

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRÍTO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VERÔNICA BELFI RONCETTI PAULINO

**SENTIDOS QUE EMERGEM DO/CIRCULAM NO TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

VITÓRIA
2014

VERÔNICA BELFI RONCETTI PAULINO

**SENTIDOS QUE EMERGEM DO/CIRCULAM NO TRABALHO
DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Currículo, Cultura e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valdete Côco.

VITÓRIA

2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P328s Paulino, Verônica Belfi Roncetti, 1972-
Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na
educação infantil / Verônica Belfi Roncetti Paulino. – 2014.
208 f. : il.

Orientador: Valdete Côco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Creches. 2. Educação infantil. 3. Professores – Formação.
I. Côco, Valdete, 1966-. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



VERÔNICA BELFI RONCETTI PAULINO

**SENTIDOS QUE EMERGEM DO/CIRCULAM NO
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de maio de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Silvana Ventrone
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora

A Deus, pelo Presente da Vida.

A minha mãe, Angélica Maria (in memoriam).

A Pedro, Victória e Emanuele, por serem dádivas de Deus.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a Valdete Côco pela orientação, dedicação e exigência, e, principalmente, por acreditar nesta pesquisa.

Às minhas Augustas: Victória e Emanuele. A Pedro pelo companheirismo, apoio e por estar presente neste processo formativo de minha constituição profissional que me transformou.

Ao Professor Dr^o Carlos Eduardo Ferraço e Prof^a Dr^a Silvana Ventrone pelo apoio e sugestões oferecidas no Exame de Qualificação.

Ao Professor Dr^o Jader Janer Moreira Lopes que gentilmente aceitou integrar a banca de defesa desta dissertação.

Aos Grufaeufanos: mestrandas Renata, Valéria, Marcela, Nilcéia, Kalyne e Mestres Divina, Regina e petianos, pelas contribuições e apoio na vivência do trabalho.

Às auxiliares de creche e professoras do CMEI, sujeitos da pesquisa.

À minha família, meu pai, meus irmãos, meus sobrinhos, e, em especial, a Antonio Marino pelo apoio e acolhida.

Às minhas amigas Aline, Gislene e Zilá.

A todos os profissionais, famílias e crianças do CMEI onde o estudo foi realizado.

Aos profissionais da equipe da SEMED: Jerusa, Angela, Leia, Gislene, Maria, Marcia, Balbino, Gilda, Elizete e Rosa.

Às amigas dos CMEI's e Escolas onde trabalhei, por compartilharem da vivência profissional.

À Prefeitura Municipal de Afonso Cláudio, por ter concedido a licença que permitiu a realização desta pesquisa.

A Deus por ser o provedor da força, coragem e determinação no percurso deste estudo.

*É a vida, é bonita...
Viver e não ter a vergonha de ser feliz
Cantar a beleza de ser um eterno aprendiz*

...

Ah, meu Deus!

Eu sei...

Que a vida devia ser bem melhor e será

Mas isso não impede que eu repita

É bonita, é bonita e é bonita

Há quem fale que a vida da gente

É um nada no mundo

É uma gota, é um tempo

Que nem dá segundo,

Há quem fale que é um divino

Mistério profundo

É o sopro do Criador

Numa atitude repleta de amor...

(O que é, o que é? – Gonzaguinha)

RESUMO

Este estudo focaliza a constituição do trabalho docente na Educação Infantil (EI), tomando como referência o cenário da EI articulado ao campo profissional, vinculado às especificidades da EI, na indissociabilidade do educar e do cuidar, no contexto de transformações do sistema educativo e da expansão da oferta da EI. Perspectiva compreender os sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na EI das auxiliares de creche e professoras que atuam com crianças de zero a três anos, quando mediadas por um processo de formação. É sustentado pelos pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos vinculados aos referenciais do trabalho docente e da formação no campo da educação infantil, com base numa *configuração dialógica da compreensão*. Articula essa ancoragem à pesquisa de abordagem qualitativa por meio dos procedimentos metodológicos de observação participante e entrevistas, tendo como campo de estudo a experiência de uma instituição de Educação Infantil. Os resultados demonstram tensionamentos entre formação continuada e vivência profissional, estendendo-se às profissionais docentes em situação funcional díspar diante da perspectiva pedagógica da indissociabilidade do educar e do cuidar. Os sentidos que emergiram e circularam, a partir das rodas de conversa propostas nesta pesquisa, abrangem a complexidade do trabalho docente na EI, configurado por lógicas hierárquicas no exercício da docência. Tais fundamentos incidem na diluição de um trabalho educativo pautado no compromisso pedagógico e na formação das crianças, pois, da forma como vêm sendo ampliadas e flexibilizadas as contratações, intensificam a fragilidade da função docente, no que tange à formação mínima exigida em lei para atuar na EI quanto na formação continuada.

Palavras-chave: Auxiliares de Creche. Formação Continuada na Educação Infantil. Professores.

ABSTRACT

This study focuses on the constitution of teaching in Child Education (CE), with reference to the scenario of CE articulated to the professional area, linked to characteristics of CE, in the inseparability of educating and caring, from the context of changes in the education system and the expansion of the supply of CE. Focuses on understanding the meanings that emerge from / circulating within the teaching in CE of childcare workers and teachers who work with children aged zero to three years, when mediated by a training process. It is supported by theoretical-methodological bakhtinian linked to the references the teaching work and formation in the field of early childhood education, based on a *grasp of the dialogical setting*. It articulates this anchorage to qualitative research through methodological procedures of participant observation and interviews, having as study field the experience of an institution of Early Childhood Education. The results demonstrate tensioning between continued formation and professional experience, extending to professional teachers in disparate functional position front of pedagogical perspective of the inseparability of educating and caring. The meanings that emerged and circulated from the conversation groups proposed in this research to include the complexity of teaching work in CE, set by hierarchical logics in the teaching profession. Such foundations focus on dilution of an educative work based on pedagogical commitment and the formation of the children, because the way hires are being magnified and made more flexible, is at the same time intensifying the fragility of the teaching role, in terms of the minimum qualification required by law to work in CE as well as in continued formation.

Keywords: Childcare Workers, Child Education Educators' Training, Teachers.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 -	Temática avós.....	118
Fotografia 2 -	Temática avós.....	118
Fotografia 3 -	Temática avós.....	118
Fotografia 4 -	Temática avós.....	118
Fotografia 5 -	Crianças se dirigindo á sala do berçário para assistirem ao vídeo animais.....	120
Fotografia 6 -	Crianças se dirigindo à sala do berçário para assistirem ao vídeo animais.....	120
Fotografia 7 -	Aula sobre animais.....	121
Fotografia 8 -	Aula sobre animais.....	121
Fotografia 9 -	Aula sobre animais.....	121
Fotografia 10 -	Aula sobre animais.....	121
Fotografia 11 -	Aula sobre animais.....	121
Fotografia 12 -	Aula sobre animais.....	121
Fotografia 13 -	Aula sobre animais.....	121
Fotografia 14 -	Aula sobre animais.....	121
Fotografia 15 -	Interação professora e auxiliar.....	122
Fotografia 16 -	Encontro entre auxiliares de creche e professora.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Unidades de atendimento à EI	43
Quadro 2 -	Organização de Grupos no Ano Letivo de 2013	44
Quadro 3 -	Distribuição dos profissionais que atuam na EI em Afonso Cláudio – ES	45
Quadro 4 -	Disposições Temáticas de análise de teses e dissertações (2007 a 2012).....	54
Quadro 5 -	Disposições Temáticas de análise de teses e dissertações (2007 a 2012).....	55
Quadro 6 -	Teses selecionadas no Banco de Dados Capes.....	56
Quadro 7 -	Dissertações selecionadas no Banco de Dados Capes.....	58- 59
Quadro 8 -	Total de produções selecionadas do GT 07.....	60
Quadro 9 -	Total de produções selecionadas do GT 08 Formação de professores.....	60
Quadro 10 -	Trabalhos selecionados ANPED GT 07 – educação de crianças de zero a seis anos	62
Quadro 11 -	Trabalhos selecionados ANPED GT 08 – formação de professores.....	63
Quadro 12 -	Temáticas e número de participantes nas rodas de conversa.....	88
Quadro 13 -	Eixos de análise.....	96
Quadro 14 -	Crianças matriculadas CMEI Sonho Meu 2013.....	98
Quadro 15 -	Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	99

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNEB	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CF	Constituição Federal
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
FOPEIS	Fórum Permanente de Educação do Espírito Santo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
GT 7	Grupo de Trabalho Educação da Criança de Zero a seis Anos
GT 8	Grupo de Trabalho Formação de Professores
GRUFAE	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Desportos
MIEIB	Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEMEAC	Secretaria Municipal de Educação de Afonso Cláudio
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÕES	18
1.1 CONTEXTO DA PESQUISA	18
1.2 CONSTRUÇÃO POLÍTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL	21
1.3 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
1.4 ESPAÇO DE LUTA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	33
1.5 O PROBLEMA, AS QUESTÕES ASSOCIADAS E OS OBJETIVOS	39
1.5.1 O Contexto da Pesquisa	40
1.6 A TEMÁTICA NO CONTEXTO DE VIDA DA PESQUISADORA	45
2 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM INTERFACE COM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA	48
2.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO	49
2.2 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROCESSO FORMATIVO	52
2.2.1 GT 07 - Educação de Crianças de Zero a seis Anos	64
2.2.2 GT 08 - Formação de Professores	66
2.2.3 Aproximações com as Pesquisas do Banco de Dados da CAPES	67
2.3 CENÁRIO DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPÍRITO SANTO	69
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	71
3.1 NOSSA TRAJETÓRIA DE ESTUDO	72
3.2 CAMINHO TEÓRICO	76
3.3 CAMINHO METODOLÓGICO	79
3.3.1 Eixos de Análise	95
3.3.2 Lócus da Pesquisa	96
3.3.3 Os sujeitos da Pesquisa	98
4 SENTIDOS QUE EMERGIRAM DE NOSSAS ANÁLISES	101

4.1 AS VIVÊNCIAS ENTRE AS PROFISSIONAIS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	101
4.1.1 Rotina Diária e Currículo	114
4.1.2 Encontros entre eu e o outro na constituição do trabalho docente na educação infantil	123
4.2 O ESPAÇO DA FORMAÇÃO	128
4.3 DIÁLOGOS SOBRE OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES	170
APÊNDICE A: Trabalhos selecionados CAPES	171
APÊNDICE B: Trabalhos selecionados ANPED GT 08	176
APÊNDICE C: Trabalhos selecionados ANPED GT 07.....	180
APÊNDICE D:Proposta de Ementa a Aplicar nos Encontros Dialógicos em Grupo de Estudo/Formação.....	183
APÊNDICE E: Proposta de Plano de Trabalho para os Encontros Dialógicos em Grupo De Estudo/Formação	186
APÊNDICE F: Observação participante	191
APÊNDICE G: Entrevistas individuais	194
APÊNDICE H: Termo de autorização do uso de imagens das crianças..	197
APÊNDICE I: Cronograma de ações	198
ANEXO	199
ANEXO - Lei Municipal nº 1.904/2010.....	200
ANEXO – Lei Municipal nº 1.715/2006.....	206

INTRODUÇÃO

Focar as interações dialógicas (BAKHTIN, 2011) entre auxiliares de creche e professoras¹ que atuam com o mesmo grupo de crianças, partindo da perspectiva pedagógica da indissociabilidade entre o educar e o cuidar (BRASIL, 2010), constitui-se num desafio instigante, uma vez que, historicamente, o trabalho docente na Educação Infantil (EI) vem se configurando num contexto marcado pelo viés assistencialista, incidindo na desvalorização social dessas profissionais, de forma ainda mais grave quando se trata das que atuam com grupos de crianças de zero a três anos de idade.

O acolhimento dos pequeninos em instituições de EI, com vistas a um trabalho pautado num modelo pedagógico em que a criança é reconhecida como um sujeito social pleno de direitos, é um fato recente na história do sistema educacional brasileiro. Desse modo, o trabalho docente voltado para essa faixa etária vem se constituindo diante de um contexto marcado por transformações vinculadas à expansão da oferta de matrículas na EI, fator que implica o crescimento da contratação desses profissionais docentes. No entanto, com a abertura do campo profissional, emergem vários desafios relacionados à formação e profissionalização dos docentes.

Percebemos, nessa situação, as fragilidades que envolvem a formação e profissionalização dos docentes de forma desarticulada de suas funções sociopolíticas e pedagógicas (BRASIL, 2010). Sendo assim, a composição dos quadros funcionais para atuação com crianças de zero a três anos, nas redes públicas de ensino, tem sido delineada a partir da média proporcional de 01 adulto para 06/08 crianças. Assim sendo, temos a atuação concomitante do professor e do auxiliar de creche, em situação funcional díspar. Nessa composição, encontramos lógicas hierárquicas imbricadas nas interações entre essas profissionais na condução do processo pedagógico.

Nesse contexto, o trabalho docente na EI é revestido por elementos que compõem sua complexidade, na dimensão de singularidade, especificidade, sutileza e precariedade. Contudo, reconhecer as vivências entre auxiliar de creche e

¹ Adotamos o termo professoras pelo fato dos sujeitos da pesquisa, de nosso estudo, serem do gênero feminino, conforme dados do item 3.3.3.

professora no espaço-tempo institucional da EI, diante dessa complexidade, permitenos compreender o(s) sujeito (s) na sua singularidade, no(s) encontro(s) com o(s) outro(s), situados num contexto de transformações histórico-político-sociais.

Nesse sentido, na interface entre trabalho docente, profissionalização e formação, algumas trilhas teóricas nos orientam no engendramento da pesquisa com auxiliares de creche e professoras. Assim, o referencial teórico da pesquisa está ancorado em Bakhtin (2003, 2010, 2011), Nóvoa (2005, 2007, 2011) e Tardif, Lessard (2011).

Diante dessa perspectiva, a formação dos profissionais docentes emerge de modo participante no contexto dialógico das vivências, na singularidade do ato, numa interpretação-compreensão (BAKHTIN, 2010), apresentando-se como recurso fértil de possibilidades de entendimento dos sentidos desse processo para o trabalho docente. Nessa lógica, os dados produzidos por meio da observação participante, fotografias e entrevistas buscam focalizar as vivências entre tais profissionais, na constituição do trabalho docente na EI.

Nesta pesquisa, nosso lócus de estudo é o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Pedaco do Céu (nome fictício) no contexto da já mencionada faixa etária de atendimento de zero a três anos – creche, ou seja, das turmas de berçário 01, berçário 02 e maternal 01, nos turnos matutino e vespertino. Essa instituição está vinculada à Rede Pública de Ensino do município de Afonso Cláudio (ES).

No primeiro capítulo, situamos o contexto da pesquisa em conexão com o trabalho docente na EI, em meio às tensões desse campo. A fim de ampliar a visão do panorama da EI, abordamos os seguintes aspectos: construção política do direito à EI; trabalho docente na EI em suas dimensões constitutivas; formação e profissionalização como espaço de luta. Por fim, trazemos o problema, as questões associadas, os objetivos, o contexto do estudo e a temática na vida da pesquisadora.

No segundo capítulo, desenvolvemos a revisão de literatura, apresentando uma mostra das produções na área do trabalho docente no campo da EI em interface com os processos formativos. Para compor essa mostra, apresentamos a produção do conhecimento na área da educação infantil em processo de consolidação. Em seguida, apontamos os critérios de abrangência e especificidade das condições do trabalho docente, da formação dos sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino,

nos arranjos políticos, com base nos bancos de dados da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse capítulo, também, trazemos um recorte dos estudos empreendidos sobre o trabalho docente no cenário do Espírito Santo.

No terceiro capítulo, apresentamos nosso percurso teórico-metodológico. Primeiramente, abordamos o caminho teórico, evidenciando o conceito de “sentido” a partir da filosofia da linguagem (BAKHTIN, 2003). Em seguida, apontamos o caminho metodológico, com a escolha da perspectiva de pesquisa qualitativa, de abordagem sócio-histórica.

No quarto capítulo, as análises acerca do campo são apresentadas em três movimentos: apontamos primeiramente o que foi vivenciado durante o encontro entre essas profissionais (auxiliares de creche e professoras); no segundo movimento, são abordados os dados referentes à caracterização do espaço da formação; no terceiro, trazemos as enunciações das profissionais docentes com os sentidos que emergiram do/circularam no trabalho docente na EI, a partir das reflexões sobre os desafios integrantes desse trabalho. Por fim, trazemos nossas considerações finais.

1 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÕES

A problemática deste estudo focaliza o trabalho docente na EI, na constituição dos processos interativos dialógicos (BAKHTIN, 2003), entre professoras e auxiliares da EI que atuam com o mesmo grupo de crianças. Essa temática está articulada com o campo profissional (TARDIF, LESSARD, 2011), vinculado às especificidades da EI (BARBOSA, 2010; BRASIL, 2010; ROCHA, 1999), na indissociabilidade do educar e do cuidar, no contexto de transformações do sistema educativo e de expansão da oferta da EI (BRASIL, 2006; 2009a; 2009b; 2010).

Esse contexto configura-se na luta pelo reconhecimento da profissionalização docente (NÓVOA, 2009), na constituição de um campo próprio, em interface com o direito à formação, tornando-se fundamental para consolidar a prática profissional (NÓVOA, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; TARDIF, 2011).

1.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O panorama da EI coloca em relevo a questão do trabalho docente dos profissionais da creche e da pré-escola. O contexto de mudanças na reestruturação produtiva (GOMES, 2009) incide na precarização das condições de trabalho, que renova os valores do assistencialismo em detrimento da ação político-pedagógica (FERREIRA; CÔCO, 2011).

Muitos trabalhos que trazem a EI como tema referem-se ao ofício do professor. No entanto, nem sempre é visibilizado o trabalho docente do auxiliar em parceria com os professores que atuam com o mesmo grupo de crianças. Diante disso, necessário se faz situar o conceito que orienta nossa problematização: o trabalho docente articulado com os processos formativos, no contexto de políticas da EI,

O Relatório de Avaliação da Política de EI no Brasil indica que há uma substancial diferença entre as faixas etárias de escolarização nas creches e na pré-escola, “enquanto a taxa de escolarização no ano de 2003 das crianças de 4 a 6 anos fosse de 68%, a de 0 a 3 anos era de 12% (BRASIL, 2009a, p.39). Com base nos dados do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2008 (PNAD), “a cobertura

escolar em creche ainda representa apenas 18,1% das crianças na idade de zero a três anos, [...] e um terço delas frequentam instituições privadas” (SANCHES, 2010, p.40).

Tem-se, dessa forma, uma cisão entre creche e pré-escola. Essa separação, que “possui raízes históricas ainda não superadas após as mudanças no plano legal” (CAMPOS, 2010, p.12), fragiliza tal instituição, uma vez que há incidências de que se exige menos ao se contratarem profissionais para a atuação nesse campo, gerando dissidência no interior dessa ocupação, o que denota um “esgarçamento do campo docente” (CÔCO, 2010).

Desse modo, as circunstâncias *precárias* (CÔCO, 2012; OLIVEIRA, 2003) em que se encontram tais profissionais docentes marcam o campo de atuação dessa etapa de ensino. Esse lócus se distingue pela especificidade e complexidade da docência na EI. Tal especificidade é decorrente do fato de que a criança pequena apresenta características diferenciadas no processo pedagógico. Com isso, o processo histórico da EI, primeira etapa da educação básica, tem se constituído por fragilidades, aspecto que configura sua complexidade.

Marcos políticos legais, tais como a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), a mudança do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) para Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), apontam para transformações importantes na EI, como a valorização da dimensão educativa das creches e pré-escolas, e a definição de uma formação revestida das especificidades das crianças compondo as singularidades de atuação nessa etapa educacional. Porém, nem sempre essas propostas são concretizadas em políticas públicas, principalmente no que se refere à profissionalização dos docentes da EI, apesar de o trabalho docente se constituir como processo interativo, cuja *matéria-prima* são as pessoas, num contexto de interações humanas (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 20-31).

Nesse caminho, Tardif e Lessard (2011) assinalam que esse trabalho sobre o ser humano evoca atividades, como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar, dentre outras ações, que se desdobram segundo

modalidades complexas em que intervém a linguagem. Em Bakhtin lemos: “Não se podem contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas: comunicar-se com elas só é possível dialogicamente” (BAKHTIN, 2010, p. 77).

As palavras do autor nos levam então a refletir sobre o trabalho do professor, provocando também a necessidade de se pensar sobre a formação específica para o exercício da docência no campo da EI. Nesse sentido, tais sujeitos “vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 38), ou seja, dão sentido a sua atividade docente.

Percebemos, nessa afirmativa, que os autores sinalizam que a docência não é apenas uma tarefa a se cumprir ou executar; é também um trabalho que envolve relações humanas. Esses trabalhadores não podem atuar sem dar um sentido ao que fazem, uma vez que se trata de uma interação com outras pessoas: alunos, colegas, pais, dirigentes da escola, enfim, toda a comunidade escolar.

Entretanto, Tardif e Lessard (2011) salientam que o trabalho sobre outrem levanta questões de poder e até mesmo conflitos de valores, pois seu objeto é, ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valor e detentor de direitos e privilégios que os símbolos ou coisas inertes não têm.

Como vemos, o trabalho docente na EI é perpassado por uma complexidade gerada pela especificidade da atuação docente e de seu processo histórico ligado a concepções assistencialistas, compensatórias e higienistas de infância/criança. Nesse sentido, torna-se necessário detalhar as singularidades desse campo, para melhor compreendermos nossa problemática de estudo. Num primeiro momento, situamos a construção política do direito à EI, em meio à expansão dessa etapa de ensino. No segundo momento, analisamos os aspectos específicos do trabalho docente na EI em suas dimensões constitutivas, concomitantemente ao seu esgarçamento e precarização. No terceiro, discutimos a formação e a profissionalização como espaço de luta. E, por fim, trazemos o problema, as questões associadas e os objetivos, o contexto do estudo e a temática na vida da pesquisadora.

1.2 CONSTRUÇÃO POLÍTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL

No panorama histórico da EI emerge a necessidade de compreensão do cenário em que ela se desenvolve. Dessa forma, Nunes, Corsino e Didonet (2011) sistematizam o contexto histórico da integração e da construção política do direito à EI, agrupando-o em três etapas históricas:

A primeira etapa estende-se do começo das iniciativas de atendimento à criança até a redemocratização do País (1875-1985). Caracteriza-se pela diversidade de iniciativas em diferentes setores, com tentativas de atendimento integral à criança.

A segunda etapa corresponde ao período da Assembleia Nacional Constituinte, da promulgação da CF/88 e da elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança (1986-1996). Caracteriza-se pela intensa e diversa participação social na construção do arcabouço jurídico que acolhe a criança como cidadã, sujeito de direitos.

A terceira caracteriza-se pela formulação de “diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos das crianças (1996 até os dias atuais) (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p.17).

Com vistas à garantia dos direitos à EI, a partir de 1996, momento histórico em que se buscou a superação do atendimento assistencial (GOMES, 2009, p. 24), o Estado focalizou a criança como sujeito de políticas públicas. Dessa forma, um conjunto de referências à EI foi destacado, tais como a proposição de Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, 1999), a presença da EI no PNE (Lei n.º 10.172, de 2001), sua inserção no FUNDEB (Decreto n.º 6.253, de 2007) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A LDBEN 1996 estabelece para os municípios a responsabilidade constitucional e legal em relação à EI. Definida como primeira etapa da Educação Básica, a EI tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, Seção II, Art. 29), complementando a ação da família e da comunidade. A lei estabelece ainda que a EI seja oferecida em creches, para crianças de até três anos de idade, e em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos (BRASIL, Seção II, Art. 30).

Desse modo, os sistemas municipais de educação ficaram com a responsabilidade de (re)organização e ampliação de suas redes, com a abertura de vagas para o atendimento às crianças. Foram levados a acolher as instituições de EI, sob responsabilidade da assistência social, e organizar novos espaços de EI que atendessem as crianças. Nesse sentido, ampliaram significativamente o acesso das crianças de zero a três anos às instituições educacionais públicas (BARBOSA, 2010), incidindo na ampliação do campo do trabalho docente. No entanto, a expansão dessa etapa de ensino configura um período de transição, num movimento de (re)organização dos sistemas de ensino, marcado por diferentes ajustes inerentes ao processo.

A obrigatoriedade de inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, estabelecida na Lei n.º 11.274, de 2006, e a extensão da educação obrigatória dos quatro aos dezessete anos (Emenda Constitucional n.º 59, de 2009) fizeram com que houvesse uma cisão na EI entre creche e pré-escola. Dessa forma, há desestímulos no investimento em políticas voltadas à faixa etária de zero a três anos.

Diante dessas transformações no contexto da EI, houve a “incidência de tensões nesse campo no bojo da luta de afirmar-se como instituição imbuída de projeto pedagógico, e não mais como serviço de caráter assistencialista” (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 358). Considerando essa perspectiva, instituiu-se um novo perfil de professor e de organização do trabalho pedagógico, o que implicou uma nova exigência para esse setor: a formação dos profissionais que vão atuar com as crianças. Não perdendo de vista esses aspectos, vamos discorrer continuamente sobre os profissionais docentes da EI.

1.3 ESPECIFICIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando o contexto de transformações do sistema educativo e de expansão da oferta da EI, torna-se necessário situar o trabalho docente nessa etapa de ensino em suas dimensões constitutivas, concomitantemente ao seu esgarçamento. Nesse cenário apresentamos os seguintes aspectos: começamos analisando o conceito de profissionalização (TARDIF, 2011), indo ao encontro das especificidades, complexidades e singularidades do trabalho docente na EI (OLIVIERA, FORMOSINHO, 2002). Em seguida, apresentamos a situação desse trabalho diante do alargamento da docência com a atuação das auxiliares de creche junto à professora (CÔCO, 2010). Por fim, acenamos o desenvolvimento profissional vinculado à luta por uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) como elementos constituidores do trabalho docente na EI.

Com base no Dicionário de trabalho, profissão e condição docente, as profissões “são ocupações que requerem um conhecimento especializado, uma capacitação educativa de certo nível, controle sobre o conteúdo do trabalho, organização própria, autorregulação e normas éticas” (PINI, 2010, p.01).

Diante dessa definição, “o que distingue as profissões das outras ocupações é em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo” (TARDIF, 2011, p.247). Desse modo, Tardif (2011) pontua, com base na literatura sobre as profissões, as características do conhecimento profissional:

Os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, por intermédio das disciplinas científicas; esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível (natureza universitária); os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos. [...] A profissionalização acarreta uma autogestão do conhecimento pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática; tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada; os profissionais são responsáveis pelo mau uso de seus conhecimentos (TARDIF, 2011, p. 247-248).

Diante dessas principais características acerca do conhecimento profissional, a profissionalização pode ser definida, como uma “tentativa de reformular ou renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor e de educador, assim como da formação para o magistério” (TARDIF, 2011, p. 250).

Nesse espectro, nas palavras de Oliveira-Formosinho (2002), a profissão docente na EI é a ação integrada que a pessoa – educador – desenvolve junto às crianças e famílias, com base nos seus conhecimentos e sentimentos. A autora ressalta que a configuração do papel dos educadores da EI é, em muitos aspectos, similar à dos outros profissionais, mas diferente em outros, caracterizando-a como específica e singular. Essa caracterização é peculiar em razão das características da criança pequena – globalidade, vulnerabilidade e dependência da família (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) –, não perdendo de vista o entendimento da criança como um sujeito social (SARMENTO, 2007).

Segundo Oliveira-Formosinho (2002), a globalidade refere-se à forma global de apreender o mundo e, conseqüentemente, de produzir conhecimento. A dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) envolve a vulnerabilidade (física, emocional, social) da criança, exigindo do profissional docente um conhecimento articulado à formação inicial e continuada que leve em conta o entendimento de forma integral acerca da criança. Oliveira-Formosinho (2002) ainda aponta a abrangência dessa profissão na enorme diversidade de tarefas, com fronteiras pouco definidas, vinculadas à integração do cuidar e educar e entre função pedagógica. Nesse sentido, esses aspectos diferenciam a configuração do trabalho docente na EI em relação aos outros níveis de ensino, demandando um saber-fazer específico da profissão.

A autora aborda a necessidade de estabelecer uma “rede de interações alargadas” com as crianças e os diferentes profissionais das instituições (psicólogos, assistentes sociais, profissionais da saúde, etc.) e com as famílias, integrando “desde o interior do microsistema que é sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.48).

A integração e interação “entre conhecimento e a experiência, [...] entre os saberes e os afetos”, é apontada por Oliveira-Formosinho (2002) como pontos centrais da profissão docente na EI, por se sustentar na “integração do conhecimento e da paixão”.

A partir do conceito de profissionalização (TARDIF, 2011) somado às características apontadas por Oliveira-Formosinho (2002) que configuram a profissão docente na EI, destacamos a seguir, a partir da Resolução nº 05 (BRASIL, 2010, p.19), a

organização do espaço, tempo e materiais como princípios delineadores do trabalho docente nessa modalidade de ensino, há de se ponderar que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da EI devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

I - A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo;

II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;

III - a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;

IV - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;

V - o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes faixas etárias;

VI - os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VIII - a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;

IX - o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;

X - a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Pautando-nos no reconhecimento da existência dessas especificidades e princípios orientadores intrínsecos ao trabalho docente, focalizamos o cenário da EI na sua determinação legal.

A CF/88, em seu Título VIII, Capítulo III, Seção I, art. 206, aponta que o ensino deve ser ministrado com base em princípios, tais como:

[...]

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

[...]

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988, p.11).

No parágrafo único desse artigo, fica estabelecido que:

A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 1988, p. 11).

Nesse sentido, a LDBEN n.º 9.394/96, em consonância com o estabelecido sobre a educação na CF/88, por meio do artigo 61, “considera os profissionais da educação escolar básica os que nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos como professores²” (BRASIL, 1996, p. 70).

A referida Lei, no seu art. 67³ (BRASIL, 1996, p. 73), determina:

§ 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.⁴

§ 2º Para efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da CF, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as

² Art. 61. [...], são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (Artigo regulamentado pelo Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, com redação dada pela Lei n.º 12.014, de 6 de agosto de 2009.

³ Título VI – DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.

⁴ Parágrafo único original transformado em §1.º pela Lei n.º 11.301, de 10 de maio de 2006.

de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.⁵

As diretrizes legais, ao definirem os profissionais de educação para a docência na Educação Básica e sua valorização, baseiam-se em certas atribuições ou pressupõem requisitos que podem ser interpretados como não aplicáveis à EI, em especial, à destinada às crianças de zero a três anos. Sendo assim, as diretrizes, ao generalizar certas atribuições, invisibilizam as peculiaridades intrínsecas do trabalho docente na EI, gerando várias possibilidades de interpretação quanto à formação do profissional, à remuneração, ao plano de carreira e ao ingresso dos profissionais nessa etapa da educação.

Com isso, um grupo de profissionais da EI, chamados de auxiliares de creche, principalmente os que atuam com crianças de zero a três anos, de ensino ficam à margem dessas determinações, uma vez que a configuração na dinâmica desse trabalho é distinta. Sendo assim, esses profissionais são “discriminados em relação a outros profissionais da educação” (BONETTI, 2005, p. 43).

Há de se ponderar que os requisitos para o trabalho docente na EI, primeira etapa da educação básica, não segue uma lógica escolarizante. Esse por sua vez envolve a ação pedagógica e política que deve ter como objetivo “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]” (BRASIL, 2009, p. 18).

Nesse sentido, Siller e Côco (2008) evidenciaram a dinâmica de provimento de cargos, de maneira diferenciada, nas instituições públicas municipais de EI, para atuação em creches com o mesmo grupo de crianças: o docente e um profissional de apoio ao trabalho, com diferenças no cargo, nos nomes atribuídos, na formação, na jornada de trabalho e nos salários.

As autoras ainda apontam o profissional auxiliar como categoria que não integra a mesma carreira docente na dinâmica do trabalho com crianças de zero a três anos, configurando-se como carreira paralela à do professor da EI. Diante desse quadro, com base nos dados do MEC/INEP, no Censo Escolar de 2009, foram registrados 95.630 auxiliares, sendo 13,24% destes sem escolaridade de ensino médio (NUNES, CORSINO E DIDONET, 2011, p.89) atuando na EI.

⁵ Parágrafo acrescido pela Lei n.º 11.301, de 10 de maio de 2006.

Siller e Côco (2007, p. 6) acrescentam:

Além das professoras, encontramos os cargos de Auxiliar de Berçarista; Berçarista; Auxiliar de Creches, Auxiliar de Sala; Professor Mãe I, Babá; Auxiliar de Maternal I. A formação exigida para esses cargos diferencia-se nos municípios: nível de Ensino Fundamental incompleto; Ensino Fundamental completo; 2.º Grau completo; Ensino Médio Profissionalizante; Normal mais Especialização (curso de 120horas/aula); Curso Médio com Habilitação em Magistério e curso completo de berçarista ou equivalente. A jornada de trabalho desses profissionais é maior que a dos profissionais docentes, recebem uma remuneração menor do que a dos professores e, geralmente, não fazem parte da carreira do magistério público.

Desse modo, as autoras acenam um “alargamento da docência” na organização da carreira dos trabalhadores no campo profissional da EI (CÔCO, 2010), articulado com o processo de expansão, cuja tônica é balizada pelo pouco reconhecimento do trabalho docente com as crianças pequenas.

Assim, intensifica-se o processo de precarização (CÔCO, 2011) do trabalho docente no cenário nacional da EI, nas condições de atuação, remuneração, carga horária, formação, valorização em detrimento do desenvolvimento profissional.

Desse modo, necessário se faz reafirmar a docência por meio da profissionalização, que se constitui num “trabalho interativo, cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro institucional” (TARDIFF; LESSARD, 2011, p.19), a atuação docente com as pessoas. Essa relação consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana, compreendendo que “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIFF; LESSARD, 2011, p.20). A esse respeito, os autores discorrem:

É por isso que essas ocupações normalmente exigem trabalhadores que tenham qualificações elevadas e possuem conhecimentos abstratos (geralmente de natureza universitária [...]). Seus trabalhos cotidianos baseiam-se em conceitos complexos (necessidade, personalidade, desenvolvimento, projeto de vida, orientação, inserção, aprendizagem, desenvolvimento de si, saúde, autonomia, etc.) que traduzem a complexidade das próprias situações de trabalho que eles precisam assumir junto às pessoas (TARDIFF; LESSARD, 2011, p.20).

Diante do exposto, pode-se inferir que as reflexões desses autores contribuem para compreensão da complexidade do trabalho docente na EI. Queremos ressaltar a necessidade do entendimento desse trabalho, diante de um contexto configurado

por políticas neoliberais que serviram como pano de fundo para a administração gerencial modernizante do Estado. Diante dessas políticas, novos desafios são lançados para os profissionais docentes da EI.

Tais desafios estão vinculados às lógicas capitalistas. A esse respeito, a LDBEN n.º 9.394/96 “adapta a EI às leis do mercado e da concepção neoliberal, em que o ser humano é visto como capital e dele se espera retorno no investimento educacional, através da sua adaptação à nova estrutura social globalizada” (BONETTI, 2005, p. 61).

A expansão da institucionalização da EI, dentro desse contexto, sinaliza o cenário, fazendo emergir, nas décadas de 1980 e 1990, vários estudos e pesquisas que abordaram o perfil dos educadores, suas funções, sua formação e a forma de realização do cuidado com as crianças (CAMPOS, 2002; ROSEMBERG, 2002). Essas pesquisas evidenciaram a presença de hierarquias entre os profissionais que atuam nos espaços institucionais da EI, por meio de atuações distintas, “manifestadas na execução das tarefas ligadas ao cuidado com o corpo e aos aspectos cognitivos e na exigência de formação diferenciada para executá-las” (BONETTI, 2005, p. 127).

Bonetti (2005) e Campos (1994) ressaltam que a hierarquia existente entre os profissionais da EI estava ligada diretamente ao valor dado à criança: o prestígio profissional era determinado por sua atuação nos diferentes níveis de idade das crianças. Assim, quanto mais nova a criança, menor a exigência de formação, menor a remuneração e menor o rendimento desses profissionais (CAMPOS, 1994; BONETTI, 2005; SILLER E CÔCO, 2007).

Historicamente, o trabalho docente, na atuação com crianças muito pequenas no campo da EI, caracteriza-se pela desvalorização da docência em relação a outros níveis/etapas do ensino, acarretando o seu não reconhecimento, o que torna urgente a discussão da configuração do quadro de profissionais da EI, em associação com o processo formativo requerido e estimulado por políticas municipais (CÔCO, 2011).

A partir dessa perspectiva, Cerisara (2002) assinala o fato de ser recente em nossa cultura a ideia de que é possível compartilhar com o Estado a educação e o cuidado de crianças muito pequenas. As atividades desenvolvidas na creche muito se

assemelham àquelas que ocorrem no âmbito da família, tornando tênues os limites entre esses dois espaços educativos.

Diante dessa situação, há a necessidade do desenvolvimento profissional no campo da EI (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002) atrelada a ações políticas voltadas à profissionalização. Esse desenvolvimento está articulado à formação inicial e continuada dos docentes em diálogo permanente com a luta do reconhecimento do caráter educativo da EI. Todavia, essa luta não pode perder de vista as condições de trabalho oferecidas a esses profissionais.

Nesse processo, 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. Como dizem Ferreira e Côco: “Tal dinâmica pode ser observada nas novas políticas de contratação dos trabalhadores docentes e de fragmentação e flexibilidade do plano de carreira desses trabalhadores” (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 362).

Com base na proposição das autoras, observamos que a organização do trabalho escolar descaracteriza a especificidade do trabalho docente na EI. Assim sendo, tal campo profissional é composto por *auxiliares que atuam* paralelamente ao trabalho do professor (CÔCO, 2011). Desse modo, esse trabalho é assinalado por atribuições associadas ao atendimento das necessidades de alimentação, higiene, bem-estar, proteção e segurança, de modo a facilitar a efetivação da atuação docente em momentos específicos, com atividades estruturadas ligadas aos aspectos de ensino-aprendizagem.

Evidencia-se aqui uma desvalorização do quadro dos profissionais auxiliares em relação aos quadros do magistério, uma vez que temos, como já mencionado anteriormente, uma oferta de remuneração menor e uma exigência de jornada de trabalho maior. Nesse sentido, CÔCO (2010) afirma:

Em muitos casos, demanda do professor o apoio à formação do(s) seu(s) parceiro(s) de trabalho, visto que temos nos concursos requisitos de escolaridade inferiores para o ingresso nas funções auxiliares. No entanto, sabemos também que muitos profissionais que ingressaram nessas funções de auxiliares possuem formação na área da educação, mas não podem efetivar progressões funcionais porque não têm suas carreiras vinculadas ao magistério. Esse contexto de distinção entre profissionais implica

processos de progressão diferenciados na carreira que, geralmente, reforçam essa distinção (CÔCO, 2010, p. 7).

Assim, concordamos com a autora, pensando ser necessário considerar que os profissionais auxiliares, diante dessa situação, inserem-se nas demandas do trabalho docente na dimensão de sua especificidade e complexidade. Dessa forma, Côco (2010, p. 8) adverte: “[...] nas diferenças de reconhecimento no trabalho realizado, apontamos a segmentação hierárquica das responsabilidades profissionais”, o que gera uma desarticulação das concepções de educação e do sistema de ensino, no bojo de movimentos sociais em torno dos direitos da infância.

A configuração desse quadro profissional incide na arena da formação – “é aqui que se produz a profissão docente” (NÓVOA, 2010, p. 40). Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de profissionais é o momento-chave da socialização e da configuração do ofício.

Nesse caminho, a configuração do trabalho docente da EI é engendrada por meio das tramas interativas dialógicas (BAKHTIN, 2003) constituídas nas “dimensões técnicas, artesanais, intelectuais e artísticas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.184), situadas no contexto sócio-histórico e político. Essas interações com os sujeitos (crianças, família e comunidade) encontram-se no bojo da luta pela afirmação de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999). A esse respeito Rocha (1999) pontua:

“Todavia, a dimensão que o conhecimento assume na educação das crianças pequenas coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário,... as suas cem linguagens. [...] Este conjunto de relações que poderia ser identificado como o objeto de estudo de uma “didática” da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança [...]” (ROCHA, 1999, p. 61).

Nesse sentido, é preciso considerar que só se chega a uma Pedagogia da Infância incorporando, de um lado, os avanços nas teorias de aprendizagem e do desenvolvimento humano, e de outro, as metas educacionais negociadas democraticamente nos diversos espaços sociais. Sendo assim, urge “participar de seus debates, integrando-se aos programas de formação de professores,

procurando influir sobre eles e quebrando o isolamento do campo” (CAMPOS, 2002, p. 21).

Nesse caminho, Campos (2002) defende que é preciso concretizar os direitos legalmente reconhecidos dos profissionais da educação. A autora enfatiza que a formação precisa ser revista na perspectiva de uma educação continuada, que tenha por meta o desenvolvimento profissional como crescimento pessoal no contexto de um processo de desenvolvimento institucional (CAMPOS, 2002; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002).

Nessa linha de pensamento, Oliveira-Formosinho (2002) conceitua o desenvolvimento profissional como um processo que ocorre nos contextos de trabalho, inserido no desenvolvimento organizacional desses contextos de ação docente. Com isso, o desenvolvimento profissional é tomado como um processo reflexivo contínuo, integrado a uma perspectiva de formação que envolve a dimensão pessoal da mudança em relação aos aspectos institucionais e sociais (NÓVOA, 2005, p. 36-37).

Para tanto, a constituição de uma Pedagogia da Infância integrada à luta pelo reconhecimento do direito à participação nas diferentes experiências de formação continuada (CÔCO, 2010, p. 4) permite dar corpo à educação e ao cuidado no âmbito institucional, constituindo-se também em objeto da docência na EI como face de uma mesma moeda, “[...] objeto da própria relação educacional-pedagógica, expressas nas ações intencionais” (ROCHA, 1999, p. 65).

Todavia, é importante destacar que persiste ainda uma prática educativa com crianças de zero a três anos “composta de momentos cadenciados, tácitos e rotineiros, que são vividos pelas professoras sem uma compreensão dos seus fins e intenções” (TRISTÃO, 2006, p. 39).

Assim, Tristão (2006), ao estudar as professoras de bebês da EI, assinala a profissão pela sutileza, na sua especificidade e singularidades, que está presente em atos cotidianos, aparentemente pouco significativos, mas que revelam as nuances peculiares do trabalho docente com crianças tão pequenas. A respeito disso comenta:

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 humanista e emancipadora, plena de significados, e o descaso, característica das práticas desumanizadoras voltadas para o conformismo e para a subalternidade (TRISTÃO, 2006, p. 40).

Concordamos com Tristão, pois o trabalho docente com grupos de crianças bem pequenas na EI apresenta particularidades, que não são visibilizadas no imaginário dos profissionais da educação, acarretando uma desvalorização no interior da própria profissão. Tomando por base essas reflexões, discorreremos na próxima seção, os indicativos na problematização do trabalho docente articulado à formação e profissionalização.

1.4 ESPAÇO DE LUTA: FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

O trabalho docente na EI é abarcado por desafios e por demandas próprias dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Diante dessa provocação, a LDBEN, em seu art. 62, aponta:

A formação docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, pois as séries iniciais do ensino fundamental agora são cinco primeiras séries do Ensino Fundamental a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, p. 72).

Com base nos estudos sobre a proposta de redefinição da formação dos profissionais de educação para atuarem nas creches – Portaria CNE/CEB n.º 2 de 2 de dezembro de 2008 –, recortamos indicativos na problematização do trabalho docente articulado à formação que se dirige aos profissionais da EI:

Torna-se visível a necessidade de novas orientações em alguns aspectos, como a organização e funcionamento da Educação Infantil e a formação dos profissionais que atuam nessa área. A inclusão das creches no sistema de ensino, formando junto com a pré-escola a Educação Infantil, trouxe como consequência o entendimento de que o professor é o profissional responsável pelas crianças no sistema educacional. Neste sentido, é urgente esclarecer em relação à possibilidade de profissionais considerados não docentes poderem se responsabilizar pelo trabalho junto às crianças em creches. Assegurar uma Educação Infantil de qualidade requer, dentre outros fatores, que a formação inicial dos profissionais que trabalham junto às crianças, nesta etapa de ensino, lhes possibilite a apropriação de

conhecimentos específicos relativos ao modo de promover o desenvolvimento sociocultural das crianças menores de seis anos (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2008).

Também de acordo com esse relatório, exige-se formação mínima de Ensino Médio na respectiva área, ou seja, na modalidade Normal, para atuação nas instituições de EI, mesmo que seja dos recreacionistas ou dos profissionais com outras denominações. Apenas excepcionalmente, e em caráter precário e provisório, é possível contratar pessoal não habilitado, nos termos da lei.

A especificidade da infância aparece no Parecer CNE/CEB n.º 05/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia:

Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como as crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não o da família. A aprendizagem dessas crianças difere daquelas entre 7 e 10 anos; elas se manifestam por meio de linguagens próprias à faixa etária e, em decorrência, há especificidades nos modos como aprendem. Estudos vêm demonstrando que o desconhecimento dessas particularidades, entre outras, tem gerado procedimentos impróprios e até de violência às linguagens e necessidades do educando. Daí decorre a exigência precípua de o curso de Pedagogia examinar o modo de realizar o trabalho pedagógico para a educação da infância a partir do entendimento de que as crianças são produtoras de cultura e produzidas numa cultura, rompendo uma visão da criança com um “vir a ser” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, p. 2).

Também pode ser verificado, por meio desse relatório, que o professor que trabalha com crianças de zero a três anos deve saber cumprir determinadas funções. Sua formação, oferecida nos cursos de graduação, especialização e na formação continuada, deve lhe dar subsídios para que lide com a organização dos espaços e dos tempos das unidades (os estabelecimentos) de EI e com as dinâmicas dos grupos infantis, tendo como foco diferentes prioridades: cuidado físico, atividades propostas, para ocorrerem em grupo ou individualmente, que possibilitem a construção pela criança de significação sobre o mundo e sobre si.

A presença de um professor responsável pela turma de crianças é uma possibilidade prevista para todas as etapas da Escola Básica. Diferente disso é colocar um profissional sem a habilitação legalmente requerida para o exercício das funções de educar as crianças e cuidar delas na creche, tal como disposto na Lei n.º 9.394/96, em substituição à presença do professor.

Em princípio, todos os profissionais que coordenam as turmas de crianças pequenas devem ser professores com formação em nível superior, conscientes da importância de todas as atividades, e responsáveis, inclusive, pelas trocas, alimentação, higiene, dentre outras. Faz parte da função do professor estar integralmente com as crianças, tal como prescrevem as DCNEI (BRASIL, 2010), de modo a enfrentar questões como as do acolhimento, da alimentação, do sono e da higiene, do apoio ao controle esfinteriano pela criança, sempre relegadas a um segundo ou terceiro plano e acompanhadas por quem “não é professor”.

Esse relatório, em articulação com a CF/88, a LDBEN/96, as DCNEI/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNGEB) (BRASIL, 2010), mediante colaboração do CNE/MEC/UNDIME/MIEIB, traz os mesmos princípios e orientações para os sistemas de ensino na concretização das políticas públicas. Vale ressaltar que o referido documento é resultado das abordagens feitas em diversos eventos realizados no território nacional entre os meses de fevereiro a abril de 2012. Isso demonstra que a EI, na abrangência da profissionalização docente, está no centro dos debates nacionais.

Sobre a formação do professor de EI, há o seguinte posicionamento: na luta contra a precarização do trabalho docente, ameaçada pelo crescimento do atendimento à EI em nosso País, várias medidas devem ser tomadas a curto (em caráter provisório) e médio prazo (voltadas para a profissionalização da área), e a formação do profissional que atua com as crianças é um fator essencial, embora não único.

É nesse conjunto de argumentos que situamos nossa problemática, considerando que a docência na EI é uma profissão que se constrói na interação com as crianças e com o conhecimento teórico (BONETTI, 2005), num diálogo permanente das vivências, no conjunto dos profissionais (NÓVOA, 2005).

Côco (2009) problematiza, por meio de seus estudos, a complexidade da atuação docente num quadro institucional intrincado de reformas educacionais. Segundo a autora, no que se refere à criação de cargos de *profissionais auxiliares*, estes, em muitos casos, não pertencem ao quadro do magistério (por isso não gozam de reconhecimento) nem atendem às prerrogativas de formação, num processo vinculado à necessidade de integrar as ações de cuidado e de educação.

Sendo assim, nossa pesquisa se assenta no município de Afonso Cláudio, por meio do Sistema Municipal de Educação. Nesse sistema, o cargo de auxiliares de creche criado pela Lei Municipal nº 1715/2006 tem requisitos para provimento instrução a Ensino Fundamental completo e formação em curso de berçarista ou similar com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas/aula. Nessa condição, não exige experiência profissional anterior.

Reconhecemos que os profissionais auxiliares, em parceria com as professoras, se encontram “[...] perante uma atividade constante de produção e de invenção” (NÓVOA, 2005, p. 36-37). No entanto, a problematização acerca de sua formação inicial e continuada se torna necessária para o engendramento da profissionalização na EI.

Assim, a formação pode assumir uma diversidade de funções e perseguir diferentes objetivos no contexto dos desafios educacionais e da constituição das trajetórias dos profissionais. Desse modo, emerge a necessidade de flexibilidade, assegurando “margens de manobra” aos sujeitos envolvidos: “aos professores e às suas associações, aos sistemas de ensino e às escolas, às instituições de formação, entre outros” (NÓVOA, 2005, p. 40).

Nessa direção, os estudos sobre a formação dos profissionais assumem novas perspectivas, destacando a atuação desses sujeitos e focalizando-a através de novos prismas. Desse modo, o desenvolvimento pessoal dos profissionais docentes se torna elemento fundamental no seu processo de formação. Segundo Nóvoa (2005), o reconhecimento do professor como pessoa provoca a busca por (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos docentes apropriar-se dos seus processos de formação e lhes dar um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Nesse caminho, a formação do professor está imbricada nas tramas interativas dialógicas (BAKHTIN, 2003) da/na atuação docente. Nesse sentido, ela abrange os *saberes-fazer*es a partir da lógica das/nas ações, na multiplicidade dos eventos produzidos nos encontros dialógicos das vivências docentes, ligada à profissionalização, fundamento do trabalho do professor.

Assim, formar-se docente constitui-se como um processo amplo e complexo, não se restringindo apenas aos espaços formais. As vivências são formativas, únicas,

tecidas dia após dia na diversidade configurativa cultural, econômica, étnica, geográfica, territorial, dentre tantas outras que a vida apresenta a cada um de nós. Desse modo, reconhecemos que a formação do professor se inicia, então, na sua trajetória histórica de vida.

Diante dessa amplitude que compõe esse processo, formar-se para a docência está muito além dos processos institucionalizados, dos diferentes cursos de licenciatura. A formação dos professores não se inicia nem se exaure na universidade.

Entendemos, dessa forma, esse processo como contínuo (NÓVOA, 2005; GOMES, 2009), não como algo fechado, acabado. Com efeito, não é linear nem justaposto; abrange uma dinâmica complexa num movimento constante em que há reciprocidade, tensões e vozes caladas na multiplicidade das enunciações concretas das/nas relações dialógicas (BAKHTIN, 2010) atuantes nesse campo.

Além disso, é algo que pertence ao próprio sujeito (NÓVOA, 2005), na sua incompletude (BAKHTIN, 2003). Por isso, temos uma necessidade fundamental e infinita do Outro, na busca do acabamento inconcluso. A esse respeito, Bakhtin destaca:

A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro (BAKHTIN, 2003, p. 374).

O autor assinala que nos constituímos no auditório do evento dialógico (trans)formativo da vida, a partir do(s) Outro(s). Para tanto, a constituição da profissionalização docente se configura com base nos conhecimentos, na extensão pessoal, institucional e social, construindo uma produção dos *saberes-fazeres próprios* (NÓVOA, 2007; TARDIF, 2011).

Tomando como base as definições de Nóvoa (2002), relacionadas à dimensão da formação, no encontro com a concepção de Tardif (2011, p. 228) a esse respeito, o autor salienta que os saberes específicos do ofício docente são mobilizados, utilizados e produzidos pelo profissional, no âmbito de suas tarefas cotidianas.

Nesse caminho, Tardif (2011) define o profissional docente como um sujeito ativo, que assume sua prática apoiado nos significados que ele mesmo lhe dá. Assim, a atuação docente é organizada e norteada pelo *saber-fazer*.

Desse modo, a construção do *saber-fazer*, articulada aos conhecimentos, à funcionalidade e às significações, se faz num processo individual e coletivo ao mesmo tempo. Aliando técnicas e valores, ele colabora para a compreensão dos *horizontes de possibilidades*, de um caminho de continuidades, rupturas, fronteiras individuais e coletivas (GOMES, 2009), no interior da profissão docente. Desse modo, o *saber-fazer* configura-se como um percurso construído coletiva e institucionalmente.

Assim, esses processos não se fazem distanciados dos diferentes sujeitos envolvidos; fazem-se no contexto do trabalho, na concretude dos *eventos e vivências partilhadas* (BAKHTIN, 2003), entre os profissionais docentes no contexto educativo.

Considerando essa dimensão como um ato responsável (BAKHTIN, 2003), em que a atuação do professor requer a sua assinatura na dimensão ética (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), a formação se configura por estudos aprofundados de maneira contextualizada com as práticas pedagógicas (NÓVOA, 2005), perpassada dentro e a partir das ações no trabalho profissional.

Desse modo, a constituição da profissionalização docente por meio da formação “dentro da profissão” é essencial para o professor compreender os sentidos da instituição escolar, “integrar-se na profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2011, p.30).

Nóvoa (2005) considera que elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e captar o seu sentido não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Assim, a construção de percursos significativos constitui-se como um direito da pessoa e como necessidade da profissão, não como obrigação ou constrangimento. Nessa trilha, compartilhamos o pensamento de Nóvoa (2005):

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios [...]. Urge, por isso,

(re)encontrar espaços de interação, entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido, no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 2005, p. 13).

De acordo com esse autor, tal processo se torna um espaço-evento de possibilidades que pode desempenhar um papel importante na configuração de uma *nova* profissionalização docente.

Todavia, o trabalho do professor, na EI, constitui-se na relação entre os sujeitos docentes, cujas práticas são portadoras de saberes. Configura-se como processo formativo dos profissionais, com base nos seus conhecimentos, na extensão pessoal, institucional e social, produzindo um *saber-fazer* próprio (NÓVOA, 2010; TARDIF, 2011). Nessa linha de pensamento, apresentamos, no próximo tópico, o problema, as questões associadas e os objetivos.

1.5 O PROBLEMA, AS QUESTÕES ASSOCIADAS E OS OBJETIVOS

Tendo em vista as considerações aqui abordadas, focalizamos o trabalho docente na EI, na constituição dos processos interativos dialógicos, com *professoras* e *auxiliares de creche* que atuam com o mesmo grupo de crianças (de zero a três anos), no contexto de uma instituição do sistema de ensino, na Rede Municipal de Ensino Público de Afonso Cláudio-ES.

Com esse propósito, delineamos a seguinte questão de investigação:

- Na constituição dos processos interativos dialógicos, quais sentidos emergem do/circulam no trabalho docente na EI entre professoras e auxiliares?

Na busca por avançar na problematização vinculada à atuação de profissionais na EI, no contexto dos sistemas de ensino, elencamos as seguintes questões de estudo:

- Como é constituído o trabalho docente entre professores e auxiliares que atuam com o mesmo grupo de crianças?
- Como o “direito” à formação continuada tem sido “ocupado” pelos profissionais docentes da EI que atuam com as crianças de zero a três anos?

- Como são negociados/tensionados os sentidos para o trabalho na EI no espaço da formação?

O delineamento de nossa problemática acena, como objetivo geral, **a possibilidade de compreender os sentidos que emergem do/circulam no trabalho entre as profissionais docentes que atuam com crianças de zero a três anos, quando mediadas por um processo de formação.**

Para tanto, apresentamos os seguintes objetivos específicos:

- Observar a constituição das vivências profissionais no cotidiano do CMEI.
- Caracterizar o espaço da formação continuada considerando os participantes, os objetivos do trabalho e as dinâmicas interativas.
- Dialogar com os profissionais docentes sobre os sentidos que são (re)construídos em relação aos processos de formação continuada.

Os desafios do trabalho docente articulados com a formação continuada dos profissionais da EI que atuam com crianças de zero a três anos devem ser vistos em face de suas complexidades e especificidades. Nessa perspectiva, acenamos o lócus do estudo e a importância de nossa proposição investigativa, que se integra à nossa trajetória de atuação, conforme apresentamos a seguir.

1.5.1 O Contexto da Pesquisa

Com o intuito de situar o contexto desta pesquisa, apresentamos a localização do município e os dados do censo demográfico de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a estimativa de população e as categorias emprego, nível de instrução e religião. Em seguida, mostramos um olhar sobre as unidades de atendimento e o quantitativo de profissionais e crianças da Rede Municipal de Educação do município de Afonso Cláudio-ES, no que tange à primeira etapa da Educação Básica, contudo, sem a pretensão de nos aprofundarmos em dados históricos.

Afonso Cláudio é uma cidade com uma área territorial de 951,419 Km², localizada na região sudoeste serrana do Espírito Santo e encontra-se a 140Km de distância da capital, Vitória (Mapa 1). Com base nos dados do IBGE, o Censo Demográfico de

2010 corresponde a 31.091 habitantes, com população estimada para o ano de 2013 de 32.551 habitantes, com uma densidade demográfica (hab/km²) de 32,68.



Mapa 1 - Município de Afonso Cláudio- ES.

Fonte: IBGE, 2014.

Com base nos dados do censo demográfico de 2010 do IBGE, do universo do município de Afonso Cláudio, a variável da população residente na zona urbana corresponde a 15.855 habitantes, e na zona rural, 15.236 habitantes. A população residente de homens é de 15.687 pessoas, e de mulheres, 15.404 pessoas.

Nesse universo, temos uma população de 1.284 crianças de zero a três anos, na seguinte situação: o grupo dos que têm menos de um ano corresponde a 430 crianças, sendo 217 residentes na zona urbana e 213 residentes na zona rural; o de dois anos corresponde a 451 crianças, sendo 234 residentes na zona urbana e 217 na zona rural; o da faixa etária de três anos corresponde a 403 crianças, sendo 204 residentes na zona urbana e 199 na zona rural. Com esse quantitativo, indicamos os cidadãos de pequena idade que têm direito à EI.

O produto interno bruto (PIB) per capita a preços recorrentes de 2011 gira em torno de 8.249,19. O valor do rendimento nominal mediano mensal per capita dos domicílios particulares é de 275,00, na zona rural, e de 490,00, na zona urbana. Em relação ao valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio corresponde a 1.322,27 da zona rural, e de 1.784,10 da zona urbana. Sobre o índice de desenvolvimento humano municipal (IDHM) de 2010 temos 0,667.

Em relação aos dados do IBGE da amostra sobre a categoria do emprego no trabalho principal, os resultados do censo demográfico ocupam a seguinte posição: empregados 8.552; empregados com carteira de trabalho assinada 2.817; empregados militares e funcionários públicos estatutários 919; empregados outros sem carteira assinada 4.819; conta própria 6.080; empregadores 229; não remunerados em ajuda a membro do domicílio 441; trabalhadores na produção para o próprio consumo 1.339. No universo dessa categoria, temos um total de 16.639 pessoas de referência.

Nessa amostragem de 16.639 pessoas, de acordo com os dados do censo demográfico de 2010 do IBGE, temos a seguinte situação sobre a categoria nível de instrução: pessoas sem instrução e fundamental incompleto 9.782, sendo 2.915 residentes na zona urbana, e 6.867, na zona rural; pessoas com ensino fundamental completo e médio incompleto 2.431, sendo 1.114 residentes na zona urbana, e 1.317, na zona rural; pessoas com ensino médio completo e superior incompleto 3.379, sendo 2.669 residentes na zona urbana, e 710, na zona rural; pessoas com superior completo 1.047, sendo 862 residentes na zona urbana e 185 na zona rural.

Sobre a amostra da categoria população residente por religião, temos os seguintes dados no universo de 31.091 pessoas: católica apostólica romana 17.400; evangélicas 11.703; evangélicas de missão 8.509; evangélicas de origem pentecostal 3.051; evangélica não determinada 143; espírita 41; outras religiosidades 239; sem religião 1.708.

O atendimento educacional em Afonso Cláudio, nas últimas décadas, vem passando por várias transformações, envolvendo o processo de municipalização do ensino e a ampliação do atendimento, que têm resultado no crescimento expressivo do número de alunos. Os registros disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Afonso Cláudio (SEMEAC), referentes ao primeiro trimestre do ano letivo de 2013,

apontam a matrícula de 4.249 alunos, distribuídos nas unidades de atendimento da Educação Básica nas etapas de EI e do Ensino Fundamental (EF).

A EI (Quadro 1) no município abrange um total de 1.418 atendimentos, abrangendo as jornadas de tempo integral, matutino e vespertino, é organizada em dez Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e seis salas de EI (de atendimento às crianças pequenas) agregadas a Escolas de EF anos iniciais e anos finais.

Unidade	Atendimento: horário integral	Atendimento: Turnos M / V
CMEI Amaury Gomes	40	93
CMEI Fazenda Guandu	30	131
CMEI Ilma Henriques Vieira	63	99
CMEI Jair Giestas	-	166
CMEI Jovelino Ambrozim	112	112
CMEI Nestor Pinto de Aguiar	83	96
CMEI O Sabidinho	-	95
CMEI Rosinelma Batista Moreira	180	180
CMEI Sebastião Pereira de Paula	37	117
CMEI Pedação do Céu	51	121
EM Abrahão Saleme	-	52
EM Agrícola	-	30
EM Alto Lagoa	-	14
EM Córrego Francisco Correa	-	26
EM Fazenda Henrique Zambom	-	18
EM Fortaleza	-	14
EM Gumercindo Lacerda	-	18
EM Patrimônio dos Gonçalves	-	36
Total de Crianças Atendidas	596	1418

Quadro 1: Unidades de Atendimento

Fonte: SEMEAC, 2013.

Tendo em vista o recorte desta pesquisa, **que focaliza o trabalho docente na EI, na constituição dos processos interativos dialógicos, com professoras e auxiliares que atuam com o mesmo grupo de crianças (de zero a três anos), a**

organização dos grupos (Quadro 2), baseada na Portaria n.º 380, de 18 de outubro de 2012 (Normas que disciplinam a matrícula e rematrícula nas unidades da Rede Pública Municipal) e no Regimento Comum da Rede Municipal, tem como critério a quantidade de crianças/quantidade de profissionais docentes, distribuída da seguinte forma: **Berçário 01** (quatro meses a um ano), seis crianças por profissional, um professor e dois auxiliares; **Berçário 02** (um ano a um ano e onze meses), oito crianças por profissional, um professor e um auxiliar de creche; **Maternal 1** (dois anos a dois anos e onze meses), um professor e um auxiliar de creche; **Maternal 02** (três anos a três anos e onze meses), dezoito crianças, um professor.

Grupo	Proporção de Crianças / Profissional	Quantidade de Profissionais
Berçário 1 (4 meses a 1 ano)	Seis crianças por profissional – Dezoito crianças	Um professor e dois auxiliares de creche
Berçário 2 (1 ano a 1 ano e 11 meses)	Oito crianças por profissional – Dezesesseis alunos	Um professor e um auxiliar de creche
Maternal 1 (2 anos a 2 anos e 11 meses)	Oito crianças por profissional – Dezesesseis alunos	Um professor e um auxiliar de creche
Maternal 2 (3 anos a 3 anos e 11 meses)	Dezoito crianças	Um professor

Quadro 2: Organização de Grupos – Ano Letivo 2013.

Fonte: Organização da autora

Conforme os dados disponibilizados pela SEMEAC, o quantitativo de profissionais que atuam na EI (Quadro 3), referente ao primeiro trimestre do ano letivo de 2013, está distribuído num quantitativo de 113 professores, 23 auxiliares de creche, 15 diretores, 15 pedagogos, 05 estagiários, perfazendo um total de 171 profissionais, como segue:

Professores	Auxiliares de Creche	Diretores	Pedagogos	Estagiários	Total
113	23	15	15	5	171

Quadro 3: Distribuição dos profissionais que atuam na EI em Afonso Cláudio-ES.

Fonte: SEMEAC, 2013.

Nesse caminho, nossa constituição profissional docente na EI iniciou-se na Rede Municipal de Ensino no ano de 2003, conforme apresentamos a seguir.

1.6 A TEMÁTICA NO CONTEXTO DE VIDA DA PESQUISADORA

Nossa trajetória como profissional docente se iniciou no ano de 2003, nos espaços da EI, atuando como professora berçarista. Nesse período, o município de Afonso Cláudio ampliava o atendimento na sua rede da etapa de EI. Inaugurava dez CMEIs, marcando um contexto de expansão e oferta de vagas às crianças e de abertura do campo profissional.

Adentramos nesse campo trabalhando como docente, numa configuração de trabalho em parceria, em conjunto com três professoras berçaristas, atuando com o mesmo grupo de crianças. Tal grupo era composto por vinte e quatro crianças matriculadas.

Nossa vivência profissional com os infantes, seus pais, a equipe da Instituição, assim como nossa participação nos movimentos dos fóruns regionais de EI e em outros espaços formativos, era intensa. Esses espaços-tempos de interlocução com os diversos sujeitos (crianças, professores, pais, pedagogos, pesquisadores, dentre outros) foram fundamentais para nossa constituição docente.

Essa configuração de trabalho estava em consonância com a LDBEN n.º 9.394/96, atendendo as prerrogativas do profissional responsável pela educação de crianças.

Contudo, no ano de 2010, num contexto de ajuste fiscal, orçamentário e administrativo do Poder Público Municipal, desencadearam-se mudanças e exigências na legislação municipal que resultaram na criação, por meio da Lei n.º

1.904, de 19 de abril de 2010, do cargo de auxiliar de creche para atuar em parceria com os professores. Exigia-se desse profissional que tivesse o Ensino Fundamental completo e que cumprisse uma carga horária de trabalho de 40 horas.

Essas mudanças deram origem a profícuos debates em várias instâncias ligadas à formação desses profissionais docentes (o Conselho Municipal de Educação, o Conselho do FUNDEB, o Sindicato dos Servidores Municipais de Afonso Cláudio, a SEMEAC e o próprio espaço do CMEI). A discussão girava em torno da situação paradoxal concernente à indissociabilidade do cuidar e do educar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009) e ao arranjo do quadro funcional: um profissional para cuidar (auxiliar de creche) e o professor para educar. Assim, delineava-se uma nova configuração do trabalho docente, que acentuava a sua complexidade, incidindo na necessidade de formação continuada.

Portanto, este estudo emerge justamente da preocupação com essa formação, principalmente no que diz respeito às especificidades da EI e do trabalho docente nessa modalidade de ensino.

Vale a pena ressaltar que a temática aqui apreendida teve sua gênese no Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE), espaço que nos possibilitou novos olhares sobre as nuances presentes nos contextos educativos.

O GRUFAE vem trabalhando na perspectiva de conhecer o cenário do Espírito Santo articulado com o contexto macro de pesquisas, focalizando temáticas relacionadas à formação e atuação dos educadores. Nesse propósito, inspiramo-nos no referencial bakhtiniano, buscando marcar os trabalhos com uma visão polifônica dos sujeitos – docentes e crianças – articulada às ações da EI (políticas de acesso e oferta, formação de professores, assertivas para o trabalho com/para as crianças, mecanismos de controle do trabalho docente, dentre outras) (LOVATTI; RONCETTI; ZUCOLOTTO; CÔCO, 2012).

Sendo assim, este estudo insere-se na linha de pesquisa sobre Cultura, Currículo e Formação de educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), que focaliza simultaneamente a formação e o trabalho docente.

Diante desse emaranhado de sentidos vivenciado por nós, profissionais/pesquisadores, surgiu este estudo. Assim, apresentamos a seguir a

revisão de literatura abrangendo as reflexões sobre o trabalho docente em interface com os processos de formação na EI.

2 REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM INTERFACE COM OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REVISÃO DE LITERATURA

Essencialmente, a revisão de literatura fundamenta-se nos estudos realizados que nos aproximaram gradativamente dos focos, a buscar caminhos para a investigação científica que pretendemos realizar. Macedo (1987, p. 13) diz o seguinte sobre a revisão de literatura: “[...] consiste numa espécie de ‘varredura’ do que existe sobre um assunto e o conhecimento dos autores que tratam desse assunto, a fim de que o estudioso não reinvente a roda!”

Dessa forma, a autora sinaliza a importância da revisão de literatura em determinada área temática, sobre a qual fornece uma visão geral, a fim de identificar se há pesquisas iguais ou semelhantes àquela que se pretende fazer, tendo em vista a índole dialógica desse correlacionamento (BAKHTIN, 2003, p. 400).

É nessa perspectiva que a pesquisa aqui apresentada tem por finalidade aglutinar esforços que possibilitem a compreensão dos sentidos que os profissionais docentes da EI do SEMEAC, que atuam com crianças de zero a três anos, mobilizam quando mediados por um processo de formação.

A EI, primeira etapa da Educação Básica, no bojo das transformações sociais e políticas ocorridas na contemporaneidade, vem-se afirmando em torno dos direitos da infância. Configura-se, assim, como um campo próprio, imbricado na luta pela expansão e melhoria do atendimento às crianças nos espaços institucionais, no âmbito das reformas educacionais formuladas nos marcos dos processos de globalização neoliberal.

Nesse arranjo, o campo profissional da EI é marcado pela especificidade de atuação com a pequena infância. Assim, a especificidade do trabalho docente da EI, compreendido sob a ótica de processos interativos, no encontro de relações dialógicas (BAKHTIN, 2003) com a criança, seus pares e as redes de interações (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002), não se restringe apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal (OLIVEIRA, 2010).

Nessa perspectiva, na concretude do trabalho docente da EI, abarcado por um conjunto ampliado de profissionais (OLIVEIRA, 2010; CÔCO, 2012) e alterado por

dinâmicas de carreiras distintas, profissionais auxiliares partilham o mesmo espaço na atuação com o mesmo grupo de crianças. Desse modo, as ações das auxiliares de creche nesse contexto são configuradas a partir de uma “lógica hierarquizada, apartada dos professores, imprimindo uma dinâmica não unificadora aos eixos cuidado/educação” (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 236).

Diante dessa matriz de complexidade, propomo-nos a apresentar uma análise das produções científicas relacionadas ao trabalho docente no campo da EI, em interface com os processos formativos que se aproximam do nosso estudo. Para tanto, buscamos primeiramente verificar, com base na análise da produção acadêmica, como os pesquisadores vêm discutindo o trabalho docente e a EI como um campo de estudo em constituição. Depois, discutimos os critérios de abrangência e especificidade das condições do trabalho docente e da formação dos que atuam nessa etapa da Educação Básica, nos seus arranjos políticos, a partir do Banco de Dados da ANPED e da CAPES. Por fim, trazemos um recorte dos estudos empreendidos no cenário do Espírito Santo, focalizando a atuação docente dos trabalhadores da EI.

2.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO

Com vistas a ampliar o conhecimento sobre o objeto desta pesquisa, vamos explorar um agrupamento de três pesquisas que reúnem indicativos sobre a dimensão da complexidade do trabalho docente (GAMA; TERRAZZAN, 2011) e a configuração do campo da EI (MARTINS FILHO, 2010; ROCHA, 1999) em processo de constituição de suas bases epistemológicas.

Desse modo, há o indicativo de que o campo da EI está em processo de consolidação (BRASIL, 2009d). Essa consolidação “significa que apesar da produção acadêmica e política da área nos últimos anos ter ampliado e aprofundado, ainda continuam sendo necessários movimentos políticos, sociais e pedagógicos para articulá-la e legitimá-la em campo de conhecimentos” (BRASIL, 2009d, p.66).

Com base nesse pressuposto, a identificação da “perspectiva de uma pedagogia da

educação infantil ou da infância” (ROCHA, 2010, p.161) adentra-se no campo da EI. Sendo assim, a identificação dessa perspectiva admite o reconhecimento de uma “especificidade da educação da pequena infância [...] principalmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem” (ROCHA, 2010, p. 161).

Nesse caminho, o estudo de Gama e Terrazzan (2012) sobre o trabalho docente, aborda as expectativas e os interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil, compreende o processo de consolidação da temática como objeto de investigação nas pesquisas realizadas no País, sobretudo com relação aos avanços já consolidados e às demandas existentes.

A investigação indica que a Educação Básica desponta como nível de escolarização que tem despertado o maior interesse dos pesquisadores, em especial o Ensino Fundamental, agregando o maior volume de pesquisas.

Evidencia-se a necessidade de ampliação dos estudos sobre o trabalho docente em outros níveis de ensino, como a EI, o Ensino Médio e o Ensino Superior, além de pesquisas que incluam as especificidades do trabalho dos professores nas diferentes modalidades de ensino, diante de situações reais.

Segundo os autores, foram identificadas as seguintes temáticas na problematização sobre o trabalho docente: as produções científicas em diferentes âmbitos, procurando regularidades sobre a metodologia, aportes teóricos e conceituações sobre o trabalho dos professores; o sindicalismo de tais profissionais; a regulação do trabalho docente nas políticas educacionais; a saúde do professor e a história da profissão docente.

Gama e Terrazzan (2012) apontam os diferentes termos e expressões empregados como sinônimos de trabalho docente, a saber: prática educativa, prática docente/atividade docente, prática pedagógica/prática didática, profissão docente, trabalho didático. Os autores ressaltam, do ponto de vista teórico, que a variedade de terminologias pode ocultar a complexidade que deve ser considerada ao se tratar o trabalho docente.

Os autores evidenciam ainda que o trabalho didático norteia a concepção majoritária de trabalho docente nas pesquisas da área. Sinalizam que esse trabalho é uma prática social situada, logo deve ser compreendido por estudos que possam retratar

toda a sua complexidade, por meio de pesquisas que permitam compreender como se realiza, a partir das ações e atividades dos próprios docentes, e que tornem os professores sujeitos de suas ações – num trabalho real, situado e contextualizado.

O trabalho de Rocha (1999) considera a produção no campo da EI no período de 1983 a 1996. A definição desse período se justifica, segundo a autora, por ser a partir dele que se observa o crescimento das pesquisas sobre Educação Infantil no Brasil, um crescimento que é interpretado como resposta à consolidação dessa modalidade de educação, que coincide com a expansão do atendimento à criança de zero a seis⁶ anos e com a redefinição da função social das instituições da EI.

A produção analisada desvendou construções teóricas, permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades no campo da EI. As construções identificadas admitem a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias, constituindo um campo particular denominado Pedagogia da EI, que se inscreve, por sua vez, no âmbito de uma Pedagogia da Infância.

A pesquisa de Rocha (1999) mostra, acerca da educação da criança pequena, que o conhecimento se defronta, em cada campo específico, com os mesmos dilemas fundamentais presentes na relação infância e pedagogia, liberdade e subordinação, natureza e cultura, atenção e controle, dentre outros, que acabam definindo a própria abordagem e a orientação teórico-metodológica no estudo do tema.

Nessa direção, compondo o Estado da Arte, Martins Filho (2010) investigou trabalhos apresentados na ANPED, no período compreendido entre 1999 e 2009. O autor explorou as pesquisas e procurou traçar, mapear e examinar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados bem como as concepções de criança e infância subjacentes às escolhas metodológicas dos pesquisadores, com indicações epistemológicas, sociais, culturais e políticas que advogam um emergente conhecimento das crianças como crianças, dando eco às vozes desses sujeitos de pouca idade.

Segundo Martins Filho (2010), a justificativa encontrada no material compilado, por um lado, impera na indicação de que, para olhar os fenômenos da infância, é preciso que o pesquisador transite pelas diversas áreas do conhecimento no sentido de “dar

⁶ Agora cinco anos e onze meses.

conta” dos processos em suas múltiplas facetas e determinações. Por outro lado, esse transitar pelas diferentes áreas entra em convergência com os aportes teórico-metodológicos da Pedagogia da Infância, que, na última década, vem ganhando importância e se configurando como campo de estudos da EI.

Os trabalhos analisados apontam que sempre nos deparamos com a necessidade de prescrever formas, modelos e técnicas, enfatizando o como fazer para as crianças, e nunca o como fazer com elas, ou, ainda, o como fazer das crianças.

Segundo Martins Filho (2010), há forte indicação, nos estudos analisados, da necessidade de observação, aproximação, penetração, percepção e interação dos adultos em relação ao mundo peculiar das crianças. Esses estudos trazem uma perspectiva teórico-metodológica que supera as disparidades de poder existentes entre adultos e crianças, principalmente no que diz respeito aos procedimentos eleitos tradicionalmente nas pesquisas realizadas com os infantes.

A partir das análises do Estado da Arte sobre o trabalho docente e o campo da EI, há o destaque, apontado pelos autores, de considerar a complexidade desse campo. No entanto, compreender os sujeitos a partir da perspectiva da construção dialógica nos espaços coletivos da EI (BAKHTIN, 2003) torna-se um caminho plausível para nossa pesquisa.

Assim, o trabalho docente com crianças pequenas, abarcado pelas dimensões de especificidade, complexidade e singularidade, constitui-se por meio da afirmação da EI no bojo da luta por uma pedagogia própria, que requer profissionalização, formação inicial e continuada.

Nessa esteira de proposições, indagamos as negociações que ocorrem no conjunto das políticas educacionais vinculadas às condições de trabalho e à formação dos sujeitos docentes que atuam com o mesmo grupo de crianças na EI, assunto de que trataremos a seguir.

2.2 PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM PROCESSO FORMATIVO

Considerando nossa problemática de estudo e o contexto da EI, com dinâmicas formativas e profissionais distintas, realizamos um estudo exploratório por meio de

consulta às produções disponíveis no Banco de Dados da ANPED e da CAPES, tomando como base os descritores *EI e Formação*, *EI e Políticas* e *EI e Trabalho Docente*.

Essa análise abrangeu dissertações, teses e artigos desenvolvidos no período de 2007 a 2013. Nesse contexto histórico, a EI migrou da assistência social para a educação, principalmente no caso da creche (zero a três anos), com sua inclusão no financiamento por meio do FUNDEB, regulamentada pela Lei n.º 11.494 e pelo Decreto n.º 6.523, ambos de 2007. Assim, esse recorte de tempo nos permite visualizar a trajetória da EI diante dos desafios que compõem as novas configurações do panorama dessa etapa da educação, em face das mudanças na legislação educacional.

Desse modo, primeiramente situamos nosso itinerário exploratório no banco de dados CAPES e ANPED. Em seguida apresentamos as produções da ANPED selecionadas em consonância com nossa pesquisa dispostas em dois movimentos: GT 07 – Educação de Crianças de Zero a Seis, e do GT 08 – Formação de Professores. A escolha desses estudos se deu pelo fato de abordarem os processos de constituição do trabalho docente e formação em meio às tensões e desafios no cenário da EI. Por fim, trazemos as temáticas abordadas nas produções registradas no Banco de Dados da CAPES, que caracterizam a natureza dos estudos realizados até o momento.

No Banco de Dados da CAPES, acessamos 617 trabalhos, dentre dissertações e teses, desenvolvidos no período de 2007 a 2012. Simultaneamente ao levantamento das teses e dissertações, criamos um banco de dados com os seguintes itens: a temática, o título e o ano do trabalho, as palavras-chave, o resumo e o e-mail do autor. A partir da leitura dos resumos, os trabalhos localizados foram classificados em 08 disposições temáticas (Quadro 4): Educação e cuidado na creche; direito à EI; formação continuada e em serviço na EI; política para criança pequena; política para EI; profissionais da EI; qualidade na EI; relação entre adultos e crianças; trabalho docente na EI.

Disposições Temáticas	M	D	Total de Obras (M+D)
Educação e cuidado na creche	40	36	76
Direito à EI	50	32	82
Formação continuada e em serviço na EI	31	32	63
Política para criança pequena	49	40	89
Políticas na EI	25	36	61
Profissionais da EI	27	21	48
Qualidade na EI	51	25	76
Relação entre adultos e crianças	24	30	54
Trabalho docente na EI	39	29	68
Total:	336	281	617

Quadro 4: Disposições Temáticas de análise de teses e dissertações (2007 a 2012).

Fonte: Organização da autora

A classificação desses é complexa, uma vez que vários trabalhos poderiam ser distribuídos em mais de um dos pontos de análise. No entanto, diversos trabalhos do conjunto “Relação entre adultos e crianças” e “Relação cuidar e educar” tematizam o tema profissionais docentes de forma tangencial, enfocando a constituição do trabalho docente na EI. Tais estudos foram incluídos por serem relevantes para a compreensão das dimensões do trabalho do professor e sua formação.

A partir dessa classificação, analisamos as produções e identificamos um percentual significativo de temáticas relacionadas à política na EI, sendo que dos 617 trabalhos, 150 abordam especificamente esse tema (24,55%). Destacamos que os focos dessas produções estão vinculados às legislações e documentos orientadores de políticas. No levantamento das produções, tanto nas teses quanto nas dissertações, encontramos a temática formação continuada (10,21%). No entanto, vimos que elas tratam de temáticas voltadas aos sujeitos crianças, professores, gestores e coordenadores. Sobre a temática trabalho docente (11,02%) e profissionais da EI

(7,77%) observamos que o foco está nas dimensões identidade profissional e saberes docentes. Vale ressaltar, que não encontramos nesse conjunto de produções, analisadas por nós, temáticas que tratam dos sujeitos auxiliares de creche.

Quanto às outras disposições temáticas de análise de teses e dissertações (Quadro 4), temos os seguintes percentuais: Educação e cuidado na creche 12,31%; direito à EI 13,29%; qualidade na EI 12,31%; relação entre adultos e crianças 8,75%.

Diante do significativo número de trabalhos e da complexidade que a análise de trabalhos acadêmicos envolve, selecionamos, para uma investigação mais detalhada, um conjunto de 62 produções (37 dissertações e 24 teses) (Apêndice A-B) que tratam de políticas públicas, trabalho docente e formação na EI, em consonância com nossa proposta de estudo (Quadro 5).

Disposições Temáticas	M	D	Total de Obras (M+D)
Formação continuada na EI	10	12	22
Políticas Públicas na EI	09	12	21
Trabalho Docente/ Profissionais da EI	13	6	19
Total:	38	24	62

Quadro 5: Disposições temáticas de análise de teses e dissertações (2007 a

Fonte: Organização da autora

Desse universo de 61 estudos levantados, foram selecionadas 32 produções para subsidiar o desenvolvimento da temática do trabalho docente na EI em interface com os processos formativos, que corroboram com resultados instigantes para a temática proposta de nossa pesquisa. Essas produções estão organizadas no Quadro 6 com apresentação das teses e no Quadro 7 com apresentação das dissertações. Sendo assim, elas foram descritas e analisadas no item específico (2.2.3) referente à CAPES.

AUTOR	TRABALHO
REIS, Maria das Graças Fernandes Amorim dos	A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das Diretoras: da assistência à educação
RAUPP, Marilene Dandolini	Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação
CAMPOS, Rosânia	Os organismos internacionais e as políticas para a educação infantil no Brasil
MOREIRA, Joana Adelaide Cabral	Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil análise da prática docente à luz dos autores da escola de Vygotsky
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 (STM-1988-2001)
ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de	Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais
SOMMERHALDER, Aline	A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a educação infantil?
LIMA, Graziela Escandiel de	Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos
SAITO, Heloisa Toshie Irie	Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor
SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro	Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos
PACÍFICO, Juracy Machado	Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)
LOPES, Amanda Cristina Teagno.	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil
FERNANDES, Marisa Zanoni	Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil

Quadro 6: Teses selecionadas no Banco de Dados Capes

Fonte: CAPES, 2013.

Continua

AUTOR	TRABALHO
COELHO, Anelise Barbosa	A formação continuada para educação infantil: um estudo sobre os cursos de pós-graduação Lato Sensu de Curitiba
PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota	Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores
ZEOLA, Lilian Regina	Política de educação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO)
GIORDANO, Patrícia Sanches	Professores de creche: limites e possibilidades de sua profissionalização
LAUREANO, Renata Esmi	Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil: desenhando caminhos possíveis
FLORIANI, Ana Cristina Barreto	As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990
GIRALDI, Ana Vani	A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?
PAVIOTI, Cristiane Regina.	Políticas públicas de educação para as crianças de 0 a 3 anos: o caso de Guarulhos
TOSTA, Estela Inês Leite.	A formação de professores de educação infantil: um estudo a partir de profissionais em exercício
SANTOS, Rúbia Andréa Duarte dos	Formação continuada dos professores da educação infantil: análise da produção de teses e dissertações na região sudeste (1996-2004)
ARAÚJO, Ana Cláudia Albuquerque de	A construção da autonomia docente nas escolas da rede municipal de educação de Maceió – uma análise das escolas auto-formadoras
MATOS, Genicia Martins de.	Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: educadores infantis de Belo Horizonte

Quadro 7: Dissertações selecionadas no Banco de Dados Capes

Fonte: Organização da autora

Continuação

AUTOR	TRABALHO
CURADO, Márcia Helena Santos.	Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia
ARAÚJO, Maria José de Brito	Dilemas e desafios na formação docente e na prática
PINTO, Mércia De Figueiredo Noronha	O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte
ALVARENGA, Vanessa Cristina	A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professora de pré-escola
ANDRADE, Elaine Cristina Marena	Os instrumentos do coordenador pedagógico para coordenar a formação continuada dos professores da unidade escolar: "o projeto especial de ação" e "o projeto a rede em rede: a formação continuada na educação infantil no município de São Paulo"
GUEDES, Elizangela Amaral	Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza
ALVES, Francione Charapa	A pesquisa como instrumento de formação docente
SILVA, Melissa Rodrigues da	A formação continuada de professores da educação infantil: um estudo sobre a organização e realização no sistema municipal de ensino de Guarapuava-Paraná
PURIN, Paola Cardoso	O trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora

Quadro 7: Dissertações selecionadas no Banco de Dados Capes

Fonte: Organização da autora

Na busca às produções disponíveis no Banco de Dados da ANPED, verificamos primeiramente o ano em que foram apresentados, o título e o autor. Após essa etapa, selecionamos um conjunto de 71 trabalhos (APÊNDICE B-C) em concordância com os descritores propostos de nossa pesquisa, sendo: GT 07 – Educação de Crianças de Zero a seis Anos 41 produções (Quadro 8) e do GT 08 – Formação de Professores 39 produções (Quadro 9).

Reunião	Total de Produções Selecionadas por Reunião
30 ^a	10
31 ^a	04
32 ^a	08
33 ^o	06
34 ^a	05
35 ^a	06
36 ^a	02
Total:	41

Quadro 8: Total de produções selecionadas do GT 07 - Educação de Crianças de Zero a 6 Anos.

Fonte: Organização da autora

Reunião	Total de Produções Selecionadas por Reunião
30 ^a	06
31 ^a	02
32 ^a	04
33 ^o	04
34 ^a	05
35 ^a	08
36 ^a	01
Total:	30

Quadro 9: Total de produções selecionadas do GT 08 Formação de Professores

Fonte: Organização da autora

Sendo assim, fizemos uma leitura minuciosa dos resumos no conjunto dos trabalhos selecionados a fim de identificar possíveis estudos que vão ao encontro de nossa

pesquisa. Nesse percurso, complementamos a análise por meio da nossa participação enquanto ouvinte nas sessões especiais e de apresentação de trabalhos do GT 07 Educação de Crianças de Zero a seis Anos e GT 08 – Formação de Professores nas reuniões anuais de 2012 e 2013.

Nesse movimento, encontramos estudos que abrangem um raio de temáticas no que tange a nossa pesquisa, dispostas da seguinte forma: identidade profissional 5%, cuidar e educar 4,28%, relação entre adultos e crianças 4,28%, concepção de criança e infância 5%, educação infantil e creche 6,25, formação continuada 2,85%, políticas públicas 2,85%, saberes docentes 4,28%, auxiliares de creche 1,25%.

Destacamos a análise, por nós apreendida acerca desse mapeamento, no que diz respeito ao expressivo número de trabalhos que tratam das especificidades das crianças e da EI no GT 07 - Educação de Crianças de Zero a seis anos. A partir do mapeamento realizado, optamos por cotejar os critérios de abrangência e especificidade das condições de trabalho e formação dos sujeitos docentes que atuam com crianças de zero a três anos, nas instituições de EI, em diálogo com nossa problemática de estudo.

No conjunto dos estudos, apuramos 41 trabalhos do GT 07, aproximamo-nos de quinze com foco na temática desse estudo, conforme demonstrativo no Quadro 10. Desse total, selecionamos os trabalhos de Nunes, Corsino (2010), Scramingnon (2011) e Castro e Souza (2012), que dialogam com nossa problemática, fornecendo elementos de compreensão do cenário do trabalho docente na EI e descortinando sua precariedade e condições.

GT 07 - Trabalhos	Autor(es)
“A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches	Tereza Cristina Monteiro Cota
Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar	Leusa de Melo Secchi, Ordália Alves Almeida
A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais	Sandra Cristina Vanzuita da Silva Cila Alves dos Santos Machado
Criança menorzinha... Ninguém merece!	Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho
Educação de crianças, docência e processos de subjetivação	Maria Isabel Edelweiss Bujes
Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças	Altino José Martins Filho Lourival José Martins Filho
Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente	Moema de Albuquerque Kiehn
A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e argentina	Roselane Fátima Campos
Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil	Patrícia Corsino, Maria Fernanda Rezende Nunes
O lugar da creche na educação infantil	Gabriela Barreto da Silva Scramingnon
Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades	Nancy Nonato de Lima Alves
Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década	Sonia Krame, Patrícia Corsino, Maria Fernanda Rezende Nunes
Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes	Fernanda Michelle Pereira Girão Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
“Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira	Fabiana Oliveira Canavieira
O Proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do rio de janeiro	Marina Pereira de Castro e Souza

Quadro 10: Trabalhos Seleccionados ANPED GT 07 – educação de crianças de 0 a 6 anos.

Fonte: Organização da autora

Sendo assim, no conjunto das 30 produções do GT 08 (Formação de Professores) selecionadas, aproximamo-nos de 07 com o foco semelhante ao de nossa pesquisa (Quadro 11). Desse grupo de produções reunidas, exploramos dois estudos que atravessam nossa investigação, que evidenciam a formação como um direito dos profissionais e a segmentação existente no interior das instituições de EI, configurando a complexidade da docência.

Trabalhos	Autor (es)
A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil	Neusa Banhara Ambrosetti Patrícia Cristina Albieri Almeida
Pesquisa-formação: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios	Antonio Serafim Pereira
Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões	Isabel de Oliveira e Silva
Novos sentidos da formação docente	Talita Vidal Pereira
Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped 2003-2007	Luis Eduardo Alvarado Prada Vânia Maria de Oliveira Vieira Andréa Maturano Longarezi
Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino	Yoshie Ussami Ferrari Leite Cristiano di Giorgi Maria Raquel Miotto Morelatti Naiara Costa Gomes de Mendonça Vanda Moreira Machado Lima
Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Laurizete Ferragut Passos, Márcia de Souza Hobold, Neusa Banhara Ambrosetti, Patricia Cristina Albieri de Almeida

Quadro 11: Trabalhos selecionados ANPED GT 08 – Formação de Professores

Fonte: Organização da autora

Desse modo, explicitamos nosso estudo frente ao Banco de Dados da ANPED e da CAPES, sob orientação dos descritores e recorte de tempo por nós selecionado. Para tanto, no próximo item, apresentamos os estudos selecionados no GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos.

2.2.1 GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

Em diálogo com esta pesquisa, Nunes e Corsino (2010), no trabalho intitulado *Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil*, ao fazerem um balanço da década das políticas públicas municipais, apontam a fragilidade das condições de trabalho dos professores e de sua formação inicial e continuada. Em relação ao nível de escolaridade dos professores de creches e pré-escolas, as autoras evidenciam:

[...] comparando os dados do Censo Escolar de 2000 com os de 2006 (Edudata – MEC/INEP), vemos uma diminuição de professores que têm apenas o ensino fundamental: nas creches, de 22,1% passaram a representar 5,2%, e nas pré-escolas, de 9,3% passaram a representar 2,1%. A escolaridade em ensino médio completo, em 2006, atingia 60,8% dos professores das creches e 52,3% dos de pré-escola; e de nível superior, em 2006, 34% dos professores das creches tinham algum curso superior e 45,6% dos das pré-escolas. Os percentuais expressam, por um lado, um avanço significativo na área, embora ainda fiquem aquém da meta do PNE de ter todos os profissionais com formação em nível médio (modalidade Normal) até 2006 e 70% com formação em nível superior, até 2011 (CORSINO; NUNES, 2010, p. 10).

Por outro lado, as autoras ressaltam que esses percentuais não deixam transparecer os arranjos produzidos em torno do exercício da função docente na EI. Ser professor da primeira etapa da Educação Básica é pertencer a uma categoria profissional definida, sindicalizada e, portanto, com espaço legítimo de reivindicação. A LDB equiparou a carreira docente do professor da EI à do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o profissional passou a ter direito a um plano de carreira e a todas as conquistas da categoria, como a inclusão na Lei n.º 11.738/2008, que institui o piso salarial nacional para professores da Educação Básica pública.

As autoras enfatizam também outra conquista, que tem trazido à tona os desvios e arranjos municipais para burlá-la, especialmente no segmento das creches para o qual continuam contratando auxiliares, agentes, recreadores, crecheiras, dentre outras designações dadas ao profissional que exerce função docente nesse setor, sem o reconhecimento dessa função, sem a devida remuneração e, em muitos casos, sem a formação mínima exigida por lei. Esses cargos destituem os docentes da creche do lugar de professor, criando categorias e carreiras paralelas e enfraquecendo a profissionalização docente nesse segmento.

A partir da leitura desse quadro, Scramingnon (2011) revela, em seu estudo, que existem três perfis de profissionais na EI: o professor de pré-escola, o recreador e o agente auxiliar de creche. Esses perfis se caracterizam pelas disparidades em relação a ingresso, formação exigida, plano de carreira, vínculo empregatício, carga horária e instituição onde atuam.

A autora ainda ressalta que a implementação dessa política caracteriza um cenário de precarização de condições, de desvalorização profissional. Pelos termos usados, “agente auxiliar de creche” e “recreador”, o trabalho desenvolvido na creche é caracterizado como aquele que pode ser realizado por qualquer um, não necessitando de formação específica, uma associação entre identidade institucional e profissional que denuncia o lugar que a política constitui para as creches.

Ampliando o debate, o estudo de Castro e Souza (2012) traz a análise dos processos formativos, realizada com professores cursistas do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL), todos contratados pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro como agentes auxiliares de creche, mas em exercício docente nas creches públicas municipais.

Dessa forma, a autora ressalta que se investe numa formação de professores para quem exerce a função docente, mas que não se enquadram esses profissionais na categoria de professor. Observa-se que o agente auxiliar de creche está num lugar profissional que é simultaneamente estável – os cursistas mencionaram que a motivação para realização do concurso foi a estabilidade do emprego – e transitório: devido à baixa remuneração e ao baixo prestígio, esses profissionais se percebem em trânsito, pois buscam ocupações economicamente mais interessantes.

Essas tensões revelam a história da creche, espaço marcado pela fragilidade institucional. Contudo também é possível perceber um movimento de conscientização da importância do profissional de creche, do papel social do professor.

Compreender esse cenário de tensões, ambiguidades e contradições da EI torna-se vital para a compreensão da problemática deste estudo, pois congrega elementos da constituição do trabalho docente e da formação dos profissionais da EI. Dessa forma, consideramos, a seguir, as produções do GT 08 – Formação de Professores.

2.2.2 GT 08 – Formação de Professores

Perspectivados em compreender os professores como sujeitos sociais, Ambrosetti e Almeida (2007) enfatizam em seu estudo que a constituição do trabalho docente, nas atuais tendências investigativas sobre esse assunto, vem emergindo como uma temática relevante, que tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor que, agindo num espaço institucional dado, constrói, nessa atividade, sua vida e sua profissão.

Nessa direção, contribuindo para a compreensão da problemática deste estudo, os autores apontam que estamos nos defrontando com a construção de um novo grupo profissional, num processo que mobiliza a constituição de novos significados pelos diferentes grupos sociais envolvidos na educação da criança.

Ampliando nossa visão em relação à problemática em pauta, Silva (2007) apresenta em seu estudo a segmentação entre o trabalho da professora e o da pajem⁷, nas instituições onde se adotam os dois tipos de profissionais, tais como em creches públicas.

A autora enfatiza que a formação passa a ser encarada não apenas como condição de qualidade do atendimento à criança, mas também como direito dos profissionais da EI à complementação da escolaridade básica e à profissionalização, condições para o exercício da atividade com dignidade.

Embora se tenha, desde a promulgação da atual LDBEN, a definição de que o profissional da EI deve ter formação como professor e que a EI se caracteriza como direito da criança e das famílias, há ambiguidades e contradições que permanecem nas referências dos profissionais que atuam em creche.

Com base nessas ponderações, podemos dizer que o trabalho docente se configura de maneira complexa e específica, pautado nas diferentes possibilidades de atuação. Constitui-se pela ligação entre os gestos e as palavras dos sujeitos em presença do outro e a intencionalidade normativa que se constrói na ação, configurando-se como processo formativo, e que não é dada antecipadamente pelo contexto.

⁷ Denominação de auxiliar de creche.

2.2.3 Aproximações com as Pesquisas do Banco de Dados da CAPES

Ao examinar as temáticas abordadas nas produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação registrados no Banco de Dados da CAPES, que se aproximam da problemática deste estudo, foi possível compilar dez trabalhos com o descritor EI e Política; nove com o descritor EI e Trabalho Docente, treze com o descritor EI e Formação, totalizando 32 produções acadêmicas exploradas.

Nessas produções são indicadas as seguintes perspectivas de análise: políticas públicas, abarcando estudos que analisam o cuidar e educar de modo indissociados (SANTOS, 2009; SOMMERHALDER, 2010); formulações e implementações de políticas (BUFALO, 2009; CAMPOS, 2008); concepções de infância (ANDRADE, 2009; FERNANDES, 2011; PACÍFICO, 2010) e especificidade da EI (PAVIOT, 2008; REIS, 2007; SAITO, 2010).

No conjunto dos estudos sobre o trabalho docente na EI, são apontadas as seguintes temáticas: saberes docentes construídos nas práticas (CURADO, 2009; GIRALDI, 2008; MATOS, 2009; MOREIRA, 2009; SARTI, 2010); especificidade do trabalho docente (PINTO, 2009; PURIN, 2011); profissionalização (GIORDANO, 2007; ALVARENGA, 2009).

Nas produções sobre formação, é focalizada a problemática relacionada à formação inicial e continuada dos professores da EI, com vistas à consolidação de uma Pedagogia da Infância. Os trabalhos apontam para a necessidade de fortalecer as lutas por melhores condições de trabalho e pela valorização do profissional (ALVES, 2011; ARAUJO, 2009; COELHO, 2007; FLORIANI, 2008; GUEDES, 2011; LAUREANO, 2007; LIMA, 2010; PIMENTA, 2007; RAUPP, 2008; SANTOS, 2008; ZEOLA, 2007).

Destacam-se nesse conjunto de trabalhos duas produções que enfocam a formação: *Desenvolvimento profissional* (TOSTA, 2008) e *Formação em contexto* (CALLIL, 2010).

O trabalho de Tosta (2008) aborda a formação de professores de EI; é um estudo com profissionais em exercício. A autora procura compreender de que modo ocorre a formação de professores no interior das Unidades de EI da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis e chega à conclusão de que a formação centrada nas unidades infantis se configura como um dos elementos essenciais no e para o

desenvolvimento profissional docente, sobretudo porque a formação é inerente à prática pedagógica.

Callil (2010), em sua dissertação, busca visualizar as possibilidades de promover mudanças nas práticas educativas de professoras de berçário de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, por meio de um processo de formação em contexto centrado na escola. A autora problematiza as ações pedagógicas nos Centros de Educação Infantil e as concepções e representações de infância e educação de crianças pequenas. A pesquisa revela que a formação em contexto, apesar de se constituir em processo não linear, complexo e lento, pode revelar um tipo de formação eficiente para a promoção de conhecimentos e melhoria da prática, à medida que possibilita a reconfiguração do sentido e a ampliação do envolvimento e da responsabilidade dos participantes.

Vislumbramos o panorama das tendências de investigação do trabalho docente da EI nos últimos anos. Contudo, há predominância de estudos que focalizam os profissionais docentes (professores, gestores), ou seja, são raros os que versam sobre a categoria dos profissionais auxiliares, que atuam com o mesmo grupo de crianças em parceria direta com os professores, perspectivados na conceituação do trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010).

A análise aqui explicitada permite afirmar que esta proposta de estudo é bastante fecunda, no que tange seja à pesquisa **com** os profissionais da Educação Infantil. Esta proposta se torna fértil por envolver a delimitação de suas funções, suas histórias de vida e profissão, suas vivências na atuação com as crianças, bem como os diferentes processos formativos nas relações dialógicas (BAKHTIN, 2003), seja à articulação com os processos de reconhecimento no contexto da EI, no bojo das disputas por investimentos, num contexto paradoxal de “hierarquização do trabalho gerado na separação do cuidar (designado ao profissional de apoio) e do educar (sob a responsabilidade do professor), na organização de lutas comuns” (CÔCO, 2012, p. 65).

Diante dessa perspectiva, trazemos, a seguir, o recorte dos estudos do trabalho docente na EI, no Espírito Santo, em diálogo com as especificidades dessa etapa da Educação Básica.

2.3 CENÁRIO DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPÍRITO SANTO

Côco (2012) apresenta uma análise específica do trabalho docente na EI num estudo sobre a atuação de profissionais da EI articulado com a pesquisa “Trabalho docente na Educação Básica no Brasil⁸”, focalizando o cenário do Espírito Santo.

Nessa pesquisa, a autora constata a existência de um grupo de profissionais (5,4%), atuando geralmente no segmento da creche, que, embora concursado e com plano de cargos e salários, não está integrado à carreira do magistério. Nas ponderações realizadas por ela, a EI é apontada como a etapa em que, proporcionalmente, mais se observou a vinculação de estagiários (remunerados).

Partindo dos fundamentos das políticas de EI articulados com os processos históricos relacionados a essa modalidade de ensino, a autora traz para seu estudo uma reflexão teórica sobre a formação docente, mostrando que a EI vem acenando com um paradoxo entre as exigências de formação propagadas e os processos de reconhecimento do trabalho, no bojo das disputas por investimentos.

Nesse sentido, Côco (2012) apresenta elementos acerca das políticas de formação implementadas nas Redes Municipais de Ensino do estado do Espírito Santo, evidenciando em seu estudo que integrar profissionais nas funções de educador, de auxiliar ou de pessoal de apoio implica não só minimizar a exigência de formação, mas também vincular os profissionais a categorias que não contam com progressão funcional, integradas aos quadros do magistério.

Na mobilização por lutas comuns, com vistas a garantir condições mais igualitárias, Côco (2012) discute que a designação de educador pode ser entendida como semelhante à de professor (caso se atendam as exigências de formação). Sendo assim, as designações de auxiliar, assistente e pessoal de apoio implicam um distanciamento nessas lutas, pois indicam que há a figura do professor atuando no

⁸ “A pesquisa ‘Trabalho docente na educação básica no Brasil’, foi coordenada, em âmbito nacional, pelas professoras Dalila Andrade Oliveira e Lívia Fraga Vieira, ambas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. No Espírito Santo, a pesquisa teve como coordenadora geral a professora Eliza Bortolozzi, da Universidade Federal do Espírito Santo. Realizada em sete estados brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo), a pesquisa contemplou critérios de abrangência regional e a especificidade de desenhos de políticas educacionais que mereciam ser conhecidos” (OLIVEIRA E VIEIRA, 2012, p.07).

trabalho docente, tendo esses profissionais em funções paralelas de forma invisibilizada na atuação docente.

Desse modo a autora afirma que, na configuração do trabalho docente na EI, conquistas se efetivam e desafios se apresentam no diálogo; as lutas precisam considerar a busca pela inserção nos quadros do magistério e a nomeação de professor, com vistas a garantir os direitos conquistados pelos trabalhadores da educação.

Enfim, apresentamos uma análise das produções científicas disponíveis nos bancos de dados referenciados, relacionadas ao trabalho docente, à política e à formação na primeira etapa da Educação Básica, produções relativas ao período de 2007 a 2013.

Foi possível extrair uma síntese tangível acerca da produção do conhecimento sobre trabalho docente e formação no campo da EI. Visibilizamos, na maioria dos trabalhos analisados nesse campo, as transformações reverberadas num panorama configurado por tensões.

Com base nas pesquisas analisadas no recorte de tempo por nós delimitado a respeito da temática proposta para este estudo, podemos dizer que persistem lacunas quanto à organização de dados sobre os processos formativos dos profissionais docentes, considerando-se a sua atuação no contexto educativo. Essa perspectiva nos provoca a problematizar o trabalho docente na EI, focalizando o encontro entre profissionais – *professores* e *auxiliares* – em processo formativo conjunto. Diante das discussões colocadas, apresentamos no próximo capítulo o caminho teórico-metodológico traçado para esta pesquisa.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo focaliza o percurso teórico-metodológico traçado para a presente pesquisa. Muitos conceitos de ancoragem já foram adiantados na contextualização do estudo, no primeiro capítulo. Aqui, tomamos principalmente as contribuições de Bakhtin (2003, 2010), vinculadas aos referenciais do trabalho docente e à formação no campo da EI. Na articulação com os referenciais bakhtinianos, buscamos ampliar nosso olhar acerca da existência de um processo de relação entre os sujeitos, que se constitui na, pela e através da linguagem, no encontro com o outro, na perspectiva da alteridade, eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim (BAKHTIN, 2010, p. 23). Desse modo, indicamos nossa escolha metodológica e os princípios éticos adotados, considerando o objeto das Ciências Humanas, “o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003, p. 395).

Na abrangência dos desafios e complexidades presentes na constituição do trabalho docente na EI, essa perspectiva de estudo está imbricada aos processos formativos em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002; NÓVOA, 2005; BAKHTIN, 2003; 2012), com profissionais da EI, na afirmação de uma Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), no bojo da luta no campo da EI (CAMPOS, 2011; CÔCO, 2012). Partimos do princípio de que o exercício da docência perpassa pelas interações entre os diversos sujeitos no espaço educativo, concebendo-os na condição de seres sociais, históricos e políticos.

Essa ancoragem articula-se à pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2007), por meio da produção de dados. Desenvolvemos entrevistas, registro fotográfico e observação participante, sem perder de vista a compreensão dos atos singulares e dos processos de sua realização na cadeia infinita das enunciações (BAKHTIN, 2010).

3.1 NOSSA TRAJETÓRIA DE ESTUDO

Bakhtin (2003) enfatiza que as Ciências Humanas têm como interesse central o *homem em sua especificidade*: o seu processo de expressão e criação. Vendo-o dessa forma, Bakhtin (2003) concebe o homem como sujeito, que se constitui em interação com os outros.

Desse modo, para Bakhtin, sem linguagem, sem fala, não há o humano do homem, não há consciência (MIOTELLO, 2012); constituímos-nos através da linguagem, nas relações dialógicas estabelecidas nas vivências, ou seja, no(s) encontro(s) com o(s) Outro(s).

A linguagem produz sentidos, junto com a atividade humana, em qualquer campo de ação. Cada produção/enunciado é carregado em potencial, no contexto dialógico, de seu *projeto-de-dizer*, de sua ideologia. Porém, cada um desses enunciados é individual, único e singular, sempre criado a partir de algo dado, de atividade interativa criadora (MIOTELLO, 2012), no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p. 348).

Nessa matriz de complexidade, a relação do Outro em interação face a face, na partilha de vivências, na singularidade do ato, numa interpretação-compreensão (BAKHTIN, 2010), apresenta-se como possibilidade de investigação científica em Ciências Humanas. Assim o autor nos conduz para a realização de uma pesquisa que se alcance a partir de uma arquitetônica de ato responsável, pressupondo, a partir de uma posição externa, extralocalizada, exotópica, outra, diferente e ao mesmo tempo não indiferente, mas participativa (BAKHTIN, 2010).

Desse modo, Bakhtin (2003) apresenta a importância de se pensar o objeto das Ciências Humanas, levando-nos a uma reflexão sobre o próprio homem, diante de uma postura filosófica sobre a existência humana. Há, para esse autor, relações entre sujeitos/objetos, sujeitos/sujeitos em que as Ciências Humanas constituem uma forma de saber dialógico, e não de um saber monológico que é próprio das Ciências Naturais.

Segundo Bakhtin (2003), essas relações podem se dar de três formas: *relações entre objetos*, como fenômenos físicos, químicos, dentre outros; *relações entre sujeito e objeto*, até com a possibilidade de despersonalizar o homem, tornando-o

objeto; *relações entre sujeitos*, que englobam as relações pessoais, personalistas e dialógicas entre enunciados e as relações éticas.

Na esteira proposta por esse autor, o sujeito só pode ser entendido como socialmente constituído. A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 400) marca um novo percurso, uma nova epistemologia em pesquisa nas Ciências Humanas: “O sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

Visto dessa forma, destacamos a compreensão de dialogia do autor:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas internas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p. 414).

Nesse propósito, Bakhtin (2003) nos fala sobre os sentidos produzidos que, na inconclusibilidade da vida, se dão através das relações dialógicas. Diante dessa abordagem, a relação entre os sujeitos propicia movimentos numa construção histórica. Nesses movimentos de encontro com o outro, cada pensamento e cada enunciado são parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida e na história.

Assim, conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, revelando cada palavra como uma arena em miniatura (PONZIO, 2011), configura-se como uma das peculiaridades do dialogismo. Desse modo, a arquitetura bakhtiniana se alicerça em dois pilares: a alteridade, por que se pressupõe o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não eu, e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro (GERALDI, 2007, p. 42).

A partir dessas considerações, vamos discutir os conceitos teóricos formulados na análise estética, com vistas a extrair conseqüências éticas como um caminho para

construir uma nova visão acerca dos profissionais da EI, compreendendo a constituição do trabalho docente desse nível de ensino e de sua profissionalização (TARDIF, 2011).

De acordo com Geraldi (2010), os conceitos de **excedente de visão**, **memória de futuro**, **cálculo de horizontes de possibilidades** e **acabamento** são explorados a partir da concepção da linguagem constitutiva dos sujeitos, nos processos dialógicos.

Segundo Geraldi (2010, p. 107), o **excedente de visão** constitui um evento das relações dialógicas do mundo da vida. Nessas relações entre sujeitos, o Outro, a partir de sua visão, nos vê como um todo, com um fundo que não dominamos em nós mesmos. O Outro tem, portanto, um excedente de visão, que o eu próprio não tem. A esse respeito, Bakhtin (2003) desenvolve em seus estudos as relações entre autor e herói, em que o primeiro tem um excedente sobre o segundo:

O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse excedente, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo — o dos heróis e o do acontecimento da existência deles, isto é, o todo da obra (BAKHTIN, 2003, p. 32-33).

Dessa maneira, a vivência do “eu” do Outro no auditório da vida é inacessível, e essa inacessibilidade, ao mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza a desejo de completude (GERALDI, 2010, p. 108). Contudo, constituímos-nos mediados pela linguagem, no encontro/desencontro com o Outro. Assim, toda fala do sujeito afeta a si e ao Outro. O desejo de se perpetuar, elevar-se, ampliar-se encontra-se impresso em sua fala.

A **memória de futuro** constitui-se como “uma efetiva vivência interior minha” (BAKHTIN, 2003), numa complementaridade da memória do passado e do futuro. Num movimento constante, inconcluso, “o sujeito desloca-se no tempo e estabelece no futuro a razão de ser de sua ação presente” (GERALDI, 2010, p. 109). Nas palavras de Bakhtin,

[...] o mundo é o objeto do meu ato, do ato-pensamento, do ato-sentimento, do ato-ação; seu centro de gravidade situa-se no futuro, no desejo, no dever

e não no dado auto-suficiente do objeto, em sua atualidade, em seu presente, em seu ser-aqui já realizado (BAKHTIN, 2003, p. 112).

O autor ainda afirma que é somente no futuro que se situa o centro de gravidade efetivo de nossa autodeterminação. Por mais ingênua e aleatória que seja a forma de que *o-que-deve-ser* e *o-que-é-esperado* se podem revestir, “o importante é que eles não se situam aqui, nem no passado, nem no presente” (BAKHTIN, 2000, p. 141).

Assim, o sujeito concretiza suas ações projetando os sentidos dos futuros atos. Nessa direção, Geraldi (2010) pontua a projeção do futuro como possibilidade de tirar valores com que qualificamos a ação do presente e com que estamos sempre revisitando e recompreendendo o passado.

Por conseguinte, as vivências imbricadas numa organização social que rotinizam os acontecimentos fazem “com que neles não vejamos o singular, mas a repetição, fazem com que deixemos de **calcular os horizontes de possibilidades**” (GERALDI, 2010, p. 110).

Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 33) aponta: “Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo [...]”. Para tanto, a constituição do ser humano tem, como mola propulsora, o inacabamento.

Nesse caminho, a vida no seu acontecimento como ato ético está sempre inacabada. Definimos “o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado pela memória de futuro, com que se definem as escolhas no horizonte das possibilidades” (GERALDI, 2010, p. 111).

A busca da completude, gerada pela incompletude, move-nos a uma busca incessante. Somos resultado de um processo contínuo de interação dialógica com o(s) Outro(s). Constituímo-nos socialmente a partir da multiplicidade na singularidade irrepetível de cada um.

Assim, acreditamos que Bakhtin possa ser um dos eixos plausíveis para nos orientar na compreensão da complexidade dos sentidos possíveis na interação dialógica, no encontro *com* os sujeitos, em processo formativo.

Com base nesses pressupostos, nossa opção metodológica se delinea pela pesquisa qualitativa, de abordagem sócio-histórica, buscando coerência com o objetivo esperado: compreender os sentidos que emergem do/circulam no trabalho entre as profissionais docentes que atuam com crianças de zero a três anos, quando mediadas por um processo de formação.

3.2 CAMINHO TEÓRICO

A constituição do trabalho docente na EI está imbricada na trama interativa dialógica da própria vida humana (BAKHTIN, 2011), na relação com o outro, na “confusão entre palavra sua e palavra do outro” (PONZIO, 2011, p. 244), que se configuram como processos formativos por meio do diálogo inconcluso (BAKHTIN, 2011). Esses processos são tecidos no encontro entre os sujeitos docentes no contexto educativo, “independente da iniciativa do eu de levar em consideração o outro, de dirigir-se a ele e de conceder-lhe a palavra” (PONZIO, 2011, p.244). Com esses aspectos, pretendemos apresentar nesta seção o conceito “sentido” como compreensão responsiva a partir da filosofia da linguagem (BAKHTIN, 2003; PONZIO, 2011).

Entendemos que as vivências dialógicas são repletas de sentidos. Tais sentidos emergem por meio da linguagem, nos atos da palavra. No entanto, para compreendermos a questão do sentido na perspectiva da filosofia da linguagem (BAKHTIN, 2003, 2010, 2011) é necessário sublinhar a distinção entre “significado” e “sentido”. Sendo assim, as distinções entre significado e sentido residem justamente na relação entre “conteúdo explícito” e “conteúdo presumido”. A esse respeito Ponzio (2011) pontua:

O significado de uma enunciação nunca coincide com o conteúdo puramente verbal: ‘as palavras ditas estão impregnadas de coisas presumidas e de coisas não ditas’. O ato da palavra cotidiano, considerando em seu conjunto, se compõe de duas partes: uma parte que se pronuncia verbalmente e uma parte presumida (PONZIO, 2011, p.93).

Nesse caminho, Ponzio (2011) nos convida a pensar sobre a parte presumida como base da “significação e que dota de sentido a enunciação” (PONZIO, 2011, p.93). Desse modo, o autor esclarece que a enunciação é de “natureza social”, no contexto

da vida. Esse contexto compreende ao menos a “porção de mundo” que entra na visão dos falantes, as condições reais de vida que produzem uma valoração comum: o lugar que se ocupa na vivência familiar, profissional e social na imbricada trama dialógica política e cultural de um determinado tempo.

Portanto, a parte presumida está ligada ao lugar que a pessoa ocupa no contexto das vivências, no encontro(s) com o(s) outro(s). Ponzio (2011) ressalta sobre a existência das variações presumidas, sendo efêmeras, frágeis e circunstanciais, e do ambiente ao redor “visivelmente presente, que serve de ‘cenário’ para a enunciação e também valorações mais estáveis [...], fundamentais para um determinado grupo, visto que surgem das condições materiais de sua existência” (PONZIO, 2011, p.94).

Avançando nas discussões, Ponzio (2011) explica que o sentido consiste na *compreensão responsiva* (BAKHTIN, 2003) ligada à enunciação que pode ser expressa por signos verbais e não verbais: “A compreensão responsiva se dirige à enunciação como um todo unitário que não se pode decompor, que traduz o seu significado global” (PONZIO, 2011, p. 25). Para tanto, as enunciações necessitam compreensões responsivas dadas à sua singularidade, uma vez que elas são “sempre de alguém para alguém”, a partir das interações sociais do sujeito, em um contexto em que as vozes estão presentes.

O sentido agregado aos significados depende do caráter intersubjetivo e dialógico da prática de significar, que pressupõe um saber compartilhado, uma abertura para pontos de vista alheios e para várias direções culturais (PONZIO, 2011, p. 97). Nesse propósito, Bakhtin nos diz:

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003, p. 30).

Nessa lógica, Bakhtin (2003) nos propõe pensar sobre os processos de constituição dos sujeitos por meio da linguagem, entendendo que as vivências, com/entre sujeitos, se constitui não só como processo social de conhecimentos, mas,

sobretudo como possibilidades de compreensão da complexidade que envolve as falas, as vivências e os saberes compartilhados.

Desse modo, as enunciações “aparentemente simples contêm esferas de significação infinitamente complexas” (PONZIO, 2011, p.97). Essa complexidade resulta dos encontros dialógicos, nos diversos contextos vivenciados. Todavia, os elementos que produzem sentido não estão limitados ao contexto ao que pertencem (PONZIO, 2011). Cada novo aspecto significado é agregado com base na materialidade histórica, “numa autonomia sobre as intenções, sobre a vontade, sobre o projeto concreto e individual da comunicação” (PONZIO, 2011, p. 98-99).

No entanto, os sentidos não são fechados ao seu contexto. Concordando com Bakhtin: “Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto de sentido, o aspecto expressivo, falante pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre)” (BAKHTIN, 2003, p. 396).

Desse modo, “cada palavra se realiza numa relação dialógica e sente o efeito da palavra; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e nunca pertence a uma só consciência, a uma só voz” (PONZIO, 2011, p.245). Assim, a palavra é dialógica, produto social vivo das interações no encontro com o(s) outro(s) pertencente a um contexto social situado historicamente, pois:

Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Nesse universo de possibilidades, nos constituímos por meio das vivências, no encontro eu-outro (MIOTELLO, 2011). Essa constituição é ativada, renovada e inconclusa pela “palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua natureza quer ser ouvida e respondida” (BAKHTIN, 2003, p.356).

No entanto, a palavra envolve também o “silenciar” e o “calar” (BAKHTIN, 2003). Assim, o silenciar faz parte da identificação do signo verbal, “está ligado a entidades físicas, os sons, e a unidade abstrata da língua como sistema” (PONZIO, 2010, p.54). O “calar” envolve as condições da compreensão do sentido da palavra, “com aquilo que é propriamente singular, único e irrepetível” (PONZIO, 2010, p.54).

Diante dessa apresentação teórica acerca do conceito “sentido”, na dimensão da compreensão responsiva (BAKHTIN, 2003, 2011), vislumbramos de forma compreensiva as vivências profissionais entre auxiliares de creche e professoras que atuam na EI. Assim, os “sentidos” emergem/circulam de maneira encadeada “num contínuo de palavras outras, já intercambiadas em outros encontros de sujeitos e suas palavras” (MIOTELLO, 2011, p.359).

A esse respeito, a questão da “identidade” não é interessada na filosofia da linguagem (BAKHTIN, 2003), pois a constituição do homem é perpassada pela alteridade numa atitude responsiva. Todavia, a alteridade “ocupa-se da responsabilidade como resposta ao outro e do outro sem álibi. Ocupa-se da palavra para evidenciar nela a presença de uma outra palavra que a mostre internamente dialógica” (PONZIO, 2011, p. 250).

Entendendo que essa conceituação nos desafia a entrar numa conversa com os profissionais na cadeia dialógica que reúne as premissas do campo mais ampliado da EI e do trabalho docente, as lógicas locais de encaminhamento das políticas de EI, as marcas da instituição que oferta a EI, as lutas e expectativas das famílias e comunidades, os elementos interativos do grupo de profissionais, os posicionamentos de cada um e tudo mais que tematiza o trabalho na EI, apresentamos a seguir o caminho metodológico percorrido nesta pesquisa.

3.3 CAMINHO METODOLÓGICO

Esta pesquisa parte de uma perspectiva dialógica acerca da compreensão dos sujeitos. Nessa concepção, os sujeitos se constituem por meio da linguagem ativa, inconclusa e situada ideologicamente (BAKHTIN, 2003). Como dito anteriormente, focalizamos nesse estudo o trabalho docente na EI, na constituição dos processos interativos dialógicos, com *professoras* e *auxiliares* que atuam com o mesmo grupo de crianças (de zero a três anos), no contexto do sistema de ensino, na Rede Municipal de Ensino Público de Afonso Cláudio-ES.

Assim, optamos por fazer uma pesquisa qualitativa que tem como característica explicitar o “contexto do qual o acontecimento emerge, [...] compreendendo os

sujeitos envolvidos na investigação para, com eles, compreender o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.27).

Justificamos a escolha dessa abordagem, por ser um tipo de estudo qualitativo de orientação sócio-histórica (FREITAS, 2007) que acolhe o dialogismo, uma vez que o homem “[...] nunca coincide consigo mesmo. [...] A vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde por si mesmo e se revela livremente” (BAKHTIN, 2010, p. 67).

Assim, auscultar (BAKHTIN, 2011) as palavras do(s) outro(s) na relação pesquisador-sujeito de modo a considerar o “seu fazer, o seu ofício, a sua atitude, a sua prerrogativa, o seu peculiar modo de ser” (PONZIO, 2011, p. 252) tornou-se imprescindível para a trilha de nossa pesquisa. Diante dessa perspectiva, consideramos que os sentidos emergem à medida que auscultamos a multiplicidade de vozes participantes do diálogo. De acordo com Freitas (2007, p.30), a característica principal da abordagem sócio-histórica se dá por meio do diálogo, das interrogações e trocas, a esse respeito a autora discorre:

Diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de uma forma mais ampla implicando também uma relação do texto com o contexto. [...] Assim, o encontro do texto com o contexto, isto é, do que está dado e do que se está criando como uma resposta ao primeiro, é por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, de dois autores (FREITAS, 2007, p.30).

Com base nos argumentos de Freitas, os processos interativos dialógicos, envolvidos numa perspectiva dialógica e polifônica, nos permitem aproximar dos sentidos que emergem e circulam dos enunciados numa atitude responsiva (BAKHTIN, 2003).

Sentidos esses que são produzidos nas relações dialógicas dos sujeitos de um determinado contexto, no caso do nosso estudo, nas interações entre a professora e a auxiliar de creche. Assim, as palavras, a entonação verbal, as expressões faciais, os gestos, os olhares, o corpo, o silêncio, o calar e outras expressões estão carregados de sentidos produzidos nas vivências da interação social.

Com base nesses pressupostos, a perspectiva de conhecer os sentidos que emergem dos sujeitos docentes (auxiliares de creche e professoras) desse estudo, em processo interativo dialógico, exigiu nossa imersão nos grupos para apreender a

constituição dos encontros (BAKHTIN, 2003), de forma situada e datada. Assim, esta pesquisa teve como lócus o CMEI Pedaco do Céu (Nome fictício) da rede pública municipal de Afonso Cláudio, envolvendo um grupo de 15 profissionais docentes (06 auxiliares de creche e 09 professoras), apresentamos esse item mais adiante.

Antes de nossa entrada nesse contexto, fomos à SEMED de Afonso Cláudio apresentar nosso projeto e solicitar autorização para a pesquisa à Secretária Municipal de Educação e coordenadoras da EI, que prontamente nos deram sua anuência para que pudéssemos adentrar o espaço do CMEI. Essa vivência foi repleta de novos sentidos, o estranhamento “*do meu lugar de origem*”, um estranhamento não compreendido como “ruptura, mas como possibilidade de aproximação, de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações” (VELHO, 1978, p.45). Com essas lentes de aumento que o processo de constituição da pesquisa nos permite visualizar e aprofundar sobre nosso objeto de estudo, pude compreender melhor o outro e a mim mesma por meio do processo de alteridade.

As aproximações com Bakhtin nos permitiram adentrar o espaço do CMEI Pedaco do Céu compreendendo as nuances dos processos interativos entre os sujeitos docentes, colaboradores de nossa pesquisa. Essa compreensão é vinculada ao comprometimento ético para com esses sujeitos na sua coletividade, em sua singularidade, e ao lugar individual que cada um ocupa na instituição.

Em respeito a esses sujeitos docentes, organizamos um momento, juntamente com a direção do CMEI, por meio de uma reunião para apresentarmos nossas intenções de pesquisa. Junto ao convite para participação como voluntário da pesquisa, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E-F) para que suas participações e respostas estivessem resguardadas. Vale destacar, que a adesão das profissionais docentes⁹ ocorreu em caráter voluntário, deixando as participantes livres para se ausentarem a qualquer momento da pesquisa. Após a anuência dos pares do trabalho, propomo-nos a integrar as ações docentes na vivência profissional entre a auxiliar de creche e a professora.

⁹ Considerando que nossos sujeitos são todas do gênero feminino, iremos nomeá-las de as/das auxiliares de creche, as/das professoras, as/das profissionais docentes no decorrer de nossas análises e considerações finais.

Cabe destacar que, nessa apresentação, as professoras da turma maternal 02, que atuam com crianças de três anos, dos turnos matutino e vespertino, dispuseram-se a participar juntamente conosco das rodas de conversa. Tais professoras não atuam diretamente com as auxiliares no horário de aula. Estas permanecem juntamente com as professoras da turma em horários específicos como: banho, troca de roupas, escovação de dentes, alimentação, sono (repouso) e momentos de penteados nos cabelos das crianças. Assim, para desenvolverem essas ações, as auxiliares de creche se retiram das turmas de origem para atuarem junto às professoras nessas demandas.

Nesse sentido, é importante frisar sobre o terreno movediço que envolve as profissionais da EI diante das lógicas de regulação. No ano de 2012, quando iniciamos a construção de nosso estudo, as professoras da turma do maternal 02, que atuavam com crianças entre a faixa etária 3-4 anos, contavam com o trabalho em parceria com as auxiliares de creche. Todavia, no ano de 2013, a SEMED retirou os cargos das auxiliares de creche na atuação com as professoras das turmas do maternal 02.

As análises do modo como os sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na EI, entre as profissionais docentes, participantes deste estudo, mobilizam quando mediados por um processo de formação, a partir das vivências profissionais no cotidiano do CMEI foi feita por meio da escolha dos seguintes procedimentos metodológicos: observação participante, entrevistas e registro fotográfico, o que permitiu constituir um corpus a ser analisado na perspectiva até aqui indicada.

Compartilhamos do entendimento de que a **observação participante** como procedimento metodológico delinea-se como uma “perspectiva de totalidade, construída no encontro dos diferentes enunciados produzidos entre pesquisador e pesquisado” (FREITAS, 2007, p. 31). Considerando que o trabalho docente na EI se constitui no cotidiano por meio da interação dialógica entre os sujeitos, adotamos a observação participante como um dos procedimentos metodológicos para a produção dos dados dessa pesquisa.

Nossa imersão no campo ocorreu entre os meses de julho a dezembro de 2013 em dois movimentos distintos: observação participante na concretude do trabalho docente com os pares e nos processos formativos no coletivo (rodas de conversa)

que aconteciam quinzenalmente, após o horário de trabalho dos profissionais docentes. As observações ocorreram em diferentes dias da semana, nos períodos da manhã, tarde e noite, incluindo as rodas de conversa, de forma a apreender os processos interativos dialógicos entre os sujeitos docentes. O tempo de permanência junto ao grupo variava entre 08 a 04 horas diárias, com o acompanhamento da jornada de trabalho do auxiliar de creche, concomitantemente com a atuação do professor, de 3 a 4 dias por semana.

Desse modo, realizamos cerca de 200 horas de observação nas turmas Berçário 01, Berçário 02 e maternal, adicionadas às horas das observações nas rodas de conversa. Nossas entradas e saídas nos grupos (turmas: Berçário 01 e 02 e Maternal) não se deram por horário estipulado fixo. Houve dias em que chegávamos às 07 horas, outros às 08 horas, ou nas primeiras horas do dia ou da tarde. Essa flexibilidade nos horários de entrada e permanência nos possibilitou acompanhar os diversos eventos que configuram o trabalho docente no dia a dia do CMEI, vislumbrando diferentes situações de interações dialógicas no contexto da EI.

Em cada sala em que adentrávamos éramos acolhidas pelas profissionais de forma carinhosa. Apontamos que primeiramente, em todas as salas, era a professora quem nos recepcionava. Após entrarmos nas salas, as auxiliares nos sorriam de maneira receptiva, o que nos acenou uma hierarquia sobreposta nas díades e tríades de trabalho. Chegando, comunicávamos minuciosamente às profissionais o nosso propósito, expondo os objetivos da inserção no trabalho cotidiano da instituição e da turma e a importância das observações para o desenvolvimento da pesquisa.

Os registros das observações participantes, na concretude do trabalho, foram feitos no diário de campo. Esses registros eram digitados imediatamente após cada observação, bem como as análises sobre eles, o que me permitiu focalizar os eventos posteriores no retorno ao lócus desta pesquisa. Assim, nosso diário de campo é composto por um arquivo com 150 laudas com uma multiplicidade de eventos.

Diante dos registros da vivência profissional na interação dialógica entre auxiliar de creche e professora, destacamos que os nomes das crianças por elas atendidas emergiam nos fios da conversa. Assim, pontuamos que os nomes das crianças mencionados nos trechos do relatório são fictícios, em respeito à proteção de sua

identidade. Falaremos sobre a autorização do uso de imagens das crianças em um tópico específico.

Nesse sentido, assumimos este estudo como uma atitude responsável (BAKHTIN, 2010), na dimensão ética do evento, no encontro dialógico com os sujeitos. Nessa arena onde se confrontam múltiplos discursos (AMORIM, 2007), constituímos-nos, produzimos conhecimentos. Reconhecemos o Outro do nosso lugar singular, exercendo a alteridade na tarefa de tentar captar algo do modo como ele se vê, com uma compreensão responsiva, a partir de um olhar exotópico (BAKHTIN, 2003; AMORIM, 2007).

Desse modo, os princípios éticos se configuraram como eixo orientador de posições dos lugares sociais no contexto deste estudo. Assim, articulamos esse propósito aos princípios éticos indicados por Bogdan e Biklen (1994) na construção da pesquisa: proteção à identidade dos sujeitos; tratamento respeitoso a todos os que participaram da pesquisa, agindo com clareza e coerência ao negociar a autorização para efetuar o estudo; fidelidade aos termos do acordo até a conclusão do estudo e autenticidade na produção dos resultados.

No entanto, muitas vezes, articulamos nosso lugar de pesquisadora com a necessidade de integrarmos as ações que demandavam envolvimento. Por vezes, todas as crianças choravam ao mesmo tempo numa sinfonia de linguagens cadenciadas por sons agudos e graves. Essas linguagens que emergiam dos bebês estavam relacionadas a sono, fome, sede, colo, atenção, dor, uma mordida recebida por outra criança, dentre outras possibilidades. Assim, numa relação de alteridade para com o(s) outro(s), juntávamo-nos às profissionais nesses eventos que para nós tinham um sentido de tensão. Assim, integrávamos nosso “*lugar*” de observante (de uma pesquisadora que chega) com as demandas que urgem no trabalho docente com as crianças.

Iniciamos as observações na turma do Berçário 01 no dia 25 de julho de 2013. No primeiro dia dessa imersão, ficamos espantadas com o trabalho exaustivo das profissionais: em média, as docentes dão 54 banhos por dia nas crianças, uma ação que envolve: organizar e retirar as roupas, banhar, secar, vestir, e pentear os cabelos dos pequenos. Multiplicando essas ações no conjunto das atuações, chegamos a um total de 324 atos para a realização do banho, parte integrante do trabalho docente na EI.

Um detalhe interessante observado foi o ato muito carinhoso por parte da professora da turma do berçário de perfumar e hidratar as crianças após o banho, além de fazer penteados nas meninas e nos meninos. Com isso, as auxiliares seguiam o ritmo da professora, fazendo topetes nos meninos, enquanto que nas meninas havia uma variação entre “marias-chiquinhas” e “xuxinhas” distribuídas por todo o cabelo. Esses itens como perfume, hidratante e borrachas de cabelo eram adquiridos com recurso próprio da professora. Esses penteados realizados nas crianças geravam alguns conflitos nas interações com as famílias. Quando uma criança era entregue sem esse capricho, os pais logo deixavam saltar pelos olhos a insatisfação de não ver o(a) filho(a) com o cabelo “arrumado”. Veja que captamos inicialmente uma lógica de carinho que, sem invalidá-la, também é necessário considerar uma obrigação esperada.

Num desses eventos, a mãe de Maria Eduarda, ao buscá-la à tarde no CMEI, reclamou com muita insatisfação com a professora que a auxiliar Laura não havia feito o penteado no cabelo da menina. A professora desabafou dizendo que a mãe da Maria Eduarda é detalhista e observa tudo no berçário. No entanto, após essa fala, a professora complementou, referindo-se a atuação das auxiliares: “Nossa, eu tenho que falar diariamente com as auxiliares para serem receptivas com os pais. Elas não gostam” (Diário de campo, 12-10-2013).

Nesse evento, observamos conflitos provocados nas interações das profissionais com as famílias. Esses conflitos, muitas vezes, estão relacionados ao distanciamento das profissionais com os pais. Todavia, destacamos que as mães, pais e outras pessoas ligadas às famílias, ao adentrar o espaço do CMEI para levar e buscar as crianças, observam minuciosamente a atuação das docentes. Assim, pudemos presenciar essas pessoas, enquanto aguardavam as crianças no horário da saída, dialogando sobre a atuação das profissionais.

Essas conversas giravam em torno da recepção das crianças, o modo de acolher cada um ao pegá-lo no colo, as interações entre as profissionais e crianças no interior das salas, dentre outras conversas. Nesse tempo de permanência no campo, pudemos notar interações de proximidade e distanciamento entre as profissionais e famílias. Sendo assim, notamos que os sentidos do trabalho se compõem com diferentes sujeitos e interesses, nem sempre são convergentes.

Uma cena marcante: ver a mãe de Mateus convidar a professora Rúbia para ser madrinha de batizado de seu filho. Após o convite, a mãe comunicou à professora o desejo da criança de ganhar um presente, uma motoca nova. Ainda, relacionada a essa mãe, pudemos presenciar professora e auxiliar conversando sobre a situação do pai de Mateus ser pai de Kaíque, filho de outra mãe. Nesse diálogo, as profissionais falavam que estavam perplexas ao saber que as mães eram amigas e estavam grávidas novamente do mesmo pai. Essas crianças têm a mesma idade e frequentam a mesma turma.

Outro evento: o conflito gerado entre as professoras do Maternal 2 matutino, maternal 1 matutino e auxiliar de creche do berçário 1 vespertino, no momento do planejamento, envolveu as mães de Pedro e Anderson. Esse desentendimento foi gerado pela troca de chinelos idênticos, sendo um novo trocado por um velho. Diante dessa situação, a professora Cláudia comunicou ao grupo dizendo:

Eu não aceito ninguém entrar em minha sala para pegar coisas que pertencem às minhas crianças. Eu tive que ir na casa de Pedro e Anderson para fazer as trocas de chinelos. A mãe de Pedro ainda ficou muito brava comigo. (Diário de campo, 08-11-2013).

Outro aspecto que nos chamou atenção nesse percurso foi a proximidade da auxiliar de creche da turma berçário 02 com pais e crianças. Uma delas, ao chegar no CMEI, trazia flores, sobremesa e chocolate especialmente para a auxiliar de creche. Presenciamos a mãe relatando que tudo que a criança comia em casa lembrava da auxiliar de creche Luana, manifestando o desejo de guardar para no outro dia entregar à “tia”.

Nessa mesma turma, vislumbramos a preocupação por parte da auxiliar de creche em relação à saúde das crianças. Quando a professora adentrava a sala, a auxiliar relatava todo o *diagnóstico* realizado com os pais acerca das crianças. Em um desses eventos ela disse à professora que o Lucas estava triste, pois o pai teria ido embora para trabalhar em outro estado. Com isso, ela relacionou o estado emocional da criança com a ausência do pai.

Mais um evento que saltou aos nossos olhos ocorreu na data comemorativa do dia dos professores. A mãe de Betânia levou 03 presentes para serem distribuídos entre a professora e as demais auxiliares, com um detalhe: o presente com o laço menor seria o da auxiliar Laura. Após a mãe indicar a diferença do embrulho, as docentes

ficaram questionando, por meio de risos, o motivo de tal separação. A partir desses exemplos, torna-se possível perceber que o trabalho docente é constituído por meio da multiplicidade de eventos gerados nos encontros dos diversos sujeitos que povoam o CMEI. Ainda, nem sempre as lógicas hierárquicas pautadas (no caso de nosso estudo, professoras com mais reconhecimento que auxiliares) podem ser homogeneizadas como regra para todos os encontros vividos. Como nos ensina Bakhtin, os sentidos são – sempre e não livres de constrangimentos – constituídos na interação com o outro, com os muitos outros da dialogia sem fim da existência humana.

Cabe aqui mencionar a dinâmica mutante que constitui o trabalho docente, bem como as diversas transformações que ocorreram por meio dos “fluxos migratórios dos profissionais entre as etapas de ensino” (CÔCO, 2012, p.64): a saída da auxiliar do berçário 01 para atuar como professora das séries iniciais do EF, em uma escola da zona rural do município, e a chegada de outra auxiliar, remanejada de um outro CMEI da rede municipal para ocupar esse lugar.

Outro evento marcante foi “a migração da professora do berçário 02 vespertino para atuar como técnica na Superintendência Regional Estadual de Afonso Cláudio (SREAC)”. Esse lugar permaneceu ocupado por uma substituta durante 15 dias. Nessa temporalidade, a professora que atuava nessa turma no matutino manifestou o desejo de estender sua carga horária. No entanto, seu pedido não foi concedido por parte da SEMED, gerando inquietação e insatisfação na professora. Assim, por indicação da SEMED, outra docente assumiu a titulação da turma. Esse acontecimento provocou mudanças significativas nas interações do grupo.

Inicialmente, com base no foco de nosso estudo, as observações iriam privilegiar as situações de encontros de um ou dois auxiliar de creche e a professora na atuação docente. Portanto, após a análise dos registros iniciais, constatou-se a necessidade de incluir outras situações: os momentos formativos em conjunto por meio de rodas de conversa. Tal necessidade se justificou pela possibilidade de problematizar o trabalho docente na EI, emergindo os sentidos da formação no espaço coletivo para o trabalho docente.

Nas **rodas de conversa**, tivemos como intenção dialogar sobre a constituição do trabalho docente na EI e, sobretudo, acerca da dinâmica profissional entre auxiliar

de creche e professora. Dessa forma, os dados foram produzidos num clima interativo e cooperativo entre os sujeitos participantes.

Os registros foram feitos por meio de gravador, em todas as rodas de conversa, e transcritos após os encontros. Os diálogos foram mediados por temáticas relacionadas ao trabalho docente na EI (Quadro 12). Essas temáticas permitiram um aprofundamento das questões relacionadas à vivência profissional, tornando-se fundamental para a condução dos diálogos e dos objetivos da pesquisa. As referências básicas das rodas de conversa estão dispostas no Anexo A e B e Apêndice D

As rodas de conversa aconteceram na instituição em que a pesquisa foi realizada, no período noturno, na sala da turma maternal, onde nos organizamos em círculo para realizarmos as interações dialogadas, conforme o quadro que segue.

Nº	Dia	Temáticas	Participantes	
			Auxiliares de creche	Professoras
Encontro	01-07	Construção da ementa	06	09
Roda 01	22-07	Indissociabilidade do educar e cuidar	06	09
Roda 02	05-08	Saberes-fazer da EI	05	09
Roda 03	19-08	Alimentação e banho	04	09
Roda 04	02-09	Crianças: sujeitos de direitos	03	09
Roda 05	16-09	Interações e Brincadeiras	06	09
Roda 06	16-10	Avaliação das crianças	05	09
Roda 07	30-10	Constituição do trabalho docente na EI	04	09
Roda 08	11-11	Atribuições das funções docentes	06	09
Roda 09	26-11	Profissão docente; Avaliação das Rodas de conversa	05	09

Quadro 12: Temáticas e número de participantes nas rodas de conversa.

Fonte: organização da autora

Com base na perspectiva dialógica do nosso estudo, construímos a ementa juntamente com as profissionais docentes. Os procedimentos empreendidos se

apoiaram na apresentação dos objetivos das rodas de conversa. Dessa forma, a metodologia para o desenvolvimento dos encontros se baseou no diálogo entre as participantes, no compartilhamento das leituras propostas e nos relatos de vivências sobre a constituição do trabalho docente no contexto educativo, assim como no debate sobre as problematizações das vivências profissionais e avaliação dos encontros.

Na construção da pauta foram elencados, pelos sujeitos docentes, 04 eixos que envolvem a constituição do seu trabalho na EI: alimentação, brincadeiras, banho e avaliação. Desse modo, organizamos cuidadosamente a ementa dos encontros dialógicos (Apêndice D) de modo a aglutinar os eixos alimentação e banho em uma roda de discussão. Cabe observar que a pesquisa foi articulada com o Sistema Municipal, de modo a contar com carga horária designada a formação. Vale destacar que as participantes receberam certificado emitido pela Secretaria Municipal de Educação, podendo ser utilizado para progressão funcional.

A cada encontro quinzenal, apresentávamos a temática proposta para a roda de conversa com uma previsão de que acontecesse no tempo de 60 minutos. Notamos o quanto as profissionais se aproximaram de nós ao elencar os desafios do trabalho. Assim, vários sentidos emergiram e circularam nessas rodas: suas angústias, frustrações, alegrias e realizações.

Convém destacar que, em todos os encontros, rememorávamos a proposta de estudo por meio do recurso data show. Em meio a essa proposição, os sujeitos desta pesquisa traziam em suas vozes o sentido de felicidade, ao descrever suas vivências profissionais. No final de cada encontro, as auxiliares de creche e professoras faziam a avaliação desse momento. Sobre esse aspecto, a auxiliar de creche Luana falou: *“Hoje cada um expressou o que estava sentindo e isso é muito importante para o nosso crescimento” (Diário de campo, 16-10-2013).*

Percebemos que nas vozes das profissionais emergiu uma multiplicidade de sentidos. No entanto, o que captamos de modo particular foi a tensão, por meio da ansiedade vivenciada por elas, a partir dos desafios postos na concretude do seu trabalho. A fala da professora Maria Antonieta retrata esse sentido:

“Através dessa roda de conversa, pude observar que a maioria dos profissionais tem o mesmo anseio. Estamos vivenciando tais

dificuldades e tentamos de alguma forma entender e buscar as soluções (Diário de Campo, 19-08-2013).

Nesses encontros também pudemos observar a proximidade do trabalho em parceria entre a auxiliar de creche Luana e professora Cláudia, onde compartilhavam e assumiam a responsabilidade com a educação das crianças. Os seus saberes-fazer se encontravam, compondo uma formação em conjunto nas ações cotidianas.

Destacamos também, as falas das auxiliares na roda de conversa com a temática atribuições docentes, realizada no dia 11-11-2013. Nessa roda de conversa, solicitamos inicialmente que as profissionais fizessem a leitura da Lei Municipal que trata de suas atribuições. Para esse momento, pedimos que se organizassem em dois grupos distintos: um com as auxiliares de creche e outro com as professoras.

Nessa etapa, acompanhamos as auxiliares na leitura de suas atribuições. À medida que elas iam lendo o documento, a cor do rosto ia se alterando. Nessa situação, a auxiliar de creche Luana falou: *“As pessoas que fizeram essa lei não conhecem o nosso terreno”* (Diário de campo, 11-11-2013). Após esse momento, a auxiliar de creche Beatriz se levantou e disse: *“Tenho vontade de rasgar esse documento em cem pedaços”* (Diário de campo, 11-11-2013).

Observamos, a partir dessas falas, que emergiram sentidos de tensão. No entanto, captamos o quanto as profissionais se sentem desvalorizadas. No final da leitura, Luana destacou: *“Não tem limites, fronteiras do nosso trabalho e o trabalho das professoras”* (Diário de campo, 11-11-2013).

Nesse sentido, por meio das rodas de conversas vivenciadas por nós, nossa proposta dialógica se concretizou. Diante disso, acreditamos nesse espaço de diálogo em que os sujeitos da presente pesquisa puderam amplificar suas vozes compondo a sua vivência cotidiana profissional. O espaço-tempo do CMEI é um lugar de formação continuada das auxiliares de creche e professoras, um lugar de desenvolvimento profissional.

Compreendemos a **entrevista** como uma produção de linguagem (FREITAS, 2007). Sendo assim, a entrevista não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas; pelo contrário, é concebida como uma produção de linguagem, portanto, é dialógica. Os sentidos são produzidos na interação dialógica

e dependem da situação vivenciada nos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. Na entrevista, é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Nessa perspectiva, realizamos as entrevistas individuais com os auxiliares de creche e professoras com o objetivo de compreender com mais profundidade os processos formativos e a constituição do trabalho docente, dentre outros aspectos que se mostraram relevantes na pesquisa de campo. O roteiro adotado na entrevista (Apêndice F) visou manter o foco nos objetivos de nossa pesquisa. As entrevistas foram realizadas em encontros individuais na própria instituição, com uma duração média de 45 minutos para cada entrevistada. Esse encontro configurou-se como um momento intenso, pois as auxiliares de creche e professoras puderam expor suas inquietações, frustrações e alegrias em relação à sua atuação docente.

Nesse sentido, uma vivência marcante foi a emoção demonstrada por meio do choro pela auxiliar de creche Lívia, quando disse da sua satisfação em atuar no berçário. Tal contentamento é justificado pelo fato de ela ocupar o cargo de auxiliar de serviços gerais, pertencente ao quadro administrativo da Prefeitura Municipal de Afonso Cláudio, além de estar lotada no cargo de auxiliar de creche com uma carga horária de 06 horas diárias de trabalho. Ressaltamos que esta é a única auxiliar de creche dessa instituição com a carga horária de trabalho de 30 horas semanais.

Vale destacar também os olhares tristes das auxiliares de creche, quando indagadas a respeito do seu salário e carga horária. Assim, pudemos comparar o olhar da auxiliar de creche e o da professora, quando feita a mesma indagação. As professoras não apresentaram nenhuma diferença na face nem no tom de voz como as auxiliares. Aqui também descrevemos que todas, auxiliares de creche e professoras, foram unânimes em dizer que gostam de atuar com as crianças.

Nosso momento de observação participante foi antecedente às entrevistas. Desse modo, quando fomos entrevistar a auxiliar de creche Laura, identificamos que ela não tinha formação para a EI. Ela cursou o EM na década de 1990. Para atuar como auxiliar de creche ela fez um curso de berçarista. Assim, cruzamos essa informação com sua atuação. Observamos que os distanciamentos existentes entre a vivência profissional em relação à professora e demais auxiliares de creche residem justamente por Laura não ter conhecimentos suficientes acerca das especificidades

e singularidades da atuação docente com bebês. Aqui registramos o direito das docentes em avançar nos processos formativos requeridos à atuação.

As conversas foram gravadas, transcritas, ouvidas diversas vezes, para que pudéssemos compreender, na mediação de um processo de formação, que sentidos emergem do/circulam no trabalho docente na EI. A partir dos sentidos que emergiram dos fios das vozes que auscultamos, trazemos nossa leitura da constituição no encontro entre auxiliares de creche e professoras, acerca do trabalho docente.

Os registros fotográficos surgiram como recurso no percurso da observação. Logo no início, ao adentrarmos o campo, captamos o momento cívico dos bebês, com as cantigas, por meio da apresentação em vídeo do hino nacional brasileiro e o hino de Afonso Cláudio. As profissionais colocaram todos eles em pé, próximo aos berços, com as mãos postas no coração. Percebemos, nesse evento, a importância da câmera. Para isso, solicitamos primeiramente autorização do registro fotográfico para as docentes. Após sua autorização, adicionamos nossas observações a partir do uso da câmera.

Por várias vezes, nos momentos de observação, após fazer o registro por meio da câmera, as crianças pediam para ver as fotos. Elas solicitavam para voltar a sequência dos registros eclodidos/armazenados na máquina. Notamos a familiaridade dos bebês com a câmera digital, observação que facilmente nos permite deduzir que o registro do trabalho por meio de fotos nos momentos de concretização do currículo faz parte da atuação dessas profissionais. Sabendo da riqueza dos registros dos eventos da atuação docente, e por uma questão de ética, solicitamos autorização aos pais e/ou responsáveis, assim como às crianças, (APÊNDICE H) para o uso das imagens.

O uso das imagens das crianças foi feito com a devida anuência dos pais e ou responsáveis, solicitada por nós, numa reunião com as famílias realizada pela diretora do CMEI Pedaco do Céu, no dia 20-08-2013, quando apresentamos o nosso projeto de pesquisa. Após o conhecimento do presente estudo, os participantes da reunião assinaram o documento, concordando com nosso pedido.

Para os pais que não estavam presentes nessa reunião, solicitamos autorização no momento da entrada e saída das crianças. Destacamos que essa medida respeitosa

de requisição da anuência dos pais e ou responsáveis para o uso de imagens das crianças foi adotada pela direção do CMEI nas matrículas para o ano de 2014.

Tal processo ocorreu também com as crianças no dia 02/12/2013. Inicialmente comunicamos às profissionais docentes que precisávamos da autorização das crianças para o uso das imagens captadas no decorrer das observações, na construção do relatório de pesquisa. Logo, o desafio de conversar com as crianças para buscar sua anuência se mostrou no horizonte da pesquisa. É prudente destacar que elas não são sujeitos diretos de nossa pesquisa, porém elas fazem parte do contexto do trabalho docente na EI e não podemos desconsiderar que as crianças são sujeitos sociais de direitos “que interpretam e agem no mundo” (SARMENTO, 2007, p.36).

Com base nessa perspectiva, o primeiro grupo a adentrarmos para a solicitação da autorização foi o berçário 01. Ao chegarmos à sala, a professora organizou como de costume o grupo dos bebês, sentados no tatame. Primeiramente, ela cantou para os bebês e disse que a “tia Verônica tem uma coisa muito importante para falar com vocês”.

Seguimos o ritual da professora, sentei em uma cadeira pequena e perguntei se lembravam dos momentos em que eu fazia os registros com a máquina fotográfica. Nesse momento, os bebês olharam atentamente para mim. Em seguida, mostramos as fotos por meio do laptop, falando que suas imagens estavam nas fotografias e que gostaríamos que nos autorizassem seu uso para que fizessem parte do relatório de pesquisa do trabalho que eu estava fazendo. Em silêncio os bebês continuaram olhando pra mim. Perguntei a professora se eles haviam entendido o que havíamos solicitado.

Calmamente a professora disse: *“Sempre é assim, eu dou aulas para eles como solicitado, mas nunca sei se eles entendem, vejo que não tem sentido trabalhar dessa forma”* (Diário de campo, 28-11-2013). Esse evento nos fez repensar sobre nosso lugar de pesquisadora e sobre a complexidade e os desafios da atuação docente, considerando as múltiplas “linguagens das crianças”, bem como os processos formativos dos profissionais. Desse modo, destacamos que o silêncio dos bebês foi uma forma de nos mostrarem que não era desse “jeito” que conseguiríamos o seu consentimento para o uso de suas imagens.

Sendo assim, retornamos para solicitar autorização às crianças da turma do berçário 01, no dia 10 de dezembro de 2013, informando previamente às profissionais que iríamos novamente conversar com os bebês. Chegamos à turma com as fotos registradas nos momentos das observações, impressas em papel colorido. Logo, a professora nos perguntou sobre como gostaríamos que dispusessem as crianças para tal intento, dizendo: *“Vamos colocar as crianças sentados no tatame”*? Fizemos a proposta de colocarmos uma música clássica com volume baixo, deixando o grupo das crianças livre. *Em seguida distribuimos as fotos no chão da sala, acreditando nos aproximar de um movimento de autorização do uso das imagens.*

Diante da proposta, os bebês foram engatinhando ao encontro das folhas coloridas e do giz de cera. Num movimento com as mãos, riscaram as folhas. Nesse momento, a auxiliar de creche Laura nos disse que seria interessante distribuir pincéis coloridos. Colocamos os pincéis sem a tampa de proteção na caixa, logo em seguida as crianças os pegaram e, num movimento mais rápido, riscaram as folhas. Buscamos ficar mais silenciadas, deixando que os bebês se sentissem livres com os materiais.

Após a familiaridade das crianças com as fotos, dialogamos com eles sobre a autorização para o uso das imagens. Nesse evento, as profissionais nos relataram que é só iniciar o momento de musicalização que os bebês se dirigem para o tatame, já sabendo da atividade pedagógica. Disseram também que, quando pegam os potes de tinta, os bebês mostram o dedo indicador e as mãos, e ainda que, ao ouvirem o som do hino nacional, colocam as mãos no peito em “posição de hino”.

Na turma do berçário 02, as crianças foram ao nosso encontro, assim que chegamos com o laptop em mãos, para solicitarmos sua autorização. Logo de início, antes mesmo de fazer a solicitação às crianças, identificaram-se nas fotos, colocaram os dedos na tela, apontando que estavam no registro. A partir desse contato, fizemos a solicitação e nos responderam balançando a cabeça para cima e para baixo dizendo: “deixamos”.

Já na turma do maternal 01, o grupo de crianças nos rodeou, um empurrava a outro querendo espaço para enxergar de perto as fotos no laptop. Falavam os nomes das profissionais ao identificá-las na tela do computador. Riam à medida que iam vendo as fotos! Ao solicitar autorização para eles do uso das imagens, responderam: “pode sim”.

Assim, com esses eventos cremos que informamos sobre a pesquisa, mas essa informação talvez tenha ganhado alguma consistência na progressividade de nossa presença. De todo modo, buscamos ultrapassar o protocolo de anuência dos responsáveis desafiando-nos na dialogia com as crianças. Com isso, registramos nosso agradecimento aos pequenos pela convivência que permitiu o desenvolvimento da pesquisa.

No conjunto dos procedimentos metodológicos vislumbramos eventos... eventos...muitos eventos. Marcantes!? Nossos registros marcam os sentidos que exploramos no trabalho entre os profissionais na EI. Do exposto até aqui queremos afirmar a complexidade do trabalho, a diversidade de participantes e a variedade de mensagens circulantes. Se essas mensagens vão compondo os sentidos para essa vivência profissional comum, não podemos desconsiderar, com nosso arcabouço teórico metodológico, que muitas são as formas de dizer e de também silenciar, bem como de silenciar e fazer calar. Com esses desafios passamos a explorar os eixos de análise selecionados.

3.3.1 Eixos de análise

A produção dos dados foi gerada por meio de observação participante e entrevistas. Com o (volumoso) material decorrente da imersão do campo, sentimos a necessidade de organizar eixos de análise, tendo como referência os objetivos desta pesquisa. O quadro 13, a seguir, aponta os eixos de análise selecionados em articulação com os procedimentos da produção de dados.

PROCEDIMENTOS/PRODUÇÃO DE DADOS	EIXOS ANALISADOS
Observação Participante no grupo/ Observação Participante nas Rodas de Conversa (semestre 2013/02)	<ul style="list-style-type: none"> - Situação funcional díspar; - Repertório hierárquico oficial definido: atribuições, carreira profissional, salário, carga horária, formação - Rotina diária; - Currículo; - Interação no trabalho docente na EI.
Entrevistas (semestre/02)	<ul style="list-style-type: none"> - Tensões entre formação continuada e trabalho docente na EI; - Formação Monológica; - Constituição da profissão dentro do trabalho docente na EI; - Desafios postos ao trabalho docente na EI.

Quadro 13: Eixos de Análise.

Fonte: Organização da autora.

3.3.2 Lócus da pesquisa

Nesta seção, apresentamos o lócus de nossa pesquisa. Inicialmente, trazemos o contexto histórico do CMEI Pedaco do Céu (Nome fictício), no que tange ao seu ato de criação e à caracterização da sua estrutura física. Em seguida, abordamos a quantidade de crianças matriculadas na instituição, no segundo semestre do ano de 2013, momento em que a pesquisa foi realizada.

A escolha da instituição “CMEI Pedaco do Céu” como lócus de estudo se deu por vários critérios: em primeiro lugar, por ser a primeira instituição pública de EI criada no município para atendimento assistencial (somente as crianças em condições desfavoráveis podiam frequentar), em segundo lugar por ser a única instituição no município com atendimento a crianças de zero a três anos. Por fim, por ser a instituição que escolhemos para nossa efetivação como Pedagoga da EI no ano de 2008.

O CMEI Pedaco do Céu está localizado num bairro adjacente ao município pesquisado. Esta instituição foi criada em 09 de março de 1978, pelo movimento comunitário São Vicente de Paula, em articulação com a SEDU. No início de suas

atividades o atendimento estava articulado a um caráter essencialmente assistencialista para as crianças de quatro a seis anos.

Em 1999, por meio do decreto municipal 055/99, a Secretaria Municipal de Ação Social, em articulação com a SEMED do município, assumiu a administração da instituição, com atendimento às crianças de zero a seis anos. No ano de 2005, a SEMED decretou o atendimento somente para as crianças de zero a três anos.

A estrutura física do CMEI Pedação do Céu é composta por um prédio com dois pisos. Na parte inferior, por onde se tem acesso à instituição, encontra-se uma área com mural e mesas para alimentação das turmas maternal 02, conjugada com o espaço livre para brincadeiras. Nesse piso, encontra-se a sala da direção, o banheiro para as crianças, o banheiro para as funcionárias, a cozinha e o depósito, além de uma sala de atividades para atendimento das crianças da turma maternal 02. Esta sala é composta por mesas e cadeiras, televisão, DVD, armários, quadro, varal para as atividades, centopéia com o alfabeto, mochileiro, cestos e caixas de brinquedos, ventiladores, espelho.

No segundo andar, encontra-se um *hall* com mesa para refeições e armários de aço, onde são acondicionadas as roupas de cama e toalhas de banho. Esse espaço comunica-se com 03 salas de atendimento. A sala do berçário 02 possui armários para as crianças, tatame, televisão, DVD, relógio, espelho, cortinas, ventiladores, varal de atividades, mural, 01 berço, 01 mesa com duas cadeiras, cesto de brinquedos. Essa sala dá acesso à lavanderia, onde se encontra o tanque de banho das crianças.

A sala do berçário 01 é composta por armário para as crianças, 04 berços e 03 cadeiras de alimentação, tatame, televisão, DVD, espelho, relógio, cestos de brinquedos e um tanque para banho. A sala do maternal 01 possui armário para as professoras e crianças, cortinas, mural, estantes de livros infantis, cartaz com a lista de chamada das crianças, cartaz de aniversariantes, espelho, relógio, ventiladores, 01 mesa e 02 cadeiras, varal de atividades, televisão, DVD, 02 cestos de brinquedos e banheiro com tanque para banho.

No ano de 2013 o quantitativo de crianças matriculadas corresponde a um total de 170 (Quadro 14), distribuídos da seguinte forma: Berçário 01 – 38 matrículas;

berçário 02 – 35 matrículas; maternal 01 – 32 matrículas; maternal 02 A – 32 matrículas; maternal 02 B – 33 matrículas.

Turma	Matutino	Vespertino	Integral	Total
Berçário 01	09	09	20	38
Berçário 02	06	06	23	35
Maternal 01	07	07	18	32
Maternal 02 “A”	06	04	22	32
Maternal 02 “B”	05	04	24	33

Quadro 14: Crianças Matriculadas CMEI Pedação do Céu 2013.

Fonte: CMEI Pedação do Céu.

3.3.3 Os sujeitos da pesquisa

Conforme mencionado, os sujeitos participantes de nossa pesquisa são as profissionais docentes atuantes com o mesmo grupo de crianças: auxiliares de creche e professoras da EI da Rede Municipal de Ensino de Afonso Cláudio. Tal escolha se justifica por termos como foco em nosso estudo o trabalho docente na EI, na constituição dos processos interativos dialógicos, com sujeitos docentes.

Com a preocupação de não revelar os nomes dos sujeitos pesquisados, por uma questão ética, como também não comprometer a construção da escrita da pesquisa, solicitamos às profissionais docentes que indicassem um nome fictício para identificá-las no contexto do relatório. Sendo assim, elas se automearam por meio de nomes fictícios. Destacamos o sentido de alegria que emergiu nas profissionais nesse momento ao buscar o nome de uma boneca, de uma criança ou mesmo o nome que gostariam de ter. Os sujeitos da nossa pesquisa foram 06 auxiliares de creche e 09 professoras que atuam no CMEI Pedação do Céu, caracterizados a partir do perfil no quadro a seguir:

Cargo de Atuação e Participante		Idade	Sexo	Raça/Cor	Estado Civil	Nível de Escolaridade	Tipo de Vínculo de trabalho	Tempo de serviço na educação
Auxiliar de Creche	Luana	32	F	Branca	Casada	Cursando Nível Superior	DT	04 anos
	Tânia	54	F	Negra	Solteira	Especialização	DT	02 anos
	Graciosa	37	F	Parda	Solteira	Cursando Nível Superior	DT	13 anos
	Laura	34	F	Parda	Casada	Ensino Médio	DT	04 meses
	Beatriz	31	F	Parda	Casada	Ensino Médio	DT	12 anos
	Lívia	28	F	Parda	Casada	Cursando Nível Superior	Estatutário	12 anos
Professora	Rubia	38	F	Branca	Casada	Especialização	Estatutário	10 anos
	Larissa	59	F	Branca	Casada	Especialização	Estatutário	10 anos
	Laila	32	F	Parda	Casada	Especialização	Estatutário	11 anos
	Maria Antonieta	36	F	Parda	Solteira	Especialização	Estatutário	10 anos
	Maria Antônia	37	F	Parda	Casada	Especialização	Estatutário	12 anos
	Barbara	38	F	Parda	Casada	Especialização	Estatutário	11 anos
	Marina	29	F	Branca	Divorciada	Especialização	Estatutário	10 anos
	Cláudia	39	F	Negra	Divorciada	Especialização	Estatutário	10 anos
	Nane	53	F	Branca	Casada	Especialização	Estatutário	08 anos

Quadro 15: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Fonte: Organização da autora

Conforme observado no quadro 15, há a predominância exclusiva do sexo feminino dos sujeitos participantes desta pesquisa. Em relação à raça/cor, estão distribuídos entre brancos (33,3%), pardos (53,3%) e negros (13,3%).

As faixas etárias dos sujeitos estão distribuídas: de 20 a 30 anos (13,3%), de 31 a 40 anos (66,6%), de 51 a 60 anos (20%). Essa distribuição indica que os sujeitos de nossa pesquisa, em sua maioria, encontram-se na faixa etária de 31 a 40 anos. Em termos de estado civil, há o maior indicador de casadas (66,6%), solteiras (20%) e divorciadas (13,3%). Em termos de nível de escolaridade, encontramos a seguinte composição: ensino médio (13,3%), cursando nível superior (20%), especialização (66,6%).

Em relação ao tipo de vínculo de trabalho, temos os seguintes indicadores: estatutário (66,6%) e designação temporária (33,3%). No que diz respeito ao tempo de atuação na educação como profissional docente temos a seguinte temporalidade: 04 meses de atuação docente (2,6%) o que podemos caracterizar como profissional iniciante no magistério, de 01 a 10 anos de atuação docente (60%), de 11 a 12 anos de atuação docente (33,3%).

Isso posto, apresentamos nosso percurso teórico-metodológico. Assim, no próximo capítulo pretendemos discutir nossas análises acerca do trabalho docente na EI.

4 SENTIDOS QUE EMERGIRAM DE NOSSAS ANÁLISES

Apresentamos, neste capítulo, nossas análises acerca do trabalho docente no campo de estudo. Essas análises emergiram por meio das entrevistas, registros fotográficos e observações da vivência profissional entre auxiliar de creche e professora, no contexto do CMEI. Esses procedimentos metodológicos nos permitiram explorar os sentidos que os profissionais docentes, que atuam com crianças de zero a três anos, mobilizam quando mediados por um processo de formação.

Assim, trazemos no primeiro item os dados sobre a constituição das interações na vivência profissional no cotidiano do CMEI. Sendo assim, apontamos primeiramente as vivências oportunizadas por meio do encontro entre as profissionais em situação funcional díspar revestido por um repertório hierárquico oficial: atribuições, carreira profissional, salário, carga horária e formação. Em seguida trazemos os dados referentes à rotina diária que atravessam a vivência profissional e as interações nos encontros entre o Eu e o Outro na constituição do trabalho docente na EI, sob o aspecto da organização na atuação da professora. No segundo item, são abordados os dados referentes à caracterização do espaço da formação realizada de forma descontínua e desarticulada do trabalho docente na EI, constituindo-se como desafios postos aos docentes da EI. Por fim, e não menos importante, trazemos as enunciações das profissionais docentes com os sentidos que emergiram do/circularam no seu trabalho na EI, a partir dos desafios postos à docência.

4.1 AS VIVÊNCIAS ENTRE OS PROFISSIONAIS DOCENTES DA EI

O trabalho docente na EI, no encontro entre a professora e a auxiliar de creche que atuam com o mesmo grupo de crianças, é constituído por interações dialógicas que tem como referencia legal a perspectiva pedagógica da indissociabilidade do educar e cuidar (BRASIL, 2010). Todavia, encontramos, conforme já denunciado na literatura, uma situação funcional díspar existente entre essas profissionais. Nessa

situação, observamos um repertório hierárquico oficial definido: atribuições, carreira profissional, salário, carga horária de trabalho e formação.

Com a intenção de sublinhar esse repertório hierárquico oficial definido que materializa uma situação funcional díspar entre as profissionais, trazemos os sentidos que emergiram e circularam no encontro entre as profissionais docentes, por meio da roda de conversa, ao conhecerem a Lei Municipal nº 1.715/2006¹⁰ (ANEXO 01) e Lei Municipal nº 1.904/2010 (ANEXO 2).

A esse respeito, na composição da polifonia das vozes, afloraram divergências e ambiguidades sobre o entendimento de suas atribuições, descritas na sua função:

Beatriz: O documento diz que as professoras mandam na gente e nós temos que ficar quieta. Aqui dentro isso não acontece, mas a lei é clara.

Larissa: Nós temos que limpar DVD, armários. Isso não tem condições, é um absurdo.

Laura: Temos que limpar os tatames, arrumar os berços e ainda cuidar das crianças... é sério...

(Risos...)

A professora Larissa fala:

No CMEI onde trabalhei o ano passado, eu levava as crianças para o pátio e a minha auxiliar limpava a sala. Uma vez por semana ela faxinava tudo. Não tinha separação entre limpar e cuidar.

Beatriz: A limpeza da escola toda é de nossa responsabilidade.

Tânia: É muito dinheiro para fazer duas funções (Risos...). Ser serviçal e auxiliar (Risos...). Onde estão as horas do planejamento? Nós não ganhamos para planejar.

Uma professora canta para as auxiliares: lê, lê, lê, lê... (Diário de Campo, 11-11-2013).

A professora Rubia faz uma observação sobre a situação das atribuições das funções das profissionais docentes:

Esse documento dá um poder para o professor, mas na lei do professor não está claro, não é delegada essa função. Essas leis estão desintegradas. Agora, se eu começar a achar que estou acima da Beatriz, o trabalho não vai render. Se for assim, a Beatriz vai achar que só deve fazer aquilo que está reservado a ela. Tem dia que não tem como (Diário de Campo, 11-11-2013).

A auxiliar de creche Luana destaca o seu entendimento acerca do documento no que envolve os planejamentos, deixando transparecer o modo como se configura a sua relação com a professora:

Luana: Perante o que está escrito nas nossas funções eu só posso ser uma figura, simplesmente de corpo presente, sem poder falar. Eu só vou buscar os materiais, olhar as crianças e quem fala é a professora. É contraditório.

¹⁰ O anexo I da Lei Municipal nº 1715/2006, passa a vigorar acrescido do cargo Auxiliar de Creche na carreira e quantidade definidas.

Esses planejamentos servem para quê? O auxiliar é colaborador, pelo que está dentro das funções. Não tem como a gente ver o professor dando aula e não dar pitaco (Diário de Campo, 11-11-2013).

Nesses diálogos pudemos analisar que as profissionais não concordam com as funções postas nos documentos sobre suas atribuições. Assim, as auxiliares de creche, ao falarem sobre as atribuições de limpeza do espaço do CMEI, e sobre o planejamento para que não são remuneradas, informam sentidos de insatisfações. Com isso, levantam provocações a respeito do trabalho docente na EI no exercício profissional que reúne funções distintas que precisam responder a complexidade das demandas das instituições.

Sendo assim, acenamos uma rivalização entre o saber-fazer docente e o documento oficial que busca regular as atribuições do trabalho. Tal rivalização incide em dificuldades na demarcação e coordenação das ações na atuação docente, com o mesmo grupo de crianças. Essas dificuldades evidenciam a fragilidade da fronteira (e a força da aproximação) que existe no encontro entre professora e auxiliar de creche no exercício de suas funções.

A professora Marina, ao apresentar na roda de conversa as funções dos docentes por meio da leitura da Lei Municipal nº 1.904/2010 (Anexo), complementa sobre as variadas funções do exercício, sem fronteira definida: “Desempenhar outras funções, ser psicóloga, ser assistente social, ser pai, ser mãe” (Diário de Campo, 11-11-2013).

Assim, o trabalho docente na EI se apresenta revestido por uma complexidade que envolve “uma abrangência de tarefas e uma rede de interações alargadas” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p.61), permitindo considerar uma desarticulação existente na atribuição do exercício simultâneo com cargos auxiliar de creche e professora. Essa desarticulação envolve assimetrias entre esses cargos, desfavorecendo as condições para o trabalho coletivo (BRASIL, 2010), num processo educativo com crianças de zero a três anos de idade. Assim, aventamos a complexidade desse trabalho na EI no que envolve sua especificidade, formação e reconhecimento, no bojo das disputas por investimentos (CÔCO, 2012).

Na complexidade desse contexto, o **rendimento salarial** se apresenta como outro aspecto diferenciador entre as profissionais docentes. O salário das professoras

para atuar em carga horária de 25 horas/semanais gira em torno de 02 a 03 salários mínimos, considerando a categoria funcional na progressão horizontal¹¹ e vertical¹² na carreira, por meio do plano de cargos e salários dos profissionais do magistério.

Já os honorários das auxiliares de creche correspondem a 01 salário mínimo para uma carga horária de 40 horas semanais, lembrando que esse cargo não é integrado ao plano de cargos e salários dos profissionais do magistério público municipal. Desse modo, as auxiliares não contam com progressão profissional unificada aos quadros do magistério. As implicações dessas diferenças foram evidenciadas na voz da auxiliar de creche, ao discorrer sobre o que pensa acerca de seu ordenado, quando entrevistada:

Tem dia que eu não consigo parar de pensar sobre o meu salário. Foi frustrante quando fiz a somatória, recebo R\$ 2,82 por hora trabalhada. Não tenho um salário digno com a função que exerço (Graciosa, auxiliar de creche).

Nas vozes das outras auxiliares de creche emergem os sentidos da desvalorização salarial e profissional ao exercer a função similar ao do professor no grupo de crianças, diante das disparidades salariais frente ao cargo exercido:

Eu não concordo com o meu salário, deveria ser revisto. Um trabalho que deveria ser valorizado. Fazemos com responsabilidade, nos dedicamos mesmo ao que fazemos, não fazemos por fazer. O valor financeiro que recebemos não condiz com a profissão (Luana, auxiliar de creche).
Ganhamos pouco pelo que fazemos (Beatriz, auxiliar de creche).
Eu gostaria que o meu salário fosse R\$ 1.000.00 (Tânia, auxiliar de creche).

Percebemos que as auxiliares de creche estão insatisfeitas com o salário. No entanto, a falta de oportunidades ou mesmo opções de trabalho as levam a habitar esse *lugar* da EI. Ao ocupar esses espaços, vão ao encontro do desenvolvimento de uma labuta complexa que não condiz com as atribuições postas ao cargo nem com a remuneração que recebem.

As professoras, quando indagadas nas entrevistas sobre o que pensam a respeito de seu salário, mesmo ocupando *um lugar* diferenciado em relação às auxiliares, também se mostram insatisfeitas, já que precisam ampliar a jornada de trabalho para ter um maior rendimento salarial. Algumas falam:

¹¹ Progressão horizontal: passagem dos profissionais da educação de um nível de habilitação para outro superior, na mesma classe;

¹² Progressão vertical: é a elevação do profissional da educação ocupante de cargo de provimento efetivo à referência imediatamente dentro do nível a que pertence.

Não estou satisfeita com meu salário, deveria ser maior para eu trabalhar em um horário somente (Cláudia, professora).

Sou dependente do meu salário, mas poderia ser melhor (Marina, professora).

Penso que deveria ser mais valorizado, para podermos trabalhar somente um horário, dando mais atenção às propostas de trabalho (Maria Antonia, professora).

Poderia ser melhor, para investimento em formação (Rúbia, professora).

Não estou satisfeita, tem que melhorar, mas não é tão ruim comparado a outras profissões (Maria Antonieta, professora).

Nessas vozes ecoam os sentidos das insatisfações salariais. Vale destacar que no conjunto dessas profissionais, o cargo da auxiliar de creche não está integrado à carreira do magistério. Assim, suas vozes se somam no campo de luta de valorização dos profissionais da EI.

Nessa ótica, o trabalho docente na EI é marcado por intensas lógicas de precarização no exercício profissional na dimensão de sua constituição, no contexto das reformas educacionais. Todavia, essas reformas são assinaladas por certos processos administrativos e pedagógicos padronizados e massificados. Ainda, possuem como pano de fundo o “argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas” (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

Durante a entrevista realizada com a professora Larissa (59 anos de idade e 10 de atuação no magistério), veio à tona um relato bastante significativo. Ela vem de um *lugar* diferente em relação ao das demais professoras da instituição em que a pesquisa foi realizada. Larissa é moradora da zona rural do município de Afonso Cláudio. Ela iniciou os estudos na educação de jovens e adultos (5ª série) com 38 anos e aos 54 concluiu o curso superior à distância em Pedagogia, numa faculdade privada.

Larissa concilia o trabalho rural com o exercício da docência. Acorda às 5:00 horas para o trabalho do cultivo de café e inhame (lavoura branca). Às 11 horas sai do interior (Ribeirão do Costa) para o trabalho no CMEI. Larissa percorre uma distância de 06 km em estrada de terra e 07 km na rodovia para chegar ao trabalho nessa instituição. Em sua fala, a emoção em atuar como professora: “Sou muito alegre, eu não tinha nada. O meu salário é ouro do jeito que é!” (Larissa, professora).

Podemos analisar que a vivência profissional de Larissa, em relação ao seu deslocamento entre instituição e residência, torna-se um elemento importante para a

compreensão acerca do trabalho docente na EI. Outro elemento que emerge na fala dessa professora se refere à satisfação com seus honorários. Assim, essa voz emerge no sentido que “corresponde às variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas” (TARDIF, LESSARD, 2011, p.111) em relação às condições de trabalho.

Nesse sentido, o contexto social, político, ambiental e econômico, somado aos fatores ligados à organização do exercício docente, às exigências formais ou burocráticas traduz a relação de Larissa com o trabalho. Assim, nossa análise acerca do sentido de gratidão da professora não tem a pretensão de esvaziar a dimensão política das lutas de valorização do magistério, mas sim, de “evidenciar a carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas” (TARDIF, LESSARD, 2011, p.114).

Como já anunciado, a **carga horária** surge como outro aspecto diferencial entre os distintos cargos das profissionais docentes. É evidente nas enunciações das auxiliares de creche o peso das 8 horas de trabalho diário com uma carga horária semanal de 40 horas com rendimento de 01 salário mínimo mensal.

É puxada. É muito cansativo. A gente queria uma melhora. Não teve conversa (Graciosa, Auxiliar de creche).

8:00 horas por dia. Se fosse remunerado adequadamente tudo bem, excede. Pelo valor que é paga, essa carga horária deveria ser reduzida (Luana, Auxiliar de creche).

Pesada (Laura, Auxiliar de creche).

Puxada para pouco salário. Vamos supor temos que trabalhar o dia todo e depois ir para formação (Tânia, Auxiliar de creche).

8 horas, penso que poderia ser mais valorizado (Beatriz, Auxiliar de creche).

As professoras, no bojo da luta por melhores condições de trabalho, consideram a carga horária suficiente, mas ressaltam a importância de atuar somente em um turno, de os planejamentos estarem encaixados no horário de trabalho, e valorização salarial:

Suficiente (Larissa, professora).

Os planejamentos deveriam ser encaixados no horário de trabalho professora (Maria Antonia, professora).

Tenho que trabalhar 02 horários, por isso torna-se cansativo preparar aulas (Rubia, professora).

A carga de horário de trabalho no CMEI é suficiente (Cláudia, professora).

Boa. Se ganhássemos melhor para atuar somente em um horário (Maria Antonieta, professora).

Diante desse contexto, a **formação** para exercer os cargos de profissional docente na EI emerge como outra lógica oficializada que os aparta. A formação exigida para atuar como docente é graduação em pedagogia e ou normal superior e curso de berçarista ou similar com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas (Lei Municipal - 1904, 2010). Em relação aos auxiliares de creche, a formação exigida é EF completo e curso de berçarista ou similar com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas/ aula (Lei Municipal - 1715/2006), sem exigência de experiência profissional anterior.

Como podemos verificar, temos dois profissionais com perfis distintos de formação para o exercício docente. O auxiliar de creche com formação em nível fundamental da educação básica e o professor com formação pedagógica. Essa configuração gera uma discrepância alarmante na composição desse quadro de profissionais, provocando uma situação funcional díspar.

Tal disparidade na composição do quadro de profissionais é acentuada justamente por se tratar de um trabalho que envolve um projeto pedagógico que “consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução” (TARDIF, 2011, p.196) com as crianças. Desse modo, os depoimentos das auxiliares de creche entrevistadas expressam os sentidos da atuação-vivência nessa profissão, apontando a memória de futuro e calculando os horizontes de possibilidades (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 2010), no inacabamento da constituição profissional:

Pretendo atuar como professora. Não sou apaixonada, eu amo atuar na EI. Paixão passa amor não. Não tem diferença do trabalho do professor, da mesma forma que o professor atua eu também atuo, não tem diferença entre o professor e auxiliar. Sabemos que tem pessoas que diferenciam o auxiliar, até mesmo dentro do CMEI, olham com indiferença para gente. Não tem diferença entre nossa atuação no ambiente direto do trabalho. Já tem cinco anos que atuo como auxiliar e não vejo diferença no trabalho (Luana, auxiliar de creche).

Eu atuo como auxiliar, não quero isso para o resto da minha vida (Laura, auxiliar de creche).

Eu gosto muito! Eu não desenvolvo somente a minha profissão de auxiliar como é para ser seguida, para dar banho ou seguir outras ordens. Desenvolvo junto com a professora, faço os planejamentos com elas, dou continuidade às atividades propostas. Quando as professoras faltam eu tenho um plano de aula, mesmo que seja simples (Beatriz, auxiliar de creche).

Eu quero aprender mais, estou estudando para melhorar meu salário, quero ser pedagoga. Como auxiliar de creche eu não tenho perspectiva de progressão (Lívia, auxiliar de creche).

Na medida em que eu conseguir outro trabalho, eu mudo (Tânia, auxiliar de creche).

Eu quero voltar pra sala de aula, eu gosto da alfabetização. Tenho o desejo. Há um desestímulo, nessa situação não tem melhora. O governo quer mão

de obra qualificada e barata (Graciosa, auxiliar de creche).

Nesses diálogos emergiram os sentidos de ocupar um *lugar* profissional não valorizado, em condições precárias do exercício docente com baixa remuneração. Assim, podemos apreender nas vozes dessas profissionais vários sentidos: o “amor pela EI,” a “busca pelo conhecimento” e o intenso desejo em atuar como professora, pedagoga ou mesmo em outra profissão. Vemos que as auxiliares estão de passagem nesse cargo, projetam melhores condições de vivência em outro *lugar* profissional.

Por outro lado, nos diálogos das professoras, na multiplicidade dos sentidos vivenciados nessa profissão, percebemos um pertencimento dessas profissionais ao magistério, ou seja, não manifestam o desejo de sair do magistério. A partir das vozes das professoras encontramos, nas construções das palavras, “o gosto” e o “amor” pela EI, o desejo pela “busca do conhecimento” e das perspectivas de “dias melhores”, no contexto da precariedade do trabalho.

Gosto muito mesmo, aprendi a gostar da profissão, me apaixonei (Maria Antonia, professora).

Nunca pensei em ser professora, agora eu não quero sair da EI. Não é valorizado, mas eu **gosto** de ser professora (Rúbia, professora).

Em termos de trabalho estou satisfeita, em parte. Tenho muito que crescer, tenho que construir muito para diferenciar (Maria Antonieta, professora).

Gosto do que faço. Gostaria de mais estudos aprofundados, que fossem oportunizados mais estudos pela SEMED da EI (Laila, professora).

Tenho necessidade de me aperfeiçoar, dedicar-me mais à profissão. Eu **gosto** de atuar como professora, só que falta recurso, está falho (Cláudia, professora).

Tenho **perspectiva de dias melhores**, temos que ter, mais diante das condições de trabalho, falta de material torna-se desmotivador, o salário é desanimador (Marina, professora).

Esses sentidos de paixão ou gosto, expressos nas vozes aqui analisadas, “parecem justificar a falta de reconhecimento social, a inexistência de recursos financeiros ou de outros fatores em geral considerados válidos para escolher uma profissão ou permanecer nela” (NASCIMENTO, FIGUEIREDO, PEDROZA, VARGENS, KRAMER, 2005, p. 49). No entanto, emerge na fala da professora Bárbara o sentido do amor pelo exercício docente numa ambivalência (BAKHTIN, 2011), diante de sua insatisfação, na vivência constituída no trabalho com as auxiliares:

Eu sonhava em ser professora desde criança, eu faço por amor. Eu amo a minha profissão, amo a minha escola. Mas, durante esse ano eu tive vontade de sair daqui, estou sobrecarregada, insatisfeita com todos os problemas vivenciados com as auxiliares. Nunca, ninguém (direção) me procurou para saber como estava acontecendo o trabalho. Eu tive vontade de falar com a direção, mas tive vergonha. Eu sei que não sou perfeita (Professora, Bárbara).

Nesse sentido, essa composição repercute em **desarticulações** na constituição do trabalho docente na EI. Essas desarticulações existentes no encontro entre as profissionais podem ser evidenciados por meio do excedente de visão (BAKHTIN, 2003) dessa professora entrevistada, que atua há 11 anos no CMEI, em relação às condições concretas da docência:

Quando eu comecei a trabalhar na EI, todas eram professoras. As professoras foram trocadas pelas auxiliares. Há uma grande diferença, não estou recriminando, é totalmente diferente a forma como o auxiliar trata a criança em relação ao professor. Se for para continuar com o auxiliar, elas devem gostar mais, se envolver e interagir com o professor. O professor sozinho para atuar não tem graça, nem condição. Não podemos culpar somente os auxiliares. O que eu percebo é que os auxiliares não se integram ao trabalho. Tem auxiliar que não sabe trabalhar, não sabe como faz um plano de aula. Eu sei que sou eu quem vou ter que ensinar. Penso que o auxiliar tem que se espelhar no professor, no dia a dia do trabalho, também tem que gostar do que faz, não é só por dinheiro que a profissão é feita (Bárbara, professora).

Nesse relato, a professora menciona as mudanças ocorridas na EI a partir da qual as professoras foram substituídas pela auxiliares de creche. Segundo a professora, não houve discussão na comunidade educativa sobre essas substituições, desconsiderando os profissionais, as crianças e as famílias. Nesse processo de transição, diversos conflitos foram gerados no interior das instituições, pelos desencontros na atuação docente entre essas profissionais. Esse processo de transição com a entrada das auxiliares de creche na atuação com a professora foi descrito no item 1.6 (A temática no contexto da vida da pesquisadora).

Em meio a esse panorama, observamos a desaprovação, por parte da professora e das auxiliares na composição do trabalho. Todas essas mudanças implicaram uma nova configuração da docência com o mesmo grupo de crianças. Tal conformação foi alterada por novas articulações na vivência da docência, composta de resistências e tensões. Além disso, a professora deixa explícito em sua voz os conflitos existentes no grupo de trabalho, sua função de formadora das auxiliares de creche e a necessidade de um trabalho com densidade pedagógica.

Assim, esses dados nos permitem analisar que essa dinâmica de trabalho com profissionais de categorias distintas reverbera em práticas pedagógicas configuradas pela divisibilidade entre o educar e o cuidar. Desse modo, vemos uma educação diluída em sua integralidade no trabalho coletivo da EI (BRASIL, 2010).

A seguir, apresentamos um evento das complexas dinâmicas produzidas no encontro entre as auxiliares de creche (Laura, Lívia, Graciosa) e a professora (Bárbara).

Às 12h30min a professora retira as roupas das crianças para o banho e comunica indagando às auxiliares:

Professora:

- Hora do banho! Quem vai secar?

Auxiliar Graciosa responde:

- Eu seco e coloco as roupas nas crianças.

Auxiliar Lívia comenta:

- Duas crianças já tomaram banho.

A auxiliar Lívia vai ao encontro da professora, auxiliando-a nos banhos das crianças. Retira a roupa de Tainá para o banho, chamando:

-Vem, Tainá.

A professora indaga:

- Tem uma criança de cocô?

A auxiliar Laura organiza as bolsas das crianças.

Em meio ao evento banho, a professora indaga uma criança:

-Quer brincar de esconder? Vem, vamos retirar a roupa.

A auxiliar Lívia acalenta uma criança que chora, perguntando:

- O que foi?

Auxiliar Laura comunica:

-Professora, a Laisa está com sono. Ela não vai aguentar esperar a janta.

Auxiliar Graciosa solicita a auxiliar Lívia:

- Pega a roupa do Carlos.

As auxiliares Lívia e Laura retiram os brinquedos do chão.

Às 14h a professora informa às crianças o horário do jantar e canta sozinha:

-É hora da janta. Vamos cantar?

-Para ouvir o som do mosquitinho e as batidas do meu coraçãozinho pego uma chavinha, tranco a boquinha, hum... hum... Minha janta, minha janta, vou comer, vou comer, pra ficar fortinho e crescer...'

- Chegou a hora do papá, vamos fazer uma oração?

- Cinco dedos nessa mão, outros cinco aqui estão, vou juntar meus dedinhos e fazer uma oração. Papai do Céu, abençoei o nosso pão de cada dia... Agora vamos papar tudo.

A professora esclarece que os menores (os bebês) comerão primeiro. No horário da janta algumas crianças dormem nos berços. A merendeira e a servçal se integram ao trabalho dos profissionais docentes, servindo (tratando) as crianças. Após o jantar as auxiliares convidam as crianças para se deitarem no tatame. A professora e a auxiliar Lívia dão banho nas crianças que evacuaram. Após esse momento a professora oferece água para as que estavam com sede.

A auxiliar Laura comunica:

-Vou dar janta ao Enzo. Ele acabou de acordar. Ele vomitou. Ele tem que tomar banho.

A professora pega a criança e a coloca no tanque a fim de banhá-la. Observa atentamente a criança. Fala para as auxiliares:

-Ele está cheio de feridas. Tem uma na mão que está muito feia. Ele não pode ficar na creche. Enzo você está cheiroso! Você nem precisa de chorar. Ele não jantou, pode dar mamadeira."

A professora solicita à auxiliar Lívia que dê mamadeira ao Enzo:

Auxiliar Lívia fala para a criança:

- Enzo, venha aqui!

A professora pega Izadora (bebê de 04 meses) no colo e se dirige ao tanque, tira a roupa da criança para o banho. Após esse momento, seca e veste a criança. Em seguida, coloca a criança no berço. A auxiliar Lívia dá um chocalho para a criança brincar. Em seguida, a auxiliar conversa:

- Ei, psiu ... psiu...

No momento em que as crianças dormem, a professora e a auxiliar Graciosa dão continuidade à construção do mural do dia das avós. As Auxiliares Laura e Lívia acalentam as crianças que estão deitadas no tatame. Os pais chegam para buscar seus filhos. Algumas crianças choram. A auxiliar Lívia fala para uma das que estão em prantos:

- Izabela, não chore! Daqui a pouco a mamãe e papai estarão chegando! Calma!

Em seguida a auxiliar Graciosa fala para as crianças:

- A mamãe está chegando!

(Diário de Campo, 30-07-2013)

Percebemos nesse evento que a professora está no centro das ações em andamento, todavia não podemos acenar ações isoladas dos sujeitos. Parece que ocorre um processo interativo, representado por um aspecto valorativo, que também pode implicar o estabelecimento de ordenações hierárquicas, quanto acolher iniciativas ou estabelecer parcerias mais horizontalizadas.

No caso de uma hierarquia mais visível, trazemos à reflexão a observação de que a professora dialoga continuamente com as auxiliares e crianças colocando-se frente às demandas no trabalho coletivo. Ela age de várias maneiras ao mesmo tempo, instaurando diversos tipos de interação com as auxiliares: hora do banho, hora do jantar, instruções sobre o jantar, musicalização. Parece que se estabelece uma “supervisão ativa” (TARDIF, LESSARD, 2011) que se traduz nas intervenções constantes da professora, como observar atentamente as feridas encontradas no corpo da criança, nas ações ao oferecer água para os bebês e não deixá-las sujas de cocô. Em suma, de ordenar e chamar atenção as possíveis necessidades.

Desse modo, pudemos analisar que o trabalho da professora junto às auxiliares de creche é mantido por uma configuração hierárquica por meio de uma estrutura de “ação instável e móvel” (TARDIF, LESSARD, 2011). Tal configuração se reverbera numa insatisfação-inércia que faz esperar, por parte das auxiliares, incidindo, em alguns momentos, numa desarticulação nas atividades coletivas. No entanto, em outros momentos, pudemos captar solidariedade e busca comum de resolução de problemas.

Pode-se dizer que, no contexto da EI, “a questão dos fins educativos é inseparável das lógicas de ação que modelam essas mesmas organizações. Tais lógicas - negociação, conflito, colaboração e proteção de território -” (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 196) envolvem os fins da EI e os diferentes sujeitos na situação díspar em que atuam.

Tais lógicas de ação, no encontro dessas profissionais docentes, compõem diversos matizes na singularidade de cada grupo. Como vemos, o encontro profissional configura-se por uma *hierarquia oficializada* por meio dos cargos distintos. No entanto, “o trabalho docente comporta uma dupla face: é um trabalho regulado e flexível, um trabalho controlado que requer, ao mesmo tempo, uma boa dose de autonomia e de responsabilidade pessoal”. (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 197)

Por esse motivo, a complexidade, que envolve a constituição do trabalho docente na EI, por meio do encontro entre auxiliar de creche e professora que atuam com o mesmo grupo de crianças, circunda também os objetivos educacionais vinculados às políticas públicas nas dimensões da formação pessoal, social e de instrução. (TARDIF, LESSARD, 2011)

Segundo Tardif, Lessard (2011), o trabalho docente é alterado por esses objetivos, “numa tarefa dinâmica com efeitos imprecisos e longínquos que requerem a iniciativa dos professores, estes precisam interpretá-los e adaptá-los constantemente aos contextos movediços da ação pedagógica” (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 206).

Contudo, percebemos o distanciamento do que é almejado pelas políticas públicas de EI em relação à atuação dos profissionais docentes da EI. Nessa composição, encontramos fissuras arraigadas entre o *proposto* e o *vivido* na EI: temos nas *propostas* a indissociabilidade do educar e do cuidar (BRASIL, 2010) e na *concretude das vivências* um profissional para cuidar e outro para educar. Todavia, se na maioria das vezes isso implica uma desarticulação, não podemos desconsiderar que também é possível captar o investimento com uma orquestração do trabalho com parcerias frutíferas:

Ao adentrar o espaço da sala encontramos a professora e auxiliar de creche sentadas no chão com as crianças. Nesse momento elas brincavam:

Luana: Cadê o rato, Alice?

A professora faz a voz do rato dizendo:

- Vem, Alice, me pegar.

Luana: Achou o rato? Vamos dar comidinha pra ele

Cláudia: O que é isso, Isaac?

Luana: Conversei com a mãe do Isaac hoje, ele está muito pálido. O pé, o pé, o pé, a mão, a mão...

Cláudia: Bom dia, Izabela!

A professora recebe as crianças:

- Bom dia, rapaz!

A Professora comunica à auxiliar:

- 10h temos que dar antibiótico ao André.

Luana:

- Cadê a bicicleta do Davi.

Cláudia: Sabe o que vamos fazer hoje? Vamos catar os brinquedos? Cata aqui... cata acolá... vamos ajudar... nossa sala deve ser bem arrumada.

Quem vai catar com a tia? Olha quem está chegando? Dá um super beijão no papai. Vamos catar os brinquedos. Sem chorar. Daqui a pouco nós vamos brincar de carro.

Luana: Eu vi a Sara na farmácia. Vamos sentar pra saber quantas crianças tem hoje. Vamos ajudar a tia a cantar. A galinha do vizinho bota ovo amarelinha, bota 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14 crianças. Bom dia coleguinhas, palma,palma,palma,pé,pé,pé,roda,roda,roda nossa creche alegre é. Hoje nós vamos pegar o nosso volante e passear no pátio.

Cláudia responde:

- Eu a vi na pracinha também. Vamos Artur ajudar.

Auxiliar e professora cantam... Boi, boi, boi da cara preta...

Luana: O que foi, Artur? Por que chora? O Artur não está bem! Está passando mal. Nós vamos passear de quê? A Ana Joaquina também não está bem!

Cláudia: Vamos ver se ela está com febre.

Luana: Engraçado foi na sexta. Dei banho nela e disse que ela estava quente, ela disse que estava com febre. Vamos andar de ônibus?

Cláudia: Calma a passageira está com febre. A temperatura é 37,5. Vamos sentar,na esquerda

Auxiliar e professora: Canta motorista, como é bom virar para a direita, virar para a esquerda fom..fom..fom..

A professora e a auxiliar conduz o grupo de crianças para a área externa do CMEI. A professora comunica a auxiliar, eles já desceram e beberam água.

Nesse momento elas entram no universo das crianças:

Cláudia: - José, cadê o boi? Tem alguém de cocô.

Em seguida, as profissionais cantam e brincam com as crianças:

Cláudia: Vamos... Dirigindo o meu carro...bibi...parou! sinal vermelho...parou! sinal verde.

Luana: Motorista,motorista, olha a pista, não é de borracha, não é não

Cláudia: Fui morar numa casinha...nha... A barata diz que tem uma saia de filó (Diário de Campo, 12-08-2013).

Com esses eventos queremos assinalar as vivências do trabalho, por meio de uma materialidade específica, que ora desafina, mas também pode se afinar. Ainda, pode simultaneamente afinar e desafinar em vários graus de articulações. Todavia, com a pesquisa, não podemos desconsiderar a intensidade na constituição de uma rotina marcada pela separação de ações/responsabilidades entre as profissionais, conforme exploraremos a seguir.

4.1.1 Rotina Diária

Com base nas definições da DCNEI (2010), a EI [...] “se caracterizam como espaços institucionais não domésticos [...] que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos [...]”. Tal definição evidencia o papel da EI, a fim de “garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]”.

No entanto, identificamos na constituição de tal trabalho por meio desse grupo, além da hierarquia oficializada **a dissociabilidade do educar e cuidar**. No evento a seguir, destacamos um trecho do diário de campo que expõe o que acontece nas relações dialógicas entre a professora e as auxiliares:

Às 7:00 professora e auxiliar 01 acolhem as crianças no portão da sala. Ao pegar no colo cada criança que chega, numa acolhida partilhada, tanto professora quanto auxiliar observam atentamente o corpo das crianças e dialogam com elas e com os pais de forma receptiva. A auxiliar Graciosa relata para a mãe da Maria o que ela havia almoçado no dia anterior. Às 07h30min é encerrado o horário da entrada e a porta da sala é fechada. A professora convida as crianças para o café da manhã em que são servidas as mamadeiras:

- “Vamos tomar mamadeira?”

Logo em seguida a professora canta gesticulando as ações da narrativa musical para as crianças:

- “Meu lanchinho, meu lanchinho, vou com comer, vou comer, pra ficar fortinho, pra ficar fortinho e crescer e crescer...”

Após as crianças tomarem mamadeiras, inicia-se outro evento com um repertório musical da professora cantando e gesticulando. As auxiliares permanecem sentadas próximas do grupo de crianças:

Professora:

- Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão, quando quer comer bichinhos com seu pezinho ele cisca o chão. Ele bate as asas, ele faz piu, piu... / Ai bota aqui, ai bota o seu pezinho, o seu pezinho bem juntinho com o meu.../ Minha Mãozinha...

Em seguida a professora comunica que é hora do banho, perguntando às auxiliares:

- Tem alguém de cocô?

A professora se dirige para o tanque para dar banho nas crianças. Ao dar banho nas crianças, ela solicita a Graciosa que prepare o DVD com o hino do município. A professora retorna para o grupo de crianças. Nesse momento a auxiliar Laura fala para as crianças:

- Vamos ficar em posição para cantar o hino.

A partir das imagens do DVD a professora apresenta:

- Vamos conhecer os pontos turísticos de Afonso Cláudio? Olhe, a igreja, a cachoeira de Santa Luzia, a Pedra Três Pontões. Vamos fazer silêncio.

Nesse momento a professora canta:

- Para ouvir o som do mosquitinho e a batida do meu coraçãozinho, pego uma chavinha tranco a boquinha... hum... hum...

A professora se direciona para o grupo de crianças e fala:

- Vocês viram que bonito que passou na televisão? A pedra três pontões. É um dos pontos turísticos que temos. Vamos contar, um, dois, três. E agora? Vamos brincar? Vou espalhar os brinquedos! É hora de brincar.

- No momento das brincadeiras a Auxiliar Laura permanece sentada próximo ao grupo de crianças. A auxiliar Graciosa interage dialogando com as crianças.

Passado um tempo, olhando para o relógio a professora comunica:

-“Hora do banho!”

A auxiliar Graciosa fala:

-“Vou ajudar.”

De forma articulada com a professora, a auxiliar Graciosa retira as roupas, seca e veste cada criança, silenciosamente. A professora dialoga com cada criança no momento do banho:

-“Vamos lavar o pé, o pescoço, a mão.”

Fala para uma criança:

-“Calma! Agora é hora do Otávio. Temos que cortar as unhas. Vamos ficar cheiroso. Machucou o dedo? Doeu, João?”

A auxiliar Laura permanece sentada próximo às crianças. A professora solicita a auxiliar Laura:

-“Troca a Yasmim.”

A auxiliar Graciosa solicita às crianças:

- “Guardem os brinquedos.”

Após o banho coletivo, a professora comunica:

-“Está chegando a hora do almoço! Vamos sentar. Vamos cantar! É hora do almoço!”

A professora canta gesticulando:

-“Meu almoço, meu almoço, vou comer, pra ficar fortinho e crescer!”

- “Vamos fazer silêncio. Vamos fazer uma oração: Papai do Céu abençoei o nosso pão de cada dia, o papai, a mamãe, nossa creche. Amém! Agora, vamos cantar: A comida dessa mesa, vem senhor abençoar! Fizemos a oração e vamos papar tudo. Vamos cantar?”

A professora canta, gesticulando:

- “Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão, quando quer comer bichinhos com seus pezinhos ele cisca o chão, ele bate as asas ele faz piu..piu e tem muito medo do gavião.”

A auxiliar Laura comunica:

-“O papá chegou!”

Professora:

-“Chegou, chegou o papá! Vamos sentar? Um de cada vez.

À medida que cada criança finalizava o almoço a professora falava:

- Parabéns, comeu tudo. Vai ficar forte!

A professora pergunta para as auxiliares:

-“Tem alguém de cocô? Já olharam, tem alguém?”

Auxiliar Laura responde:

-“Não encontramos.”

Auxiliar Graciosa, exclama:

-“Ah! Calma! Tem sim! Julia.”

A professora higieniza as crianças que evacuaram, com banho. Em meio à organização do espaço para a hora do sono, a auxiliar Laura convida as crianças para dormir. As auxiliares acalentam as que estão deitadas no tatame. As crianças dormem. A professora e auxiliar Graciosa preparam o mural com o tema “Avós”. Às 10h30min a auxiliar Graciosa se retira da sala para horário do almoço. Às 10h40min algumas crianças acordam. A professora oferece água para cada uma. Dirige-se à auxiliar Laura e solicita:

- Dê mamadeira para Isadora.

Em seguida, a professora faz os registros do trabalho no diário de bordo e no diário de classe (Diário de Campo, 23-07-2013).

Nesse evento emerge a configuração das relações vividas entre as profissionais docentes, em meio a uma sequência na organização do tempo e do espaço, definida por uma **rotina diária**. Na rotina diária desse grupo encontramos “como eixo central

as atividades vinculadas aos cuidados corporais, sendo constituídas principalmente de momentos ligados à higiene, à alimentação e ao sono [...] na separação entre os atos biológicos e os culturais, sendo a troca das fraldas, a amamentação, os banhos, o almoço, o sono apresentados somente como **práticas de cuidados**, sem um enlace cultural” (BARBOSA, 2000, p. 171-172), ou seja, sem uma compreensão da imbricação do educar e cuidar nas ações com as crianças.

Nesse sentido, pudemos analisar que em vários momentos da rotina a professora se deslocava para o centro da hierarquia das interações: com olhar atento às horas no relógio exposto na parede da sala convida as crianças para o café da manhã, canta as músicas, comunica a hora do banho, desenvolve as atividades propostas no currículo SEMED, questiona as auxiliares se tem alguma criança de cocô e registra o trabalho do dia. Já as auxiliares de creche permaneciam nas atividades periféricas, aguardando o comando da professora.

Seguindo essa linha de raciocínio, vemos a materialidade nas tramas interativas dialógicas cotidianas entre auxiliar de creche e professora. Nessa interação identificamos as ações que compõem a rotina: recepção das crianças, hora do café da manhã, hora do banho, hora do almoço e do sono, e, enfim, as ações entre as profissionais. “Contudo, essas atividades não têm o mesmo peso, mas formam, antes, uma estrutura de ações hierarquizadas e dinâmicas” (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 246).

Sendo assim, o evento apresentado demonstra que a forma como a rotina é sistematizada se reverbera nas **interações entre as profissionais**. As interações nesse grupo são cadenciadas por movimentos que escapam da dimensão proposta na indissociabilidade do educar e cuidar (BRASIL, 2010). Com isso, observamos que a constituição do trabalho docente na EI perpassa pelos elementos constituidores do dia a dia, com certo grau de imprevisibilidade. Dentro dessa perspectiva, percebemos que essa rotina não é discutida pedagogicamente (BARBOSA, 2000) entre as profissionais docentes, nem levadas em consideração às especificidades das crianças.

Nesse sentido, por meio da rotina estruturada, pudemos ver a ação da professora ao assumir as canções nos momentos de transição entre as atividades que envolvem a rotina (entrada, café da manhã, atividade pedagógica, banhos, almoço, sono), e ao direcionar o momento da atividade pedagógica.

Por outro lado, notamos nesse evento que as auxiliares desempenharam um papel de coadjutora, distanciadas do “momento da atividade pedagógica” planejados pela professora. Assim, analisamos que esse trabalho é fragmentado, pois nas demandas que envolvem ações de cuidado (banho e alimentação) as auxiliares se fazem presentes. Já a professora é responsável pelas atividades que demandam ações específicas (músicas, brincadeiras, temáticas e datas comemorativas).

Para tanto, o banho, a alimentação, a troca de fraldas são ações constituídas pelas profissionais que, parecem, não ganhar intencionalidade pedagógica no contexto educativo. Desse modo, pudemos analisar que as ações de cuidado não são compreendidas pelas profissionais como ações pedagógicas.

No entanto, analisamos que em alguns momentos da rotina há uma articulação entre as profissionais docentes, ou seja, partilham essas ações: “somente no horário da chegada das crianças junto às famílias e no momento do banho coletivo e alimentação das crianças as auxiliares de creche e professoras desenvolvem juntas essas ações” (Diário de campo, 12-10-2013).

Como vemos, a profissão docente é consubstanciada por meio de lógicas desentoadas que, como efeito na vivência do grupo de profissionais, intensificam-se na concretização do **currículo**, que, da forma como é proposto, emerge como elemento de desarticulação do trabalho docente na EI, com o mesmo grupo de crianças.

Em meio às articulações e desarticulações, a atuação docente no mesmo grupo de crianças entre professoras e auxiliares de creche, evidencia as singularidades do trabalho na primeira etapa da educação básica. Nas vivências desses sujeitos são escancaradas as dificuldades da profissão.

A seguir, um evento em que percebemos a desarticulação no encontro entre a professora e as auxiliares por meio da concretização do currículo. Trata-se do momento com intencionalidade pedagógica em que a professora apresentava para as crianças a temática “avós” em comemoração à data comemorativa, indicada no currículo da EI.

Após o momento das crianças tomarem mamadeiras, a professora se caracterizou de vovó (vestido, lenço na cabeça e óculos) e se apresentou para as crianças, falando:

“- Vamos cantar? Para ouvir o som do mosquitinho e a batida do meu coraçãozinho, pego uma chavinha, tranco a boquinha...hum...hum....”

As auxiliares nesse momento permanecem em silêncio, sentadas, próximo ao grupo de crianças. Em seguida a professora, continua a conversa:

“-Palma...palma...Viva nossa escola! Agora nós vamos ter uma conversa muito legal. Hoje é dia da vovó e do vovô. Vamos bater palmas para as vovôs e vovós? Vamos falar os nomes de vovó de quem conhecemos. Vovô Sebastião, vovó Elizabeth, Aparecida, Cleuza, Glória. Vamos bater palmas? A vovó dá carinho. Tem coisas gostosas na casa da vovó. Vamos cantar a música da vovó? ‘A casinha da vovó, cercadinho de cipó. O café está demorando, com certeza não tem pó.’ Viva as vovós.

A professora fala, em meio ao choro das crianças, ao perceber que as crianças não estavam a reconhecendo:

- As crianças estão com medo de mim, vou tirar o lenço e os óculos. Vocês ficaram com medo? Quando eu ficar velha não vou poder ficar por aqui! É triste! Vamos cantar de novo? Vamos chamar a vovó? Viva a vovó da Lavínia? Viva a vovó da Edilaine?

A Professora e Auxiliar Graciosa chamam Luiza e Paulo para se integrarem ao grupo. A professora inicia novamente a musicalização:

“-Vamos cantar? ‘Meu pintinho amarelinho... Pirulito que bate bate, pirulito que já bateu...’ Sabia que na casa da vovó tem bichinhos? Vovó Dinda tinha um sítio iaiaô...no seu sítio tinha um cachorro...era au..au...au pra lá... Vamos falar vovó? Agora nós vamos brincar” (Diário de Campo, 26-07-2013).



Fotografias 1 a 4: Registro do evento 1, que abordou a temática “avós”, em 26.07.2013.

No mesmo dia, no turno vespertino, a professora desenvolve a temática “avós”:

Às 11h30min as auxiliares dão banho nas crianças, de forma intercalada. A professora chega às 12h40min. Após o momento das mamadeiras, a

professora caracterizada de vovó reúne as crianças em grupo e inicia cantando, justificando que essa música acalma as crianças:

-“Para ouvir o som do mosquitinho e a batida do meu coraçãozinho, pego a chavinha, tranco a boquinha, hum...hum...hum...Boa Tarde! Boa Tarde! Hoje é dia das vovós. Viva a vovó! Vamos bater palmas para todas as vovós? Viva as vovós! Vamos cantar? Meu pintinho amarelinho, cabe aqui na minha mão, quando que comer bichinhos, com seus pezinhos ele cisca o chão, ele bate as asas, ele faz piu, piu, mas tem muito medo é do gavião...Cadê o pé? Que bonito é o pé? O pé, o pé, o pé, a mão, a mão, a mão... Dê uma volta meu amigo, aperte a mão...Mais o que vamos cantar? Lá no sítio da vovó tem uma vaquinha. Vamos tirar o leitinho da vaquinha?

A professora, com uma criança chorando em seu colo, fala:

-“ Vou ter que parar. Pedro não está bem, ele está chorando sem parar. Ele está sentido alguma coisa. Meninas coloquem os brinquedos para as crianças brincarem.

A professora acalenta Pedro. As auxiliares permanecem sentadas no tatame com as crianças. Após Pedro dormir, a professora oferece água a todas as crianças. Em seguida a professora pega um lençol para balançar as crianças. Auxiliar 03 se articula e balança cada criança cantando e brincando de esconde-esconde “(Diário de Campo, 26-07-2013).

Podemos analisar a posição enunciativa da professora, ao assumir um tom de comando nos enunciados da prática pedagógica planejada por ela, apresentando-se caracterizada de vovó e ao cantar as músicas. Tal evento é diferente do que é apresentado em relações as ações desenvolvidas pelas auxiliares. São vivências diferenciadas que se constituem no trabalho com o mesmo grupo de crianças, tendo em vista não só o status que cada uma ocupa no grupo, mas, sobretudo as expectativas da professora em relação às ações das auxiliares de creche.

Com isso, podemos observar nesse evento o sentido da intencionalidade da prática pedagógica atrelada à organização curricular. Esse aspecto é desvinculado da organização do trabalho cotidiano entre as profissionais. Sendo assim, a intencionalidade dessa prática fica sob tutela exclusiva da professora e não das auxiliares de creche.

A análise desses dados nos permite verificar que a hierarquização oficializada existente entre as profissionais docentes somada à organização da rotina, chegando à **estrutura curricular**, não têm favorecido à plena participação dos envolvidos, fato este que provoca sentidos que tensionam a dialogia entre as profissionais.

Encontramos, no evento a seguir, o currículo sendo concretizado por meio da temática “animais”. As professoras da turma do berçário 02 e da turma do maternal se juntaram em uma única sala para o desenvolvimento do tema com as crianças. É interessante ressaltar que, ao entrarmos no CMEI, todas as turmas estavam

trabalhando esta temática de forma simultânea. Então, a professora Cláudia fala da proposta de trabalho do dia para a turma:

A professora Cláudia ao entrar para a sala convida as crianças para se sentarem em roda para uma conversa:

- Que dia é hoje? Vamos cantar uma música da semana: "Sete dias a semana tem! Segunda, terça...bom, bom.

Indaga às crianças:

- Como se canta a música Bom dia? Bom dia, coleguinha, como vai, a sua presença nos alegra. Bom dia! Agora nós vamos brincar de Sr. Mestre mandou... sentar, todos se levantarem, baterem palmas, gritarem, deitarem.... Agora vamos cantar a música da minhoca... uma minhoquinha faz ginastiquinha, duas minhoquinhas fazem ginastiquinha....

Após esse momento, comunica às crianças:

Agora, nós vamos passear na sala da tia Marina.

(Diário de Campo – 13-09-2013).

Evento 2 – 13-09-2013:

Fotografias 5 e 6: Registro do evento 2, “crianças se dirigindo à sala do berçário para assistirem ao vídeo animais”, em 13.09.2013.

As profissionais juntamente com as crianças, ao chegarem à outra sala, são convidadas para sentarem no tatame para assistirem ao vídeo. Após esse momento a professora Marina fala:

Vamos ter uma surpresa. Vamos ver o que é? Quem faz quem, quem, quem... Quem mora nessa casa? Que cor é essa casa? Verde? Galinha. Que bicho é esse, vou fazer! Quem mora na casa azul? Tem orelhas grandes, quem mora na casa azul é o coelho. Quem mora na casa marrom? Ele come cascas de verduras e frutas? É o porquinho? E agora, quem mora na casinha branquinha? O rato. Quem mora na casinha rosinha? Ele faz assim... (a professora imita o macaco) o macaco (Diário de campo – 13/09/2013).



Fotografias 7 a 14: Sequência fotográfica do evento 3, “aula sobre animais”, em 13.09.2013.

Assistimos nesse evento a “uma aula expositiva” para as crianças configurada por meio de uma lógica pedagógica adultocêntrica. A professora expôs a temática “animais” proposta no currículo com o auxílio dos recursos vídeo e data show.

Sendo assim, destacamos que as auxiliares permaneceram caladas (BAKHTIN, 2011) em meio à junção dos grupos. Por meio desse “calar”, evidenciamos o sentido do “lugar” dado às auxiliares no processo de constituição do trabalho docente na EI, no desenvolvimento das ações.

Nesse sentido, a complexidade que envolve o encontro entre as profissionais, construída no cotidiano da EI, é demarcada por lógicas hierárquicas na divisão das ações. Assim, as auxiliares de creche, na maioria das vezes, por estarem num lugar subalterno, não se sentem na obrigação de se articularem com a professora no desenvolvimento das ações pedagógicas.

A partir da análise da produção dos dados, observamos a existência de **articulações pedagógicas** entre auxiliares e professora, numa partilha de sentidos. A postura ética da auxiliar na interação com a professora no evento 4.1, permite que as ações do grupo transcorram de uma forma em que a intencionalidade pedagógica não seja fragmentada. Assim, vimos nessa interação uma simbiose de sentidos emergirem por meio de um ato responsivo (BAKHTIN, 2003) da auxiliar de creche.

No evento citado (4.1), as profissionais estavam dispostas em roda com as crianças no momento de musicalização e contação de história. Nessa situação, Kaique se recusa a participar da proposta e começa a chorar. A professora acalenta a criança e, simultaneamente, a auxiliar continua a atividade proposta. Assim, analisamos um sentido de partilha entre a auxiliar para com a professora nessa turma.



Fotografia 15: Registro do evento 4.1.

Buscando compreender como é organizada a atuação docente compartilhada entre professora e auxiliar/auxiliar e professora, trazemos no item a seguir as vozes das profissionais docentes sobre o sentido desse aspecto.

4.1.2 Encontros entre o eu e o outro na constituição do trabalho docente na EI

A complexidade que envolve as interações dialógicas entre as auxiliares de creche e professora são constituídas por uma polifonia de vozes. Nessa pluralidade vocal, configuradas por uma “heterogeneidade discursiva” (BAKHTIN, 2010), emergem do/ circulam no trabalho docente vozes que retratam os sentidos da vivência situada num contexto sócio histórico de “precariedade” da profissão docente na EI.

Tal constatação vai ao encontro do que Bakhtin (2003) nos diz a respeito do fato de nos constituirmos essencialmente num auditório dialógico social, uma vez que, “sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não realiza aprendizagens [...], não se constitui como sujeito” (FREITAS, 1997, p.320).

Nesse sentido, as vivências profissionais são “produto de toda uma situação social” (BAKHTIN, 2003, p.79). Em face disso, os encontros entre o eu e o outro são construídos por meio de um universo de valores. Sob esse prisma, trazemos as enunciações das profissionais docentes, quando indagadas sobre a **organização da atuação docente compartilhada**. Nesses diálogos, mesclados por vozes que ora se contradizem, ora se complementam, emerge a constituição do trabalho entre as profissionais.

Vamos organizando de acordo com as necessidades, a gente mesmo divide o trabalho. Discutimos os temas propostos e participamos na hora da aplicação do plano (Laura, auxiliar de Creche).

Eu gosto muito! Participo de tudo com a tia. Gosto da dinâmica do trabalho. Sinto-me bem nesse ambiente (Graciosa, auxiliar de Creche).

Eu já trabalhei em uma creche em que a rotina, os banhos eram divididos por semana, cada semana um auxiliar era o responsável pelo banho de todas as crianças. Aqui é intercalado. Tem auxiliar que sente dor nas costas (Tânia, auxiliar de Creche).

A professora não fala mais se tem que dar banho ou alimentação, já fazemos por nossa conta própria. A professora é responsável pela aplicação dos conteúdos. A professora traz as atividades prontas de casa. Enquanto estamos dando banho nas crianças a professora organiza o trabalho no caderno (Lívia, auxiliar de Creche).

Na polifonia dessas vozes, pudemos ver a configuração das composições na organização do trabalho com a divisão das ações entre auxiliares de creche e professora. Depreendemos nessa análise fragmentos dissonantes do educar e o cuidar, em muitas vezes, existentes na constituição do trabalho. Tal situação é representada na voz da auxiliar de creche Lívia, ao dizer que a professora é responsável pela aplicação dos conteúdos, enquanto elas, por conta própria, dão banho nas crianças e as alimentam. Assim, essa constituição situa as auxiliares numa posição passiva que as impede de se verem como sujeito, fincado no contexto de luta da EI.

Em nossas observações, pudemos vislumbrar encontros articulados entre as auxiliares de creche Luana e Beatriz, e professoras Cláudia, Marina e Rúbia. Desse modo, Beatriz fala das mensagens por e-mail e celular que troca com as professoras Cláudia, com quem atua no turno matutino, e Rúbia, professora do turno vespertino. “Nessas mensagens trocadas, elas organizam o planejamento do dia e os materiais didáticos necessários” (Diário de campo, 23-10-2013).

A articulação evidenciada entre Beatriz e Cláudia vai além do espaço-tempo do CMEI. Elas são sócias de uma empresa do ramo alimentício. Nos finais de semana elas vendem porções de alimentos preparados (feijão tropeiro e salpicão) e frango assado. Beatriz fala com entusiasmo sobre a sociedade: “Nossa sociedade começou aqui no CMEI. Quando estamos juntas lá em casa, preparando os alimentos, conversamos o tempo todo sobre as crianças e sobre nossos planos de aula” (Diário de campo, 23-10-2013).

Sobre a articulação existente entre Luana e Marina pudemos acompanhar um evento significativo na carreira dessas profissionais: “A mãe de Felipe chega à porta da sala e pergunta à professora sobre quem lecionará no próximo ano com a turma. Ao saber que a professora Marina irá dar continuidade, ela vibra de felicidade e diz: ‘Vamos lutar para a tia Luana continuar. Temos confiança no trabalho de vocês’” (Diário de campo, 13-12-2013). A intensidade dessa articulação se reverberou em reivindicação de um grupo de mães de crianças dessa turma, para que a auxiliar desse continuidade ao trabalho com as mesmas crianças no ano letivo de 2014, assim como a professora.

As vozes das auxiliares de creche Luana e Beatriz, a seguir, compõem a articulação vivenciada entre auxiliares de creche e professoras que atuam com o mesmo grupo

de crianças. A partir do campo de visão das auxiliares, pudemos enxergar um dos diferentes ângulos que configuram a constituição do trabalho docente na EI. Assim, não são apenas esses diálogos que visibiliza articulação entre as profissionais que caracterizam esse trabalho:

Ótima! É uma engrenagem. Ninguém espera por ninguém, existe uma cumplicidade de esforços de todas as partes. É uma auxiliando a outra, uma troca constante. Há reciprocidade (Luana, auxiliar de creche).
A gente senta e conversa sobre nosso trabalho, trocamos e-mail's, e mensagens por telefone sobre o nosso trabalho. Quando encontramos alguma coisa interessante para trabalhar com as crianças, entramos em contato (Beatriz, auxiliar de creche).

Vislumbramos, a partir das enunciações das profissionais, a busca constante da completude, diante das lacunas de cada uma nessas interações. Por isso, toda “relação é uma relação de poder, entre dois ou mais, que mexe, que tira do lugar, que desloca, que constitui” (MIOTELLO, 2008, p. 393). Sendo assim, nos *encontros* das auxiliares de creche com a professora na constituição do trabalho docente, observamos o limite tênue que existe nas interações dialógicas entre elas. Nessa relação, a auxiliar ocupa um lugar subalterno perante o ocupado pela professora, tornando-se complexa a vivência profissional.

Meu trabalho não é feito sem a participação dela (auxiliar de creche). Precisamos falar a mesma língua, preciso dela. Eu envio por e-mail o que encontro sobre o trabalho. Como faz? Vamos fazer? (Cláudia, professora).
Através do planejamento em que a auxiliar participa e comunicamos por mensagens ou mesmo por telefone a nossa proposta de trabalho. Temos uma articulação (Rubia, professora).
Interativo entre nós. Trocamos experiências de olhares, querendo saber o que o outro pensa, discutimos com antecedência. O que é melhor oferecer para eles (crianças). Não trago o plano de aula pronto, discutimos entre nós (Marina, professora).

Nessa polifonia, temos a combinação de vozes em constante interação, entendendo que esses diálogos nem sempre são tranquilos e simétricos, “encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 1981, p.96). Por meio dos fios do diálogo da professora, analisamos a constituição da docência no encontro com a auxiliar de creche. Nessa relação, a professora “leva em si inoculado o outro. E vai inoculado no outro. Diálogo. Dialogia.” (MIOTELLO, 2008, p. 394). Nessa vivência, evidenciamos os sentidos que revestem as interações entre as profissionais docentes. Enxergamos os encontros turbulentos por meio do sentido de tensão na partilha do trabalho entre as docentes na concretude do trabalho:

Não tem compartilhamento. Tem auxiliar que demonstra insatisfação e fala que não é obrigada a participar. Elas não querem e o papel é meu então, faço tudo sozinha. Não peço nada a elas. Não se oferecem. Se eu tenho que investir em alguma coisa para as minhas crianças, eu não peço, sei que sou eu mesma. Como professora eu assumi todo o trabalho sozinha. Elas não querem! Não sei se é papel delas. Desde o início do ano tudo é meu, confecção dos portfólios das crianças. Eu não peço nada a elas! Sou eu sozinha mesmo! Não se oferecem para nada! (Professora, Bárbara).

Nas enunciações das auxiliares de creche, circularam, ao longo das entrevistas, fios de conversas dos acontecimentos das vivências profissionais. Na polifonia dessas vozes, emergiram os sentidos de **tensões** no trabalho no encontro com o outro. Elas falaram da existência dessas tensões vivenciadas na relação com os pais e a gestão do CMEI. Algumas participantes contaram que, muitas vezes, não são ouvidas pela gestão da creche, puseram que os pais não confiam no trabalho delas.

Com os pais e com os outros setores, às vezes é imposto sem ouvir a gente (Marina, Professora).

A maior tensão é em relação aos pais que não confiam no trabalho da gente, são inseguros (Tânia, auxiliar de creche).

Existe da parte dos pais e administrativas (Luana, auxiliar de creche).

Contudo, a fala da auxiliar de creche demonstra a divisão territorial demarcada nas interações entre as profissionais docentes. Como observamos, essas vivências são constituídas por meio da definição do *lugar* dessa auxiliar e do *lugar* da professora. Com isso, observamos uma situação paradoxal gerada nessas interações: ao mesmo tempo em que há exigência de uma atuação docente por parte das auxiliares, exige-se que elas se coloquem no lugar de coadjuvas. A esse respeito Beatriz fala: “Sim. Quando chamamos atenção de alguma criança, o professor pode não gostar. Estamos sempre de acordo” (Beatriz, auxiliar de creche).

Observamos que as entrevistadas, a partir de suas falas a respeito das relações constituídas entre si no cotidiano, manifestaram movimentos ambivalentes: o silêncio combina-se com a cumplicidade, a ajuda mútua com o desinteresse, a engrenagem com a cobrança, o entrosamento com a desintegração.

Muito boa, com bom entrosamento (Rubia, professora).

É uma engrenagem. Cada um percebe o que tem que ser feito, não tem rotina estabelecida, existe uma cumplicidade (Luana, auxiliar de creche).

A relação entre nós é boa. A professora cobra um atendimento especial para com os pais (Auxiliar de Creche, Jossi).

Boa (Auxiliar de Creche, Thais).

Ótima. Ajudamos sempre uma à outra (Beatriz, auxiliar de Creche).

Eu me relaciono bem com todos, vivemos bem. Não quero reclamar, não gosto de brigas, prefiro ficar em silêncio. O meu desejo é que elas

trabalham com o interesse no pedagógico, juntamente comigo [...] (Bárbara, professora).

Nos trechos a seguir, surge a complexidade das interações entre as profissionais docentes. Tal complexidade envolve a dimensão do trabalho revestida por interações; ao mesmo tempo em que existem as linhas divisórias dos “lugares” que cada uma ocupa, as ações desenvolvidas entre as profissionais não são definidas.

Sem parcerias não fariamos nada. O auxiliar tem que querer mais e não querer ser auxiliar para sempre. Ela tem que se envolver com o trabalho, não pode desempenhar o papel de auxiliar. A relação com a auxiliar pode ser considerada como um casamento, passamos a maior parte com elas (Rubia, professora).

[...] Eu sento com elas, mostro o planejamento, mas elas não se integram à proposta. Não querem nem saber do pedagógico. Há muita falta de interesse em participar da parte pedagógica por parte dos auxiliares. As auxiliares têm que ver o trabalho da gente e fazer. Oferecer água, observar para ver se está de xixi. Sempre sou eu, eu não deixo de fazer (Bárbara, professora).

Nesse sentido, essas interações são mediadas de modo que a auxiliar de creche, necessariamente, precisa saber do “lugar subalterno” que ela ocupa. No entanto, necessariamente, ela precisa ocupar a função de docente para que se possa manter uma “falsa harmonia” na interação com a professora. Sendo assim, observamos que as interações nesses grupos são mediadas por subordinação e dominação entre as auxiliares e professoras.

Essas interações são configuradas por lógicas de poder baseadas no lugar com que cada um desses ocupa, ou seja, temos um profissional que manda e outro que obedece, ainda que não seja uma relação de patrão e empregado. Assim, as professoras se vêem no lugar de “mando”, e as “auxiliares de creche”, no lugar de quem “obedece”.

Nessa análise, essas interações se fazem sob o aspecto da hierarquia social existente na interação entre as profissionais docentes, fator que gera um poder hegemônico que promove a “desvalorização coisificante do homem em todos os poros da vida” (BAKHTIN, 2010, p.71). Tal processo se desdobra no silenciamento, no monologismo, onde uma voz se sobressai à outra.

Em suma, os sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na EI, entre os profissionais docentes, que atuam com crianças de zero a três anos são ilimitados, múltiplos. Aqui, pontuamos os sentidos de desvalorização e insatisfação que afloraram na polifonia dessas vozes. Esses sentidos denotam a complexidade desse

trabalho que se dá no encontro da auxiliar de creche com a professora, perpassado por uma rotina que, ainda que revele parcerias e associações, vem marcando a produção de lógicas hierárquicas e graus muitos distintos de valorização e reconhecimento.

4.2 O ESPAÇO DA FORMAÇÃO

A formação continuada é compreendida indubitavelmente como espaço para o desenvolvimento pessoal e da profissão docente que se dá ao longo da vida (NÓVOA, 2009; TARDIF, 2011). A esse respeito, reconhecemos que os profissionais docentes são sujeitos dialógicos de direitos. Com base nessa perspectiva, auscultar as auxiliares de creche e professoras, a partir do nosso excedente de visão, a respeito da formação continuada, constituiu-se como uma vivência do lugar de pesquisadora-profissional docente, repleta de sentidos de partilha da vivência dessas trabalhadoras.

Nesse sentido, os encontros mediados pelas entrevistas nos valeram em nossa intenção em caracterizar o espaço da formação continuada considerando os participantes, os objetivos do trabalho e as dinâmicas interativas. Os dados produzidos nas entrevistas foram cruzados com nossas observações participantes e analisamos que a caracterização do espaço da formação é configurada por temáticas que emergem desvinculadas da ação pedagógica da EI. Com essa configuração esse espaço, ainda que trate de temáticas importantes ao trabalho na EI, parece pouco dialogar com a função pedagógica e com suas demandas específicas e, muitas vezes, mais urgentes. Ainda, com sua organicidade geralmente não é construída na partilha com os participantes, tem dificuldades para mobilizar processos formativos, especialmente, quando envolve um grupo ampliado de participantes e nem sempre contanto com investimentos e recursos necessários.

Buscamos, dessa forma, compreender como é configurado o espaço da formação, promovido pela SEMED no ano de 2013 e oferecido aos professores e auxiliares da EI. Esses encontros aconteceram mensalmente no auditório anexo à secretaria, à noite, com uma duração média de 02/03 horas. Essas formações foram organizadas pelas coordenadoras da EI e mediadas por convidados palestrantes. Tais

palestrantes são psicólogos que atuam na secretaria de ação social e pedagogos vinculados à SEDU, que atuam no departamento de educação especial da Superintendência Regional de Afonso Cláudio.

As temáticas das formações foram: educação e os desafios diante da diversidade e diferença; educação especial na perspectiva da educação inclusiva; processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem e seus desvios; problemas psicológicos decorrentes da deficiência; relação família e escola: múltiplos olhares; diversas síndromes: autismo, down, west...; alunos com altas habilidades; dificuldades de aprendizagem; quebrando a invisibilidade e rompendo barreiras.

Passemos, então, à análise acerca da caracterização desse espaço de formação continuada. Sobre os momentos formativos de que as entrevistadas têm participado, temos os seguintes dados: as auxiliares de creche responderam que participam das formações oferecidas pela SEMED e CMEI (83,3%); online (16,6%); não participam (16,6%). O relato da auxiliar de creche iniciante na EI, transferida para a instituição pesquisada no decorrer do ano, destaca o seu não pertencimento ao coletivo da EI: “Eu não participei de nenhuma formação. O CMEI onde eu trabalhava era longe, por isso ficava inviável eu participar” (Laura, auxiliar de creche).

Podemos considerar que essa profissional se encontra num momento “sensível de seu exercício” (NÓVOA, 2009), por se integrar à vivência profissional no CMEI. Contudo, a ponderação com esse momento é essencial para a consolidação do processo formativo dessa profissional que atua num cargo que não tem um “pertencimento oficial ao magistério”, mas possui similaridade com o cargo de professor no exercício da função.

Nesse sentido, urge construir espaços formativos dialógicos que considerem a participação das auxiliares de creche integradas à atuação docente. Ainda, que esse espaço seja de pertencimento constituído como “um lugar de vida; um lugar de aprendizagem” (NÓVOA, 2008, p.42), ou seja, um espaço que conduz ao desenvolvimento profissional.

Em relação às professoras, tivemos as seguintes respostas: participam das formações oferecidas pela SEMED e CMEI (100%). Desse universo, informaram que participam de formações on-line vinculadas à programa federal de EF (11,1;%). A análise aponta que as profissionais docentes participam dos espaços de formação

SEMED e CMEI. Esses se constituem em lócus de formação continuada para essas profissionais.

Quando indagadas sobre os espaços em que são promovidas as formações, as auxiliares de creche indicaram SEMED e CMEI (100%). No entanto, as professoras apontaram a SEMED como espaço em que são promovidas as formações (100%). Desse universo de professoras respondentes, indicaram exclusivamente a SEMED (55,5%). Além desse espaço, indicaram que lugares onde acontecem as formações são o CMEI (33,4%); conselhos municipais (11,1%) e espaço virtual (22,2%).

Considerando as distinções entre as auxiliares e professoras que atuam com o mesmo grupo de crianças, analisamos percepções diferenciadas entre elas em relação à compreensão do lugar em que são promovidas as formações. Em relação aos espaços, inferimos que as profissionais centralizam os âmbitos formativos SEMED e CMEI. A formação nesse sentido geralmente é associada a lógicas fragmentadas, com reduzida relação entre profissão e trabalho docente, emergindo como “unidades autônomas e fechadas sobre si mesmas e de curta duração” (TARDIF, 2011, p.241).

Podemos identificar nas entrevistas sobre a indicação do responsável pela formação continuada, os seguintes dados: as auxiliares de creche indicaram os técnicos da SEMED (33,3%); pedagogas (50%); professoras (16,6%); diretoras (33,3%). As professoras reconhecem a SEMED (44,%); os superiores da SEMED (11,1%); técnicos da SEMED (22,2%); na SEMED, os técnicos, e no CMEI, diretor e pedagogo (11,1%).

Nesse aspecto, observamos em nossa análise uma diversidade da nomeação do “responsável” pela formação continuada. Analisamos a configuração de uma hierarquia sobreposta nas interações entre esses sujeitos. Vale à pena destacar, que as auxiliares de creche generalizaram ao indicar os técnicos da SEMED e pedagogos como responsáveis, ainda indicaram timidamente as professoras como formadoras. No entanto, as professoras categorizaram os responsáveis da SEMED por meio de superiores, técnicos e organizadores.

Ainda nesse aspecto, evidenciamos no relato da professora o sentido que emergiu de forma peculiar, sobre a maneira como ela se vê, como responsável por seu processo formativo: “Técnicos do estado e SEMED e eu mesma sou responsável

(Online), caso eu não faça as atividades propostas eu não recebo certificado.”
(Cláudia, professora)

Quando indagadas sobre quem são os profissionais que participam da formação continuada, temos os seguintes dados: As auxiliares de creche mencionaram: auxiliares e professoras (66; 5%); professoras (16; 5%); auxiliares, professoras, pedagogas e diretoras (16; 7%). Já as professoras apontaram: auxiliares de creche, pedagogos, professoras (16%); somente professoras (40%); professoras, diretoras e pedagogas (44%).

Podemos considerar que as auxiliares de creche indicaram que participam da formação no conjunto de profissionais docentes. Em contrapartida, as professoras não visibilizaram a presença das auxiliares de creche nas formações continuada. Por um lado podemos inferir, que as auxiliares não são vistas pelas professoras como profissionais da EI, ou seja, não são reconhecidas por seus pares como sujeitos integrados ao trabalho docente na EI. Por outro lado, essa invisibilidade da função auxiliar pode indicar que elas foram integradas a função de professoras, visto que partilham a responsabilidade pelo trabalho com as crianças. Para além de dois lados, é importante acenar que essa questão é mais complexa e possui muitos lados que reúne visibilidades e invisibilidades, dialogando com a valorização e reconhecimento profissional.

Sobre a configuração metodológica da formação continuada, as entrevistadas nos disseram que elas acontecem por meio de palestras. Assim, as temáticas são conduzidas de forma expositiva e explicativa com o auxílio de recurso audiovisual (data show). Nas enunciações das profissionais, identificamos a configuração das formações:

As formações que tenho participado da EI não têm nada a ver com nossa realidade. (Cláudia, professora)
Discursiva e com auxílio de vídeos (Maria Antonieta, professora).
Cópia de alguma formação que alguém da SEMED viu. Nada é inovador, específico do município (Rubia, professora).
Palestra, a gente ouve! (Beatriz, auxiliar de creche).

Podemos perceber que os sentidos que emergem nesses relatos é que a formação continuada é concebida segundo um modelo de conhecimento cumulativo. Sendo que esses conhecimentos “aplicados” na formação “estão mal enraizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2011, p. 242). Assim, os dados nos apontam que as *profissionais assistem as formações*. Esse quadro reverbera num distanciamento

das profissionais com as demandas formativas da EI e a formação continuada ofertada a esses docentes.

Ainda, percebemos que essas formações são organizadas em torno de lógicas monológicas (BAKHTIN, 2003), disciplinares e por informações procedimentais em que as profissionais docentes não são reconhecidas como sujeitos produtores de conhecimento (TARDIF, 2011):

Nessas duas que participamos que foi no início do ano, houve interação mais prevaleceu a voz das palestrantes, somente elas quem falaram. Eles não escutam a gente (Marina, professora).
 Pode-se falar, mas não vale à pena debater com quem já tem uma verdade pronta (Cláudia, professora).
 Sempre é o responsável, ou seja, os palestrantes (Larissa, professora).
 Pouca interação (Laila, professora).
 Palestrante que fala (Maria Antonieta, professora).
 Quem fala é quem está na frente. Eles não pedem para a gente falar. No CMEI é dada a oportunidade de falar. Eu não gosto de falar, mas eu gosto de pegar aquilo que serve para mim (Bárbara, professora).
 Normalmente não há fala dos participantes, quando há participação não há coerência (Rubia, professora).
 É raro quando outra pessoa da platéia fala, ouvimos somente (Beatriz, auxiliar de creche).
 A comissão que está na frente é que fala (Luana, auxiliar de creche).
 Os auxiliares nunca falam (Tânia, auxiliar de creche).

Assim, podemos observar nos relatos acima que a enunciação nos encontros de formação é proferida por uma única pessoa, uma única voz. Nesse caso, as formações são compostas por um discurso monológico em detrimento das múltiplas vozes que povoam o espaço da formação. Esse discurso é “separado um do outro no espaço e no tempo e que não sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação de sentido” (BAKHTIN, 2003, p.354). De todo modo, entre silenciamentos e falas, muitas outras formas de dizer, fazer calar e instar a circulação de novos sentidos podem ser vividos.

Segundo as profissionais as temáticas abordadas nas formações da EI são: auto-estima, contação de história, educação especial (deficiências múltiplas, Inclusão), como trabalhar com as crianças através de brincadeiras. As profissionais contaram que a temática educação especial tem prevalecido nas formações. Sendo assim, elas nos disseram que essa temática tem se destacado pelo fato de a rede municipal de educação ter enfrentado várias tensões nessa modalidade de ensino; as professoras da educação especial foram substituídas por estagiárias. Assim, o relato da professora a seguir explicita sobre os temas abordados nas formações da EI: “

[...] se referem apenas a síndromes referentes à Educação Especial” (Rubia, professora).

Com isso, analisamos que os espaços da formação continuada tem se caracterizado de modo que os sentidos que emergem para os profissionais docentes são de tensões, desafios e dilemas.

Diante das falas das participantes, pudemos constatar que a participação nas formações organizadas pela SEMED é obrigatória. Desse modo, tanto as auxiliares quanto as professoras nos disseram que participam: “Sim. Eu concordo que seja. Não é pelo fato de ser auxiliar que não vejo como participar” (Auxiliar de creche, Graciosa).

Sobre o controle e avaliação na formação, ao longo das entrevistas, as profissionais destacaram que há o controle por meio de assinatura em listas de presença. Essas assinaturas se configuram como mecanismo de controle de participação na formação continuada. Para os participantes parece aflorar como um sentido de obrigatoriedade:

Controle Sim. Não é avaliado (Tânia, auxiliar de creche).
 Sim. A gente é avaliada a todo o momento, não de uma forma oficial, escrita (Graciosa, auxiliar de creche).
 Sim, através das assinaturas no livro de registro. Avaliação não. (Laura, auxiliar de creche).
 Sim, é obrigatória (Luana, auxiliar de creche).
 Sim, é obrigatória e controlada (Maria Antonia, professora).
 Sim, cobrança para participação (Barbara, professora).
 Controle de presença sim, avaliação não (Marina, professora).

Destacamos os sentidos que circularam, no momento da entrevista, um desses foi o “sorriso” de todas as participantes da pesquisa ao mencionarem sobre a avaliação da formação. Pontuamos a fala da professora Rúbia ao dizer sobre o controle e avaliação: “Sim, há controle pela assinatura. “Quando acontece alguma avaliação essa é desconsidera pelos organizadores” (Rubia, professora)”.

Nos relatos sobre os aspectos incentivo e encorajamento na participação da formação emergiram por meio dos sentidos de obrigação, convocação, cumprimento de horários, “conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência” (NÓVOA, 2011, p. 20): “Não, simplesmente cumprir horário (Luana, auxiliar de creche). Empurram a gente para participar, vamos mais por obrigação (Beatriz, auxiliar de creche). Há convocações (Bárbara, professora).”

Por meio do relato da professora Rúbia, analisamos os desafios postos aos profissionais docentes quando desejam se integrar aos espaços formativos como os Conselhos Municipais de Educação, da Merenda Escolar e FUNDEB. Segundo a professora, elas são impedidas de atuarem como conselheiras por estarem em horário do exercício docente, já que a ausência no horário de aula gera desarranjos na organização escolar. A professora relatou que preferiu desistir de participar desses espaços por sempre ser constrangida com “olhares tortos” por parte dos gestores: “Não há por que, gera falta no trabalho” (Rúbia, professora).

Ainda nesse aspecto, destacamos sentidos ambivalentes que se cruzam nas vozes. A auxiliar de creche anunciou sua posição (BAKHTIN, 2003) ao falar da formação: “Tem pessoas que promovem. Para mim, eu gosto, independente da temática. Eu participo para construir o meu conhecimento” (Graciosa, auxiliar de creche).

Nas vozes das profissionais docentes surgem os sentidos do “cansaço” relacionados aos horários e tempo da formação continuada. Destacamos aqui, a postura corporal das docentes ao falarem sobre o horário da formação “seus ombros caíam e o tórax se inclinava para frente, além da voz ficar com uma entonação diferente.” (Diário de campo, 03-11-2013). Assim, as formações aconteciam à noite com uma duração média de 02 a 04 horas.

À noite há uma variação de horário (Marina, professora).

Após o trabalho, com duração em média de 02 horas. Cansaço (Rubia, professora).

À noite, após o horário de trabalho. Os planejamentos deveriam ser encaixados no horário de trabalho (Maria Antonia, professora).

À noite, depende da organização da SEMED (Beatriz, auxiliar de creche).

À noite com duração de 04 horas (Luana, auxiliar de creche).

À noite, se fosse durante o dia seria muito melhor, à noite vamos cansados. Trabalho o dia todo, vamos para lá cansados, sem tomar banho. Há uma variação, duas, três, horas, quatro e o dia todo (Tânia, auxiliar de creche).

Nesse sentido, a formação continuada ofertada pela Rede Municipal de Educação é sentida pelos docentes com um “fardo”, constituindo-se de forma fragmentada e de curta duração, oferece aos participantes de 40 a 50 horas ano/letivo. Com isso, se desejarmos que os docentes sejam “sujeitos do conhecimento, é necessário dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como sujeitos autônomos de sua própria profissão” (TARDIF, 2011, p.243).

A vinculação entre formação e pesquisa veio à tona nas entrevistas. Vale a pena destacar, que as profissionais reconhecem a necessidade de as formações serem

pautadas em pesquisas. Pontuamos que os “processos de formação baseados na investigação só fazem sentido se eles forem construídos dentro da profissão” (NÓVOA, 2011, p.55).

As formações no nosso município não têm um caráter científico. Sinto que as formações de educação especial estão sendo ofertadas devido aos problemas enfrentados pelo município, principalmente pelas denúncias no Ministério Público, por esse motivo sentiram a necessidade de falar mais para mostrar o que os professores devem trabalhar (Rubia, professora).

Para Nóvoa (2011, p. 49), a profissionalização docente está vinculada às “dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos” do CMEI. Assim, o autor nos aponta que o exercício da profissão se constitui por meio de “comunidades de práticas” no contexto da instituição educativa e dos “movimentos pedagógicos” sem um limite definido. No entanto, as profissionais docentes nos relataram que as formações não são integradas e coordenadas com o trabalho docente na EI:

Não é. O trabalho do dia a dia nunca é abordado (Tânia, auxiliar de creche). [...] Percebo que falta alguma coisa, falta entrosamento. Tira o foco do tema em si (Graciosa, auxiliar de creche).

Não, é distanciada. Não tem nada a ver com a realidade de nosso trabalho (Luana, auxiliar de creche).

Pouquíssimo, não tem formação específica para a atuação com crianças pequenas. Falta informação e formação para essa área, é carente. Sempre aproveitamos alguma coisa pelo que é oferecido (Rúbia, professora)

Não. Tem estudo que não tem nada a ver com a turma do berçário (Bárbara, professora).

Algumas! As propostas da formação fogem do nosso trabalho (Maria Antonieta, professora).

Não há integração e coordenação com nosso trabalho. O que trazem para a gente estudar são outras realidades, que não bate com as vivências de nossas crianças (Cláudia, professora).

A formação de contação de história de uma certa forma sim, mas não focaram no trabalho com crianças de zero a três anos, somente no da pré-escola (Marina, professora).

Sendo assim, notamos que, no conjunto das ofertas de formação continuada, há uma desvinculação com o exercício da profissão no que diz respeito às propostas de análise e estudo. Devido a essa complexidade, urge articular a vivência (BAKHTIN, 2003) coletiva “em conhecimento profissional e ligar a formação dos profissionais docentes ao desenvolvimento de projetos educativos” nas instituições de EI (NÓVOA, 2011, p.58).

Por meio dos dados apresentados, analisamos a inexistência de formações que atendam às demandas do trabalho docente na EI voltadas para o atendimento às crianças de zero a três anos. No evento apresentado acima, observamos que,

devido às complexidades desse trabalho, bem como às especificidades das crianças nessa faixa etária, as propostas de formação ignoram as peculiaridades e singularidades do exercício docente partilhado entre professoras e auxiliares de creche.

Ademais, “é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação continuada baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar” (NÓVOA, 2011, p.19,). Assim, consideramos que a formação só faz sentido (BAKHTIN, 2003) se for construída dentro da profissão (NÓVOA, 2009).

As vozes a seguir demonstram que a formação continuada oferecida pela SEMED e CMEI não responde às necessidades individuais e aos objetivos coletivos do trabalho. Assim, identificamos que as expectativas de aprendizagem das profissionais emergem em meio ao sentido de frustração nesse processo.

Muito pouco (Tânia, auxiliar de creche).

Não. É desvinculado, não é associado (Luana, auxiliar de creche).

Não, não corresponde a nossa realidade (Beatriz, auxiliar de creche).

Às vezes não. Nem tudo o que é passado serve para a gente (Maria Antonia, professora).

Não atende. Eu tenho vontade de aprender mais sobre as crianças de 02 anos, é uma idade em formação. Não temos uma formação adequada (Rúbia, professora).

Não. Eu busco em casa, nos livros, por minha conta própria para as crianças do berçário. Faço as adaptações necessárias, ninguém chega pra mim e mostra um trabalho para o berçário, uma ideia para o berçário (Bárbara, professora).

Às vezes, quando é um tema abordado da EI (Laila, professora).

É relativa, somente uma formação (Marina, professora).

Essas enunciações vão ao encontro das ponderações de Nóvoa (2011) ao sublinhar: “Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2011, p. 17).

De todo modo, observamos que as rodas de conversa com as auxiliares de creche e professoras sobre o trabalho docente na EI se constituiu num espaço de encontro de vozes. Nesse encontro, que para nós se institui como uma ausculta sensível, pudemos nos aproximar das profissionais, ainda que também sofrendo os percalços da realização no horário posterior ao trabalho. Todavia, o fato da vinculação com o trabalho cotidiano e a partilha de responsabilização pelo andamento da discussão mobilizou lógicas de pertencimento que, avançando a pesquisa, mobilizou reflexões sobre a formação e o trabalho docente.

Nessa vivência percebemos que as profissionais dão sentido ao exercício docente ao problematizar o seu entorno. O evento a seguir retrata essa situação:

A professora Bárbara apresenta o planejamento quinzenal organizado por ela para as auxiliares. Após socializar o planejamento quinzenal, as profissionais iniciam a leitura sobre “Deficiências Múltiplas: Processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.” A professora interrompe e fala para as auxiliares:

–“Temos que acolher as crianças para que elas se sintam cativadas e amadas”.

A auxiliar Graciosa replica:

“- Não é só o professor e o auxiliar que são responsáveis por esse processo de acolhimento da criança especial ou de qualquer outra criança, todos que trabalham no CMEI são responsáveis, a merendeira ao servir os alimentos está em contato com as crianças, as secretarias quando recebem as crianças. Tem que ser um trabalho em conjunto. Observem, num gesto insignificante para nós é o momento de aprendizagem da criança”.

Professora Bárbara: “É um desafio para nós! Nós recebemos os conteúdos programáticos pela SEMED para serem trabalhados, mas sou eu que tenho que saber o que vou trabalhar com as crianças. É um trabalho colaborativo junto com as crianças” (Diário de Campo, 05-08-2013).



Fotografia 16: Registro do evento 5, “encontro entre auxiliares de creche e professora”, em 05.08.2013.

Assim, analisamos uma constituição fecunda nessa interação dialógica no espaço-tempo do CMEI (Evento 5), todas as vozes se fizeram presentes nessa conversa. Ainda, pudemos perceber que, nos fios da conversa, emergiram os desafios do exercício docente, circunscritos por elementos que são acessíveis a partir do lugar que cada um ocupa.

Contudo, ao analisar a caracterização do espaço da formação continuada,

configurado por meio de encontro-palestra com temáticas distanciadas do trabalho docente na EI, pudemos constatar que ele é “*monoliticamente monológico*”. Nesse espaço não há uma relação dialógica entre os sujeitos, “*não estão em acordo nem em desacordo. [...] seus mundos estão fechados e unificados*” (BAKHTIN, 2011, p.80).

Nesse sentido, quando as formações priorizam determinadas estratégias precisam considerar as (des)continuidades, (des)vinculações e (des)articulações que mobilizam. Consideramos que esses aspectos se reverberam na constituição do trabalho docente na EI intensificando os desafios encontrados nas condições de trabalho, salário, carreira e valorização dos profissionais.

Dessa forma, urge fomentar políticas educacionais que concebam a formação articulada aos contextos institucionais de EI.

4.3 DIÁLOGOS SOBRE OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO

Temos a compreensão de que a formação continuada se constitui num espaço de construção de conhecimento mediado pela linguagem. Sendo assim, intentamos analisar os diálogos com os profissionais docentes sobre os sentidos que são (re)construídos em relação aos processos de formação. Os dados foram produzidos nos diálogos mediados por temáticas vinculadas ao trabalho docente na EI nas rodas de conversa. Vale destacar, que os dados produzidos nessas rodas de conversa dialogaram com os dados obtidos nas entrevistas e com os registros do diário de campo.

Nesse sentido, trazemos as falas das profissionais docentes focalizando primeiramente as lógicas escolarizantes. Em seguida, o cuidar, o educar e o brincar. Num terceiro momento os relatos sobre o saber-fazer da profissão. Nos dois últimos conjuntos de falas trazemos as contribuições das formações para o trabalho docente na EI e os sentidos que emergiram nas rodas de conversa.

Nesses diálogos pudemos encontrar uma multiplicidade de sentidos revestidos por afetos relacionados ao amor pela EI, às emoções, ao carinho e à sensibilidade para com as crianças. Analisamos que todos os sentidos que são (re)construídos nos

processos de formação continuada evidenciam as ambivalências (BAKTHIN, 2011) presentes na complexidade do trabalho docente na EI.

Por meio dos diálogos entre os sujeitos a partir da temática “Constituição da prática educativa na EI”, com base no artigo de Danilo Russo “Como ser professor sem dar aulas”, pudemos observar que as lógicas escolarizantes emergiram como um sentido que circunscrevem as interações entre os sujeitos as ações pedagógicas no CMEI. No evento a seguir, trazemos as enunciações que circularam na roda de conversa:

Nane: Quem quer falar primeiro?

Todas as participantes ficaram em silêncio. Em seguida, a professora fala:

Nane: Eu vejo a prática educativa na EI como uma troca de experiência.

Luana: É uma entrega do professor com o aluno e do aluno com o professor.

Maria Antonieta: Por mais que se fale de inovação dentro da educação, ainda continua o quadro e as crianças sentadas copiando. A EI tem algo a mais a oferecer, ou seja, ela permite que as crianças possam aprender de forma diferente: brincando, cantando com outras crianças, interagindo. É interessante que aqui, mesmo eles sendo pequeninhos, quando um apresenta dificuldade, um se propõe a ajudar o outro nas dificuldades. Eles já criam essa coisa de solidariedade, de querer ajudar o colega. Estamos no caminho legal, estamos avançando. Essa ideia não podemos perder. Penso que temos que levar para o EF e EM essa ideia para surtir mais efeito. Não adiante falar, estamos inovando, mas ainda não sabemos trabalhar de forma interdisciplinar. Aqui na EI temos essa oportunidade.

Nane: O professor se realiza na EI. Ele volta a ser criança.

Maria Antonia: Ela fez uma comparação com o EM. No meu ponto de vista, temos que comparar com o primeiro ano do EF que está tão complicado. Ouvimos reclamações dos pais e das professoras. A criança fica praticamente 04 horas e 20 minutos sentada, sem brincar. Só se o professor for criativo e autorizado. Então, por isso vejo que é complexo ainda. Tudo isso veio de cima para baixo e tivemos que acatar. Imagine! O professor precisa de ser ajudado, ser criativo e estudar sobre isso.

Maria Antonieta: A criança não tem maturidade ainda!

Graciosa: Quando eu fiz o pro - letramento em matemática eles ensinaram para a gente como ensinar matemática brincando. Quando eu fui colocar em prática, os jogos que confeccionei para atuar junto com as crianças na escola do bairro, a diretora não concordou. Ela assinou a autorização para mim, como se eu tivesse colocado tudo em prática na escola, mas ela não permitiu que eu trabalhasse os jogos de matemática com os alunos. Ela disse que matemática não é para ser aplicada dessa forma, jogando, brincando porque faz muito barulho, que o aluno não aprende dessa forma. Eu conheço os alunos, sei que a realidade deles é difícil, mas eles se interessam e gostam quando é algo que sai da mesmice. Dentro da escola eu queria mostrar o que aprendi, mas fui impedida.

Maria Antonieta: O novo dá muito trabalho. É a questão da interdisciplinaridade, por quê? Eu vou citar como exemplo, vou voltar para a minha realidade. Dou uma aula por semana no EM. Se fosse para eu trabalhar de forma interdisciplinar dentro da minha área de conhecimento as aulas seriam maravilhosas, porque eu iria iniciar um conhecimento e meu colega iria dar continuidade dentro do conteúdo dele, na hora de juntar seria um conhecimento único. Seria interessante! Vejam só, num planejamento tínhamos que desenvolver um projeto com o pessoal do EJA, sinceramente fiquei lá! Fizemos a proposta de desenvolver um projeto integrando os

conhecimentos. Vocês acreditam, falei sozinha. Nós temos que aprender a trabalhar de forma diferente, se não fizermos isso a gente vai continuar trabalhando com o método tradicional reclamando sempre, fazendo de conta que é inovador e a educação vai continuar da mesma forma, sempre reclamando falando mal, dizendo que não é bom. Estou falando do EM, mas se compararmos com as outras séries é a mesma coisa, não acontece.

Pesquisadora: E a EI? Você acha que na EI estamos inovando?

Maria Antonieta: Sim, na EI acontece. Aqui no nosso CMEI se propusermos um projeto todos se envolvem. Então vemos que todos os professores trabalham. Lógico, não temos preocupação com notas. Eles exigem dos professores inovações, mas ao mesmo tempo eles também exigem que cumpram o conteúdo e a carga horária. Exatamente, na EI é diferente, não temos a preocupação com resultados como nas outras etapas. Fazemos o nosso trabalho na EI espontaneamente e temos resultado. Na verdade o EM e o EF têm que aprender com a gente.

Marina: Temos que diferenciar na EI. Eu bato na tecla, papel para eles ainda é muito cedo. Daqui a pouco eles estão no 1º ano do EF, atrás de uma carteira, enfileirados e vão ter que ficar. E agora? Agora eles podem brincar, brincar, brincar... podemos fazer brincadeiras dirigidas e 'tem que ter papel!' Mas a brincadeira tem que ter objetivo (Diário de campo, 02-09-2013).

Nesse encontro, percebemos que as profissionais docentes fazem uma analogia da constituição da prática educativa entre as etapas da educação básica. Ao fazer essa analogia, elas destacam as possibilidades do trabalho interativo com as crianças na EI, por meio de brincadeiras e musicalização. Ainda, enfatizam os dilemas encontrados na profissão ao mencionar sobre a necessidade de desenvolverem atividades com “papel” em detrimento das brincadeiras.

Essas práticas educativas com “papel” visibilizam o contexto do trabalho educativo na EI. Nessa visibilização encontramos o sentido que emergiu diante da complexidade do trabalho docente nessa etapa de ensino, revestida por lógicas escolarizantes. Tais lógicas têm como pano de fundo a pedagogia tradicional, centrada no professor com conteúdos prescritos e rotinas rígidas, em que se vivenciam, “baseadas largamente em cuidados de higiene e alimentação das crianças, quase sempre sem proposta pedagógica formulada [...], falta de oportunidades de brincadeiras e atividades de livre expressão” (CAMPOS, p.17, 2002).

Dessa maneira, analisamos que o trabalho entre auxiliar de creche e professora que atuam com crianças de zero a três anos é conduzido por práticas que dicotomizam o cuidar e o educar, ou seja, o auxiliar de creche tem por função o cuidar, e professor, o educar. Sendo assim, no relato da professora emerge o sentido dessa dicotomia na constituição da profissão, quando indagada sobre a indissociabilidade do educar e cuidar:

Das auxiliares, não. Você tem que dar carinho para a criança, conversar com ela, olhar no olho dela. Não é igual à pessoa que sabe, é diferente, muito diferente, a criança precisa de muita atenção. Quando você vê uma situação da auxiliar pegando uma criança de qualquer jeito para dar banho e a criança chora, alguma coisa está acontecendo. O banho é um momento prazeroso. A criança sente quando alguém fala: menino você fez cocô de novo! Ele se sente rejeitado da pessoa falar isso com ele. Esse trabalho não pode ser um fardo pra gente. Cada uma faz de um jeito, quando você identifica uma criança que está de cocô, você não pode reclamar. Eu não concordo com a escala de trabalho, a pessoa tem que fazer com prazer. As ações devem partir do nosso coração, da nossa vontade. Tem auxiliar que não gosta de dar banho. O banho tem que ser pedagógico. Eu sei que tem hora que o banho tem que ser rápido, mas também tem momentos que o banho pode ser dado com conversas com as crianças (Bárbara, professora).

Vemos nesse evento o relato da professora sobre os diversos saberes mobilizados na interação com as crianças na atuação docente. No entanto, nessa declaração, a professora menciona a relação mecânica (BAKHTIN, 2011) e descompassada na atuação da auxiliar de creche. Essa relação mecânica é acentuada justamente pela falta de um saber-fazer sobre as especificidades do trabalho docente na EI. Com isso, na atuação do auxiliar de creche, muitas vezes, não há imbricamento docente na atuação pedagógica com bebês: o banho, a troca de fralda, o contato com o corpo da criança. Nestes aspectos, o que garante os nexos entre os elementos da docência na unidade da responsabilidade (BAKHTIN, 2011) são as ações que devem ser “revistas constantemente” (CAMPOS, 2002), num diálogo constante e incorporado à profissão no entrelaçamento do cuidar e do educar.

Assim, “na grande maioria dos casos, essas condições não estão presentes nos profissionais leigos, por melhores que sejam suas intenções e por mais longa que seja sua vivência profissional” (CAMPOS, 2002, p.21). Essa situação torna-se mais acentuada devido às condições precárias de trabalho que envolve o auxiliar de creche e a professora e os processos formativos desvinculados da vivência profissional.

Trazemos, nesse contexto, as vozes que circularam na roda ao conversarmos sobre as especificidades e singularidades do trabalho docente na EI, na dimensão de seus desafios. Para aquecer essa conversa, apresentamos o vídeo “Educação Infantil: Cuidar, Educar e Brincar”:

Maria Antonieta: Deixar as crianças se sujarem como no vídeo é bonito. Na verdade, na hora do lanche e na hora do almoço não é um momento didático. Desculpas pela sinceridade. O café da manhã é correndo, o almoço é correndo. Temos que fazer tudo correndo e ainda manter as

crianças organizadas e quietas. Que aprendizado que tem com esse momento? Pelo jeito eles têm tempo, no vídeo apresentado, para deixar as crianças pegarem comida, se lambuzarem. Outro detalhe apresentado, deixar as crianças pegar a comida escolhendo o que vai comer, não faz parte da nossa realidade. Aqui, umas duas ou três crianças que escolhem o que vão comer. Eu e a professora Maria Antonia conversamos e chegamos à conclusão de que é melhor a criança escolher o que vai comer, mesmo sendo somente arroz. Se ela não gosta de feijão, não sirva. Não dá para ela ficar o dia todo sem comer nada. Outro dia tinha salada no prato do Eduardo. Ele disse que não queria comer. Cheguei perto dele e disse que era para deixar no cantinho do prato. Ele comeu tudo. Depois que acabou, percebi nos olhos dele que ele queria mais comida. Sabe aquele olhar, só que ele estava com medo da tia da cozinha brigar. Fui, coloquei arroz e feijão e ele comeu tudo. Temos que ter essa observação, principalmente com as crianças que ficam em horário integral.

O banho também é correndo, não é que jogamos a criança no tanque. Não dá para ficar assim: vamos lavar o cabelinho amor, vamos lavar a perninha. Pode lavar aqui? É correndo! Agora se for uma criança de cada vez, até que é diferente, dá para brincar. Agora, se for para dar banho em todas as crianças de uma vez, fica impossível.

Luana: Fazemos assim: Cada dia trabalhamos as partes do corpo, hoje trabalhamos com duas crianças, amanhã mais duas crianças e assim vamos...

Rúbia: Hoje nós vemos que as crianças descascam as bananas. Nem sempre foi assim. As tias da cozinha colocam as frutas em uma vasilha e deixam as crianças pegarem. Eles têm que aprender.

Maria Antonieta: As tias da limpeza não gostam quando deixamos os brinquedos espalhados. Eu também não gosto de bagunça, mas tem hora que não dá para deixar tudo no lugar. Vocês precisam ver o que aconteceu quando nós pegamos os lençóis para as crianças brincarem. As crianças têm o direito de brincar, o lençol é mágico para elas, mas fomos advertidas pelas meninas da limpeza.

Hoje aconteceu uma coisa muito legal que quero compartilhar com vocês. Bem, fui colocar o DVD dos peixinhos. Nisso, o Jerônimo não parava de olhar pra mim. Perguntei para ele: o que houve?

Ele disse:

-Todo dia temos que ver esse DVD do peixinho.

Nisso ele virou para o Mateus e falou:

- Não é mesmo, todo dia vemos o mesmo DVD. Nós não queremos ver mais esse filme.

Falei com ele:

-Desculpas. Como vocês já viram o filme do pica-pau eu resolvi colocar o DVD do peixinho. Nisso ele virou para o Mateus e balançou a cabeça. Foi muito engraçado. Falei para Maria Antonieta, viu só ele tem um pensamento crítico, quer dizer: eu não estou gostando, vou falar. Sempre falamos com eles: quando um colega fizer alguma coisa que desagrade, não é para bater. Venham falar com a gente. Ele associou. Foi muito interessante observar o pensamento dele. Depois ele virou para o Mateus e disse:

- Viu, foi só falar!

Temos que mudar, perceber as crianças (Diário de campo, 30-10-2013)

Nessa roda de conversa, foi possível perceber nas enunciações das profissionais a tradução das vivências no *acabamento* das interações. A professora ao pedir desculpas pela sinceridade, por dizer que o momento do almoço não é didático, assume os vivenciamentos criados, diante das condições ofertadas. No entanto, ao nos relatar sobre as interações vividas no grupo de crianças, reflete sobre sua posição junto a elas, numa escuta sensível, revestida de alteridade (BAKHTIN, 2003).

Destacamos nesse evento, a fala da auxiliar de creche Luana ao enfatizar sua forma de atuação no momento do banho das crianças. Uma atuação inteiramente assentada na indissociabilidade do educar e cuidar (BRASIL, 2010) em que ela mostra o seu planejamento com essa ação. Assim, notamos o sentido na sua intencionalidade pedagógica para que a criança sinta o banho como um momento prazeroso e de compreensão do próprio corpo (Evento 6, “momento do banho”).



Fotografia 17: Evento 6, “momento do banho”, em 10.09.2013.

Analisamos nessa situação, além das vivências entre auxiliares de creche e professora, a atuação das merendeiras que se sobrepõem ao trabalho docente na EI. Assim, foi possível constatar que, de modo geral, não são as docentes que decidem sobre o que pode ser feito em relação à organização do CMEI. Desse modo, notamos que as merendeiras e secretárias exercem um controle na dinâmica

da constituição desse universo. Nesse contexto, muitas vozes de comando emergem na busca de construir os modos de fazer na EI.

No evento 7 acompanhamos a professora e a auxiliar de creche no momento em que era servido o café da manhã para as crianças do berçário 02. Nessa ocasião, as merendeiras se faziam presentes no controle do leite e dos biscoitos, ou seja, são essas profissionais com orientação do setor de nutrição da SEMED que definem a quantidade em miligramas para cada mamadeira bem como a quantidade de biscoitos a serem servidos para cada criança.

Nesse sentido, observamos que muitos princípios pedagógicos que poderiam auxiliar no trabalho ficam à margem da atuação entre as profissionais. Esses momentos de cuidado são desvinculados do contexto pedagógico, pois geralmente, não são planejados nem analisados junto com as professoras e auxiliares de creche. Nessas ocasiões, elas agem automaticamente, guiadas por uma rotina institucionalizada que não explora as interações ricas que ocorrem entre as crianças.



Fotografias 18 a 21: Sequência de registros do evento 7, “café da manhã”, em outubro de 2013.

Nesse contexto, e diante da perspectiva de que “*o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes*” (TARDIF, 2011, p. 237), trazemos os relatos das profissionais quando indagadas sobre o processo de constituição dos **saberes-fazer**s da profissão:

Observando o outro e lendo. Aprendi observando os meus colegas, vendo o outro fazer (Marina, professora).

Aprendi observando os colegas e na própria profissão, aprimorando sempre (Cláudia, professora).

Na observação do trabalho das professoras com quem trabalhei (Larissa, professora).

Observando e gosto de crianças (Laila, professora).

Leitura, observação do outro, vejo programas relacionados ao meu trabalho. Construo o meu conhecimento de acordo com o universo da criança. Percebo como formação individual. Fico me perguntando o que estou fazendo quando estou na formação, percebo que não é aquilo realmente. Claro que tem profissionais que contribuem, são excelentes. Na maioria das vezes, percebo que tem gente que faz menos que eu e está falando uma utopia. Então ele não passa o que é realidade, ele lê o que está no livro, não busca um conhecimento científico aplicado numa realidade, acaba só tendo teoria (Maria Antonieta, professora).

Força de vontade aprender, fazendo e buscando sempre. Eu gosto muito de trabalhar. Sempre faço buscas na internet, nunca acho nada pronto (Bárbara, professora).

Quando cheguei à EI eu não sabia nem da existência dos eixos, dos documentos norteadores do trabalho, comecei a perceber que nem tudo era importante para as crianças, mas eu fui buscar na minha infância o que era significativo o que eu fazia quando criança que era legal de viver. Vivemos num CMEI, numa sala onde tudo é compacto, dentro de uma sala, e se a proposta for chata, as crianças não vão suportar. Eu analiso sempre a minha infância para propiciar outra infância para as crianças (Rúbia, professora).

Troca de experiência e observação. Contudo, cada vez que trabalho aprendo mais (Maria Antonia, professora).

Analisamos que a constituição do saber-fazer da profissão é mediada na multiplicidade das interações, no encontro com o outro, nas vivências profissionais. Nessa perspectiva, “a atividade docente não é exercida sobre um objeto [...]. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas” (TARDIF, 2011, p.50).

Desse modo, as auxiliares se constituem profissionalmente a partir de suas interações, ou seja, formam-se no encontro com seus pares. Nas enunciações das auxiliares de creche emergem os sentidos da construção do saber-fazer no encontro

como o outro: “Vendo as meninas fazerem, observando” (Tânia, auxiliar de creche). “Estou agindo com carinho com as crianças, não com brutalidade” (Laura, auxiliar de creche).

Sobre os conhecimentos necessários na atuação com crianças de zero a três anos, as auxiliares e professoras nos disseram o seguinte, na roda de conversa que teve essa temática como eixo norteador:

Marina: Temos que ser psicólogo, médico, assistente social... Fazemos de tudo... Eu não concordo com as teorias. Cada criança é única.

Luana: Na verdade temos uma base, mas aprendemos com as crianças, elas são diferentes uma da outra.

Bárbara: Conhecemos os bebês com base na nossa vivência com eles. Conhecemos os bebês pelo choro deles.

Graciosa: Até o cocô deles é diferente. Já identificamos o bebê pelo cheiro do cocô. Conhecemos as crianças por dentro e por fora. É incrível!

Lívia: Na teoria tudo é lindo, mas estar dentro da sala é complicado. A prática é importante, mas tem que ter vontade de aprender. Tem gente que só fica com os braços cruzados no trabalho. Fica olhando a gente trabalhar. Tem auxiliar que trabalha mais que a outra. Só fica querendo fazer a criança dormir. Não! Tem que fazer tudo, não é só para ficar sentada!

Marina: Esse que é o problema da escolha de DT.

Graciosa. Nós temos que ralar.

Lívia: Temos que ter responsabilidade com as crianças. Por exemplo, na hora da alimentação, temos que oferecer com cuidado, com carinho. Hoje por exemplo tinha uma criança que não queria comer comigo. Passei para a professora. Tem que ter jeito, paciência. Só que tem auxiliar que nem quer saber, fica bem tranqüila. Outro detalhe que aconteceu hoje no horário da entrada das crianças. A mãe da Raissa chegou, quando eu fui para recebê-la, a mãe dela escolheu qual de nós que iria pegá-la. Pode isso? Fiquei revoltada. Ela gosta que a tia Barbara pegue. Ela não gosta de nós auxiliares (Diário de campo, 13-09-2013).

Nessa roda de conversa, veio à tona uma diversidade de sentidos vivenciados no encontro entre auxiliar de creche, professora e crianças; auxiliar de creche e famílias: o contato com o corpo da criança, sobrecarga do trabalho, o trabalho (des)compassado entre as profissionais, as responsabilidades e a paciência com as crianças. Com isso, vemos a proximidade dessas profissionais no contato e conhecimento do corpo da criança. Ainda, é complexo a relação com as famílias, como parceiras do trabalho e também como avaliadoras dele, em especial quando ocorre preferências dos pais a um determinado profissional em detrimento de outro.

Com base nesse movimento, destacamos a conversa da auxiliar de creche Lívia ao **dizer** sobre a acomodação no trabalho por parte de um profissional que atua juntamente com ela. Essa acomodação gera tensão no interior da profissão, uma vez que esse trabalho é composto por eventos únicos, imprevisíveis que demandam atitudes responsivas.

Ao nos referirmos, nas entrevistas, à dinâmica do trabalho docente na EI, percebemos nas enunciações entre as professoras e auxiliares de creche concepções diferenciadas:

É um trabalho aberto com a criança construído com as próprias crianças (Bárbara, professora).

Quando venho para trabalhar no CMEI, venho pensando no respeito que tenho pela criança, por sua idade, por sua aprendizagem. Eu trabalho por meio de brincadeiras, conversamos com as crianças, ouvimos elas. A auxiliar Beatriz trabalha da mesma forma. Tem dia que a criança não quer ouvir a nossa proposta de história, quer contar a história dela. Trabalhamos respeitando a criança (Rúbia, professora).

A auxiliar de creche relata o saber-fazer de sua profissão. Assim, observamos o sentido do saber-fazer conduzido pela professora da turma num processo formativo com a auxiliar de creche, ou seja, uma constituição interativa dialógica.

Tratar os pais com muita educação, com alegria, receptividade. Traduzir toda rotina para os pais. Os pais perguntam sobre a alimentação e evacuação da criança. Eu tenho que observar todas as crianças, mesmo que eu não esteja alimentando determinada criança. Dar muito carinho, atenção, cantar para a criança se alimentar e dar banho. Tem criança que não quer comer, tenho que cantar papazinho. O trabalho tem que ser com música para acalmar a criança (Jossi, auxiliar de creche).

Aprendi o saber-fazer da profissão na vivência aqui dentro do CMEI, nada veio de fora. A teoria é desvinculada da prática (Luana, auxiliar de creche).

Eu sempre gostei da EI e de crianças (Beatriz, auxiliar de creche).

Sendo assim, analisamos a partir dessas enunciações que o saber-fazer dos docentes acontece dentro da profissão, nos encontros entre as profissionais, na vivência do trabalho. Assim, as demandas que surgem no exercício docente são elos que constituem esses profissionais. Elos que se fazem também com fissuras, dificuldades e buscas.

Ao indagarmos às profissionais sobre as contribuições das formações para o trabalho docente na EI, emergiram vários sentidos. No entanto, um sentido que nos chamou atenção foi o da professora Marina. Ela nos disse que se sente humilhada quando são apresentados nas formações continuadas espaços adequados de trabalho com crianças. A professora, ao mencionar esse sentido, coloca em evidência a falta de uma infra-estrutura adequada para o trabalho na EI.

Notamos nos relatos das profissionais os sentidos de desejos, sonhos das formações continuadas contemplarem as vivências do CMEI. Ainda, como nossa

pesquisa é inaugural na rede municipal, com uma perspectiva dialógica, talvez de nos valorizar, com a imersão no campo por meio do procedimento observação participante, as profissionais docentes indicaram a necessidade das políticas de formação estarem vinculadas as pesquisas *in loco*:

Eu acredito que as formações continuadas devem ser focadas em nossa realidade. Não, pegar um vídeo no youtube e apresentar uma escola de outro estado. Não tem nada a ver com nossa vivência, nossa escola está inserida na zona urbana, mas temos espaços na zona rural. É importante levar pra frente uma troca de experiência (Marina, professora).

Deveriam ser embasadas em pesquisas. Deveriam desenvolver observações em vários CMEI's. Talvez poderiam fazer formação que contribuísse de verdade com nosso trabalho. Pegam alguma pronta, desvinculada de nossa realidade (Maria Antonieta, professora).

Não existe formação específica para o nosso trabalho (Cláudia, professora). Se tivessem um planejamento legal, com idéias interessantes bem, trocando idéias, vendo o que funciona e não funciona (Bárbara, professora). Se elas suprissem as necessidades do professor e da criança, seriam válidas. Às vezes dão uma formação e nem perguntam ao professor sobre suas necessidades, nem fazem pesquisas (Maria Antonieta, professora).

Temas da EI em geral. Poderia até incluir educação especial, mas não exclusivamente. A nossa formação deveria ser vinculada à nossa realidade (Beatriz, auxiliar de creche).

Se fosse focado no trabalho seria melhor (Tânia, auxiliar de creche).

Quando vamos para uma formação pensamos em nosso trabalho. Depois trazemos para a sala, nos faz pensar sobre os direitos das crianças (Rúbia, professora).

É possível analisar, a partir dessas enunciações, que a formação continuada oferecida aos profissionais docentes da EI precisa se aproximar mais diretamente à vivência profissional. É necessário ir ao encontro de uma proposta pedagógica que tenha como eixo “as ações da instituição, na definição das metas que se pretendem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados” (BRASIL, 2010, p.13). É importante frisar que essas formações são configuradas mais por “referências externas do que por referências internas ao trabalho docente” (NÓVOA, 2009, p. 29). Nesse aspecto, as profissionais descrevem sobre a necessidade de interação dialógica nos espaços formativos, sobre suas vivências profissionais.

A esse respeito, é importante observar o que distingue a profissão docente é “um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p.33). Sendo assim, a complexidade que circunscreve a atuação da professora e da auxiliar precisam ser remetidas também para o espaço formativo.

Entrelaçando-se, então, os sentidos que emergem da/circulam na formação para o trabalho docente na EI, considerando o trabalho em parceria de professoras/auxiliares que atuam com o mesmo grupo de crianças, as profissionais reafirmam:

Não aprendemos na formação o nosso modo de trabalhar, foi em nossa vivência, foi voluntário de cada um (Luana, auxiliar de creche).

A de contação de história foi importante, mas o que entendemos sobre o que a palestrante disse é que teríamos que contar história todos os dias para as crianças, uma diferente da outra em cada dia da semana. Nós não concordamos se focamos em uma única história trabalhando essa história durante toda a semana tem mais significado para a criança. A palestrante abordou em quase todos os momentos o trabalho de contação de história para a pré-escola, o trabalho da creche não foi comentado sobre (Marina, professora).

Não tem, principalmente as que tratam da educação especial. As formações não atendem à dinâmica do trabalho. As formações são válidas para os professores de Ensino Fundamental (Bárbara, professora).

Não tem sentido nenhum, vamos por obrigação (Beatriz, auxiliar de creche).
Aborda mais a área pedagógica, desvinculada do cuidar (Tânia, auxiliar de creche).

Nesse contexto, os aspectos que circularam na roda de conversa sobre a profissão docente mostraram temas que parecem urgentes ao contexto pesquisado. Temas que se referem à desvalorização do trabalho, à necessidade da formação no horário de trabalho, vinculada à atuação docente e especificidades das crianças, a falta de recursos para a EI, a infra-estrutura inadequada, a superação da precariedade das condições de trabalho na EI, as interações conflituosas com as famílias e as tensões existentes entre auxiliar e professora.

Luana: O professor deveria ser valorizado para trabalhar em um único horário de trabalho. Por necessidade, financeira ele trabalha em dois, três turnos e, com isso, acaba não conseguindo desenvolver um bom trabalho.

Maria Antonieta: Nós levamos trabalho para casa. O professor não tem vida, muitas das vezes ele tem que trabalhar de manhã, à tarde e à noite.

Marta: A rede estadual já é assim, para cada 17h/aula ele tem 01 planejamento. O professor tem que aproveitar e ele faz o PI na escola.

Luana: Vemos que no Brasil os projetos educacionais no Brasil se perdem [...]. A EI financeiramente saiu perdendo. Ela ganhou por não ser mais assistencialista.

Rúbia: A auxiliar de creche sabe mais que o professor, ela sabe tudo sobre o trabalho. Ela fica o dia todo com as crianças. Ela compreende tudo. Quando não sabemos de alguma coisa sobre a criança perguntamos para a auxiliar. Elas não estão aqui só para cuidar. Não tem como! Elas precisam ser valorizadas.

Marta: Municipalizaram as escolas e agora o governo municipal passa aperto, ficou sozinho. Só para vocês terem uma idéia, na merenda da rede Estadual é servido strogonof e iogurte. Aqui no CMEI nossas crianças não têm uma merenda diferenciada. Essa merenda não supre as necessidades de nossas crianças.

Luana: Todos nós estamos sobrecarregados [...]. Tudo gira em torno das finanças.

Marina: Eu não estou satisfeita. É igual a Luana fala. Nós não temos estímulos. Queremos fazer alguma coisa diferente e não tem o material. Estamos num prédio que não oferece condições de trabalho. Brinquedos! Cadê os brinquedos? Não temos brinquedos. As crianças vêm para cá automáticas. Elas nem pensam em trazer brinquedos. A gente tem que se virar nos 30,40,50. Por mais que uma criança pegue pirraça não querendo entrar na sala, fica difícil. Acredito que para funcionar uma creche é preciso investimento e motivação para o trabalho.

Marta: Falta muito, estrutura e um ambiente adequado para educar as crianças. Eu dou papel para eles porque sou obrigada, eu não concordo. Berçário 01 e 02 é para brincar, pular e rolar. Não deixamos de fazer o nosso trabalho, fazemos, mas fica a desejar. Poderia ser bem melhor.

Marina: Eu acho ridículo quando tem uma formação na SEMED que eles mostram um lindo vídeo com infra-estrutura adequada, escorregador, um lindo tatame e as crianças brincando num espaço ótimo. Pois é? E nós não temos nada disso. Querem o quê?

Luana: Normalmente creche particular. Agora falando sobre o que a Marta disse. Na verdade estão tirando a infância das crianças. Elas já entram numa rotina desde os 04 meses. Onde está a liberdade? Nessa idade eles precisam aprender a se socializar, mas não precisam de aprender a usar o papel, tinta. Eles precisam brincar, do lúdico. Estão numa rotina acirrada. Na minha infância eu subia em pé de arvore. Eu brincava na lama. E essas crianças amanhecem e anoitecem dentro de uma sala de aula, de 2ª a 6ª feira. Bem, no sábado e domingo nós não sabemos o que eles fazem, se tem um lugar para brincar. Elas não sabem se está chovendo ou com sol. Elas não têm noção disso. Elas só sabem que tem que cumprir algumas regras.

Rubia: Com as mudanças da EI ter vindo para o município, ele pegou sem estar preparado e nós professores pegamos sem saber trabalhar na EI. Falo por mim, pegamos uma EI sem saber trabalhar na EI. Eu vejo que nós não adquirimos conhecimentos nas formações para trabalhar com crianças pequenas, nessa idade. Nós temos condições de aprender. As crianças são inteligentes, elas são capazes, só que nós não temos conhecimentos para trabalhar com as crianças. A nossa formação é para trabalhar com crianças maiores. Estamos aprendendo para poder ensinar. O que acontece é que essas crianças são nossas cobaias. Cada ano a gente tenta uma coisa, vemos se foi bom ou não. Aquilo que deu certo, a gente repete no outro ano. As crianças, a cada ano, elas são diferentes, são seres únicos. Isso me dá uma frustração muito mais do que o salário. Essa falta de direcionamento mesmo no trabalho, não tem tempo de deixar as crianças serem crianças, porque temos muitas cobranças. Cobramos uma coisa delas, sendo que elas não estão preparados para aprender daquele jeito. A gente teria que ter outra formação para aprendermos a trabalhar com as crianças, elas são muito inteligentes, elas têm até a capacidade de aprender em inglês, mas brincando nada com papel, nada com quadro. Falta esse investimento em nós, precisamos de uma formação em que ensinem a gente a trabalhar com as crianças. Sabemos que temos que mudar a EI. Com essas metas de alfabetizar as crianças até os oito anos nós não podemos tirar a infância delas. Hoje, eu vejo na outra escola que eu trabalho, as crianças maiores não ficam no pátio. Elas só ficam na sala de aula pra aprender a ler. É a cobrança que eles precisam estar alfabetizados. O que penso é que não podemos colocar a culpa no presidente, no prefeito. Eu também sou responsável. Eu também posso a infância da criança. Está faltando uma formação de verdade. Não é ir lá para aprender a contar uma história, chego aqui não sei fabricar o material, muitas das vezes não temos. Precisamos de oficinas para aprender o trabalho. Não é só ouvir. Precisamos aprender a trabalhar com as crianças.

Marta: Vejo as crianças do primeiro ano da outra escola que eu trabalho numa sala de aula, sentados. Eles não têm concentração para estar numa turma. Você vê que eles não têm condições de aprender e estão lá. Querem

correr, brincar. Tem algumas crianças que têm cara de bebê, são crianças. A professora passa aperto!

Marina: Nossa, como eu já trabalhei na sala do 1º ano e quando chega essas crianças que não sabem ler, elas são crucificadas. Colocam culpa na gente, a professora falava assim: Essas crianças passam 05 anos na creche e não aprendem nada, sou eu que tenho que alfabetizar. Vira uma bola de neve, um culpando o outro.

Rúbia: Em falando das crianças serem cobaias, a gente fica desgastada pessoalmente com tudo isso. Trabalhamos com o amor da gente. Quem está aqui é porque trabalha com amor, se dedica às crianças e, além do acompanhamento pedagógico, tínhamos que ter um acompanhamento psicológico para eu entender o motivo das mordidas, o porquê de uma criança bater a cabeça na parede. É normal, o que é certo nessa faixa etária?

Marina: O professor é somente professor.

Rúbia: E a sobrecarga emocional? E o emocional do professor como fica? Sofremos junto com a criança. Você sofre junto com a criança que foi mordida e com aquela que mordeu, sofre junto com a mãe. Nós não temos esse conhecimento.

Beatriz: Não adiante falar! Trabalhamos muito e ganhamos pouco.

Tânia: Se não tivermos isso daqui, onde vamos trabalhar? Eu conheço uma menina que não pegou o trabalho de auxiliar e agora está sem emprego. Ou você pega ou fica sem trabalho. Ou vai para a casa dos outros trabalhar de empregada doméstica.

[...]

Luana: O barato está saindo caro. Nós auxiliares temos graduação e pós-graduação e não estamos sendo valorizadas.

Graciosa: A tendência é que essa mão-de-obra seja mais barata ainda.

Bárbara: Eu gosto de atuar com as crianças, só que a educação cobra muito da gente. Na hora que estou passando aperto ninguém procura saber da gente se estamos precisando de um profissional para ajudar a entregar as crianças. A gente passa tanto aperto para entregar as crianças. Ninguém nem está aí! Estamos lá dentro sozinhas. Tem dia que fico com vontade de chorar.

[...]

Graciosa: Os pais estão reclamando que eu vou passar gripe para as crianças. Temos que ouvir cada coisa, desaforo dos pais.

Marina: Entregam de manhã para a gente as crianças cheias de xixi e cocô.

Bárbara: É muita cobrança. Quando falta um meia, os pais quase batem na gente.

Marina: Se os pais soubessem o que é uma creche, uma turma com 17 crianças com meias, ou melhor, 34 meias, eu acho que eles não iriam reclamar.

Todas começam a falar de uma vez só!

Graciosa: Os pais chegam na porta e falam assim: Essa roupa não está combinando!

Marina: Isso é um mau costume dos pais.

Graciosa: Infelizmente eu trabalho como auxiliar. Esse ano não deu para eu atuar como professora. Não importa se você desenvolve um bom trabalho e sim se você tem tempo de serviço para atuar como professora. As portas estão fechadas para nós auxiliares, temos que ser valorizadas e remuneradas. Trabalhamos como o professor!

Luana: Exatamente!

Na polifonia dessas vozes, pudemos notar como “o discurso sobre o mundo se funde com o discurso sobre si mesmo” (BAKHTIN, 2010, p. 87). Assim, o mundo dessas profissionais gira em torno dos “princípios da cosmovisão” que envolvem a precariedade do trabalho docente na EI e também as iniciativas de ação. Um

trabalho marcado pela desvalorização social, econômica, política e histórica, implicando com a trajetória de valorização e reconhecimento da própria EI. Com isso, as vivências concretas dessas profissionais também ganham aproximações de modo que podem se juntar na busca de melhores condições e também rivalizar, quando de discordâncias. Entre concordâncias e discordâncias muitas outras formas interativas se estabelecem.

Nessas vivências, analisamos que essas vozes que circularam nas rodas de conversa desvendam várias de suas “facetas, matizes e possibilidades” (BAKHTIN, 2010) na interação dialógica entre elas. Essa interação permite que cada uma saia de seu acabamento monológico e assume uma complexidade contraditória e a viva variedade da ideia-força, que nasce, vive e atua no grande diálogo (BAKHTIN, 2010, p. 99).

Desse modo, no auscultar o grande diálogo heterogêneo de vozes das auxiliares de creche e professoras, analisamos que entre elas há vozes dominantes e vozes ainda fracas, não manifestadas, vozes do passado e vozes do futuro que se cruzam dialogicamente. Assim, percebemos com maior clareza a riqueza desses momentos mediados pelas rodas de conversa nos encontros formativos realizados no decorrer do segundo semestre de 2013.

Os relatos a seguir trazem os sentidos que emergiram nos encontros das rodas de conversa. Esses sentidos nos indicam, como em outros depoimentos, as angústias, dificuldades, falta de reconhecimento e valor na profissão das auxiliares de creche e professoras.

Nesta formação tivemos a oportunidade de demonstrar nossos desgostos em relação à falta de profissionais e materiais (Maria Antonieta, professora).

A discussão é sempre necessária para refletirmos sobre a nossa ação e o que não nos satisfaz enquanto ser humano. E as mudanças acontecem a partir destas reflexões (Beatriz, auxiliar de creche).

O momento de conversa é importante porque é nele que podemos desabafar, colocar as nossas ideias, os nossos pensamentos. E assim chegamos à conclusão que todos passamos pelas mesmas necessidades e dificuldades. E o que nos consola é a esperança de que um dia esta realidade possa mudar e com certeza para melhor. Eu amo a Educação Infantil (Marina, auxiliar de creche).

Através deste debate, os profissionais deste CMEI, puderam mostrar seus anseios, angústias diante das dificuldades encontradas no seu dia-a-dia, a falta de valorização de seus trabalhos que muitas das vezes não é reconhecido (Marta, professora).

Nesta formação tivemos a oportunidade de demonstrar nossos desgostos em relação à educação e à vivência do nosso dia a dia

(Maria Antonia, professora).

É muito importante, pois os profissionais desabafaram. Pudemos perceber as dificuldades que os colegas enfrentam. Se tem sentido, não tem como afirmar. Teria uma resolução para os problemas se os governantes estivessem presentes aqui (Luana, auxiliar de creche). Percebe-se que todos os funcionários estão com o mesmo pensamento, ou seja, trabalham cada vez mais e ganham menos. Além de ainda não ter a valorização adequada. Vamos melhorar a partir do momento que tivermos mais valor (Graciosa, auxiliar de creche).

Ao dialogarmos nas rodas de conversa, do lugar onde estávamos e que ocupamos de pesquisadora e pedagoga, pudemos perceber o quanto as profissionais carecem de espaços de diálogo. Como nenhum sentido está morto, elas nos disseram da importância de conversar para “desabafar” sobre as angústias, aflições, dificuldades, desgostos, desvalorização. Nesse sentido, auscultar os profissionais docentes acerca de suas vivências no espaço-tempo institucional, torna-se relevante para a concretude de ações que invistam no trabalho docente como condição de avanço no campo da EI. Assim, concluímos com a fala da auxiliar de creche: “Foi muito bom falar tudo o que sinto” (Diário de campo, 13-12-2013). Uma conclusão que não pode implicar finalização. Muito ainda há por dizer e por fazer na EI. Ainda que saibamos dos papéis próprios da pesquisa e da política pública, esperamos que essa escuta possa estimular novas iniciativas de ação que, fortalecendo os profissionais, fortaleçam o campo da EI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos, como Bakhtin, que os sentidos são inacabáveis e permanecem vivos na cadeia infinita dos enunciados. Assim, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado [...] é pleno de tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2011, p. 297-298). Sendo assim, é necessário uma “conclusibilidade” específica para responder à nossa proposta de pesquisa constituída por meio de uma atitude responsiva. Portanto, sabemos que a “conclusibilidade” de nosso estudo é configurada por um inacabamento, uma incompletude revestida por outras questões de estudo que deste trabalho podem se desdobrar.

Nesse sentido, foi objetivo desta pesquisa compreender os sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na EI, entre essas profissionais que atuam com crianças de zero a três anos, quando mediadas por um processo de formação. Em face disso, o nosso encontro permeado pelas considerações dos diferentes autores e pesquisadores nos possibilitou compreender de forma mais aprofundada nosso objeto de pesquisa e nos situar em relação às produções da área. Diante dessas ponderações, apresentamos em três movimentos as conclusões mais relevantes desta pesquisa.

Primeiramente, fazendo referência à constituição do trabalho docente na EI, a análise dos dados produzidos nas observações e entrevistas sobre a vivência profissional no cotidiano do CMEI, entre auxiliar de creche e professora, buscou compreender tal constituição. Sendo assim, inferimos, em primeiro lugar, que existem aspectos definidos por meio de um repertório hierárquico oficial que entra em contradição em relação às orientações para as ações e as orientações para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados nas instituições educativas de EI (BRASIL, 2010).

Esse repertório é composto pelos aspectos referentes a atribuições, carreira profissional, salário, carga horária e formação que colocam essas profissionais docentes em uma situação funcional díspar. Com isso, em nossas análises observamos que essa situação acrescentada aos objetivos do trabalho docente na

EI, revestido pela indissociabilidade do educar e do cuidar, situa as desarticulações entre os profissionais docentes na EI.

Essas desarticulações são dimensionadas tanto na atuação docente da auxiliar de creche quanto na atuação da professora. Sobre esse aspecto, a complexidade do trabalho docente se torna acentuada na concretude do exercício da profissão. 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. Sendo assim, por meio da análise das enunciações das auxiliares de creche, emergiu o desejo intenso dessas profissionais migrarem para outro cargo.

Nessa situação, essas profissionais, ainda que trabalhem com comprometimento, exercem sua profissão com insatisfação e calculam outro lugar profissional, ou seja, invocam um lugar de passagem nessa profissão. Essa compreensão está ligada ao fato de a função não oferecer perspectiva de melhoras no que tange aos aspectos de formação e valorização salarial e social.

Nas enunciações das professoras, pudemos perceber a existência de vários processos interativos que podem tanto culminar em aproximações quanto em desarticulações nas vivências com as auxiliares de creche. Tais desarticulações são configuradas por interações provocadas por conflitos, onde não há simbiose das ações entre elas no compartilhamento das demandas do exercício da docente. Há uma expectativa em relação aos auxiliares de que atuem como professoras, parceiras de ação, conflitando com as condições oferecidas.

Ao analisarmos essas vivências entre as profissionais, encontramos elementos que intensificam as desarticulações. Desse modo, a organização da rotina emerge como elementos que definem os “lugares” das profissionais de modo a apartá-las diante do espaço no exercício da função. Nessa situação, analisamos uma composição dicotômica no trabalho em que temos a auxiliar de creche com a função de cuidar e a professora com a função de educar.

Nesse sentido, em nossas análises, depreendemos que a auxiliar de creche ocupa um “lugar subalterno”. Assim, as interações entre as profissionais docentes são configuradas por meio de uma lógica hierárquica que incide em fragmentações no desenvolvimento das ações. Essas fragmentações geram desarticulações na constituição do trabalho docente na EI, com o mesmo grupo de crianças.

Acentuam-se os desafios nas interações entre a auxiliar de creche e professora, na concretude do trabalho. Com isso, analisamos que a existência de conflitos invisibilizados, na maioria das vezes, acontece quando a auxiliar de creche não cumpre com a sua função de coadjuvadora e professora. Parece que exerce uma dupla função, mas que não deve ultrapassar os limites tênues do “lugar subalterno” que ocupa na cadeia dialógica (BAKHTIN, 2011).

Analisamos que atuação docente com o mesmo grupo de crianças se configura por uma complexidade que se espriam na interação com as famílias, gestores, merendeiras, secretárias.

Além da lógica hierárquica entre as profissionais docentes, encontramos lógicas sobrepostas nas interações por parte das secretárias e merendeiras na demarcação da organização dos espaços-tempos institucionais. Cabe aqui assinalar a importância de estabelecermos os espaços-tempos formativos do diálogo conjunto que, não sem tensões, podem aproximar os territórios demarcados (com suas respectivas demandas e formas de fazer) da sala, do refeitório, do portão de entrada.

No segundo tópico sintetizamos nossas considerações sobre o espaço da formação continuada. O estudo sobre o espaço da formação mostrou a formação como um aspecto paralelo ao trabalho docente que não ganha uma aproximação orgânica ao exercício profissional. Sendo assim, as docentes indicaram a participação das professoras, auxiliares, pedagogos e gestores nesses espaços. Desse modo, analisamos que as profissionais docentes entendem que a formação continuada acontece exclusivamente na SEMED e CMEI. Tal posicionamento se confirma à medida que as docentes consideram o responsável pela formação continuada os técnicos da SEMED e pedagogos.

Nesse sentido, é importante destacar a análise acerca da compreensão das profissionais, em situação funcional díspar, sobre a hierarquia sobreposta de ordem crescente e linear – SEMED e CMEI; essa hierarquia se inicia a partir dos técnicos da SEMED, e se finda na interação das professoras e auxiliares de creche. Em nossas análises, emergiram sentidos de obrigatoriedade em que as profissionais se vêem como forçadas a participar das formações, que, nesse caso, não são compreendidas como um direito.

Sobre os aspectos metodológicos, inferimos a predominância de palestras. Sendo assim, o espaço da formação se caracteriza por um meio do monologismo (BAKHITN, 2011) em detrimento da multiplicidade de vozes que habita esses espaços.

Além disso, percebemos que houve desarticulação entre a formação continuada e as vivências do trabalho docente na EI. Essas desarticulações se reverberam em fragilidades no desenvolvimento profissional das docentes. Destacamos a inexistência de formações que atendam às demandas do trabalho docente na EI, vinculadas às especificidades e complexidades da criança de zero a três anos. A esse respeito, identificamos que as profissionais “aprendem” sua função dentro do trabalho docente, formando-se por meio das vivências profissionais.

Essa análise mostra que temos um movimento ambivalente com sentido de tensão, para as auxiliares e professoras: a formação continuada é compreendida por elas como um aspecto paralelo ao seu trabalho, e, ao mesmo tempo, seus saberes-fazer são engendrados no exercício docente. Nesse sentido, consideramos que não há um imbricamento entre a formação com o trabalho docente na EI. Contudo, as educadoras se formam no encontro com o outro, na concretude do trabalho. Neste processo, analisamos que o espaço da formação continuada é caracterizado de forma desarticulada das profissionais no exercício de sua profissão, constituindo-se como desafios para o trabalho docente na EI.

Por fim, partindo do ponto de vista que a formação continuada é desarticulada da profissionalização, focalizamos uma multiplicidade de sentidos que emergiram nos diálogos com as profissionais docentes. Esses sentidos têm como pano de fundo o processo histórico da EI no Brasil. Os surgimentos das instituições de EI estão ligados a concepções assistencialistas, compensatórias e higienistas.

Desse modo, consideramos que o trabalho docente na EI, configurado por profissionais com cargos distintos atuando com o mesmo grupo de crianças de zero a três anos, é atravessado por esse processo histórico.

Com a pesquisa destacamos que cada enunciado proferido pelas auxiliares de creche e professoras pode carrear uma multiplicidade de sentidos. Sentidos que emergiram e circularam carregados de suas histórias de vida, de suas concepções de criança, educação e mundo, das expectativas do trabalho no contexto das

políticas públicas de EI, desvalorização profissional, falta de perspectiva, precariedade do trabalho docente, inexistência de recursos que incide no sucateamento pedagógico com a falta de brinquedos, jogos, espaço físico, dentre outros.

Nesses diálogos, analisamos a densidade dos desafios do trabalho docente na EI. Aventamos a necessidade de espaços de formação continuada pensados por meio de diálogos em que as vozes possam se cruzar, chocar, tensionar e, especialmente, mobilizar ações comuns. Nas complexidades do trabalho docente na EI, urge compreender a criança como um ser social, político e de direitos (SARMENTO, 2007) numa atitude responsiva (BAKHTIN, 2011) que reconheça as demandas profissionais.

Nessa perspectiva, esta pesquisa nos dá indicativos de como o engendramento das políticas educativas reverberam no trabalho docente na EI evidenciando as precariedades que precisam ser superadas. Destacando o percurso de lutas do campo da EI, concluímos a pesquisa com a perspectiva de que é necessário continuar os estudos, aprofundar discussões sobre o tema e mobilizar novas iniciativas de ação que fortaleçam o campo da EI, em especial, focalizando a composição de seus quadros profissionais.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Vanessa Cristina. **A profissionalização do trabalho docente**: um estudo das condições de trabalho de professora de pré-escola. 2009. 169 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

ALVES, Francione Charapa. **A pesquisa como instrumento de formação docente**. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de Almeida. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.php/images/trabalhos/GT08.pdf>>. Acesso em: 18 dez. 2012.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. 2009. 172 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

ARAÚJO, Ana Cláudia Albuquerque de. **A construção da autonomia docente nas escolas da rede municipal de educação de Maceió** – uma análise das escolas auto-formadoras. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 292-310.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. Por Amor & Por Força: Rotinas na Educação Infantil. 2000. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 15 de jan. 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Lisboa: Porto, 1994.

BONETTI, Nilva. Lei de diretrizes e bases e suas implicações na formação de professores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). **Criança pede respeito**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 109-147.

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. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 07 de abril de 1999**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2013.

_____. **Lei n.º 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 5 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação de Educação Infantil. **Política nacional de educação infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação de Educação Infantil. **Política de educação infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**, Brasília, 2009d.

CALLIL, Maria Rosária Silva. **Formar e formar-se no berçário**: um projeto de desenvolvimento profissional no contexto de um centro de educação infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Emenda constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. **Insumos para o Debate 2**. São Paulo, p. 8-57, jan. 2010.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

_____. 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, 2002. p. 11-23.

_____. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-132, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publicações/revistas/7200-revista-retratos-da-escola-n-0203-formacao-de-professores-impasses-e-perspectivas>>. Acesso em: 15 out. 2012.

CAMPOS, Rosânia. **Os organismos internacionais e as políticas para a educação infantil no Brasil**. 2008. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação infantil políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217-227, jul./dez. 2011

CASTRO e SOUZA, Marina Pereira de. O proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: Anped, 2012. Disponível em: <<http://www.35reuniao-anped.org.br/index.php/images/trabalhos/GT08.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2012.

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

CÔCO, Valdete. Mapeamento da educação infantil no Espírito Santo: o pertencimento aos sistemas de ensino. In: SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 61, 2009, Manaus. **Anais...** Manaus: SBPC, 2009. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/61ra/resumos/resumos/5255.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO IBERO-LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 6, 2010, Elvas, Portugal. **Anais...** [S.l.]: Anpae, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/118.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

_____. Experiências de atuação docente na formação inicial. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo, SP. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011, p. 1-9. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0527.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.

_____. Trabalhador docente na educação infantil no Espírito Santo. In: BARTOLOZZI, Eliza; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga. **O trabalho docente na educação básica: o Espírito Santo em questão**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 59-80.

CÔCO, Valdete; SILLER, Rosali Rauta. A educação infantil no Espírito Santo: primeiras aproximações. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT07-3105--Int.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

COELHO, Analise Barbosa. **A formação continuada para educação infantil: um estudo sobre os cursos de Pós-Graduação Lato Sensu de Curitiba**. 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 02, de 02 de dezembro de 2008**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2008.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 04, de 13 de julho de 2010**. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Brasília, 2010.

CORSINO, Patrícia; NUNES, Maria Fernanda Rezende. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33,2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/trabalhos-gt07.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

CURADO, Márcia Helena Santos. **Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural**: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

FERNANDES, Marisa Zanoni. **Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil**. 2011. 202 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 20 de jan. 2013.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; CÔCO, Valdete. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-369, jul./dez. 2011.

FLORIANI, Ana Cristina Barreto. **As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990**. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 25 de jan. 2013.

FREITAS, Maria Teresa. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p.12-26.

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. **Anais...** Natal: Anped, 2010. Disponível em: <<http://www.34reuniao.anped.org.br/index.php/images/trabalhos/GT08.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2012.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica, a desigualdade deforma: percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39-56.

_____. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. São Carlos, SP: Pedro & João, 2010.

GIORDANO, Patrícia Sanches. **Professores de Creche**: limites e possibilidades de sua profissionalização. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em educação) -

Universidade Católica de Santos, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

GIRALDI, Ana Vani. **A prática da professora no cotidiano de uma creche**: que prática é essa. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GUEDES, Elizangela Amaral. **Formação continuada para professores de educação infantil**: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 05 de jan. 2013.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

LAUREANO, Renata Esmi. **Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil**: desenhando caminhos possíveis. 2007. 137 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

LIMA, Graziela Escandiel de. **Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas**: produzindo cenários para a formação de pedagogos. 2010. 312 f. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

LOVATTI, Renata, R. G. et al. Nosso ato responsável: reflexões contextualizadas com os processos formativos de professores. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Rodas de conversa bakhtiniana**: nosso ato responsável. São Carlos, SP: Pedro & João, 2012. p. 483-485.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Neusa Dias. **Metodologia da pesquisa bibliográfica**: tendo em vista o trabalho de pesquisa. São Paulo: Loyola, 1987.

MARTINS FILHO, Altino José. Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2010. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/trabalhos-gt07.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

_____. A docência compreendida como um protagonismo compartilhado: breves considerações. Webartigos. **Docência compartilhada na educação infantil: crianças e adultos em diálogo no cotidiano da escola**. 2011, p.01-02. Disponível:< <http://www.webartigos.com/artigos/docencia-compartilhada-na-educacao-infantil-criancas-e-adultos-em-dialogo-no-cotidiano-da-escola/64963/#ixzz2NT9BqgWd>> Acesso: 20 de fev. de 2013.

_____. Docência: protagonismo compartilhado. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 18, n. 104, p. 44-49, mar./abr. 2012.

MATOS, Genicia Martins. **Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: educadores infantis de Belo Horizonte**. 2009. 242 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

MIOTELLO, Valdemir. Algumas anotações para pensar a questão do método em Bakhtin. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO - GEGe **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos, SP: Pedro & João, 2012. p. 151-168.

MOREIRA, Joana Adelaide Cabral. **Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil: análise da prática docente à luz dos autores da escola de Vygotsky**. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

NASCIMENTO, Analise; FIGUEIREDO, Fabiana; PEDROZA, Giovannina; VARGENS, Paula; KRAMER, Sonia. Educar e cuidar: muito além da rima. In: Profissionais de Educação Infantil: **gestão e formação**. Sonia Kramer (Org.). São Paulo: Ática. 2005. p. 55-86.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto, 2005.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 2010. (Ciências da Educação, 4).

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO/MEC/SEB/Fundação Orsa, 2011. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214418por.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CD-ROM, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A formação em contexto. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thonson Learning, 2002, p. 1- 40.

PACÍFICO, Juracy Machado. **Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)**. 2010. 358 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 15 de jan. 2013.

PAVIOTI, Cristiane Regina. **Políticas públicas de educação para as crianças de 0 a 3 anos: o caso de Guarulhos**. 2008. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

PIMENTA, Júlia Inês Bolota. **Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores**. 2007. 178 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

PINI, Mônica Eva. Profissão Docente. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. (Org.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CD-ROM, 2010.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte**. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2011.

PURIN, Paola Cardoso. **O trabalho docente na rede municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora**. 2011. 69 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

RAUPP, Marilene Dandolini. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995-2006)**. 2008. 231 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:

<<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

REIS, Maria das Graças Fernandes dos. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras**: da assistência à educação (1999-2004). 2007. 224 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/27reuniao/images/trabalhos/GT07/int.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: NUP, 1999. (Teses NUP). <<http://www.ced.ufsc.br> > Acesso em: 20 de jan. de 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da Educação Infantil. In: MACHADO, M.L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez. 2002.p.63-78.

SAITO, Heloisa Irie. **Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica**: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor. 2010. 322 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

SANTOS, Mônica Carvalho dos. **O descompasso entre as políticas públicas de formação do professor de educação infantil e a prática cotidiana no município de Bayeux na Paraíba**. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

SANTOS , Rúbia Andréa Duarte dos. **Formação continuada dos professores da educação infantil**: análise da produção de teses e dissertações na região sudeste (1996-2004). 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Nove de Julho, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 25 - 49.

_____. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares (Org.). **Estudo da infância**: educação e

práticas sociais. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 17-36.

SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro. **Da teoria à prática**: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos. 2010. 193 f. Tese (Doutorado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 18 de jan. 2013.

SCRAMIGNON, Gabriela Barreto da Silva. O lugar da creche na educação Infantil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. **Anais...** Natal: Anped, 2011. Disponível em: <<http://www.34reuniao.anped.org.br/index/gt07.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2013.

SILLER, Rosali Rauta; CÔCO, Valdete. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250--Int.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2012.

SILVA, Isabel de Oliveira e. Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/1trabalho/GT08-Int.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2012.

SOMMERHALDER, Aline. **A educação e o cuidado da criança**: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a educação infantil. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TIRIBA, Lea Velocina Vargas. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 231f. Tese (Doutorado em educação) – Unidade, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://nima.puc-rio.br/cursos/pdf/023_lea.pdf. Acesso em: 12 de fev. 2013.

TOSTA, Estela Inês Leite. **A formação de professores de educação infantil**: um estudo a partir de profissionais em exercício. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

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. 39-56.

VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p.36-46.

ZEOLA, Lilian Regina. **Política de educação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005]**. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2007. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Trabalhos selecionados CAPES

Tabela 5
Distribuição dos documentos analisados por programa de pós-graduação - Capes

AUTOR	TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO
ALMEIDA, Benedita de	A escrita na formação continuada de professoras alfabetizadoras: prática de autoria	USP	2007
SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de	A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural	UNESP	2007
REIS, Maria das Graças Fernandes Amorim dos	A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das Diretoras: da assistência à educação	UFSCAR	2007
LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves	Políticas para a educação da infância no Brasil nos anos 1950/1960	PUC/RJ	2008
MELLO, Débora Teixeira de	Uma genealogia das políticas públicas para creche no Brasil: estado e infância de 1899-1920	UNICAMP	2008
ARAÚJO, Maria Noemi de	Usos e apropriações simbólicas do espaço na creche/pré-escola: uma experiência dos anos 80	UFSCAR	2008
RAUPP, Marilene Dandolini	Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação	UFSC	2008
FERREIRA, Marisa Vasconcelos	Integração Curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do programa PEC – municípios	PUC	2008
CAMPOS, Rosânia	Os organismos internacionais e as políticas para a educação infantil no Brasil	UFSC	2008
SOUZA, Tatiana Noronha de	Qualidade na educação infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos Brasileiros e estrangeiros	USP	2008
MOREIRA, Joana Adelaide Cabral	Saber docente, oralidade e cultura letrada no contexto da educação infantil análise da prática docente à luz dos autores da escola de Vygotsky	UFC	2009
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 (STM-1988-2001)	UNICAMP	2009

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de	Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais	UNESP	2009
PAULA, Nanci Martins de	Crianças pequenas – dois anos – no ciberespaço interatividade possível?	UNB	2009
SOMMERHALDER, Aline	A educação e o cuidado da criança: o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a educação infantil?	UNESP	2010
LIMA, Graziela Escandiel de	Cotidiano e trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas: produzindo cenários para a formação de pedagogos	PUC/RS	2010
SAITO, Heloisa Toshie Irie	Aproximações entre a legislação da educação infantil brasileira, seus pressupostos teóricos e a prática pedagógica: o processo de reflexão sobre a ação docente como meio de aprimoramento da atuação do professor	USP	2010
SARTI, Hilda Lúcia Cerminaro	Da teoria à prática: os saberes das professoras de crianças de zero a três anos	PUC/SP	2010
PACÍFICO, Juracy Machado	Políticas públicas para a educação infantil em Porto Velho/RO (1999/2008)	UNESP	2010
OLIVEIRA, Mariana De Novaes	Impacto do treinamento de educadores de berçários de creches em seus conhecimentos e práticas sobre alimentação	USP	2010
LOPES, Amanda Cristina Teagno.	A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil	USP	2010
AMORIM, Ana Luísa Nogueira	Sobre educar na creche: é possível pensar em currículo para crianças de zero a três anos?	UFP	2011
FERNANDES, Marisa Zanoni	Bebê e criança pequena: imagens e lugar nos projetos pedagógicos de instituições públicas de educação infantil	UFP	2011
OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de	A lógica do consumo na sociedade contemporânea e sua influência na mediação do professor no processo de formação do pensamento infantil	UFM	2011
TOTAL DE PRODUÇÕES - TESES (Período 2007 à 2011)			

Tabela 6
Distribuição dos Documentos Analisados por Programa de Pós-graduação -
Capes

AUTOR	TRABALHO	INSTITUIÇÃO	ANO
COELHO, Anelise Barbosa	A formação continuada para educação infantil: um estudo sobre os cursos de pós-graduação Lato Sensu de Curitiba	UTP	2007
ZAPELINI, Cristiane Antunes Espindola	Saberes dos professores da educação infantil: conquista ou utopia na formação continuada	UFSC	2007
SALVINO, Fernando	Vivências em formação continuada: aprendizagem e mudança em desenvolvimento de equipe escolar	UFSC	2007
JOÃO, Janaina Da Silva	Educação infantil para além do discurso da qualidade: sentidos e significações da educação infantil para pais, professores e crianças	UFSC	2007
PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota	Necessidades formativas e estratégias de formação contínua de professores: observação e análise de um programa de formação de professores	UNESP	2007
SOUZA, Karla Bianca Freitas de	Uma análise das implicações da formação na práxis pedagógica de professores de educação infantil na cidade de Imperatriz – MA	UFM	2007
ZEOLA, Lilian Regina	Política de educação continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das redes municipal e estadual de ensino no município de Pimenta Bueno (RO)	UFMG	2007
OLIVEIRA, Marlene Drulis	Proposta alternativa para formação de professores num contexto de mudanças	UCSP	2007
GIORDANO, Patrícia Sanches	Professores de creche: limites e possibilidades de sua profissionalização	UCP	2007
BERNI, Regiane Ibanhez Gimenes	A construção da prática do professor de educação infantil: um trabalho crítico- colaborativo	USP	2007
LAUREANO, Renata Esmi	Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil: desenhando caminhos possíveis	PUC – CAMPINAS	2007
PAGOTO, Rosanea	As políticas públicas de formação do professor no município de Linhares	USM	2007
GARCIA,	Escrita, formação docente e trabalho	UFS	

Roseli Gonçalves Ribeiro Martins	pedagógico: análise de uma ação de formação continuada de educadores infantis		2007
DULLIUS, Vera Fátima	A política de formação de professores para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: oferta de formação superior no RS	UFRS	2007
FLORIANI, Ana Cristina Barreto	As concepções de formação continuada de professores no âmbito das políticas para a educação infantil a partir da década de 1990	UFRS	2008
GIRALDI, Ana Vani	A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?	UVI	2008
PAVIOTI, Cristiane Regina.	Políticas públicas de educação para as crianças de 0 a 3 anos: o caso de Guarulhos	UNICAMP	2008
WILIAMS, Elizabeth Matilda Oliveira	Escrita: desafios para a política na educação infantil (1996-2006)	UFA	2008
TOSTA, Estela Inês Leite.	A formação de professores de educação infantil: um estudo a partir de profissionais em exercício	UFMG	2008
SANTOS, Rúbia Andréa Duarte dos	Formação continuada dos professores da educação infantil: análise da produção de teses e dissertações na região sudeste (1996-2004)	UFNJ	2008
ARAÚJO, Ana Cláudia Albuquerque de	A construção da autonomia docente nas escolas da rede municipal de educação de Maceió – uma análise das escolas auto-formadoras	UFA	2009
LANES, Erone Hemann	Formação continuada dos professores da educação infantil no oeste catarinense: concepção técnico-instrumental ou emancipatória?	UFSC	2009
ALMEIDA, Fernanda Amaral.	Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade	UNB	2009
MATOS, Genicia Martins de.	Entre fraldas e letras, fazeres e afetos: educadores infantis de Belo Horizonte	UFMG	2009
CURADO, Márcia Helena Santos.	Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural: um estudo na rede municipal de educação de Goiânia	UFMG	2009
ARAÚJO, Maria José de Brito	Dilemas e desafios na formação docente e na prática pedagógica: análise do egresso do curso de pedagogia	UFA	2009

PINTO, Mércia De Figueiredo Noronha	O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte	UFMG	2009
SANTOS, Mônica Carvalho dos	O descompasso entre as políticas públicas de formação do professor de educação infantil e a prática cotidiana no município de Bayeux na Paraíba	UFP	2009
CHRUM, Salete Gerardi de Lima	Formação de professores da educação infantil no Paraná: políticas e legislação educacionais (1961-1996)	UNESP	2009
ALVARENGA, Vanessa Cristina	A profissionalização do trabalho docente: um estudo das condições de trabalho de professora de pré-escola	UNESP	2009
ANDRADE, Elaine Cristina Marena	Os instrumentos do coordenador pedagógico para coordenar a formação continuada dos professores da unidade escolar: "o projeto especial de ação" e "o projeto a rede em rede: a formação continuada na educação infantil no município de São Paulo"	USP	2010
NASCIMENTO, E isabet Ristow	Perfil, prática educativa e formação em serviços dos professores da educação infantil: o "caso" dos centros de educação infantil conveniados de Curitiba	UFTP	2010
SILVA, Elisângela André da	Práticas de leitura na formação de professores	UFC	2010
GUEDES, Elizângela Amaral	Formação continuada para professores de educação infantil: concepções de profissionais da rede municipal de ensino de Fortaleza	UFC	2011
ALVES, Francione Charapa	A pesquisa como instrumento de formação docente	UFC	2011
SILVA, Melissa Rodrigues da	A formação continuada de professores da educação infantil: um estudo sobre a organização e realização no sistema municipal de ensino de Guarapuava-Paraná	UTP	2011
PURIN, Paola Cardoso	O trabalho docente na Rede Municipal de Cidreira/RS: limites e possibilidades de uma práxis emancipadora	UFRGS	2011
TOTAL DE DISSERTAÇÕES:			37

APÊNDICE B - Trabalhos selecionados ANPED

Trabalhos selecionados ANPED GT 08 – formação de professores

Descritores: *EI – Formação; EI – Políticas; EI - Trabalho Docente.*

30ª RA 2007 – GT 08 - Trabalhos	Autor (es)
A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade	Giseli Pereli de Moura Xavier
Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições	Adriana de Freitas Rheinhemer
A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil	Neusa Banhara Ambrosetti Patrícia Cristina Albiéri Almeida
Os formadores de professores e a constituição do habitus profissional	Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
Pesquisa-formação: dois estudos, dois contextos, mesmos desafios	Antonio Serafim Pereira
A formação continuada por áreas curriculares: possibilidades e limites de constituírem-se como “comunidades interpretativas”	Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni
Percurso de formação: no entrecruzamento do eu pessoal e do eu profissional	Guacira de Azambuja
Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões	Isabel de Oliveira e Silva
Coletivos escolares e interações de professores em formação inicial e continuada	Milton Antonio Auth
O corpo na condição docente: exigências e atributos	Marlene de Araújo

31ª RA 2008 – GT 08 - Trabalhos	Autor(es)
Formação de professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica	Daniela Patti do Amaral Renato José de Oliveira
O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores	Maria da Conceição Carrilho de Aguiar
Refletindo multiculturalmente sobre a formação continuada de professores e gestores escolares: produção do conhecimento e perspectivas	Giseli Pereli de Moura Xavier

Vozes dos acadêmicos (as) do curso de pedagogia: tecendo relações entre teoria e prática	Sandra Cristina Vanzuita da Silva Cila Alves dos Santos Machado
--	--

32ª RA 2009 – GT 08 - Trabalhos	Autor / Co-Autor
A reflexividade promovida pela pesquisa na formação inicial de professores	Rita Buzzi Rausch
Novos sentidos da formação docente	Talita Vidal Pereira
Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação	Valdete Côco
Talento docente: imagens de significação, valorização e reconhecimento	Simone da Silva Salgado Alvaro Rego Millen Neto
A pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor	Dilmeire Sant'anna Ramos Vosgerau
A presença da dimensão sociopolítica no trabalho de formação de professores	Makeliny Oliveira Gomes Nogueira Ana Mercês Bahia Bock
Para além da formação: as políticas de valorização do magistério público municipal na Bahia	Cristiane da Conceição Gomes de Almeida Maria Couto Cunha Rosemeire Baraúna Meira de Araújo
Concepções de formação de professores nos trabalhos da Anped 2003-2007	Luis Eduardo Alvarado Prada Vânia Maria de Oliveira Vieira Andréa Maturano Longarezi

33ª RA 2010 – GT 08 - Trabalhos	Autor(es)
Narrativas de si como “passeur” de sentido protagonizando a formação humana de professores	Lúcia Maria Vaz Peres
Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas	Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino
Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino	Yoshie Ussami Ferrari Leite Cristiano di Giorgi Maria Raquel Miotto Morelatti Naiara Costa Gomes de Mendonça Vanda Moreira Machado Lima
Entre experiências e compreensões: cartografias da formação de professores	Dinamara Garcia Feldens Fabrícia Teixeira Borges
Os saberes e o trabalho do professor formador num contexto de mudanças	Marli Eliza Dalmazo Afonso de André

	Laurizete Ferragut Passos Márcia de Souza Hobold Neusa Banhara Ambrosetti Patricia Cristina Albieri de Almeida
A produção de saberes colaborativos na formação de arte-educadores: múltiplos tempos e espaços de aprendizagem	Maria Zenilda Costa

34ª RA 2011 – GT 08 - Trabalhos	Autor(es)
Cultura, participação e prática docente: reflexões e desafios para a escola pública	Luis Gustavo Alexandre Da Silva
A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas	Shirleide Pereira da Silva Cruz José Batista Neto
Secretarias de educação e as práticas de formação continuada de professores	Patrícia Cristina Albieri de Almeida Juliana Cedro de Souza Ana Paula Ferreira da Silva Claudia Leme Ferreira Davis
Da atividade humana entre Paidéia e Politeia: saberes, valores e trabalho docente	Wanderson Ferreira Alves Daisy Moreira Cunha
Leituras e memórias de sentidos: Repercussões na prática Pedagógica escolar	Filomena Elaine Paiva Assolini Noeli Prestes Padilha Rivas

35ª RA 2012 – GT 08 - Trabalhos	Autor(Es)
História de vida de professoras: reflexões contextuais sobre a docência	Sônia Maria Da Silva Araújo
A formação do professor de educação infantil: interfaces luso-brasileiras	Patrícia Teixeira De Sá
O trabalho docente: expectativas e interesses da pesquisa educacional nas últimas décadas no Brasil	Maria Eliza Rosa Gama Eduardo Adolfo Terrazzan
A reinvenção da docência pela autoformação: a educação do campo e a educação física escolar ante um horizonte cosmopolita a identidade das professoras alfabetizadoras: entre as diferenças e o pertencimento comum	Milka Helena Carrilho Slavez Renata Portela Rinaldi

Desenvolvimento profissional de formadores da educação básica: uma experiência envolvendo a parceria Universidade-Escola	Shirleide Pereira Da Silva Cruz José Batista Neto
Trabalho, lugar e identidade profissional docente: um estudo de caso em Austin, baixada fluminense Uma Experiência de Formação Continuada de Professores: A Formação de Rede	Joaquina Roger Gonçalves Duarte

APÊNDICE C - Trabalhos selecionados ANPED

Trabalhos selecionados ANPED GT 07 – educação de crianças de 0 a 6 anos

Descritores: *EI – Formação; EI – Políticas; EI - Trabalho Docente.*

30ª RA 2007 – GT 07 - Trabalhos	Autor(es)
“A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches	Tereza Cristina Monteiro Cota
Um tempo vivido, uma prática exercida, uma história construída: o sentido do cuidar e do educar	Leusa de Melo Secchi Ordália Alves Almeida
Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil	Patrícia Corsino Núbia de Oliveira Santos
A pesquisa sobre as práticas de educação infantil: investigando as micro relações sociais	Sandra Cristina Vanzuita da Silva Cila Alves dos Santos Machado
Criança menorzinha... Ninguém merece!	Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho
Representação social de professoras de educação infantil sobre infância: algumas considerações	Tércia Millnitz Demathé Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro

31ª RA 2008 – GT 07 - Trabalhos	Autor(es)
No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês	Daniela de Oliveira Guimarães
Contribuições da análise de discurso como ferramenta de pesquisa em educação infantil	Zélia Granja Porto

32ª RA 2009 – GT 07 - Trabalhos	Autor(es)
Educação de crianças, docência e processos de subjetivação	Maria Isabel Edelweiss Bujes
Relações sociais e educação infantil: percursos, conceitos e relações de adultos e crianças	Altino José Martins Filho Lourival José Martins Filho
Educação da pequena infância: um olhar sobre a formação docente	Moema de Albuquerque Kiehn
A educação infantil no contexto pós-reforma: institucionalização e regulação no Brasil e argentina	Roselane Fátima Campos

33ª RA 2010 – GT 07 - Trabalhos	Autor(es)
A vida do bebê: a constituição de infâncias saudáveis e normais nos manuais de puericultura brasileiros	Cláudia Amaral dos Santos
Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped	Altino José Martins Filho
Formação continuada na educação infantil	Valdete Côco
Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil	Patrícia Corsino Maria Fernanda Rezende Nunes

34ª RA 2011 – GT 07 - Trabalhos	Autor(es)
O lugar da creche na educação infantil	Gabriela Barreto da Silva Scramingnon
Trabalho e identidade profissional Na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades	Nancy Nonato de Lima Alves
Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década	Sonia Kramer Patrícia Corsino Maria Fernanda Rezende Nunes
Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: O que “dizem” as crianças?	Tacyana Karla Gomes Ramos
Sobre importâncias, medidas e encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	Luciane Pandini Simiano Carla Karnoppi Vasques

35ª RA 2012 – GT 07 – Trabalhos	Autor(es)
Produção coletiva de textos na educação infantil: uma análise dos saberes docentes	Fernanda Michelle Pereira Girão Ana Carolina Perrusi Alves Brandão
A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças	Bianca Cristina Correa Lorenzza Bucci
O Proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do rio de janeiro	Marina Pereira de Castro e Souza
Quais as fontes de saberes das professoras de bebês?	Jose Carlos
As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	Tacyana Karla Gomes Ramos
Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança	Romilson Martins Siqueira
“Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira	Fabiana Oliveira Canavieira
Há luz no início do túnel? A formação de professores iniciantes em educação infantil e dos acadêmicos residentes em foco	Eliane Greice Davanço Nogueira Ordália Alves Almeida

APÊNDICE D – Proposta de ementa a aplicar nos encontros dialógicos em grupo de estudo/formação

Carta de apresentação

Caro participante,

Esta pesquisa tem como objetivo compreender **os sentidos que os profissionais docentes da EI, que atuam com crianças (de 0 a 3 anos), mobilizam quando mediados por um processo de formação**. Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar/participar dos encontros dialógicos em grupo de estudo/formação composto pela pesquisadora e profissionais docentes da EI (professores e auxiliares), pois nossa interação no trabalho de campo é imprescindível para o êxito da pesquisa. Esclarecemos que o anonimato do seu nome será preservado, bem como a confidencialidade das informações que não sejam incorporadas ao relatório de pesquisa. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade, e solicitamos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cordialmente,
Verônica Belfi Roncetti Paulino

1) PROPOSIÇÃO INICIAL DOS ENCONTROS DIALÓGICOS EM GRUPO DE ESTUDO/FORMAÇÃO

- ✓ Sujeitos participantes:

Pesquisadora, profissionais docentes da EI (professoras/auxiliar de creche).

- ✓ Carga Horária: 20 horas
- ✓ Período de execução: 2013/2

EMENTA

O trabalho docente na educação infantil. Os diferentes saberes fazeres na educação infantil. Ementa a ser complementada (definida) com as sugestões dos sujeitos participantes (profissionais docentes).

OBJETIVOS

- Problematizar a constituição do trabalho docente na EI;
- Refletir sobre os dilemas e perspectivas que estão presentes na dinâmica do trabalho docente partilhado entre professoras e auxiliares de creche, no contexto da EI, tendo a mediação teórica como suporte, a fim de superar questões inerentes à relação entre teoria e prática;

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1- Trabalho docente na EI:

- Constituição do trabalho docente na EI;
- saberes fazeres da Educação Infantil;
- indissociabilidade do cuidar e do educar;
- profissionais docentes: sujeitos de direitos;
- crianças: sujeitos de direitos.

2- Temas relacionados ao trabalho docente na EI, a serem sugeridos pelos participantes (sujeitos docentes) do grupo de formação.

METODOLOGIA

- Diálogo entre os participantes;
- compartilhamento das leituras propostas e dos relatos de vivências no contexto educativo;
- debate sobre reflexões e/ou problematizações das vivências profissionais;
- avaliação do encontro, tencionando os sentidos que emergem do/circulam no processo formativo para o trabalho docente na EI.

REFERÊNCIAS BÁSICAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. 2010. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 2009.

_____. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 fev. 2013.

CAMPOS, M.M. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p.121-132, jan./dez.2008. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/publicações/revistas/7200-revista-retratos-da-escola-n-0203-formacao-de-professores-impasses-eperspectivas>.

TRISTÃO, F.C.D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, A.J.M.; TRISTÃO, F.C.D.; RECH, I.P.F. e SCHNEIDER, M.L. **Infância plural: crianças de nosso tempo**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p. 39-58.

APÊNDICE E - Proposta de plano de trabalho para os encontros dialógicos em grupo de estudo/formação

PROPOSTA DE PLANO DE TRABALHO PARA OS ENCONTROS DIALÓGICOS EM GRUPO DE ESTUDO/FORMAÇÃO

Datas	Participantes	Metodologia	Textos de apoio (Especialmente para a pesquisadora)
01/07 (Tempo Previsto: 1h)	Pesquisador; Sujeitos Participantes (Profissionais docentes);	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do objetivo do estudo/formação e da carta-convite; proposta de construção de pauta em parceria com os sujeitos docentes; - Levantamento de sugestões de temas de interesse de estudo com base nas vivências na constituição do trabalho docente no contexto educativo dos sujeitos participantes; - Apresentação de temáticas vinculadas ao trabalho docente na EI pela pesquisadora. 	Contextualização
22/07 (Tempo Previsto: 4h)	Pesquisador; Sujeitos Participantes (Profissionais docentes);	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da Ementa; - Sensibilização do tema proposto: Constituição do Trabalho Docente na EI; Saberes fazeres. - Socialização e debate sobre reflexões e/ou problematizações das vivências profissionais; - Avaliação do encontro. 	TRISTÃO, F.C.D. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: FILHO, A.J.M.; TRISTÃO, F.C.D.; RECH, I.P.F. e SCHNEIDER, M.L. Infância plural: crianças de nosso tempo. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007, p. 39-58.

<p>05/08</p> <p>(Tempo Previsto: 4h)</p>	<p>Pesquisador; Sujeitos Participantes (Profissionais docentes);</p>	<p>- Sensibilização do tema proposto (a ser definida pelos sujeitos participantes);</p> <p>- Socialização e debate sobre reflexões e/ou problematizações das vivências profissionais;</p> <p>- Avaliação do encontro.</p>	
<p>12/08</p> <p>(Tempo Previsto: 1h)</p>	<p>Pesquisador; Sujeitos Participantes (Profissionais docentes);</p>	<p>- Sensibilização do tema proposto: Indissociabilidade do Cuidar e do Educar;</p> <p>- Socialização e debate sobre reflexões e/ou problematizações das vivências profissionais;</p> <p>- Avaliação do encontro.</p>	<p>BRASIL. MEC/SEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB,2010.</p>
<p>02/09</p> <p>(Tempo Previsto: 1h)</p>	<p>Pesquisador; Sujeitos Participantes (Profissionais docentes);</p>	<p>- Sensibilização do tema proposto (a ser definida pelos sujeitos participantes);</p> <p>- Socialização e debate sobre reflexões e/ou problematizações das vivências profissionais;</p> <p>- Avaliação do encontro.</p>	

<p>16/09</p> <p>(Tempo Previsto: 4h)</p>	<p>Pesquisador; Sujeitos Participantes (Profissionais docentes);</p>	<p>- Sensibilização do tema proposto: Profissionais docentes: sujeitos de direitos;</p> <p>- Socialização e debate sobre reflexões e/ou problematizações das vivências profissionais;</p> <p>- Avaliação do encontro.</p>	<p>- ARTIGO 61 e 67 da LDBEN (BRASIL, 1996);</p> <p>CAMPOS, M.M. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2-3, p.121-132, jan./dez.2008. Disponível em: http://www.cnte.org.br/index.php/publicações/revistas/7200-revista-retratos-da-escola-n-0203-formacao-de-professores-impasses-eperspectivas</p>
<p>23/09</p> <p>(Tempo Previsto: 1h)</p>	<p>Pesquisador; Sujeitos Participantes (Profissionais docentes);</p>	<p>- Sensibilização do tema proposto (a ser definida pelos sujeitos participantes);</p> <p>- Socialização e debate sobre reflexões e/ou problematizações das vivências profissionais;</p> <p>- Avaliação do encontro.</p>	
<p>30/09</p> <p>(Tempo Previsto: 4h)</p>	<p>Pesquisador/ Sujeitos Participantes (Profissionais docentes);</p>	<p>- Sensibilização do tema proposto: Crianças: sujeitos de direitos;</p> <p>- Socialização e debate sobre reflexões e/ou problematizações das vivências profissionais;</p> <p>- Avaliação do encontro.</p>	<p>BARBOSA, Maria Carmem Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. 2010. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=pdf>. Acesso em: 12</p>

			<p>jan. 2013.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. Brasília, 2009.</p>
--	--	--	---

**Pesquisa “PROFISSIONAIS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
PARCERIAS E TENSÕES”**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/o da pesquisa “*Profissionais Docentes da Educação Infantil: Parcerias e Tensões*”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Verônica Belfi Roncetti Paulino. O propósito da pesquisa é compreender os sentidos que os profissionais docentes da EI, que atuam com crianças (de 0 a 3 anos), mobilizam quando mediados, por um processo de formação. No processo de produção de dados está prevista, nesta fase do trabalho de campo, a realização de encontros/formação. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar/participar da formação com os profissionais (professoras e auxiliares de creche). Concordando em participar, assine a autorização a seguir.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____

RG nº _____, telefone () _____, informo que entendi os esclarecimentos prestados neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “**Profissionais Docentes da Educação Infantil: Parcerias e Tensões**”

Afonso Cláudio-ES, ____de _____ de 2013.

assinatura

APÊNDICE F – Observação participante – roteiro e termo de consentimento

PESQUISA: PROFISSIONAIS DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: PARCERIAS E TENSÕES

Caro participante,

O propósito desta pesquisa é compreender os sentidos que os profissionais docentes, que atuam com crianças de zero a 3 anos, mobilizam quando mediados por um processo de formação. Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar/participar de nossa observação, pois nossa interação no trabalho de campo é imprescindível para o êxito da pesquisa. Esclarecemos que o anonimato do seu nome será preservado, bem como a confidencialidade das informações que não sejam incorporadas ao relatório de pesquisa. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade, e solicitamos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cordialmente,
Verônica Belfi Roncetti Paulino

Roteiro de observação

- ✓ Sujeitos participantes:
 - Professoras e auxiliares de creche.
 - ✓ Saberes fazeres dos profissionais docentes (professoras e auxiliares) no cotidiano institucional da EI;
 - ✓ Dinâmica do trabalho docente compartilhado entre professora e auxiliar no encontro com um mesmo grupo de crianças;
 - ✓ Relações interpessoais entre os profissionais docentes (professoras e auxiliares/auxiliares e professores) que atuam com o mesmo grupo de crianças;
 - ✓ Processos interativos entre os profissionais docentes (professoras, auxiliares);
 - ✓ Dinâmicas de constituição da docência da EI e processos formativos.
-

Pesquisa “Profissionais Docentes da EI: Parcerias e Tensões

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/o da pesquisa “*Profissionais Docentes da EI: Parcerias e Tensões*”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Verônica Belfi Roncetti Paulino. O propósito da pesquisa compreender os sentidos que os profissionais docentes, que atuam com crianças de zero a 3 anos, mobilizam quando mediados por um processo de formação. No processo de produção de dados está prevista, nesta fase do trabalho de campo, a realização de observações. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a observação e a veiculação de sua imagem em qualquer meio de comunicação para a pesquisa “Profissionais Docentes da Educação Infantil” e divulgação de conhecimento científico, e o uso dos dados em estudos sobre a Educação Infantil (EI) e trabalho docente no campo da EI. Concordando em participar, assine a autorização a seguir.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____

RG nº _____, telefone () _____, informo que entendi os esclarecimentos prestados neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “**Profissionais Docentes da EI: Parcerias e Tensões**”.

Afonso Cláudio-ES, ___ de _____ de 2013.

Assinatura

Pesquisa “Profissionais Docentes da EI

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA O USO DE IMAGENS

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/o da pesquisa “*Profissionais Docentes da EI: Parcerias e Tensões*”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Verônica Belfi Roncetti Paulino. O propósito da pesquisa compreender os sentidos que os profissionais docentes, que atuam com crianças de zero a 3 anos, mobilizam quando mediados por um processo de formação. No processo de produção de dados está prevista, nesta fase do trabalho de campo, a realização de observações e registros fotográficos. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a veiculação de sua imagem em qualquer meio de comunicação para a pesquisa “Profissionais Docentes da Educação Infantil” e divulgação de conhecimento científico, e o uso dos dados em estudos sobre a Educação Infantil (EI) e trabalho docente no campo da EI.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____

RG nº _____, telefone () _____, informo que entendi os esclarecimentos prestados neste termo de consentimento e autorizo veiculação de minha imagem na pesquisa “**Profissionais Docentes da EI: Parcerias e Tensões**”.

Afonso Cláudio-ES, ____ de _____ de 2013.

Assinatura

APÊNDICE G – Entrevistas individuais – roteiro e termo de consentimento

Pesquisa “Profissionais Docentes da Educação Infantil: Parcerias e Tensões”

Caro participante,

O objetivo desta pesquisa é compreender os sentidos que emergem do/ circulam no trabalho das profissionais docentes, que atuam com crianças de zero a 3 anos, quando mediados por um processo de formação. Solicitamos a sua colaboração no sentido de autorizar/participar da entrevista, pois nossa interação no trabalho de campo é imprescindível para o êxito da pesquisa. Esclarecemos que seu anonimato dos nomes será preservado, bem como a confidencialidade das informações que não sejam incorporadas ao relatório de pesquisa. Agradecemos sua colaboração e disponibilidade, e solicitamos o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cordialmente,
Verônica Belfi Roncetti Paulino

Entrevista de estrutura aberta e flexível – individual

- ✓ Sujeitos participantes:
 - Profissionais docentes (professoras, auxiliares, diretor, pedagogo).
- ✓ **Indicadores para composição das entrevistas:**
 - Formação dos profissionais;
 - Formação continuada que tem participado;
 - Responsável pela formação continuada;
 - Profissionais participantes da formação;
 - Exigência de formação para exercer o cargo de profissional docente;
 - Em quais espaços (CMEI/SEMEAC/SEDU/MEC/SINDICATO/OUTRO) são promovidas as formações;
 - Configuração metodológica da(s) formação(es);
 - Constituição da formação continuada: dialógica, monológica ou polifônica;
 - Temáticas abordadas nas formações;

- A participação na formação em serviço é obrigatória?
- Há controle e avaliação da formação?
- No conjunto de formação continuada há integração e coordenação?
- A formação continuada responde as necessidades individuais e aos objetivos coletivos do serviço?
- Há incentivo e encorajamento para participar da formação?
- Existe vínculo entre a graduação, pós-graduação e a remuneração e progressão na carreira?
- A formação em todos os níveis está ligada a pesquisa?
- Dinâmica do trabalho docente na EI;
- Sentidos que emergem da/circulam na formação para o trabalho docente na EI, considerando o trabalho em parceria de professoras/auxiliares que atuam com o mesmo grupo de crianças;
- Contribuições das formações para o trabalho docente;
- Horários/ tempo de formação continuada;
- Processo de constituição dos *saberes fazeres* da profissão;
- Como é organizada a atuação docente compartilhada entre professor e auxiliar/auxiliar e professor?
- Como é a relação no cotidiano do trabalho entre professor e auxiliar/auxiliar e professor?
- Há tensões no trabalho compartilhado com o professor e auxiliar/auxiliar e professor?
- Há parcerias no trabalho compartilhado com o professor e auxiliar ou auxiliar e professor?
- Como a atuação do trabalho docente é constituída, levando em conta a indissociabilidade do educar e cuidar?
- **Concepções em relação:**
 - à sua carreira profissional;
 - à função que exerce;
 - ao salário;
 - à carga de horário de trabalho nesta instituição;
 - aos saberes fazeres cotidianos no encontro com as crianças;

- aspectos relativos às condições de trabalho;
 - trabalho docente na EI;
 - trabalho docente partilhado com professor e auxiliar/auxiliar e professor;
 - formação continuada;
 - vivência profissional.
- ✓ Outras informações surgidas no transcurso da pesquisa.
-

Pesquisa “Profissionais Docentes da Educação Infantil: Parcerias e Tensões”

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar, como voluntário/o da pesquisa “Profissionais Docentes da Educação Infantil: Parcerias e Tensões”, realizada como atividade integrante do Mestrado (PPGE/CE/UFES) de Verônica Belfi Roncetti Paulino. O propósito da pesquisa é compreender os sentidos que os profissionais docentes, que atuam com crianças de zero a 3 anos, mobilizam quando mediados por um processo de formação. No processo de produção de dados está prevista, nesta fase do trabalho de campo, a realização de entrevistas individuais. Você está sendo consultado/a sobre a sua adesão a esta etapa da pesquisa, o que implica autorizar a entrevista e o uso dos dados em estudos sobre a Educação Infantil (EI) e trabalho docente no campo da EI. Concordando em participar, assine a autorização a seguir.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____

RG nº _____, telefone () _____, informo que entendi os esclarecimentos prestados neste termo de consentimento e que concordo em participar da pesquisa “**Profissionais Docentes da Educação Infantil: Parcerias e Tensões**”.

Afonso Cláudio-ES, ___ de _____ de 2013.

Assinatura

APÊNCIDE H – Termo de autorização do uso de imagens das crianças

Termo de autorização do uso de imagens das crianças participantes da Pesquisa “Profissionais da Educação Infantil”

Eu, _____ portador(a) da cédula de identidade nº _____, responsável legal pelo(a) menor

_____,
autorizo a veiculação de sua imagem em qualquer meio de comunicação para a pesquisa “Profissionais Docentes da Educação Infantil” e divulgação de conhecimento científico, sem quaisquer ônus.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e depoimentos do(a) menor supracitado, não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Afonso Cláudio, 20 de julho de 2013.

Assinatura: _____

Afonso Cláudio, 20 de julho de 2013.

APÊNCIDE I - Cronograma de ações

AÇÕES – 2013	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Exame de Qualificação							
Revisão dos Instrumentos de Pesquisa							
Apresentação do Projeto ao Conselho de Ética							
Acesso ao Campo – Autorização							
Imersão no Campo – Produção de Dados: Análise de Documentos							
Imersão no Campo – Produção de Dados: Observação Participante							
Imersão no Campo – Produção de Dados: Entrevistas							
Imersão no Campo – Produção de Dados: Encontros em Grupo – Formação							
Sistematização e Análise de Dados							
Sistematização do Texto da Dissertação							
Compartilhamento do Texto Dissertativo no GRUFAE							
AÇÕES – 2014	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
Revisão do Texto – Linguística e Normatização							
Defesa da Dissertação							

ANEXO

Lei nº 1.904/2010
DISPÕE SOBRE O NOVO PLANO DE CARGOS
E SALÁRIOS DOS PROFISSIONAIS DO
MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE
AFONSO CLÁUDIO ESTADO DO ESPÍRITO
SANTO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO MUNICIPAL DE AFONSO CLÁUDIO, ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.
FAZ SABER QUE A CÂMARA MUNICIPAL APROVA E EU SANCIONO A SEGUINTE LEI:

CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES
SEÇÃO I

Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre o Plano de Cargos e Salários dos Profissionais do Magistério Público Municipal no âmbito da educação básica.

SEÇÃO II

DA ESTRUTURA DA CARREIRA

Art. 2º - A carreira do Magistério é constituída de cargos de provimento efetivo e estruturada em classes de acordo com a natureza e complexidade das atribuições, níveis de titulação estabelecidos segundo habilitação profissional, alcançando, através da promoção, uma linha ascendente de valorização.

Art. 3º - Para fins desta Lei consideram-se:

I - Cargo: conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas ao profissional da educação que tem como características essenciais a criação em Lei, denominação própria, número certo, atribuições definidas e pagamento pelos cofres do Município;

II - Classe: a divisão básica da carreira, contendo determinado número de cargos, de mesma denominação e atribuições idênticas, agrupados segundo a natureza e complexidade das atribuições e da habilitação profissional exigida.

III - Categoria funcional: conjunto de cargos dos profissionais da educação;

IV- Progressão horizontal: passagem dos profissionais da educação de um nível de habilitação para outro superior, na mesma classe;

V- Progressão Vertical: é a elevação do profissional da educação ocupante de cargo de provimento efetivo à referência imediatamente superior dentro do nível a que pertence;

VI - Funções do Magistério: aquelas desempenhadas na Escola ou em outras Unidades Administrativas da Secretaria de Educação por ocupantes de cargos integrantes do Quadro do Magistério, compreendendo:

a) Regência de classe;

b) Administração escolar;

c) Planejamento educacional;

d) Inspeção escolar;

e) Supervisão escolar;

f) Coordenação de área;

g) Coordenação escolar;

h) Orientação educacional;

i) Pesquisa educacional;

j) Direção de unidade escolar;

l) Acompanhamento, controle e avaliação das atividades educacionais desenvolvidas no sistema educacional;

m) Outras atividades de natureza congênere.

VII - Nível: unidade básica da estrutura da carreira que corresponde à maior habilitação adquirida pelo profissional da educação, independente da classe a que pertence e do âmbito de atuação e que determina o valor inicial do vencimento base;

VIII - Referência: símbolo numérico em arábico indicativo do valor do vencimento base fixado para o cargo que representa o crescimento funcional do profissional da educação na carreira;

IX - Vencimento-base: retribuição pecuniária ao profissional da educação pelo efetivo exercício do cargo correspondente ao nível de sua maior habilitação e referência independente do âmbito de atuação em que exerça suas funções, considerando a jornada de trabalho e sobre o qual incide o cálculo das vantagens;

X - Código de identificação: caracterização dos cargos do Quadro do Magistério.

§ 1º - Entende-se por habilitação específica aquela que tem relação direta com as atividades desenvolvidas pelo profissional da educação que a alcançou, no âmbito de atuação em que tiver exercício.

§ 2º - Entende-se por âmbito de atuação o nível de ensino ou de gestão em que o profissional da educação passa a ter exercício em virtude de concurso e de sua habilitação.

CAPÍTULO II

DA ORGANIZAÇÃO DA CARREIRA

Art. 4º - A carreira do Magistério é caracterizada por atividades contínuas no exercício de funções de Magistério e voltada à concretização dos princípios, dos ideais e dos fins da educação brasileira.

Parágrafo Único - A carreira do Magistério se inicia com o provimento de cargo efetivo de magistério, através de concurso público, de provas e títulos, em conformidade com o que dispõe esta Lei ou norma dela decorrente.

Art. 5º - A carreira do magistério é formada pelo cargo de provimento efetivo de profissional da educação dividido em classes, de acordo com a natureza e complexidade das atribuições e habilitação profissional exigida para os seus ocupantes.

Art. 6º - A estrutura da carreira do Magistério compreende classes, níveis e referências.

Art. 7º - Os cargos de provimento efetivo são agrupados em classes, de acordo com a natureza e complexidade das atribuições e da habilitação profissional exigida para os seus ocupantes, conforme se especifica.

I - Classe A - integrada pelos cargos de Professor PA". Professor de Ensino de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

II - Classe B - integrada pelos cargos de Professor "PB". Professor de Ensino das Séries Finais do Ensino Fundamental.

III - Classe P - integrada pelos cargos de Professor "PP". Professor de Função Pedagógica.

Art. 8º - Os níveis constituem a linha de elevação funcional em virtude da maior habilitação para o magistério, assim considerada:

I - Nível I - formação em curso de nível médio, na modalidade Normal.

II - Nível II - formação em curso de nível médio, na modalidade Normal, acrescida de Estudos Adicionais.

III - Nível III - formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena ou formação específica de profissionais da educação em nível superior, em curso de pedagogia ou formação em curso Normal Superior.

IV - Nível IV - formação em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, ou formação específica, em cursos de pedagogia; ou em curso Normal Superior, acrescida de pós-graduação obtida em curso de especialização com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, com aprovação de monografia.

V- Nível V – Habilitação específica de grau superior, com graduação de licenciatura plena e pós-graduação *stricto-sensu* com nível de mestrado em educação ou na área específica de formação, com defesa e aprovação de dissertação.

VI- Nível VI – Habilitação específica de grau superior, com graduação de licenciatura plena e pós-graduação *stricto-sensu* com nível de doutorado em educação ou na área específica de formação, com defesa e aprovação de tese.

Parágrafo Único - Os níveis de que trata este artigo desdobram-se em referências de 1 a 16, conforme consta no Anexo I.

Art. 9º - A elevação do ocupante de cargo de Magistério nos níveis de que trata o artigo anterior far-se-á mediante comprovação de habilitação específica.

Parágrafo Único - Os procedimentos administrativos para fins do disposto neste artigo serão objeto de regulamentação.

CAPÍTULO III

DOS CARGOS DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

SEÇÃO I

DAS ATRIBUIÇÕES DOS CARGOS DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 10 – Os profissionais do magistério, na função de docência, atuarão:

I - Na Educação Infantil (pré-escola e creche) e nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª e 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos) os portadores de formação em curso de licenciatura plena em pedagogia para as séries iniciais do ensino fundamental e/ou Curso Normal Superior e Curso de berçarista ou similar com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas para os professores que atuarão nas creches;

II - Na Educação Especial, os portadores de formação em curso de licenciatura plena e curso de aperfeiçoamento em Educação Especial com carga horária mínima de 240 (duzentos e quarenta) horas podendo este profissional atuar desde a Educação Infantil até os Anos Finais do Ensino Fundamental;

III – Nos Anos Finais (5ª a 8ª e 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de nove anos), os portadores de formação em curso de licenciatura plena, respeitada a área de conhecimento, ou em programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, nos termos da legislação vigente.

IV – Na função de Professor com suporte pedagógico na sua especialidade, atuando na educação infantil, no ensino fundamental e na Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo Único - Para atuação em classes de Educação Infantil, Creche, Pré-Escola e de Educação Especial exigir-se-á curso específico na modalidade de Ensino, conforme disposto em normas específicas.

SEÇÃO II

CÓDIGO DE IDENTIFICAÇÃO

Art. 11 - Os cargos do quadro do magistério serão constituídos dos seguintes elementos:

I - 1º elemento - indicativo do quadro do magistério municipal: Ma;

II - 2º elemento - indicativo da categoria funcional e classe Professor: PA, PB e PP.

III - 3º elemento - indicativo do nível I a VI;

IV - 4º elemento — indicativo da referência de 1 a 16.

CAPÍTULO IV

DA INVESTIDURA EM CARGO DO MAGISTÉRIO

Art. 12 - A investidura em cargo da carreira do magistério far-se-á mediante aprovação prévia em concurso público de provas e títulos, por nomeação, em caráter efetivo.

Parágrafo Único - Os requisitos para investidura de cargo de que trata este artigo ficam estabelecidos de conformidade com o Anexo III, que integra esta Lei.

Art. 13 - O ingresso do profissional na carreira do magistério, aprovado em concurso, far-se-á no cargo segundo a classe para a qual prestou concurso e no nível da formação exigida, comprovada mediante documentação e na referência inicial do nível.

CAPÍTULO V

DA PROGRESSÃO HORIZONTAL E DA PROGRESSÃO VERTICAL

SEÇÃO I

DA PROGRESSÃO HORIZONTAL

Art. 14 – Progressão Horizontal é a passagem do profissional da educação e estável, de um nível de habilitação para outro superior dentro da mesma classe.

§ 1º - A progressão horizontal do integrante do cargo de carreira do Magistério a um nível superior depende de comprovação da nova formação específica prevista na hierarquia dos níveis.

§ 2º - Ocorrida a progressão horizontal, será o profissional da educação transferido, automaticamente, para o novo nível, na referência correspondente, em ordem de equivalência, resguardando o tempo de permanência na referência anterior, para fins de progressão.

§ 3º - Comprovante de habilitação é o documento expedido pela instituição formadora, acompanhada do respectivo histórico escolar.

Art. 15 - A progressão horizontal ocorrerá mediante requerimento do professor à Unidade de Administração de Pessoal mediante apresentação de comprovante da titulação.

Parágrafo único - Os efeitos financeiros da progressão vigoram a partir da data de registro do protocolo do requerimento, tendo a Administração Municipal a obrigação de fazer as referidas modificações.

SEÇÃO II

DA PROGRESSÃO VERTICAL

Art. 16 – Progressão Vertical é a passagem de uma referência para outra imediatamente superior, do nível e classe em que o profissional do magistério estiver enquadrado.

Art. 17 - Interrompem o exercício, para fins de progressão:

I - Afastamento das atribuições específicas do cargo, exceto quando convocado para exercer cargos em comissão ou função gratificada na administração municipal, ou quando no exercício de mandato eletivo em entidades de classe;

II - Licença para trato de interesses particulares;

III - Licença por motivo de deslocamento do cônjuge ou companheiro;

IV - Estar em disponibilidade remunerada;

V - Suspensão disciplinar ou condenação criminal por sentença transitada em julgado;

VI - Licença médica superior a 60 (sessenta) dias por biênio, exceto quando decorrentes de

gestação, lactação ou adoção, paternidade, doenças graves especificadas em Lei e acidente ocorrido em serviço e por doenças ocupacionais;

VII – Estiver em laudo médico definitivo superior a 02 (dois) anos;

VIII – Faltas não justificadas.

SUBSEÇÃO I

POR ANTIGUIDADE

Art. 18 - O interstício mínimo para concorrer à progressão é de 02 (dois) anos na referência.

SUBSEÇÃO II

POR MERECEMENTO

Art. 19 – Fica instituída a progressão por merecimento dos profissionais do magistério a ser regulamentada por Lei.

CAPÍTULO VI

DA JORNADA DE TRABALHO

Art. 20 - A carga horária básica de trabalho dos profissionais da educação é de 25 horas semanais.

Art. 21 - A carga horária do professor em função de docência é constituída de horas-aula de atividades pedagógicas.

§ 1º - O tempo destinado a horas-aula corresponderá a 80% (oitenta por cento) da carga horária semanal.

§ 2º - O tempo destinado a horas-aula de atividades pedagógicas corresponderá a 20% (vinte por cento) da carga horária semanal e deverá ser cumprido na unidade escolar, em atendimento aos períodos dedicados ao planejamento, avaliação e desenvolvimento profissional.

§ 3º - A carga horária dos profissionais do magistério que não desempenham função docente corresponderá ao total da sua carga horária.

Art. 22 - Fica criada a possibilidade de extensão de carga horária para 50 (cinquenta) horas semanais aos ocupantes de cargo de provimento efetivo, na função de docência.

Parágrafo único – As extensões de que trata o *caput* deste artigo fica condicionada às mesmas situações de contratação temporária regidas pelo Estatuto dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Afonso Cláudio – ES.

Art. 23 - A carga horária a ser cumprida no exercício de função de direção escolar e de coordenação escolar será fixada em lei, de conformidade com os turnos de funcionamento e complexidade administrativa da unidade escolar.

CAPÍTULO VII

DO VENCIMENTO- BASE

Art. 24 - Vencimento-base é a retribuição pecuniária mensal devida ao profissional do magistério pelo efetivo exercício do cargo correspondente ao nível de formação adquirida e à referência alcançada, considerada a jornada básica de 25 (vinte e cinco) horas semanais de trabalho.

Parágrafo Único. As vantagens pecuniárias permanentes ou temporárias serão calculadas sobre o vencimento-base.

Art. 25 - A Tabela de Vencimentos-Base do Quadro do Magistério é constituída de classes, níveis e referências e está fixada no Anexo IV.

Parágrafo Único - A escala dos vencimentos corresponde às referências dos níveis.

Art. 26 - O piso do vencimento-base corresponde a referência Inicial de cada nível, conforme disposto no anexo IV.

CAPÍTULO VIII

DO ENQUADRAMENTO

Art. 27 - O enquadramento nos cargos do quadro do magistério far-se-á em obediência ao contido no Capítulo II desta lei.

§ 1º - O prazo para enquadramento será de até 30 (trinta) dias.

§ 2º - Para fins do disposto neste artigo, o enquadramento do servidor nas referências constantes do anexo IV não poderá resultar em vencimento inferior a soma do atual

vencimento, acrescido das gratificações ainda devidas ao magistério.

CAPÍTULO IX

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 28 - O Estatuto do Magistério Público Municipal estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado, de profissional do magistério para a função de docência, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Art. 29 - Ficam garantidos ao servidor ocupante de cargo de magistério, os direitos e vantagens concedidos aos demais servidores estatutários, no que couber.

Art. 30 - Os servidores ocupantes dos cargos de nível I e II de que trata o Art. 8º desta Lei, terão seus direitos assegurados, ficando vedada desde já a criação de vagas dos níveis referidos para fins de concurso, bem como contratação temporária por excepcional interesse público.

Art. 31 - O servidor da carreira do magistério que ingressou no serviço público municipal até a presente data como Professor MaPI, a partir dessa lei passará a ser designado Professor MaPA.

Art. 32 - A função do pessoal de apoio administrativo às atividades escolares, incluindo-se Secretários Escolares, Auxiliares de Secretarias Escolares, Serventes e outros com funções similares farão parte do Quadro de Servidores Municipais, devidamente autorizados pelo órgão próprio e mediante treinamento.

Art. 33 - O quantitativo de cargos do magistério é o constante do anexo V que integra esta Lei e a distribuição das vagas é a constante do Anexo VI.

Art. 34 - As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias consignadas no orçamento municipal, à conta do Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério e de recursos próprios, ficando o Poder Executivo autorizado a promover os ajustes necessários ao orçamento vigente.

Art. 35 - Fica o Poder Executivo autorizado a regulamentar a presente lei, no que couber.

Art. 36 - Em atendimento ao que preceitua a Lei Federal nº 11.738/2008 bem como a decisão liminar do Supremo Tribunal Federal na Ação Direta de Inconstitucionalidade sob o nº. 4167, até o julgamento final da Ação, dar interpretação conforme o artigo 2º da Lei 11.738/2008, no sentido de que a referência ao piso salarial é a remuneração e não tão – somente, o vencimento básico inicial da carreira. Desta forma, nenhum servidor do magistério receberá menos que os valores estabelecidos na Tabela do anexo VII, assim entendido os valores desta tabela não como piso (vencimento-base), mas sim a remuneração, ou seja, o vencimento-base acrescido de todas as vantagens.

Art. 37 - O vencimento-base do magistério é o constante no Anexo IV.

Art. 38 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação retroagindo seus efeitos a 1º de janeiro de 2010, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Lei nº 1.666/2004 e a Lei nº. 1.719/2006.

REGISTRE-SE, PUBLIQUE-SE E CUMPRA-SE.

Prefeitura Municipal de Afonso Cláudio/ES, 19 de abril de 2010.

WILSON BERGER COSTA

PREFEITO MUNICIPAL

BALBINO DE VARGAS GUISSO/SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Wilson Berger Costa

Prefeito Municipal
ANEXO I
CARREIRA CARGO QUANTIDADE
II Auxiliar de Creche 10
WILSON BERGER COSTA
Prefeito Municipal de Afonso Cláudio

Lei nº 1715/2006

Cargo: Auxiliar de creche

Carreira: III

1-Descrição Sumária do Cargo:

Prestar apoio e participar do planejamento, execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências.

2- Descrição detalhada das atribuições:

- Manter-se atualizado quanto às modernas técnicas profissionais;
- Requisitar e manter o suprimento necessário à realização das atividades;
- Zelar pela higiene e limpeza do ambiente e dependências sob sua guarda;
- Observar as condições de funcionamento dos equipamentos, instrumentos e bens patrimoniais, solicitando os reparos necessários, para evitar riscos e prejuízos; .
- Utilizar com racionalidade e economicidade e conservar os equipamentos, materiais de consumo e pedagógicos pertinentes ao trabalho;
- Observar regras de segurança no atendimento às crianças e na utilização de materiais, equipamentos e instrumentos durante o desenvolvimento das rotinas diárias;
- Acompanhar e participar sistematicamente dos cuidados essenciais referentes à alimentação, higiene pessoal, educação, cultura, recreação e lazer das crianças;
- Participar de programas de capacitação co-responsável.
- Participar em conjunto com o educador do planejamento, da execução e da avaliação das atividades propostas às crianças;
- Participar da execução das rotinas diárias, de acordo com a orientação técnica do educador;
- Colaborar e assistir permanentemente o educador no processo de desenvolvimento das atividades técnico-pedagógicas;
- Receber e acatar criteriosamente a orientação e as recomendações do educador no trato e atendimento à clientela;
- Auxiliar o educador quanto à observação de registros e avaliação do comportamento e desenvolvimento infantil;
- Participar juntamente com o educador das reuniões com pais e responsáveis;
- Disponibilizar e preparar os materiais pedagógicos a serem utilizados nas atividades;
- Auxiliar nas atividades de recuperação da auto-estima, dos valores e da afetividade;
- Observar as alterações físicas e de comportamento, desestimulando a agressividade;
- Estimular a independência, educar e reeducar quanto aos hábitos alimentares, bem como controlar a ingestão de líquidos e alimentos variados;
- Responsabilizar-se pela alimentação direta das crianças dos berçários;

- Cuidar da higiene e do asseio das crianças sob sua responsabilidade;
- Dominar noções primárias de saúde;
- Ajudar nas terapias ocupacionais e físicas, aplicando cuidados especiais com deficientes e dependentes;
- Acompanhar a clientela em atividades sociais e culturais programadas pela unidade;
- Auxiliar no recolhimento e entrega das crianças, inclusive as que fazem uso do transporte escolar, acompanhando-as na entrada e saída do mesmo, zelando assim pela sua segurança;
- Executar outros encargos semelhantes, pertinentes à função.

Requisitos Para Provimento

3- Instrução: Ensino Fundamental completo e formação em curso de berçarista ou similar com carga horária mínima de 80 (oitenta) horas/aula.

4- Experiência: Não exige experiência profissional anterior.

Outros Fatores a se Considerar

5- Recrutamento:

Externo, no mercado de trabalho mediante concurso público.

6- Julgamento e Iniciativa: Tarefas variadas e complexas que exigem planejamento, organização e coordenação cuidadosa, para a obtenção de resultado.

7- Relacionamento: O ocupante do cargo deve demonstrar capacidade satisfatória para lidar com pessoas, sobretudo com os colegas de trabalho e crianças.

8- Responsabilidade pelo patrimônio: O ocupante desse cargo lida com patrimônio em forma de equipamento, material ou recursos e pode provocar perdas, parcialmente recuperáveis, decorrentes de descuidos.