

ANGOTTI, Maristela. Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, ano 13, v. 14, n. 15, p. 69-91, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/158/225>>. Acesso em: 13 maio 2017.

ANTUNES, Arnaldo; TATIT, Paulo. Seu olhar. Intérprete: Arnaldo Antunes. *In*: ANTUNES, Arnaldo. **Ninguém**. São Paulo: BMG, 1995. 1 LP. Faixa 9.

ANTUNES, Ricardo. A terceirização como regra? **Rev. TST**, Brasília, DF, v. 79, n. 4, out./dez. 2013.

_____. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL E TRABALHO, 1., 2008, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho, 2008. Disponível em: <<http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ANUÁRIO de Fortaleza 2012-2013. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.anuariodefortaleza.com.br/administracao-publica/secretarias-executivas-regionais.php>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

ARAGÃO, Milena; KREUTZ, Lúcio. Do ambiente doméstico às salas de aula: novos espaços, velhas representações. **Conjectura: Filosofia e Educação (UCS)**, Caxias do Sul, v. 15, p. 106-120, 2010.

_____. Representações sobre a atuação docente na educação infantil. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 18, p. 9-17, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/1894/1722>>. Acesso em: 10 maio 2016.

ARAÚJO, Denise Silva. Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_07.html>. Acesso em: 19 abr. 2017.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 113, p.167-184, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. **Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos.** 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1997.

_____. Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância? *In*: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSIS, Mauriane Sirlene Silva de. Ama, Guardiã, Crecheira, Pajem, Auxiliar... em busca da profissionalização do educador da educação infantil. *In*: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento.** Campinas: Alínea, 2009. cap. 3.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila Assunção; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

ASSUNÇÃO, Cíntia Rodrigues de Andrade; MACHADO, Thayse da Costa; ROSA, Rogério Machado. Docência com bebês: o viver aqui e agora! *In*: EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 26471-26481. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20037_8638.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2016.

AUGUSTO, Thaís Gimenez da Silva; CALDEIRA, Ana Maria de Andrade. Dificuldades para a implantação de práticas interdisciplinares em escolas estaduais apontadas por professores da área de ciências da natureza. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 139-154, 2007.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP.** 2002. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253441/1/Avila_MariaJoseFigueiredo_M.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

AYACHE, Cilmara Bortoleto Del Rio. **O binômio cuidar e educar no currículo da creche: o caso do Centro Andrea Pace de Oliveira.** 2006. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7875-o-binomio-cuidar-e-educar-no-curriculo-da-creche-o-caso-do-centro-andrea-pace-de-oliveira.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2017.

AZANHA, José Mário Pires *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica.** São Paulo: Thomson, 1998.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Unesp, 2013.

_____. Professores de Educação Infantil: identidade e profissionalização em questão. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL SUDESTE DA ANPED, 12., 2016, Vitória. **Anais ...** Vitória: UFES, 2016. Disponível em: <http://verkn.com.br/ebook_comunicacao.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016. p. 625-638.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na educação infantil e a formação inicial de seus profissionais. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Necessidades formativas de profissionais de educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Anped, 2001. Disponível em: <<http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm#gt7>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BARBOSA, Ivone Garcia. O Proinfantil e a formação do professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 385 -399, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/20/181>>. Acesso em: 10 maio 2017.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7154-2-2-artigo-mec-acao-pedagogica-bebes-m-carmem/file>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2000. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253489/1/Barbosa_MariaCarmemSilveira_D.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, C; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001. p. 67-79.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROS, Adelir Aparecida Marinho de. **Saberes docentes no contexto da educação infantil**: a prática pedagógica em foco. 2015. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015a. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2015-05-14T115323Z-1923/Publico/ADELIR%20APARECIDA%20MARINHO%20DE%20BARROS.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr./jun. 2015b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **Entre fraldas, mamadeiras, risos e choros: por uma prática educativa com bebês.** Londrina: Maxiprint, 2009.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908 - 1949.** 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122863/325486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 out. 2016.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4052.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2016.

BELCHIOR. Fotografia 3x4. Intérprete: Belchior. *In: BELCHIOR. Alucinação.* São Paulo: PolyGram, 1976. 1 LP. Lado B, faixa 4.

BERALDO, Katharina Elisabeth Arnold; CARVALHO, Ana Maria Almeida. Ouvindo educadoras de creche sobre suas experiências no trabalho. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 35-49, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v14n1/v14n1a06.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BERTONCELI, Mariane. **Trabalho docente na educação infantil: entre a precarização e valorização profissional.** 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/984>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

BHERING, Eliana; SGANDERLA, Ana Paola. A escala de Interação professor/criança. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 381-386, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2004000300013>. Acesso em: 16 set. 2016.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BONETTI, Nilva. Constituir-se professora de Educação Infantil: caminhos e descaminhos. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 8, n. 13, p. 1-20, 2006a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/2224/2854>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. **O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade?** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006b, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1779--Int.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n5/a08n5.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

_____. **O senso prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRAILOVSKY, Daniel. **Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de la Primera Infancia**: Argentina. Santiago: Unesco, 2015. Disponível em: <<http://www.ceppeuc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategico-regional/2012/Informe-Primera-Infancia-ARGENTINA.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006b. Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 12 nov. 2009f. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 11 maio 2016.

_____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 17 jun. 2008. p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação

dos profissionais da educação e dar outras providências. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 dez. 1971. Seção 1, p. 6377. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 20 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar: segunda versão revista. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. Seção 1, p.18. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=18&data=18/12/2009>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação**: em cena, os funcionários de escola. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/em_cena.pdf>. Acesso em: 18 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**: práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília, DF, 1996b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002460.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: formação pessoal e social: volume 2.** Brasília, DF, 1998. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/285057574_Referencial_Nacional_Curricular_Nacional_para_a_Educacao_Infantil_-_volume_2>. Acesso em: 13 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Coleção Proinfantil: módulo II: unidade 5: v. 2.** Brasília, DF: MEC, 2005b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília, DF, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil: encarte 1.** Brasília, DF, 2006d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação.** Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <https://issuu.com/ongavante/docs/educa_o_infantil_nos_pa_ses_do_>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Cardápios saudáveis.** Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=612-carcapios-saudaveis&Itemid=30192>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 2. ed. Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 3 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil: volume 2.** Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília, DF, 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. **Plano nacional de educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

_____. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

_____. **Programa de Financiamento Estudantil**. Brasília, DF, c2017. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília, DF: Plano, 2002.

BUARQUE, Chico. Cotidiano. Intérprete: Chico Buarque. *In*: BUARQUE, Chico. **Construção**. São Paulo: Phonogram, 1971. 1 LP. Faixa 2.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Nem só de salário vivem as docentes de creche**: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no serviço público municipal de Campinas (STMC 1988-2001). 2009. 179 f. Tese (Doutorado) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251715/1/Bufalo_JoseaneMariaParice_D.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

BUJES, M. I. E. O pedagógico na educação infantil: uma releitura. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21., 1998, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 1998.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Professoras de educação infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-3505.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CAJAMAR. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Cajamar**: relatos da prática. Cajamar, 2012. v. 6. Disponível em: <<http://www.cajamar.sp.gov.br/v2/arquivos/educacao/cadernoconcurso/Caderno%20Relatos.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

CAMPOS, Maria Machado Malta (Coord.). **Educação infantil no Brasil**: avaliação qualitativa e quantitativa: relatório final. Brasília, DF: FCC, 2010. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2016.

CAMPOS, Maria Machado Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CAMPOS, Maria Machado Malta. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia;

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002. p. 11-23.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 27-34.

_____. A mulher, a criança e seus direitos. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a05.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2015.

_____. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

_____. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 22-39.

_____. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. **Idéias**, São Paulo, n. 2, p. 22-26, 1988.

CAMPOS, Maria Machado Malta; CRUZ, Silvia. Helena. Vieira. **Consulta sobre Qualidade na Educação Infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria Machado Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/en_a0536127.pdf>. Acesso em: 15 maio 2016.

CAMPOS, Maria Machado Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina A creche e a pré-escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 39, p. 35-42, nov. 1981. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1618>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

CAPELASSO, Rosângela Regina Marcicano. **Contribuição da educação e da psicologia**: a importância do vínculo afetivo entre auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças da creche de 0 a 4 anos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

CAPESTRANI, Ruth de Manincor. **De auxiliar de desenvolvimento infantil (ADI) a professor de educação infantil - mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação ADI-Magistério**. 2007. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26062007-085319/pt-br.php>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

CARDOSO, Solange. **Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência**. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/3291/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O_ProfessorasIniciantesEduca%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

CARONI, Cybelle. **Como é ser professor de crianças de 1 a 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3272>. Acesso em: 9 ago. 2017.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de Carvalho. O lugar da família na política social. *In*: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de Carvalho (Org.). **Família contemporânea no Brasil**. São Paulo: PUC, 1995. p. 16.

CARVALHO, Silvia Pereira de. Os primeiros anos são pra sempre. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: CEERT, 2012. p. 81-97. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11283-educa-infantis-conceituais&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CAVALCANTI, Jacileide Lucena; SAMPAIO, Tarciana Cândido; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi A. **Auxiliar de desenvolvimento infantil do sexo masculino: uma nova realidade nas creches da Rede Municipal do Recife**. Recife: UFPE, 2008. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2008.2/auxiliar%20de%20desenvolvimento%20infantil%20do%20sexo%20masculino%20uma%20n.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz *et al.* Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 5, 2002.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade dos profissionais e educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996b.

_____. Dinâmica das relações entre profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 109-138, jul./dez. 1999a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10551/10089>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p.11-21, jul./dez. 1999c. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. Em busca da identidade das profissionais de educação infantil. **Portal da Secretaria Municipal da Educação do Salvador**, Salvador, 1996a. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao->

infantil/artigos/em%20busca%20da%20identidade%20das%20profissionais....pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. Profissionais da educação infantil em jogo. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 2., 1999, Curitiba. **Anais...** Curitiba: UFPR, 1999b.

CHAMARELLI, Luciana Gandarela. **O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil? Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=21990@1>. Acesso em: 13 abr. 2017.

CHAVES, Edlane de Freitas. **A relação entre a formação continuada e as práticas pedagógicas na perspectiva de professoras da educação infantil em um município do Ceará**. 2015. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14789/1/2015_dis_efchaves.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2016.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização da educação do ensino superior brasileiro: formação de oligopólios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr.-jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.

CÔCO, Valdete. A configuração do trabalho docente na educação infantil. *In*: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6., 2010, Elvas, Portugal. **Anais ...** Elvas, Portugal: Anpae, 2010a. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2016.

CÔCO, Valdete. Conquistas, avanços, desafios e disputas na política de educação infantil: transformações na docência em nós. *In*: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, Valdete (Org.). **Educação Infantil: rede de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis: De Petrus, 2013. p. 181-199.

_____. Formação continuada na educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Anped, 2010b. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

_____. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 32., 2009, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

COELHO, Paulo; SEIXAS, Raul. Caminhos. Intérprete: Raul Seixas. SEIXAS, Raul. **Novo Aeon**. Rio de Janeiro: Philips Records, 1975. 1 LP. Lado A, faixa 5.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. **Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis**: um estudo sobre as auxiliares de sala. Dissertação (Mestre em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94270/290978.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

CORRÊA, Bianca Cristina. Considerações sobre qualidade na educação infantil. **Cad. Pesq.**, n. 119, p. 85-112, jul. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2016.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Sinara Almeida; CRUZ, Silvia Helena Vieira. A influência da formação nas representações sociais de professoras de creches e pré-escolas. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 26., 2013, Recife. **Anais...** Recife: Anpae, 2013.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P.da Silva. **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3276/1/2007_Tese_RCACRUZ.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. A formação inicial e continuada e a profissionalidade específica dos docentes que atuam na Educação Infantil. *In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: alfabetização e letramento, arte-educação, educação infantil, ensino da língua portuguesa, ensino de línguas estrangeiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b. p. 521-569.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Assistente da educação infantil? **O Povo**, Fortaleza, 11 jun. 2013. Disponível em: <<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/opiniaio/2013/06/11/noticiasjornalopiniao,3072453/assistente-da-educacao-infantil.shtml>>. Acesso em: 25 maio 2017.

_____. Considerações acerca da discriminação étnico-racial em crianças pequenas. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4024.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

_____. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/806/1872>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. Simpósio: novas perspectivas na formação de professores da educação infantil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: ENDIPE, 2010.

CUNHA, L. A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. **Debate e Crítica**, São Paulo, n. 5, p. 27-58, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances: estudos sobre educação**, São Paulo, ano 17, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/729/741>>. Acesso em: 19 ago. 2017.

CVIATKOVSKI, Aline; LORENZETI, Camila; FALER, Camília Suzana. O Estatuto da Criança e do Adolescente, as Políticas Públicas e a Psicologia: o desafio na garantia de direitos. *In*: SEMINÁRIO REGIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, INTERSETORIALIDADE E FAMÍLIA: FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO PROFISSIONAL, 2., 2014, Porto Alegre. **Anais ...** Porto Alegre: SERPINF, 2014. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/serpinf/2014/assets/14.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

DAFLON, Verônica Toste. **Tão longe, tão perto**: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro. 2014. Tese (Doutorado) — Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DAGNONI, Ana Paula Rudolf. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais ...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1910_int.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peters; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAL ROSSO, Sadi. Jornada de trabalho: duração e intensidade. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 58, n. 4, p. 31-34, out./dez. 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000400016>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. *In*: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias em discussão. São Paulo: Summus, 1992, p. 85-100.

DE ANGELO, A. O espaço-tempo da fala na educação infantil: a roda de conversa como dispositivo pedagógico. *In*: ROCHA, E. A. C., KRAMER, Sônia. (Org.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**. [S.l.]: Autores Associados, 1996.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília, DF, v. 18, n. 73, p. 11-28, 2001.

_____. Não há educação sem cuidado. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano 1, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes (Coord.). **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Inep, 2007. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>>. Acesso em: 13 maio 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, p. 201-215, maio/ago. 2009.

Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/pdf2/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2012.

DRAGONE, M. L. S.; BEHLAU, M. A. Fonoaudiologia brasileira e a voz do professor: olhares científicos no decorrer do tempo. **Rev Soc Bras Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 6-9, 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em:

<http://www.pbccarlosgomes.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/23/1870/696/arquivos/File/O_SentidosdosSentidos.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2016.

DUARTE, Adriana; MELO, Savana Diniz Gomes. Qualidade da educação e política de remuneração docente: quais as implicações dessa relação? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 202-225, maio/ago. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/5128/4106>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/95578/298646.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

DUARTE, Saulo. Me dei conta. Intérprete: Saulo Duarte. DUARTE, Saulo; UNIDADE. **Quente**. São Paulo: YB Music, 2014. 1 CD. Faixa 7.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDIR, Eliane Garcia de Brito. **Auxiliar de atividades educativas na educação infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da rede municipal de educação de Goiânia**. 2014. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4209/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Eliane%20Garcia%20de%20Brito%20Edir%20-%202014.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, jan. 1991.

FAGUNDES, Valquiria Regina. **A docência na educação infantil**: a visão de professoras de um CEI da cidade de São Paulo. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/786>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000. p. 67-90.

_____. Para uma pedagogia da infância. **Revista Pátio**: Educação Infantil, Porto Alegre, n. 14, p. 6-9, jul./out. 2007.

FARIAS, Kátia Cristina Fernandes. **As concepções das crianças sobre as características de uma boa professora de educação infantil**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012, Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7346/1/2012-DIS-KCFFARIAS.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 357-69, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/17/180>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educ. Soc.**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. *In*: FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação**

de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009. p. 73-92.

FORMOSINHO, João. O desenvolvimento profissional das educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto:** uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002.

FORNEIRO, Lina Inglesias. A organização dos espaços na educação infantil. *In:* ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FORTALEZA. Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 02/2010. Fixa normas para o Ato de Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Instituições Públicas e Privadas de Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza.

Diário Oficial do Município, Poder Executivo, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://cme.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php/resolucoes?download=49:resol-cme-002-2010>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Lei Complementar nº 0150, de 28 de junho de 2013. Cria na estrutura administrativa da Secretaria Municipal da Educação cargos de provimento efetivo de assistente da educação infantil, para serem preenchidos por meio de concurso público, e dá outras providências.

Diário Oficial do Município, Fortaleza, 28 jun. 2013. Ano LXI, n. 15.064. Disponível em: <<http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/3fec86d8-35db-4c47-8e7f-3e64fc378a39;1.1&numero=15064>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Lei nº 10.371 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação 2015-2025, alinhado ao Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e revoga a Lei nº 9 441, de 30 de dezembro de 2008, do Poder Executivo Municipal. **Diário**

Oficial do Município, Fortaleza, 24 jun. 2015b. Ano LXI, n. 15.549. Disponível em: <<http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/98d78114-2795-48c2-b624-555082c02555;1.1&numero=15549>>. Acesso em: 12 maio 2016.

_____. Lei nº 9.249, de 10 de julho de 2007. Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) do Município de Fortaleza para o Ambiente de Especialidade Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Município,** Fortaleza, 12 jul. 2007. Ano LV, n. 13.613.

Disponível em: <<http://apps.fortaleza.ce.gov.br/diariooficial/download-diario.php?objectId=workspace://SpacesStore/7f080a41-8031-4ac3-8584-2f366ad6719e;1.1&numero=13613>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

FORTALEZA. **Mapa da criminalidade e da violência em Fortaleza:** perfil da SER IV. Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_IV.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil.** Fortaleza, 2015a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil.** Fortaleza, 2016.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação Infantil. **Diretrizes pedagógicas da educação infantil**. Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/files/COEI/23_01_2017_DIRETRIZES_PEDAGGIC_AS_DA_EDUCAO_INFANTIL_2017.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Planejamento. Secretaria Municipal da Educação. **Edital nº 53/2014**. Fortaleza, 2014. Disponível em: <<https://www.acheconcursos.com.br/edital-concurso/edital-concurso-prefeitura-de-fortaleza-ce-53-2014>>. Acesso em: 15 set. 2016.

FORTUNA, Carlos; LEITE, Rogerio Proença (Org.). **Diálogos urbanos: territórios, culturas, patrimônios**. Coimbra: Almedina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <<http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

FREIRE, Madalena. **Rotina e construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. _____. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1993.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Corpo, gênero e sexualidade na educação infantil.

Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 16, p. 84-93, 2008. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/569/395>>. Acesso em: 5 set. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1991.

_____. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 3-11, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

GALLASSINI, Kátia Aparecida. **Docência na educação infantil**: um estudo das relações entre as representações sociais e as práticas pedagógicas. 2008. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2008. Disponível em: <http://www.bc.furb.br/docs/DS/2008/331511_1_1.pdf>. Acesso em: 5 out. 2016.

GALVÃO, Izabel. A questão do movimento no cotidiano de uma pré-escola. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 98, p. 37-49, ago. 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100007&script=sci_abstract&tln=pt>. Acesso em: 13 ago. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

GHEDINI, Patrícia. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. *In*: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 189-209.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Fernanda Pereira das Chagas. **Ser professora de creche**: constituindo sua identidade. 2016. 188f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/educacaoformacaoformadores/fernanda-pereira-das-chagas-gomes.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.75-85, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/arquivos/Indicleit/Culturaneagraeducacao.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: uma análise da produção científica recente. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) —Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/130990/332278.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GONÇALVES, Fernanda. A educação dos bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação infantil: indicativos da produção científica recente. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: UFPR, 2-16. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_FERNANDA-GON%C3%87ALVES.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2016.

GONZALEZ-MENA, Janet. **Fundamentos da educação infantil**: ensinando crianças em uma sociedade diversificada. 6. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

GOUVÊA, Maria C. S. de. A construção do “infantil” na literatura brasileira. **Rev. Teias**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 41-50, 2000.

GOUVEIA, Andréa Barbosa *et al.* Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. **RBPAAE**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 253-276, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/18883/10998>>. Acesso em: 13 maio 2017.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIMARÃES, Daniela; GUEDES, A.; VIEIRA, N.; SPALDING, E. F. Docência na Educação Infantil e formação de professores: experiências na prática de ensino, no PIBID e na extensão. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Uece, 2014.

GUIMARÃES, Daniela. A relação com as famílias na educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. *In*: VAZ, Alexandre; MOMM, Caroline Machado (Org.). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 88-100.

HADDAD, Lenira. A relação creche família: relato de uma experiência. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 60, p. 60-78, fev. 1987.

_____. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cad. Pesq.**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

HADDAD, Lenira. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 91-103.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena. Representações sociais de ingressantes de pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro estados brasileiros. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 32, p. 15-35, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=4580&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 16 maio 2016.

HALL, Edward. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-62.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28296>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: sínteses dos indicadores. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

JOBIM, Tom. Wave. Intérprete: Tom Jobim. *In*: JOBIM, Tom. **Wave**. São Paulo: A&M Records, 1967. 1 LP. Faixa 1.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Os conteúdos em educação infantil. **Rev. Criança**, Brasília, DF, n. 43, p. 11-13, ago. 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <<https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497687>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

_____. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068>>. Acesso em: 8 set. 2016.

KLAJNER, Henrique. **A auto-estimulação das crianças**. São Paulo: Marco Zero, 2002.

KOPCAK, Sarah Cristina Peron. **No encontro, os sentidos**: efeitos da formação de monitores de educação infantil. 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251643/1/Kopcak_SarahCristinaPeron_M.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

KRAMER, Sônia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais da educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2006b.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, especial, p. 797-818, out. 2006a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

_____. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 16-31.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 117-132.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1037131.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 99-112.

_____. Educação infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 99-112.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditações, 2015.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. **O professor de educação infantil**: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129076/330194.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 set. 2016.

LANTHEAUME, Françoise. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 368-387, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/04.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

LAUREANO, Renata Esmi. **Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil: desenhando caminhos possíveis.** 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/586/1/LAUREANO%2C%20Renata%20Esmi.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/apedagogiaepedagogos.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

LOBO, A. P. Políticas públicas para educação infantil: uma releitura na legislação brasileira. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política.** 2. ed. Niterói: EDUFF, 2011. p. 133-163.

LOPES, Cláudia Cristina Garcia Piffer; GUIMARÃES, Célia Maria. A relação com as famílias na educação infantil: demandas de formação dos profissionais. *In*: EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: PUCPR, 2008. p. 12443-12456. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/470_262.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2017.

LOURENCETTI, G. do Carmo. A baixa remuneração dos professores: algumas repercussões no cotidiano da sala de aula. **Rev. de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n. 52, p. 13-32, jan./abr. 2014.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. *In*: CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Docência, memória e gênero.** São Paulo: Escrituras, 1997. p. 75-82.

_____. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. *In*: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

LOUZANO, Paula *et al.* Quem quer ser professor?: atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set. /dez. 2010. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1608/1608.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Anped, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1824--Int.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

MACHADO, Ilze Maria Coelho. Desenvolvimento profissional de professores da educação infantil. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL*, 11., 2016, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-11. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO6_ILZE-MARIA-COELHO-MACHADO.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

MACHADO, Maria Lucia A. Criança pequena, educação Infantil e formação dos profissionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 85-98, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10549/10087>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

_____. Desafios Iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742000000200009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 22 fev. 2016.

MACHADO, Marília Novais da M. **Entrevista de pesquisa: a interação entrevistado/entrevistador**. 1997. Tese (Doutorado) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.)*. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MANIFESTO do MIEIB contra emenda aditiva sobre creches domiciliares. **Anped**, Rio de Janeiro, 17 mar. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-mieib-contra-emenda-aditiva-sobre-creches-domiciliares>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 28, p. 75-98, 1999.

MARANHÃO, Damaris Gomes. Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde. *In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS*, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7157-2-5-artigo-mec-saude-bemestar-criancas-damaris/file>>. Disponível em: 31 jul. 2017.

MARANHAO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Creche e família: uma parceria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 171-194, jan./abr. 2008.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a08v38n133.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MARANHAO, Damaris Gomes; SARTI, Cynthia Andersen. Cuidado compartilhado: negociações entre famílias e profissionais em uma creche. **Interface**, Botucatu, v. 11, n. 22, p. 257-270, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/06.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

MARINHO, Joselidia de Oliveira. **Iniciação docente na educação infantil**: cenários de uma cultura profissional. 2014. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_866a04d20e2ea4e1410619dc78c34152>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MARQUEZE, Elaine Cristina; MORENO, Claudia Roberta de Castro. Satisfação no trabalho - uma breve revisão. **Rev. bras. saúde ocup.**, São Paulo, v. 30, n. 112, p. 69-79, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v30n112/07.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 ago. 2017.

MARTINS, Maria de Fátima Duarte *et al.* O trabalho das docentes da Educação Infantil e o mal-estar docente: o impacto dos aspectos psicossociais no adoecimento. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 281-289, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-37172014000300010>. Acesso em: 13 maio 2017.

MARX, Karl. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação humana. *In*: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx Engels**: história. São Paulo: Ática, 1989. p. 146-181.

MELLO, Ana Maria *et al.* **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

MELLO, Ana Maria. Tempo de mudança na creche da Vila Praia. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 60, p. 79-84, fev. 1987.

MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma. Bolhinhas de sabão. *In*: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde *et al.* (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MELLO, Sylvia Lesser de; FREIRE, Madalena. Relatos de experiência: relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 56, p. 82-105, 1986.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de educação infantil. *In*: TENÓRIO, Robinson Moreira; SILVA, Reginaldo de Souza (Org.). **Capacitação docente e responsabilidade social**: aportes pluridisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2010. Disponível em:

<<https://static.scielo.org/scielobooks/329/pdf/tenorio-9788523208912.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2015. p. 97-116.

MERISSE, A. Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. *In*: MERISSE, A. *et al.* **Lugares da infância**: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato. São Paulo: Arte e Ciência, 1997. p. 25-51.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. **Rev. Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 7-15, 1998. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo. Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. São Paulo: Vozes, 1994.

_____. _____. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. _____. Petrópolis: Vozes, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; MINAYO-GOMÉZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. *In*: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Org.). **O clássico e o novo**: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 117-142.

MOLON, Suzana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. Cenas do cotidiano na educação infantil: desafios da integração entre cuidado e educação. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 161-176, jan./mar. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-S1517-9702201608147080.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

MONTEIRO, Ana Paula dos Santos. **Representações sociais do professor de educação infantil sobre o seu próprio trabalho**. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea) — Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/3480/ana-paula-dos-santos-monteiro-completa.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. *In*: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 17-25.

MOTTA, Flávia Miller Naethe; QUEIROZ, Isabele Lacerda. Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3925.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. Processo histórico da Educação Infantil no Brasil: educação ou assistência? *In*: EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais ...** Curitiba:

PUCPR, 2015. p. 17439-17455. Disponível em:
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17479_9077.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

NASCIMENTO, Marcos Antonio. **Atendentes do desenvolvimento infantil se formam professoras: um olhar sobre o curso normal superior fora de sede da Uniararas**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. Disponível em:
<<http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/2057/1/Marcos%20Antonio%20Nascimento.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

NÓBREGA, Suely Soares. **Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores**. 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em:
<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4735?locale=pt_BR>. Acesso em: 3 fev. 2016.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Rev. Linhas**, Florianópolis, v. 14, n. 26, p. 265-292, jan./jun. 2013. Disponível em:
<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013265/2543>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992b.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Rev. Educacion**, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2015.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília, DF: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2016.

NUNES, Maria Fernanda; KRAMER, Sônia. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, a formação e a pesquisa. *In*: KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas: Papirus, 2013.

NUNES, Nadir. **Pré-escola: tempo de espera**. 1995. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

OLIVEIRA, Anátalia Dejane Silva de. **A formação em pedagogia para a docência na educação infantil: em busca do sentido da qualidade**. 2007. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em:
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2893/1/2007_AnataliaDejaneSilvadeOliveira.pdf>. Acesso em: 3 maio 2017.

OLIVEIRA, Carla. **Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na creche** Área de Saúde da Unicamp. 2014. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014a. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254156/1/Oliveira_Carlade_M.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade *et al.* **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org/web/archivos/publicaciones/10.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. **Salto para o futuro: docência na educação infantil**. Rio de Janeiro, ano 23, Boletim 10, p. 8-15, jun. 2013. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

_____. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, n. 44, p. 209-227, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a11n44.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Coord.). **Pesquisa trabalho docente na educação básica no Brasil: sinopse do survey nacional**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/pesquisas/5/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acesso em: 13 maio 2017.

OLIVEIRA, Débora de *et al.* Impacto das novas configurações familiares no desenvolvimento de crianças e adolescentes: uma revisão da produção científica. **Rev. Eletrônica Interações em Psicologia**, Curitiba, v. 12, ano 1, p. 87-98, 2008. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/psicologia/article/view/9172>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

OLIVEIRA, Djenane Martins. **Da agente de desenvolvimento infantil à professora de creche: estudo sobre uma trajetória profissional a partir da categoria gênero**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011b. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_44161fa5c12a7eb252ede9a59a795bc3>. Acesso em: 23 fev. 2017.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. As relações de poder entre o coordenador pedagógico, professores e diretor da escola: algumas considerações. *In: CONGRESSO ANPAE, 3., 2012, Zaragoza-Espanha. Anais ...* Zaragoza-Espanha: Anpae, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JaneCordeiroOliveira_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

OLIVEIRA, Rosmari Pereira. **Entre a fralda e a lousa**: um estudo sobre identidades docentes em berçários. 2014. 173 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014b.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais ...** Belo Horizonte: MEC, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes/file>>. Acesso em: 5 maio 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 56, p. 39-65, 1986.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

_____. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Encontros e encantamentos em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato (Org.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ONGARI, Bárbara; MOLINA, Paola. **A educadora de creche**: construindo suas identidades. São Paulo: Cortez, 2003.

ORTEGA, Eliane Maria Vani. O ensino médio público e o acesso ao ensino superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 23, p. 153-176, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ae/article/view/2213/2171>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Tereza Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês - cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Articular saberes, qualificar práticas: contribuições da Universidade à formação dos profissionais de Educação Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 11-20, jul./dez. 1997. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10613/10147>>. Acesso em: 10 maio 2016.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. A escolha e as expectativas dos acadêmicos formandos do curso de pedagogia quanto à inserção no mercado de trabalho. *In: EDUCERE*, 12., 2015, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: PUCPR, 2015. p. 9301-9317. Disponível em:

<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16037_7323.pdf>. Acesso em: 17 out. 2016.

PAIVA, Thiago. Frase atribuída a Cid Gomes causa polêmica com professores. **O Povo**, Fortaleza, 23 ago. 2011. Disponível em:

<<https://www20.opovo.com.br/app/opovo/politica/2011/08/23/noticiasjornalpolitica,2284204/frase-atribuida-a-cid-causa-polemica-com-professores.shtml>>. Acesso em: 10 maio 2016.

PARDO, Marcela; ADLERSTEIN, Cynthia. **Estrategia regional sobre docentes: estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe**. Paris: Unesco, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245157S.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101525/pasqualini_jc_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 maio 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação Infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva antiescolar em educação infantil. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 27, p. 71-100, 2. sem. 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a05.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil**. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014. Disponível em:

<http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_7730_Disserta%E7%E3o%20OK.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; 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. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n92/1809-4465-ensaio-24-92-0697.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. Origem social de professores e aspectos da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 199-207, maio/ago. 2012. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/11633/8025>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PENTEADO, Regina Zanella. Relações entre saúde e trabalho docente: percepções de professores sobre saúde vocal. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 18-22, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n1/03.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. **A coordenação pedagógica na educação infantil**: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma creche municipal. 2014. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10044/1/2014_dis_jrpereira.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da educação. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 21. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, José Marcelino Rezende. Remuneração adequada do professor: desafio à educação brasileira. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 3, n. 4, p. 51-67, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_04_2009_remuneracao_adequada.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha; , Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/07.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2012.

POLON, Thelma Lucia Pinto. **Identificação dos perfis de liderança características relacionadas à gestão pedagógica eficaz nas escolas participantes do projeto Geres - Estudo Longitudinal Geração Escolar**. 2009. 314 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RABELO, Amanda O. O gênero e a profissão docente: impactos na memória das normalistas. **Rev. Ártemis**, João Pessoa, v. 6, p. 58-67, jun. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/2125/1883>>. Acesso em: 13 maio 2016.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais eletrônicos...** Ipojuca: Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2325_int.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

_____. Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais ...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

RECCO, KethylinViotto; SOUZA NETO, Samuel; IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. O trabalho docente na educação infantil: os desafios do processo de profissionalização do ensino. **Educ. Foco**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 447-474, maio/ago. 2016. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/3028/93>>. Acesso em: 13 maio 2016.

ANPED SUL. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL, 1., 1998, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1998.

REVISTA FORTALEZA 2040. Fortaleza: Prefeitura de Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/assets/files/publications/fortaleza2040_revista-fortaleza-olhar-dos-bairros_15-09-2015.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

RIBEIRO, Sérgio Costa; KLEIN, Ruben. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 5, p. 29-36, jan./jul. 1982.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3365--Int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Rev. Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n16/n16a03>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

_____. Descaminhos da democratização da educação na infância. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 9, n. 16, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/17562/16138>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

_____. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10628/10162>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; OSTETTO, Luciana Esmeralda. O estágio na formação universitária de professores de Educação Infantil. *In*: SEARA, Izabel Christine *et al.* (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, p. 103-116.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise e necessidade na formação de professores**. Portugal: Porto, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, Portugal, ano 11, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1692/1601>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. *In*: PINHO, Sheila Z. de. (Org.). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 15-24.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. *In*: OLIVEN, Ruben G.; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo M. (Org.). **A Constituição de 1988 na vida brasileira**. São Paulo: Hucitec, 2008. p. 296-334.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev./abr. 1996a.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. Formação do profissional de educação infantil através de cursos supletivos. *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 51-63.

_____. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

_____. **O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 51, p. 73-79, Nov. 1984. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208901.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

_____. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Panorama da educação infantil brasileira contemporânea. *In*: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUINDO O PRESENTE, 2002, Brasília, DF. **Anais ...** Brasília, DF: UNESCO Brasil, 2003a. p. 33-81. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000311.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2003b. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2183/40-artigos-rosemerg.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2017.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, K. S.; VITÓRIA, T. Integração família e creche: o acolhimento é o princípio de tudo. *In*: MATUANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; ZUARDI, A.W. (Org.). **Estudos em saúde mental**. Ribeirão Preto: FMRP/USP, 1997. p. 107-31.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a03n115.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campina: Alínea, 1998.

SAMBRANO, Taciana Mirna. Relação instituição de educação infantil e família: um sonho acalentado, um vínculo necessário. *In*: ANGOTTI, Maristela (Org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. cap. 8.

SAMPAIO, H. M. S. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Fapesp, 2000.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em:

<<http://stoa.usp.br/gepespp/files/3116/17472/Precariza%C3%A7%C3%A3o+do+trabalho+do+cente+e+seus+efeitos+sobre+as+pr%C3%A1ticas+curriculares.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza (Coord.). Educação infantil. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais**. Brasília, DF: SECAD, 2006. p. 31-51. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

SANTOS, Adauto; PARANÁ, Luiz Carlos. De amor e de paz. Intérprete: Mart'nália. *In*: MART'NÁLIA. **Pé do meu samba**. São Paulo: BMG Brasil, 2002. 1 CD. Faixa 6.

SANTOS, Isabel Cristina dos; OLIVEIRA, Romualdo Tavares de. O perfil dos auxiliares de desenvolvimento infantil das creches da rede municipal de educação da cidade do Recife: primeiros delineamentos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 65., 2013, Recife. **Anais ... Recife: SBPCNET, 2013**. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/6414.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

SANTOS, Maurícia Evangelista dos Santos. **Na esteira dos saberes e práticas da docência da educação infantil**: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI. 2013. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/206>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. A escolha profissional do curso de Pedagogia: análise das representações sociais de discentes. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais ... Caxambu: Anped, 2010**. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt08>>. Acesso em: 13 maio 2017.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais**: relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. 353 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/VEHiA9>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-53.

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997.

SATER, Almir; SIMÕES, Paulo. Maneira simples. Intérprete: Almir Sater. SATER, Almir. **7 sinais**. São Paulo: Velas, 2007. 1 CD. Faixa 2.

SATER, Almir; TEIXEIRA, Renato. Tocando em frente. Intérprete: Maria Bethânia. *In*: BETHÂNIA, Maria. **25 anos**. São Paulo: Philips, 1990. 1 CD. Faixa 2.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAYÃO, Deborah Thomé. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças: “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1604/899>>. Acesso em: 31 jul. 2017.

_____. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.cidadaniaepaz.se.gov.br/wp-content/uploads/2012/09/rela%C3%A7%C3%B5es-de-genero-na-creche.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SCHMITT, Rosinete Valdeci; ROCHA, Eloisa Acires Candal. A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_ROSINETE-VALDECI-SCHMITT-ELOISA-ACIRES-CANDAL-ROCHA.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2015.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. O surgimento da educação infantil na história das políticas públicas para a criança no Brasil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 257-276, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/746/718>>. Acesso em: 19 set. 2017.

SILVA, Dilma Antunes. **De pajem a professora de educação infantil**: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível

em: <<https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/16171/1/Dilma%20Antunes%20Silva.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

SILVA, Flávia Carolina da; DIAS, Lucimar Rosa. A Formação de Professores/ras de educação infantil no município de Curitiba e a (re) educação das relações étnico-raciais: 2015 como marco. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED*, 11., 2016, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo16_FL%C3%81VIA-CAROLINA-DA-SILVA-LUCIMAR-ROSA-DIAS.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

SILVA, Flávia Carolina da; PALUDO, Karina Inês. Racismo implícito: um olhar para a educação infantil. *In: EDUCERE*, 10., Curitiba. **Anais ...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 7106-1717. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5643_3318.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2016.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da. Limites na construção de uma identidade política: condicionantes de gênero e de classe sobre o trabalho docente na educação infantil. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 327-337, jul./dez. 2006.

SILVA, Isabel de Oliveira e. De pajem a professora: ambigüidades da formação docente na educação infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 4, p. 249-275, 2008a. Disponível em: <<http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/viewFile/927/701>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

_____. **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. Professoras da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. **Salto para o futuro**: docência na educação infantil, Rio de Janeiro, boletim 10, ano 23, p. 28-35, jun. 2013. Disponível em: <https://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SILVA, Lucilene Santos da. **A prática pedagógica da díade professora-monitora na perspectiva da qualidade**: um estudo em creche. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/11473/1/2012_LucileneSantosdaSilva.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SILVA, Nadja Maria Barbosa da; GASPARG, Mônica Maria Gadêlha. A concepção de educação infantil na visão dos auxiliares de desenvolvimento infantil: um estudo de caso na rede municipal de Recife. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 65., 2013, Recife. **Anais ...** Recife: UFPE, 2013. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/65ra/resumos/resumos/7148.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da; MACHADO, Cila Alves dos Santos. A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30., 2007, Caxambu. **Anais ...** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT07-3461--Int.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

SOUSA, José Edilmar de. Homem docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT07-4232.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

SOUZA, Angelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2007. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10567>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

SOUZA, Marina Pereira de Castro e. O Proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais ...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-1895_int.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

_____. **O Proinfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de creche a professores?** 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao_Marina_Pereira.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício do professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2015b.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2015a.

TATAGIBA, Ana Paula. Percursos de uma luta urgente: a educação infantil como dever do Estado. **SER Social**, Brasília, DF, v. 13, n. 29, p. 146-171, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/download/6357/5166>. Acesso em: 13 maio 2016.

TEIXEIRA, Moema de Poli. A Presença Negra no Magistério: aspectos quantitativos. *In*: OLIVEIRA, Iolanda de (Org.). **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: EdUFF, 2006. p. 10-50. Disponível em: <http://www.uff.br/penesb/images/jdownloads/Publicacoes/cor-%20magisterio_web.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2017.

TIRIBA, Léa. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. *In*: KRAMER, Sônia (Org.). **Profissionais de educação infantil e(m) formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 66-86.

TRINDADE, André. **Gestos de cuidado, gestos de amor: orientações sobre o desenvolvimento do bebê**. São Paulo: Summus, 2007.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. *In*: MARTINS FILHO, Altino José *et al.* **Infância plural**: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-58.

_____. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 1-14, jan. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/9360/8612>>. Acesso em: 30 dez. 2016.

_____. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, p. 49-63, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

TROVA, Andreza Gessi. **Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/785>>. Acesso em: 12 maio 2016.

VARGAS, Alessandra. Satisfação do professor municipal da Região Sul. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais ...** Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3236/365>>. Acesso em: 13 maio 2016.

VASCONCELOS, J. F. de; SAMPAIO, S. **Problemas médico-sociais da infância**: comércio das criadeiras. Rio de Janeiro: Livraria Odeon, 1938.

VASCONCELOS, Queila Almeida. Prover, proteger e participar: os direitos das crianças em relação com as práticas docentes na creche. *In*: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 7., 2015, São Carlos. **Anais ...** São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 685-692. Disponível em: <<http://www.copedi.ufscar.br/files/anais/copedi-anais-eixo2.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina Maria (Org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.

_____. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. *In*: SILVA, Aínda Maria Monteiro *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.

VENZKE, Lourdes Helena Dummer. Professoras das escolas municipais de educação infantil em Pelotas: identidades em construção. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Universitária Champagnat, 2004.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação**: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A educação infantil e o Plano Nacional de Educação: as propostas da Conae 2010. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/images/publicacoes/26/Livia_EdInfPNE.PDF>. Acesso em: 13 abr. 2017.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Pro-Posições**, v. 10, n. 28, p. 28-39, mar. 1999. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/1991/28-artigos-vieiralmf.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

_____. Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 67, p. 3-16, nov. 1988. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1215/1220>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Obrigatoriedade escolar na educação infantil. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 9, p. 245-262, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/9/173>>. Acesso em: 12 maio 2016.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; OLIVEIRA, Tiago Grama. As condições do trabalho docente na educação infantil no Brasil: alguns resultados de pesquisa (2002-2012). **Rev. Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 131-154, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/5125/4103>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

VIEIRA, Livia Maria Fraga; SOUZA, Gizele de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 119-139, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe_1/06.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda. Aprendizagem da docência na educação infantil: os saberes de professoras de creches. **Rev. Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, p. 831-850, out./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/1891/189148893003.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Thinking and speech (N. Minick, Trans.). In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Ed.). **The collected works of L. S. Vygotsky**: problems of general psychology. New York: Plenum, 1987. v. 1, p. 39-285.

WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 53-65, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2210/42-dossie-wadamjfa.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

WAJSKOP, Gisela. Desafios da formação profissional do docente de educação infantil. **Rev. Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, n. 2, p. 14-17, ago./nov. 2003.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINTERHALTER, Diolinda Franciele; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. As DCNEI no contexto das práticas educativas com bebês e crianças pequenas. *In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL*, 7., 2015, São Carlos. **Anais ...** São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 106-116. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/44668140-Realizacao-apoio-i.html>>. Acesso em: 25 maio 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

ZABALZA, Miguel A. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, Andréa Vieira; CORD, Denise. **Atuação docente e Educação Infantil: contribuições da Psicologia**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 73-83, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10548/10086>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

**APÊNDICE A — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
A COORDENADORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEI)**

Prezada Coordenadora _____,

Por meio deste termo de consentimento, pedimos a sua autorização para a realização da pesquisa intitulada *O papel das Auxiliares da Educação Infantil no contexto de Creche no município de Fortaleza*, que ocorrerá nesta unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Fortaleza.

Considerando que o objetivo da pesquisa é analisar o papel das Auxiliares, será realizada observação em três diferentes turmas, em que se efetuarão registros acerca das atividades das Auxiliares, em diário de campo. As outras duas etapas envolverão a aplicação de questionários, com a participação exclusiva das Auxiliares, e a realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas deverão ser realizadas com Auxiliares, professoras, coordenadora e familiares das crianças e, por isso, aqui, solicitamos sua participação nesta ocasião, pois certamente será uma contribuição importante para este estudo.

Cabe salientar que todo o processo que envolve a pesquisa de campo torna indispensável o acordo e o consentimento do CEI, representado através da figura do(a) coordenador(a), assim como de cada um dos participantes citados, individualmente, deixando todos cientes de que os resultados gerados para este trabalho serão utilizados como fonte de dados para a conclusão da pesquisa e de outras produções acadêmicas acerca desta temática.

Prezando pela credibilidade deste estudo, conta-se com a orientação da **Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz**, funcionária da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), e será realizado pela estudante e pesquisadora **Maria Nerice dos Santos Pinheiro**.

Salientamos que não haverá pagamento e nenhum custo aos participantes. A identidade da instituição e de todos os envolvidos na pesquisa será resguardada, de modo que os colaboradores não poderão ser identificados. Entretanto qualquer um dos indivíduos poderá desistir de sua participação na pesquisa sem que isso seja motivo de constrangimento ou reprimenda.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a orientadora da pesquisa pelo email rosimeireca@yahoo.com.br, com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFC, através do telefone: _____ e, por fim, com a estudante do Programa de Pós-graduação em

Educação Brasileira da UFC, pelo email: nematu@gmail.com ou telefone/Whatsapp (85) 9 9862XXXX.

Na certeza de contar com a sua participação e contribuição preciosa, agradecemos antecipadamente: obrigada!

A Senhora concorda que a pesquisa seja realizada nesta unidade educacional?

() Sim () Não

A Senhora concorda em participar da entrevista relacionada a esta pesquisa como representante da equipe gestora da instituição?

() Sim () Não

Nome do participante: _____

Escola: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da coordenadora do CEI

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE B — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A AUXILIAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA

Prezada Auxiliar _____,

Por meio deste termo de consentimento, solicitamos a sua participação na pesquisa *O papel das Auxiliares da Educação Infantil no contexto de Creche no município de Fortaleza*, que ocorrerá nesta unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Fortaleza.

Considerando que o objetivo da pesquisa é analisar o papel das Auxiliares, será realizada observação em três diferentes turmas, em que se efetuarão registros acerca das atividades das Auxiliares, em diário de campo. As outras duas etapas envolverão a aplicação de questionários, com a participação exclusiva das Auxiliares, e a realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas deverão ser realizadas com Auxiliares, professoras, coordenadora e familiares das crianças e, por isso, aqui, solicitamos sua participação nesta ocasião, pois certamente será uma contribuição importante para este estudo.

Cabe salientar que todo o processo que envolve a pesquisa de campo torna indispensável o acordo e o consentimento do CEI, representado através da figura do(a) coordenador(a), assim como de cada um dos participantes citados, individualmente, deixando todos cientes de que os resultados gerados para este trabalho serão utilizados como fonte de dados para a conclusão da pesquisa e de outras produções acadêmicas acerca desta temática.

Prezando pela credibilidade deste estudo, conta-se com a orientação da **Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz**, funcionária da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), e será realizado pela estudante e pesquisadora **Maria Nerice dos Santos Pinheiro**.

Salientamos que não haverá pagamento e nenhum custo aos participantes. A identidade da instituição e de todos os participantes da pesquisa será resguardada, de modo que os colaboradores não poderão ser identificados. Entretanto qualquer um dos indivíduos poderá desistir de sua participação na pesquisa sem que isso seja motivo de constrangimento ou reprimenda.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a orientadora da pesquisa pelo email rosimeireca@yahoo.com.br, com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFC, através do telefone: _____ e, por fim, com a estudante do Programa de Pós-graduação em

Educação Brasileira da UFC, pelo email: nematu@gmail.com ou telefone/Whatsapp (85) 9 9862XXXX.

Na certeza de contar com a sua participação e contribuição preciosa, agradecemos antecipadamente: obrigada.

A Senhora concorda em responder ao questionário para esta pesquisa?

() Sim () Não

A Senhora concorda que as observações para a pesquisa sejam realizadas na turma na qual exerce a função de Auxiliar da Educação Infantil?

() Sim () Não

A Senhora aceita participar da entrevista que será realizada para a geração de dados da pesquisa?

() Sim () Não

Nome: _____

Escola: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da Auxiliar

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C — TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezada Professora _____,

Por meio deste termo de consentimento, solicitamos a sua participação na pesquisa *O papel das Auxiliares da Educação Infantil no contexto de Creche no município de Fortaleza*, que ocorrerá nesta unidade de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Fortaleza.

Considerando que o objetivo da pesquisa é analisar o papel das Auxiliares, será realizada observação em três diferentes turmas, em que se efetuarão registros acerca das atividades das Auxiliares, em diário de campo. As outras duas etapas envolverão a aplicação de questionários, com a participação exclusiva das Auxiliares, e a realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas deverão ser realizadas com Auxiliares, professoras, coordenadora e familiares das crianças e, por isso, aqui, solicitamos sua participação nesta ocasião, pois certamente será uma contribuição importante para este estudo.

Cabe salientar que todo o processo que envolve a pesquisa de campo torna indispensável o acordo e o consentimento do CEI, representado através da figura do(a) coordenador(a), assim como de cada um dos participantes citados, individualmente, deixando todos cientes de que os resultados gerados para este trabalho serão utilizados como fonte de dados para a conclusão da pesquisa e de outras produções acadêmicas acerca desta temática.

Prezando pela credibilidade deste estudo, conta-se com a orientação da **Prof.^a Dr.^a Rosimeire Costa de Andrade Cruz**, funcionária da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), e será realizado pela estudante e pesquisadora **Maria Nerice dos Santos Pinheiro**.

Salientamos que não haverá pagamento e nenhum custo aos participantes. A identidade da instituição e de todos os participantes da pesquisa será resguardada, de modo que os colaboradores não poderão ser identificados. Entretanto qualquer um dos indivíduos poderá desistir de sua participação na pesquisa sem que isso seja motivo de constrangimento ou reprimenda.

Qualquer esclarecimento poderá ser obtido com a orientadora da pesquisa pelo email rosimeireca@yahoo.com.br, com o Comitê de Ética e Pesquisa da UFC, através do telefone: _____ e, por fim, com a estudante do Programa de Pós-graduação em

Educação Brasileira da UFC, pelo email: nematu@gmail.com ou telefone/Whatsapp (85) 9 9862XXXX.

Na certeza de contar com a sua participação e contribuição preciosa, agradecemos antecipadamente: obrigada.

A Senhora concorda que as observações para a pesquisa sejam realizadas na turma na qual exerce a função de Professor da Educação Infantil?

() Sim () Não

A Senhora aceita participar da entrevista que será realizada para a geração de dados da pesquisa?

() Sim () Não

Nome: _____

Escola: _____

Endereço: _____ Telefone: _____

Fortaleza, ____ de _____ de 2016.

Assinatura da professora

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE D — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS
PROFESSORAS SOBRE AS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA**

1. Quais as atividades realizadas pela Auxiliar de Educação Infantil no dia a dia desta instituição educacional? Descreva-as.
2. Quem define essas atividades? Por quê?
3. Existe algum documento da Secretaria Municipal de Educação ou dessa instituição que orienta sobre a função de Auxiliar da Educação Infantil? Qual? O que diz lá?
4. Em sua opinião, a formação da Auxiliar, inicial e continuada, ajuda esta profissional realizar as atividades diárias? Por quê?
5. A rotina do CEI exige planejamento. Quem realiza esse planejamento? A Auxiliar participa deste momento? Como?
6. As atividades realizadas pela Auxiliar também são planejadas? Como? Por quem? Por quê?
7. Há atividades que, geralmente, só você realiza e a Auxiliar não? Quais? Por quê?
8. Há atividades que, geralmente, só a Auxiliar realiza e você não? Quais? Por quê?
9. Em sua opinião, o trabalho realizado entre professora e Auxiliar é compartilhado? Por quê?
10. Em algum momento do dia a Auxiliar fica sozinha com as crianças? Em que momento? E por quê? Realizando que atividades?
11. O que ocorre quando você falta ao trabalho? Como fica a rotina nesta situação? Por quê?
12. O que ocorre quando a Auxiliar falta ao trabalho? Como fica a rotina nesta situação? Por quê?
13. Dentre as atividades que a Auxiliar exerce no CEI, qual é a que você acredita que ela mais gosta de realizar? Por quê?
14. Dentre as atividades que a Auxiliar exerce no CEI, qual é a que você acredita que ela menos gosta de realizar? Por quê?
15. Você poderia destacar um aspecto relacionado à função de Auxiliar que você considera muito importante? Qual? Por quê?
16. Em sua opinião, as atividades realizadas por uma Auxiliar são atividades de uma professora de Educação Infantil? Por quê?
17. Em sua opinião, o que significa ser Auxiliar na Educação Infantil? Por quê?
18. Para finalizar, complete a frase: “O papel da Auxiliar na Educação Infantil é... porque...”

**APÊNDICE E — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
AS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
FORTALEZA SOBRE A FUNÇÃO QUE EXERCEM**

1. Quais as atividades realizadas por você no dia a dia desta instituição educacional? Descreva-as.
2. Quem define essas atividades? Por quê?
3. Existe algum documento da Secretaria Municipal de Educação ou dessa instituição que orienta sobre a função de Auxiliar da Educação Infantil? Qual? O que diz lá?
4. Em sua opinião, a formação para a Auxiliar, inicial e continuada, ajuda esta profissional a realizar suas atividades diárias? Por quê?
5. A rotina do CEI exige planejamento. Quem realiza esse planejamento? Você participa deste momento? Como?
6. As atividades realizadas por você também são planejadas? Como? Por quem? Por quê?
7. Há atividades que, geralmente, só você realiza e a professora não? Quais? Por quê?
8. Há atividades que, geralmente, só a professora realiza e você não? Quais? Por quê?
9. Em sua opinião, o trabalho realizado entre professora e Auxiliar é compartilhado? Por quê?
10. Em algum momento do dia você fica sozinha com as crianças? Em que momento? E por quê? Realizando que atividades?
11. O que ocorre quando você falta ao trabalho? Como fica a rotina nesta situação? Por quê?
12. O que ocorre quando a Professora falta ao trabalho? Como fica a rotina nesta situação? Por quê?
13. Dentre as atividades que exerce no CEI, qual é a que você acredita que mais gosta de realizar? Por quê?
14. Dentre as atividades que exerce no CEI, qual é a que você acredita que menos gosta de realizar? Por quê?
15. Você poderia destacar um aspecto relacionado à função de Auxiliar que você considera muito importante? Qual? Por quê?
16. Em sua opinião, as atividades realizadas por uma Auxiliar são atividades de uma professora de Educação Infantil? Por quê?
17. Em sua opinião, o que significa ser Auxiliar na Educação Infantil? Por quê?
18. Para finalizar, complete a frase: “O papel da Auxiliar na Educação Infantil é... porque...”

**APÊNDICE F — ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A
COORDENADORA DO CEI DO SOBRE AS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

1. Quais as atividades realizadas pela Auxiliar de Educação Infantil no dia a dia desta instituição educacional? Descreva-as.
2. Quem define essas atividades? Por quê?
3. Existe algum documento da Secretaria Municipal de Educação ou dessa instituição que orienta sobre a função de Auxiliar da Educação Infantil? Qual? O que diz lá?
4. Em sua opinião, a formação da Auxiliar, inicial e continuada, ajuda esta profissional realizar as atividades diárias? Por quê?
5. A rotina do CEI exige planejamento. Quem realiza esse planejamento? A Auxiliar participa deste momento? Como?
6. As atividades realizadas pela Auxiliar também são planejadas? Como? Por quem? Por quê?
7. Há atividades que, geralmente, só a professora realiza e a Auxiliar não? Quais? Por quê?
8. Há atividades que, geralmente, só a Auxiliar realiza e a professora não? Quais? Por quê?
9. Em sua opinião, o trabalho realizado entre professora e Auxiliar é compartilhado? Por quê?
10. Em algum momento do dia a Auxiliar fica sozinha com as crianças? Em que momento? E por quê? Realizando que atividades?
11. O que ocorre quando a professora falta ao trabalho? Como fica a rotina nesta situação? Por quê?
12. O que ocorre quando a Auxiliar falta ao trabalho? Como fica a rotina nesta situação? Por quê?
13. Dentre as atividades que a Auxiliar exerce no CEI, qual é a que você acredita que ela mais gosta de realizar? Por quê?
14. Dentre as atividades que a Auxiliar exerce no CEI, qual é a que você acredita que ela menos gosta de realizar? Por quê?
15. Você poderia destacar um aspecto relacionado à função de Auxiliar que você considera muito importante? Qual? Por quê?
16. Em sua opinião, as atividades realizadas por uma Auxiliar são atividades de uma professora de Educação Infantil? Por quê?
17. Em sua opinião, o que significa ser Auxiliar na Educação Infantil? Por quê?

18. Para finalizar, complete a frase: “O papel da Auxiliar na Educação Infantil é... porque...”

**APÊNDICE G — QUESTIONÁRIO PARA AUXILIARES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**QUESTIONÁRIO PARA AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO
MUNICÍPIO DE FORTALEZA
PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL**

**PARA MELHOR CONTRIBUIR COM ESTA PESQUISA, LEIA E RESPONDA AOS
ITENS COM ATENÇÃO**

1. Dados Pessoais:

1.1. Sexo: () Masculino () Feminino

1.2. Idade: _____ anos.

1.3. Estado Civil: () Casado(a) / () Solteiro(a) / () Divorciado(a) / () Viúvo (a)

1.4. Filhos: () Sim. Quantos? _____ / () Não

1.5. Como você se identifica quanto à cor da sua pele?

1.6. Em sua opinião, considerando sua renda familiar, você pertence a que classe social?

() Baixa / () Média / () Média alta / () Alta /

() Outra: _____

1.7. Você mora em que Regional?

() Regional I / () Regional II / () Regional III / () Regional IV / () Regional V /

() Regional VI / () Não sei /

() Outro. Qual? _____

1.8. Como se locomove, geralmente, até o local de trabalho (você pode marcar mais de 1 opção nesta questão)?

- () Bicicleta / () Moto / () Transporte coletivo (topic, ônibus etc.) / () A pé /
 () Carro () Outro(s): _____

Se você respondeu mais de uma opção na **questão 1.8**, explique, nas linhas abaixo, como ocorre seu deslocamento até o seu local de trabalho:

1.9. Por que você se tornou Auxiliar na Educação Infantil?

- () Pelo salário / () Para trabalhar com crianças / () Pela estabilidade do emprego /
 () Pela dificuldade de encontrar outro emprego /
 () Outro: _____

1.10. Seu salário é a principal fonte de renda para sua família?

- () Sim / () Não

1.11 Você realiza outra atividade remunerada além da função que exerce no CEI?

- () Sim / () Não

Se sua resposta for **sim para a questão 1.11**, informe que atividade é esta:

2. Dados Profissionais:

2.1. Que função você exerce na rede municipal de Educação de Fortaleza?

- () Auxiliar de sala (terceirizada ou substituta) / () Assistente (efetiva)

2.2. Como foi selecionado (a) para a função de Auxiliar?

- () Através de currículo / () Concurso Público / () Indicação política /
 () Outro: _____

2.3. Atualmente você trabalha em que turma?

- () Infantil I / () Infantil II / Infantil III () / Outra: _____

2.4. Quantas horas você trabalha por dia?

- 6 horas / 8 horas / 10 horas /
 Outra: _____

2.5 Qual a sua formação pedagógica?

- Concluí o Ensino Médio na modalidade Normal (antigo curso Pedagógico)
 Concluí Pedagogia - Nível Superior
 Não tenho formação no Ensino Médio na modalidade Normal ou na licenciatura em Pedagogia
 Outra: _____

Se você respondeu “Não tenho formação no Ensino Médio na modalidade Normal ou na licenciatura em Pedagogia”, pule para a questão 2.8

2.6. Esta formação pedagógica inicial se deu em que tipo de instituição?

- Pública / Privada

2.7. Durante sua formação pedagógica, você cursou disciplinas relacionadas à Educação Infantil?

- Sim / Não

2.8. Antes de trabalhar como Auxiliar, você já possuía experiência profissional com crianças?

- Sim / Não

2.9. Caso a resposta da questão 2.8 tenha sido “sim”, marque as funções que você já ocupou trabalhando com crianças:

- Auxiliar de sala - instituição pública ou privada / Babá / Professor(a) /
 Outra. Qual? _____

2.10. Você possui quanto tempo de experiência no trabalho como Auxiliar em instituições de Educação Infantil?

- Auxiliar / Babá / Professor(a) /
 Outra

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Organizar e limpar a sala de atividades | <input type="checkbox"/> Planejar atividades para a turma |
| <input type="checkbox"/> Integrar família-instituição-comunidade | <input type="checkbox"/> Ajudar as crianças durante as refeições |
| <input type="checkbox"/> Apoiar a crianças com deficiência em sala | <input type="checkbox"/> Ajudar as crianças nas atividades de sala |
| <input type="checkbox"/> Avaliar o desenvolvimento das crianças | <input type="checkbox"/> Fazer relatórios |
| <input type="checkbox"/> Trocar fraldas | <input type="checkbox"/> Substituir professores |
| | <input type="checkbox"/> Outra(s): _____ |

3.5. De modo geral como você avalia sua relação, na instituição que trabalha, com:

- o(a) Coordenador(a)/Diretor(a)?

Ótima / Boa / Ruim / Satisfatória /
 Outra: _____
- os(as) professores(as) com quem trabalha?

Ótima / Boa / Ruim / Satisfatória /
 Outra: _____
- os (as) outros(as) Auxiliares desta instituição?

Ótima / Boa / Ruim / Satisfatória /
 Outra: _____
- os outros funcionários da instituição (porteiro, serviços gerais etc.)?

Ótima / Boa / Ruim / Satisfatória /
 Outra: _____
- as crianças?

Ótima / Boa / Ruim / Satisfatória /
 Outra: _____
- as famílias das crianças?

Ótima / Boa / Ruim / Satisfatória /
 Outra: _____

3.6. Em sua opinião, as atividades que você realiza no seu trabalho também são tarefas de uma professora de Educação Infantil?

- Sim / Não

3.7. Leia todas as frases dispostas no quadro logo abaixo. Após a leitura de cada frase, escolha se você concorda, não concorda em parte ou não sabe opinar sobre a afirmativa lida.

FRASES	CONCORDO	NÃO CONCORDO	CONCORDO EM PARTE	NÃO SEI
O trabalho da professora é mais importante que o trabalho da Auxiliar.				
A professora não conseguiria realizar sozinha o seu trabalho sem o apoio de uma Auxiliar.				
Auxiliares, geralmente, são ajudadas pelas professoras quando estão desenvolvendo suas atividades com as crianças				
Não tem muita diferença entre o trabalho da Auxiliar e o trabalho da professora				

3.8. Nos próximos 2 anos, você gostaria de:

() Continuar na função atual / () Fazer concurso para professor efetivo /

() Mudar de profissão /

() Outro: _____

3.9. No espaço abaixo escreva algo que você considera importante sobre o seu trabalho e que não foi perguntado neste questionário.

Agradeço a sua colaboração!

Maria Nerice dos Santos Pinheiro

Mestranda em Educação Brasileira (FACED/UFC)

APÊNDICE H — QUADRO DE TRABALHOS DISPONÍVEIS NOS SITES DA ANPED E DA SBPC QUE ABORDAM AS AUXILIARES E/OU A DOCÊNCIA¹¹² EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO TÍTULO E/OU PALAVRAS-CHAVE

Quadro 4 – Trabalhos disponíveis nos sites da Anped e da SBPC que abordam as auxiliares e/ou a docência em Educação Infantil no título e/ou palavras-chave

	Evento / Ano	Grupo de trabalho	Autor(es)	Título do trabalho	Profissionais da docência em Creche citados no trabalho
1	Anped/ 2006	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Lenilda Cordeiro de Macêdo e Adelaide Alves Dias	O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil	Professora e Auxiliar
2	Anped / 2006	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Nancy Nonato de Lima Alves	“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: significados da docência em Educação Infantil na ambiguidade entre vocação e	Professora e Auxiliar / Agente Educativo

¹¹² Para este Estado da Arte, quando nos referimos à docência, a título de investigação para a seleção dos trabalhos, consideramos produções que se relacionam aos fazeres cotidianos na Educação Infantil, à relação adulto criança, às práticas pedagógicas etc. Foi interessante perceber que a maior parte dos estudos sobre a docência geralmente fazem mais referência à professora e não à Auxiliar, dado que pode ser visualizado através da consulta desta tabela.

				profissionalização	
3	Anped / 2007	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz	Educação do corpo infantil como politização às avessas: um estudo sobre os momentos de alimentação em uma creche	Professora e Auxiliar
4	Anped / 2007	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Sandra Cristina Vanzuita da Silva e Cila Alves dos Santos Machado	A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais	Professora e Auxiliar
5	Anped / 2008	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Rosali Rauta Siller / Valdete Côco	O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos	Auxiliar de Serviços do CEI, Auxiliar de Berçarista, Berçaristas, Auxiliar de Creches, Auxiliar de Sala, Professor Mãe I, Babá, Auxiliar de Maternal I
6	Anped / 2009	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Denise Silva Araújo	Infância: sentidos e significados atribuídos por familiares e educadoras de creche	Professora e Monitora
7				Possibilidades de organização de	Professoras e ADI

	Anped / 2011	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Tacyana Karla Gomes Ramos	práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	
8	Anped / 2012	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Marina Pereira de Castro e Souza	O ProInfantil e a formação dos Agentes Auxiliares de Creche do município do Rio de Janeiro	Agente auxiliar de Creche
9	Anped / 2012	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Ana Paula Rudolf Dagnoni	Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?	Auxiliar de Sala/ Agentes de Atividade em Educação
10	Anped / 2012	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Tacyana Karla Gomes Ramos	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	ADI
11	Anped / 2015	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Márcia Buss-Simão	Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da	Auxiliar / Auxiliares de Creche e Pré-Escola

				docência no contexto catarinense	
12	Anped / 2015	GT07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos	Rosa Batista e Eloísa Acires Candal Rocha	A constituição histórica da docência na Educação Infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX	Ama, Babá, Recreacionista, Atendente, ADI
13	Anped / 2009	GT08 - Formação de Professores	Valdete Côco	Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação	Professoras, Berçaristas, Auxiliares de turmas, Recreadores etc.
14	Anped / 2015	GT08 - Formação de Professores	Flávia Miller Naethe Motta e Isabele Lacerda Queiroz	Do outro que me constitui: o ProInfantil e a construção da identidade docente	Auxiliares de turma ou Agentes de Desenvolvimento Infantil
15	SBPC / 2013	G.7.7 - Educação Infantil	Nadja Maria Barbosa da Silva e Mônica Maria Gadêlha Gaspar	A concepção de Educação Infantil na visão dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil: um estudo de caso na rede municipal	ADI

				de Recife	
16	SBPC / 2013	G.7.7 - Educação Infantil	Isabel Cristina dos Santos e Romualdo Tavares de Oliveira	O perfil dos Auxiliares de Desenvolvimento Infantil das creches da rede municipal de educação da cidade do Recife: primeiros delineamentos	ADI

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE I — QUADRO DE TRABALHOS DISPONÍVEIS NO SITE DA BDTD QUE ABORDAM AS AUXILIARES E/OU A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO INFANTIL NO TÍTULO E/OU PALAVRAS-CHAVE

Quadro 5 – Trabalhos disponíveis no *site* da BDTD que abordam as auxiliares e/ou a docência em Educação Infantil no título e/ou palavras-chave

	Ano da defesa/ Tipo de trabalho	Aluno/Orientador	Título do trabalho	Instituição	Profissionais da docência citados	Palavras-chaves	Descritores utilizados para busca no site da BDTD
1	2013/ Dissertação	Luciana Gandarela Chamarelli / Sônia Kramer	O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil? Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro	Pontifícia Universidade Católica – PUC	Agente Auxiliar de Creche	Política municipal. Política pública. Auxiliar de Educação Infantil	“Auxiliar Infantil Creche”
2	2011/ Dissertação	Marina Pereira de Castro e Souza / Patrícia Corsino	O ProInfantil no município do Rio de Janeiro: de agentes auxiliares de Creche a professores?	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Agente Auxiliar de Creche	Formação de Professores. Identidade. ProInfantil. Educação Infantil.	“Auxiliar Infantil Formação”
3	2013/	Maurícia		Universidade	Professora e	Profissionais de	“Docência

	Dissertação	Evangelista dos Santos/ Mirela Figueiredo Santos Iriart	Na esteira dos saberes e práticas da docência na Educação Infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI	Estadual de Feira de Santana	Auxiliar	Educação Infantil. Saberes e práticas. Papéis e posicionamento. Relações de saber/poder.	Profissionais Educação Infantil”
4	2014 / Dissertação	Verônica Belfi Roncetti Paulino/ Valdete Côco	Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil	Universidade Federal do Espírito Santo	Professora e Auxiliar de Creche	Auxiliares de Creche. Formação continuada na Educação Infantil. Professores.	“Auxiliar Sala Assistente Creche Infantil”
5	2012 / Dissertação	Lucilene Santos da Silva/ Maria de Fátima Guerra de Sousa	A prática pedagógica da díade professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo	Universidade de Brasília	Professora e Monitora	Qualidade da Educação Infantil. Creche. Prática pedagógica. Professora-	“Infantil Monitora Creche Educação”

			em Creche			monitora. Interações sociais. Mediação pedagógica	
6	2010 / Dissertação	Graziela Pereira da Conceição/ Roselane Fátima Campos	Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala	Universidade Federal de Santa Catarina	Professora e Auxiliar de sala	Trabalho Docente. Educação Infantil. Auxiliar de sala.	“Auxiliar Docente Infantil”
7	2014 / Dissertação	Eliane Garcia de Brito Edir /Wanderson Ferreira Alves	Auxiliar de atividades educativas na Educação Infantil: Constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da rede municipal de educação de Goiânia	Universidade Federal de Goiás	AAE	Trabalho docente. AAE. Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.	“Auxiliar Docente Trabalho”

8	2007 / Dissertação	Ruth Manincor Capestrani / Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	De Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI) a professor de Educação Infantil - mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa ADI- Magistério	Universidade de São Paulo	Auxiliares de Educação Infantil	Mudanças Subjetivas. Construção de Significados. Formação de Professores	“Formação Auxiliar Infantil Desenvolvimento”
9	2009 / Dissertação	Sarah Cristina Peron Kopcak / Roseli Aparecida Cação Fontana	No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de educação infantil	Universidade de Campinas	Monitor	Educação Infantil. Infância. Formação Profissional. Linguagem. Relações Trabalhistas.	“Infantil Educação Monitora”
10	2010 / Dissertação	Marcos Antonio Nascimento / Regina Maria	Atendentes do desenvolvimento infantil se formam	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Atendente do Desenvolvimento Infantil	Curso Normal superior fora de sede. Formação de	“Desenvolvimento Infantil Professoras”

		Simões Puccinelli Tancredi	professoras: um olhar sobre o curso Normal Superior fora de sede da Uniararas			educadores. Aprendizagem da docência. Desenvolvimento profissional de educadores.	
11	2011 / Dissertação	Rosângela Regina Marcicano Capelasso / Carmen Lúcia Dias	A contribuição da educação e da psicologia: a importância do vínculo efetivo entre auxiliares do desenvolvimento infantil e crianças da creche de 0 a 4 anos	Universidade do Oeste Paulista	Auxiliar do Desenvolvimento Infantil	Desenvolvimento Infantil. Vínculo Afetivo. ADI. Educação Infantil.	“Auxiliar Creche Infantil”
12	2007 / Dissertação	Renata Esmi Laureano / Dulce Maria Pômpeu de Camargo	Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Professora e Monitora	Educação Infantil. Formação de monitoras. Políticas públicas. Práticas	“Monitora Educação Infantil”

			Educação Infantil: desenhando caminhos possíveis.			emancipatórias.	
13	2011 / Dissertação	Djenane Martins Oliveira / Daniella Auad	Da agente de desenvolvimento infantil à professora de creche: estudo sobre uma trajetória profissional a partir da categoria de gênero	Universidade Federal de São Paulo	Professora e Agente do Desenvolvimento Infantil	Formação de Professoras. Relações de Gênero. Educação Infantil. Creche. História da profissão docente. Agente de Desenvolvimento Infantil.	“Agente Creche Infantil”
14	2014 / Dissertação	Carla de Oliveira / Maria do Carmo Martins (b)	Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na Creche Área de Saúde da Unicamp	Universidade de Campinas	Professora e Recreacionista	Educação de crianças. Memória. Formação Profissional.	“Formação Profissional Crianças Educação”

15	2014 / Dissertação	Fernanda Gonçalves / Eloisa Acires Candal Rocha	A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche	Universidade Federal de Santa Catarina	Professora, Auxiliar de Sala, ADI	Educação Infantil. Produção Científica. Bebês. Crianças pequenas. Docência.	“Docência Creches”
16	2011 / Dissertação	Fabiana Duarte / Eloisa Acires Candal Rocha	Professoras de bebês	Universidade Federal de Santa Catarina	Professoras e Auxiliares de sala	Educação Infantil. Docência. Bebês. Creches.	“Docência Creches”
17	2014 / Tese	Rosinete Valdeci Schmitt / Eloisa Acires Candal Rocha	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente	Universidade Federal de Santa Catarina	Professoras e Auxiliares de sala	Ação docente. Bebês/crianças pequenas. Relações sociais.	“Docência Creches”
18	2009 / Tese	Joseane Maria Parice Bufalo / Ana Lúcia Goulart	Nem só do salário vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato	Universidade Estadual de Campinas	Professoras, Auxiliares e ADI	Educação Infantil. Formação de professoras e professores.	“Docência Creches”

		de Faria	dos Trabalhadores no serviço público municipal de Campinas			Crianças pequenininhas. Classes sociais. Resistência cultural. Relações de gênero	
19	2014 / Dissertação	Rosimeri Pereira de Oliveira / Luciana Maria Vivianni (b)	Entre a fralda e a lousa: um estudo sobre identidades docentes em berçários	Universidade de São Paulo	Professoras e Auxiliares	Identities docentes. Bebês. Educação Infantil. Culturas institucionais. Estudos culturais.	“Docência Creches”
20	2011 / Dissertação	Cybelle Caroni / Marcos Villela Pereira	Como é ser professor de criança de 1 e 2 anos? Um olhar crítico-reflexivo sobre uma realidade vivida	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.	Professora e Auxiliar	Educação infantil. Experiência. Saber experiencial. (Auto)Formação docente.	“Docência Bebês”

21	2013/ Dissertação	Solange Cardoso / Célia Maria Fernandes Nunes	Professoras iniciantes da Educação Infantil: encantos e desencantos da docência	Universidade Federal de Ouro Preto	Professora e Auxiliar	Professor iniciante. Educação Infantil. Desenvolvimento Profissional.	“Docência Educação Infantil”
22	2014 / Dissertação	Andreza Gessi Trova / Patrícia Aparecida Bioto-Cavalcanti	Desafios do primeiro ano da docência na Educação Infantil	Universidade Nove de Julho	Professora e ADI	Professoras iniciantes. Educação Infantil. Identidade profissional	“Docência Educação Infantil”
23	2014/ Dissertação	Joselidia de Oliveira Marinho / Adir Luiz Ferreira	Iniciação docente na Educação Infantil: cenários de uma cultura profissional	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Professora e Auxiliar de sala	Socialização profissional docente. Professor principiante. Docência na	“Docência Educação Infantil”

						Educação Infantil. Cultura profissional docente.	
24	2008/ Dissertação	Kátia Aparecida Gallassini / Neide de Melo Aguiar e Silva	Docência na Educação Infantil: um estudo das representações sociais e as práticas pedagógicas	Universidade Regional de Blumenau	Professora e Auxiliar de sala	Representações Sociais. Creches. Prática pedagógica.	“Docência Educação Infantil”
25	2012 / Dissertação	Suely Soares Nóbrega / Adelaide Alves Dias	Representações sociais sobre a docência na Educação Infantil na interface com a política de formação de professores	Universidade Federal da Paraíba	Professora e Auxiliar	Educação Infantil. Representação Social. Formação docente.	“Docência Educação Infantil”

26	2013/ Tese	José Altino Martins Filho / Maria Carmen Barbosa	Minúcias da vida cotidiana no fazer- fazendo da docência na Educação Infantil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Professora e Auxiliar	Educação Infantil. Docência. Fazer	“Docência Educação Infantil”
27	2013 / Tese	Rosa Batista / Eloisa Acires Candal Rocha	A emergência da docência na Educação Infantil no estado de Santa Catarina: 1908 - 1949	Universidade Federal de Santa Catarina	Professora e Auxiliar de Creche	Docência. Educação Infantil. Jardim de Infância	“Docência Educação Infantil”
28	2014 / Dissertação	Valquiria Regina Fagundes / Roberta Stangherlim	A docência da Educação Infantil: a visão de professoras de um CEI da cidade de São Paulo	Universidade Nove de Julho	Professora e Auxiliar de Educação	Docência. Educação Infantil. Formação de Professores. Infância.	“Docência Educação Infantil”

29	2014 / Dissertação	Juliane Mendes Rosa La Banca / Patricia LauraTorriglia	O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica	Universidade Federal de Santa Catarina	Professora e Auxiliar	Professor. Docência. Educação Infantil.	“Docência Educação Infantil”
30	2013 / Tese	Ana Maria Cunha de Aguiar / Maria do Rosário Fátima de Carvalho	A docência na Educação Infantil: representações sociais dos professores cursistas do ProInfantil do estado do Rio Grande do Norte sobre o trabalho docente	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Professores(as) e Auxiliar de professor	Representações Sociais. Trabalho docente. Educação Infantil.	“Docência Educação Infantil”
31	2015/ Dissertação	Adelir Aparecida Marinho de Barros / Heloisa Helena de Oliveira	Saberes docentes no contexto da Educação Infantil: a prática pedagógica	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Professora e Auxiliar de Educação Infantil	Saberes da docência. Educação Infantil.	“Docência Educação Infantil”

		Azevedo	em foco			Prática pedagógica.	
32	2015 / Dissertação	Dilma Antunes Silva / Mitsuko Aparecida Makino Antunes	De pajem a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Professora do Desenvolvimento Infantil e Professora da Educação Infantil e ADI	Educação Infantil. Creche. Formação de professores. Identidade.	“Profissional Creche Infantil”

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE J — QUESTÕES PARA A OBSERVAÇÃO DE CAMPO

AGRUPAMENTO	
DIA	
HORÁRIO	
LOCAL	
PARTICIPANTE	

1. Como é a rotina da Auxiliar junto às crianças? Como esta rotina é organizada?
2. Quais são as atividades que são realizadas pela Auxiliar dentro da sala com a professora? Com as crianças? Com as professoras e as crianças?
3. Conforme as Diretrizes Pedagógicas de 2015 e 2016, da Secretaria Municipal de Fortaleza, dentro da rotina das instituições de Educação Infantil existem os “Tempos que não podem faltar”: Tempo de chegada, Tempo de roda de conversa, Tempo de roda de história, Tempo de construção de conhecimento de si e do mundo, Tempo do parque, Tempo da alimentação e higiene e, por fim, o Tempo da saída. Qual o papel da Auxiliar nesses momentos considerados indispensáveis pela SME? O que fazem em cada tempo?
4. A Auxiliar participa de todas as atividades propostas ao grupo juntamente com a Professora?
5. As Auxiliares planejam o trabalho a ser desenvolvido com as crianças juntamente com as Professoras?
6. Há as atividades que, na rotina, a Auxiliar realiza e que a Professora não executa? Quais? Como realiza essas atividades?
7. Como é a relação da Auxiliar com as crianças? Qual o papel da Auxiliar em outros espaços da instituição além-sala de atividades? Acompanha a turma e a professora? Como?
8. E a relação da Auxiliar com a Professora? E com os outros segmentos da escola? O que conversam? O que fazem juntos?
9. A Auxiliar demonstra satisfação na execução de suas atividades? Como?
10. Como é o momento de intervalo das Auxiliares? O que elas conversam entre si? Como socializam? Onde ficam? Quanto tempo dura o intervalo?

11. O que ocorre na sala de atividades no momento que a Professora sai para o intervalo? A Auxiliar fica sozinha com o agrupamento de crianças? O que faz a Auxiliar nesse momento?
12. Há outros momentos no CEI onde as Auxiliares ficam com o agrupamento de crianças sem as Professoras? Quais? Que tarefa desempenham? Como é a relação com as crianças nessas ocasiões?
13. As famílias se dirigem às Auxiliares? E as crianças procuram a Auxiliar? Em que momento?
14. Quais as dificuldades presentes no trabalho desenvolvido pelas Auxiliares na instituição? Que atividades parecem gostar mais de desenvolver/participar?
15. Como é organizada a jornada diária de trabalho da Auxiliar?
16. Qual o horário de chegada e de saída da Auxiliar? Por quê? Há horário de repouso para essas profissionais?