



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

MAURÍCIA EVANGELISTA DOS SANTOS

**NA ESTEIRA DOS SABERES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E AUXILIARES NO
COTIDIANO DE UM CMEI**

**FEIRA DE SANTANA-BA
2013**

MAURÍCIA EVANGELISTA DOS SANTOS

**NA ESTEIRA DOS SABERES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E AUXILIARES NO
COTIDIANO DE UM CMEI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da Universidade do Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II - como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Mirela Figueiredo Santos Iriart

**FEIRA DE SANTANA-BA
2013**

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

S236n Santos, Maurícia Evangelista dos
Na esteira dos saberes e práticas da docência na educação infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI / Maurícia Evangelista dos Santos. – Feira de Santana, BA, 2013.
215 f.

Orientadora: Mirela Figueiredo Santos Iriart

Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Educação infantil – Profissionais. 2. Saberes e práticas. 3. Relações de saber / poder. I. Iriart, Mirela Figueiredo Santos. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Departamento de Educação. IV. Título.

CDU: 373.2

MAURÍCIA EVANGELISTA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, no âmbito da Linha de Pesquisa II - como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof^ª. Dr^ª. Mirela Figueiredo Santos Iriart (UEFS) Orientadora

Prof^ª. Dr^ª Solange Mary Moreira Santos (UEFS)

Prof. Dr. Rodrigo de Saballa de Carvalho (UFFS)

Às mulheres da minha vida: minha mãe, Marcelina Marta,
e as minhas irmãs Lucília, Ana Maria, Nete, Maura e Ana
Carla, sem as quais nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Sinto uma alegria imensa em chegar ao término dessa caminhada, principalmente por que, quando parei para redigir os meus agradecimentos, verifiquei que na travessia da pesquisa não estava sozinha. Pude contar com muitas pessoas especiais que me ajudaram a concluir esse mestrado, marcado por um período de grandes conquistas. Eu jamais teria conseguido se não fossem vocês! Muito Obrigada!

A Deus, pela minha vida, pelas pessoas que fazem parte dela, por tudo que me ensinou em tão pouco tempo, por ter cuidado de mim e me dado luz e força para superar os desafios.

À minha família (principalmente a mãe e as minhas irmãs), pelo carinho, pelo incentivo sempre, por escutarem paciente meus desabafos e as angústias vivenciadas no decorrer da pesquisa; por segurarem a onda e terem sobrevivido ao meu lado nesse tempo, aturando a correria, o meu mau humor, a impaciência, entendendo as minhas inúmeras ausências.

À prof^a Dr^a Mirela Figueiredo Iriat, que apostou desde o início na realização da pesquisa, acreditando na sua orientanda primogênita do mestrado. Andou comigo nesta trama, investindo sua sabedoria, paciência, apoio e tranquilidade. Muito obrigada, “Mirelota”.

Aos professores e professoras da PPGE/UEFS com os quais tive a oportunidade de realizar trocas e aprendizagens significativas, que andarão comigo por toda a vida, em especial a prof^a Dr^a Solange Mary Moreira Santos que tanto contribui para que eu repensasse meu objeto de estudos, através da participação do exame de qualificação.

Aos colegas de mestrado Analdino, Renata, Edeil, Firmino, Vânia, Alix Vanessa, pelas amizades, trocas, desabafos, em especial a Maria Cristina, Raphaela, Geórgia, Taísa, Lívia Jéssica e Maximiano, pelas travessias e atravessamentos vivenciados, pelo carinho, risos e encantamentos outros. Por tudo que vivenciamos juntos/as.

Ao professor Dr. Rodrigo de Carvalho Saballa, agradeço pelo interesse em participar do exame de qualificação da banca examinadora da dissertação. Suas contribuições, no momento da qualificação, foram valiosas, pois permitiram seguir caminhos teóricos e metodológicos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Silvia Karla (minha nêga Silvia), pelo carinho e dedicação que tem acompanhado e incentivado os meus sonhos e desejos, pela presteza com que sempre respondeu as minhas dúvidas e inquietações, pela leitura e releitura dos meus escritos, pelos socorros sempre que necessário, às vezes nos horários mais inapropriados.

Às minhas queridas amigas de sempre, Maíra Guimarães, Andréia Castiglione, Raphaella Moura, Andrija Almeida e Lenise Sampaio, que sempre me apoiaram e incentivaram para que eu continuasse na vida acadêmica como pesquisadora. Obrigada pela presença de vocês na minha vida.

Às minhas companheiras de trabalho, Gil, Sandra, Rose e Vera que sempre me apoiaram e me ajudaram para que fossem possíveis as minhas idas e vindas do/no mestrado.

Às participantes desta pesquisa, as professoras, as auxiliares, e as gestoras do CMEI com quem aprendi, pela colaboração, confiança e disponibilidade com a qual concederam para realização da pesquisa de campo.

Trago dentro do meu coração, como um cofre que se não
pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através das janelas ou vigias, ou
de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.

(Fernando Pessoa)

RESUMO

É a partir do processo de municipalização da Educação em Infantil, que no município de Salvador ocorreu em 2007, impulsionado pela política de descentralização, através da Emenda Constitucional 143 (de 12 de setembro de 1996) e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (de 20 de dezembro de 1996) que se desenvolve o objetivo central da presente dissertação: compreender como se configuram as relações entre as diferentes profissionais (professoras e auxiliares) que atuam em um CMEI, tendo como referência as especificidades das suas práticas, permeadas por crenças, valores, sentidos, significações construídas no cotidiano do trabalho. A pesquisa coloca em discussão as relações entre a formação acadêmica das professoras e a atuação prática das auxiliares de sala, em torno de questões relacionadas ao cuidar e ao educar e aos sentidos e os modos pelos quais cada profissional significa suas práticas e seus saberes nas relações que tecem umas com as outras, atravessadas por relações de poder. Para atender a tais objetivos o desenho metodológico da pesquisa é de cunho qualitativo, apoiado na abordagem teórica-metodológica da Rede de Significações (RedSig), de modo a nos permitir capturar o contexto discursivo e os processos de significação que se desenrolam no cotidiano do CMEI, recorrendo às estratégias da análise documental, observação participante, entrevistas semi-estruturadas e realização de grupos focais. Constituem-se sujeitos da pesquisa educadoras, auxiliares de desenvolvimento infantil e as gestoras da instituição. Os resultados indicam que as relações entre as professoras e as auxiliares configuram-se em meio aos micropoderes que medeiam relações hierárquicas no cotidiano da instituição, apontando para os sentidos e os significados sobre o próprio trabalho e o trabalho umas das outras, produzidos a partir do lugar social e institucional que cada grupo de profissionais ocupa. As análises evidenciam uma divisão social e de gênero no trabalho na educação infantil, que contribui para a construção de relações conflitivas entre auxiliares e professoras, observando-se poucos episódios de compartilhamento das ações docentes. Através das práticas discursivas, reconfiguradas com a interação pesquisadora-pesquisadas, engendram-se processos de re-significação das suas identidades.

Palavras-chave: Profissionais de Educação Infantil. Saberes e práticas. Papéis e posicionamento. Relações de saber/poder

RESUMEN

Fue a partir del proceso de municipalización de la educación Infantil, que tuvo lugar en la ciudad de Salvador, en 2007, impulsada por la política de descentralización, a través de la Enmienda Constitucional n° 143 (del 12 de septiembre, 1996) y de la aprobación de la Ley de Directrices y Bases Educación Nacional n° 9394 (del 20 de diciembre de 1996) que se desarrolló la idea central de esta tesina, con el objetivo de: comprender cómo se configurarían las relaciones entre los diferentes profesionales (maestras y asistentes) que trabajan en un CMEI, tomando como referencia las especificidades de sus prácticas impregnadas por creencias, valores, sentidos y significados construidos en el trabajo diario. Esa investigación pone en jeque las relaciones entre la formación academicista de las maestras y la actuación práctica de sus asistentes en aula, en temas relacionados con los cuidados diarios y la educación, así como también en los sentidos y formas que cada profesional atribuye a sus prácticas y a sus saberes en las relaciones que tejen entre sí, esas a su vez, traspasadas por relaciones de poder. Para alcanzar los objetivos pensados, el diseño metodológico de la investigación asumió un carácter cualitativo, basado en el abordaje teórico de la red de significados (RedSig), de modo a buscar la captura y comprensión del contexto discursivo, y de los procesos de significación que se desarrollan en el CMEI diariamente, a través de ciertos instrumentos y estrategias de investigación como: análisis documental, observación participante, entrevista informal y grupo focal. Se constituyeron sujetos de esa investigación: maestras, asistentes y miembros del grupo gestor de la institución in foco. Los resultados indicaron que las relaciones tejidas entre las maestras y sus asistentes se configuran en medio a micro poderes que median relaciones jerárquicas en la institución todos los días, señalando los sentidos y significados de su propio trabajo y del trabajo de los demás, sentidos esos, producidos desde un lugar y ámbito social e institucional que cada grupo profesional ocupa. Los análisis revelaron una división social y de género en el trabajo con la educación en la primera infancia en el CMEI, hecho que contribuye para la construcción y fortalecimiento de las relaciones conflictivas entre las maestras y sus asistentes, habiendo raras ocasiones de intercambio de las prácticas de enseñanza entre estos educadores. A través de las prácticas discursivas, reconfiguradas en las interacciones entre investigadora y sujetos investigados se engendraron procesos de redefinición de sus identidades.

Palabras clave: Profesionales de la primera infancia. Saberes y prácticas. Roles y posicionamiento. Relaciones de saber / poder

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Distribuição dos cômodos dentro da instituição.....	77
Tabela 02	Distribuição da frequência dos grupos por quantidade de crianças, faixa-etária das crianças e profissionais por sala.....	78
Tabela 03	Distribuição das atividades desenvolvidas na instituição.....	80
Tabela 04	Distribuição do número de funcionário por função dentro da instituição.....	81

LISTA DE ILUSTRAÇÃO


Gráfico 01	Distribuição da frequência do grau de escolaridade das mães.....	82
Gráfico 02	Distribuição percentual da renda familiar.....	83
Gráfico 03	Distribuição percentual das famílias por situação matrimonial.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
E. I.	Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
C.F.	Constituição Federal
CEI	Centro de Educação Infantil
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
SECULT	Secretária de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
TAC	Termo de Ajustamento de Conduta
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
REDSIG	Rede de Significação
SETRAS	Secretaria de Trabalho e Ação Social

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO AS ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA.....	16
1 UMA INTERLOCUÇÃO COM A REDE DE SIGNIFICAÇÃO, AS PRÁTICAS DISCURSIVAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO.....	31
2 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: DO EMBATE AO DEBATE, TRAÇANDO UM CAMINHO NA HISTÓRIA.....	43
2.1 Infância e Criança: aproximações e afastamentos.....	49
2.2 A educação da criança de 0 a 5 anos.....	55
3 A PESQUISA: O PERCURSO TEÓRICO – METODOLÓGICO.....	63
3.1 Os fundamentos da investigação.....	63
3.2 Os caminhos para a coleta de dados.....	70
3.3. O contexto da investigação.....	76
3.3.1 A estrutura física da instituição.....	76
3.3.2 Objetivos da instituição segundo o Projeto Político Pedagógico.....	79
3.3.3 O corpo profissional do CMEI.....	79
3.3.4 Perfil socioeconômico da população atendida.....	80
3.4. Os sujeitos da pesquisa.....	84
3.5 A organização das informações: os fios para análise dos dados coletados.....	86
3.5.1 A construção dos eixos temáticos e os sistemas de categorias que emergiram.....	87
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS NOS PROCESSOS INTERATIVOS ENTRE PROFESSORAS E AUXILIARES.....	90
4.1 O Cotidiano e a Rotina: demarcando papéis e posicionamentos na instituição.....	92
4.1.1 O Cotidiano.....	92
4.1.2 A Rotina.....	95
4.2 Da escolha à permanência: o tornar-se profissional da Educação Infantil.....	105
4.3 Saberes e Práticas na constituição das identidades profissionais: Campo de disputa?.....	119
4.4 Tensões e Conflitos entre professoras e auxiliares. A docência compartilhada é possível?.....	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	144
APÊNDICES.....	152

The background of the page is an abstract, flowing green design. It features several curved, overlapping bands of varying shades of green, from light lime to deep forest green. The lines are smooth and fluid, creating a sense of movement and depth. The overall effect is clean, modern, and organic.

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, Ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam (Guimarães Rosa).

INTRODUÇÃO: APRESENTANDO AS ESTRATÉGIAS DE APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE PESQUISA

O presente trabalho irá problematizar as relações de saberes e práticas nas interações entre as professoras e as auxiliares de desenvolvimento infantil - ADI's - em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), situada na periferia de Salvador. O objetivo do trabalho é compreender como se configuram as relações entre as diferentes profissionais (professoras e auxiliares), que atuam em um CMEI, tendo como referência as especificidades das suas práticas permeadas por crenças, valores, sentidos, significações e diferenças construídas no cotidiano do trabalho.

A educação da criança de 0 a 5 anos de idade configura-se como uma área de recente institucionalização no campo da educação. Embora se possa identificar o aumento do número de pesquisas e trabalhos relativos a essa etapa da educação básica, ela ainda é pouco representada no conjunto da produção acadêmica na pós-graduação brasileira. Ao estudar a produção de pesquisas na área da Educação Infantil (E. I.) no período 1983 a 1998, Strenzel (2000) identificou que a produção concentrou-se no nível de mestrado ao longo da década de 1990, logrando crescimento significativo em relação às décadas anteriores. O crescimento do número de teses de doutorado verificou-se mais ao final do período analisado pela autora. Entendemos que a construção da área como campo de conhecimentos e seu fortalecimento no campo da educação passam também pela pesquisa institucionalizada.

Em uma breve análise acerca das produções, tanto em livros quanto em teses e dissertações, que tivessem como tema principal a Educação Infantil, criança de 0 a 6 anos, creche e profissionais de Educação Infantil, foi possível perceber que, apesar da crescente expansão das pesquisas voltadas a análise da Educação Infantil no Brasil, há uma concentração destas pesquisas em analisar os fundamentos políticos e curriculares desta etapa da educação.

Os estudos que discorrem sobre Educação infantil têm ocupado cada vez mais espaço nos periódicos, nos eventos científicos e nos livros que estão sendo publicados. Temos clareza de que é preciso produzir e divulgar conhecimento científico de qualidade para embasar essa etapa da educação, pois além da divulgação do conhecimento, permite ampliar os debates e as críticas, assim como contribuir para a formulação de novas políticas públicas nessa etapa da educação.

O levantamento realizado situou os trabalhos, a partir dos descritores acima mencionados, em três grandes eixos: **as crianças de zero a cinco anos; políticas e currículo**

na educação infantil; profissionais que atuam na Educação Infantil. Ressaltamos que não pretendemos aqui realizar o estado da arte sobre a pesquisa em Educação Infantil.

No que se refere aos estudos sobre **as crianças de zero a cinco anos**, percebemos que estes se voltam especificamente para as crianças, dando não só visibilidade a elas, mas possibilitando a construção de um diálogo polifônico, em que os discursos não se sobrepõem, mas se complementam. Evidenciam estes sujeitos como verdadeiras protagonistas desta etapa da Educação Infantil. Nestes trabalhos notamos que há um olhar para a infância de modo mais amplo. Existe uma preocupação em traçar, de forma clara, um arcabouço histórico sobre a trajetória da criança e da infância, problematizando estas duas categorias historicamente e culturalmente localizadas. Os estudos de Carvalho (2005 e 20011); Bujes (2002) apontam nessa direção. Em diversos estudos a criança é apresentada como sujeito de direito, possibilitando romper com o silenciamento e com as diferentes formas pelas quais elas vieram ao longo dos séculos sendo descritas. Nas descrições realizadas nestas pesquisas é identificado o conceito de infância silenciada, tal como se foi constituindo no curso da história humana, ou seja: um mundo de adultos onde as crianças não têm voz. Dentro desse grupo de estudos se situam também as pesquisas que estão voltadas à análise do processo de desenvolvimento infantil como os estudos de Rossetti-Ferreira; Amorim & Vitória (1994) e Oliveira (1995).

Com um foco mais voltado para **as instituições de Educação Infantil**, temos os estudos que relatam o processo histórico das creches e pré-escolas e da política de Educação Infantil pública no país com destaque para os embates entre: educação x assistência, direito x bem-estar (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995; KUHLMANN JR, 1998, MACHADO, 2002; OLIVEIRA, 1992). Alguns estudos se debruçam sobre o que acontece nos espaços internos das instituições, chamando a atenção para a análise dos espaços educacionais, haja vista que podem ser elementos constitutivos dos processos educacionais e parceiros nas práticas pedagógicas. Os estudos das interfaces da organização espacial deixam evidente a importância da criação de ambientes voltados para o desenvolvimento infantil, onde as crianças se identifiquem como partícipes do processo educacional, rompendo com a concepção adultocêntrica, que determina o papel da criança nos espaços que frequenta. Os estudos que se inserem nesse grupo propõem a organização do cotidiano escolar da Educação Infantil, com suas rotinas, seus espaços e materiais apropriados, com o objetivo de dar significado, vida e prazer às descobertas das crianças, antes da aprendizagem convencional da leitura e da escrita, a partir de um processo denominado pelos/as pesquisadores/as de “alfabetização emergente”.

No grupo dos trabalhos que discorrem sobre as **profissionais que atuam na Educação Infantil**, encontramos os trabalhos de Haddad (1991); Gomes (2009); Cerisara (2002); Kramer (2005), entre outros. Notamos que há uma preocupação em discutir o que pensam e dizem as profissionais que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos de idade sobre suas experiências práticas e sobre sua formação para a docência na Educação. Nas considerações desses estudos, fica pontuado que a habilitação para atuar nessa etapa da educação básica é vista como um curso de menor valor, porque forma o professor para atuar em sala de aula com crianças de pouca idade. Existem, também, os estudos que se preocupam em analisar a política de recursos humanos definida para os/as profissionais que atuam nas classes com crianças de 0 a 5 anos. Essas pesquisas identificam que existe uma política caracterizada por uma racionalidade financeira descomprometida com a qualificação pedagógica, que define um contingente quase que exclusivamente de servidoras leigas terceirizadas para atuar junto às crianças, sobretudo nos dois primeiros anos de vida. Atentas às dificuldades originadas por uma formação inadequada ou insuficiente, as pesquisas apresentam um estudo sobre o processo de formação continuada das educadoras que já atuam nas creches e pré-escolas públicas do país.

Nesse contexto, inserem-se as pesquisas de caráter colaborativo as quais realizam uma intervenção que parte dos conflitos, das questões e das tensões presentes no dia a dia das educadoras, como matéria-prima para a reflexão das profissionais envolvidas no processo de *construção-desconstrução-reconstrução* de suas práticas. Procuram favorecer reflexões críticas na análise das relações entre teoria e prática, através das interlocuções entre pesquisadores, educadores e profissionais da educação infantil, com o propósito de produzir conhecimentos novos e contextualizados.

Consideramos importante pontuar que os estudos acerca das relações entre a creche e suas educadoras, no Brasil, têm o trabalho de Lenira Haddad (1991) como marco para a compreensão de como se efetiva o processo de construção da identidade da creche. Para a autora, a identidade da creche se constrói concomitante ao processo de construção da identidade das próprias educadoras, ou seja, a forma como estas profissionais concebem suas práticas contribuem para a caracterização da creche como espaço de cuidado e guarda de crianças. Nas palavras de Haddad (1991), a creche era concebida pelas educadoras como extensão do lar das crianças e assim desenvolviam suas atividades levando em consideração os aspectos da guarda e do cuidado, em detrimento dos aspectos pedagógicos.

Acerca das funções e papéis das profissionais da creche, os estudos de Silva (2003), Cerisara (2002), Moreira & Lordelo (2002), entre outros, ajudam-nos a compreender as

relações estabelecidas entre educadoras e auxiliares de sala e os papéis que elas ocupam dentro dos espaços das creches, os quais devem ser analisados a partir de suas trajetórias de vida, expectativas profissionais e das diferentes tradições enraizadas sobre seus próprios modos de conceber seu trabalho.

O levantamento realizado aponta que existe um número significativo de pesquisas com a preocupação em discutir sobre a profissão docente para esta faixa etária, com destaque para a formação docente. No entanto, no que diz respeito às relações estabelecidas entre as diferentes profissionais que atuam na educação infantil percebe-se que essas pesquisas ainda são minorias quando analisadas dentro de um contexto de produção acadêmica nacional. Desta forma, podemos levantar as seguintes questões: não se estaria compreendendo pouco os processos de subjetivação dos sujeitos que atuam diretamente no campo da Educação Infantil? Como é possível se discutir sobre currículo, política de formação e práticas pedagógicas sem levar em consideração o lugar social que ocupam os sujeitos que desenvolvem tais práticas?

O contato com as pesquisas realizadas no campo da Educação Infantil têm contribuído para que pensemos na necessidade de aprofundarmos não só as investigações acerca de como está se configurando esta etapa da educação nos últimos anos, como vem se efetivando as políticas de valorização e formação das profissionais de educação infantil, mas também investigarmos como as profissionais de Educação Infantil significam, sentem e pensam suas práticas cotidianas nos espaços de atuação profissional e como estabelecem múltiplas relações entre seus pares profissionais.

A relevância da pesquisa sobre as relações estabelecidas entre as educadoras e auxiliares de creches centra-se no fato de ainda existirem poucas pesquisas que abordam a temática das profissionais da Educação Infantil, levando em consideração a dimensão micropolítica e social que permeia a vida dessas profissionais. Além disso, configura-se como um estudo que permitirá visualizar os embates provocados pela forma de organização do trabalho desenvolvido nos espaços dos CMEIs, a partir da presença de duas profissionais com características de formação tão distintas, desenvolvendo atividades de cuidar e educar junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. A pesquisa torna-se, também, relevante por colocar em discussão a necessidade de se pensar em novas perspectivas de organização do trabalho em instituições de Educação Infantil tendo em vista uma política de formação e valorização das profissionais que atuam nessa modalidade educativa. Além de pontuar acerca dos processos interacionais que contribuem para a construção da identidade profissional das trabalhadoras de creches.

Nesse sentido, o presente trabalho, ao partir de uma análise microssociológica dos campos interativos no interior do CMEI como contexto multicultural, político, ideológico e histórico, apresenta-se com características inovadoras.

Entende-se que a trajetória de vida é marcada por traços indeléveis, onde desejo e vontades entrelaçam-se numa contextura de realização, a opção por ser professora de Educação Infantil situa-se nesse contexto. Inicialmente, a escolha pelo tema dessa pesquisa parte da vivência que a pesquisadora tem com o objeto em estudo, a saber: as relações entre as profissionais que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIs) no município de Salvador. As primeiras inquietações e motivação para a pesquisa partem, inicialmente, da experiência prática da pesquisadora, enquanto professora de Educação Infantil, de uma pesquisa anteriormente realizada e do momento histórico vivenciado, que envolveu o processo de municipalização da Educação Infantil na cidade de Salvador.

A contextualização deste objeto de estudo parte do momento histórico-político da municipalização da Educação Infantil (E. I.) e suas repercussões, desde as questões políticas do “direito” a E. I. à organização do trabalho (cotidiano do CMEI) e às interações aí negociadas, tendo como ponto de partida, ainda, a experiência e trajetória profissional da pesquisadora.

As discussões que versam sobre as relações entre as profissionais que atuam na E.I. têm como marco político, histórico e social o contexto da década de noventa e os anos de 2000, pois é a partir destas datas que novas configurações começam a emergir quando se trata de questões relacionadas à política de financiamento e gestão do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, bem como das profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Na década de 90, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 1996 como baliza para os fatores relacionados à educação de modo amplo e a suas profissionais de maneira específica. Nos idos de 2000 temos as políticas de financiamento e regulamentação da Educação Infantil, abarcando crianças de 0 a 5 anos de idade em consequência da ampliação do ensino fundamental para nove anos.

É dentro desse contexto político e social que se inserem as principais discussões sobre a Educação Infantil no país, desde a gestão, regulamentação, currículo à formação de educadores e educadoras para atuarem junto às crianças de 0 a 5 anos de idade. Vale pontuar que essas discussões ganham veemência quando se intensifica os processos de descentralização do ensino no Brasil.

Apesar das discussões acerca do processo de descentralização do ensino no Brasil datar de 1834 com o Ato Adicional de 1834, o qual constitui um marco na descentralização do

ensino brasileiro, com o debate sobre a responsabilidade do governo central e das províncias quanto à oferta de instrução pública, é na LDBEN de 1961 que, pela primeira vez na legislação do ensino de abrangência nacional, faz-se, de maneira explícita, menção à gestão do ensino em nível de município (SILVA, 2003). Contudo, apesar dessa lei ter sido considerada como meio impulsionador da descentralização administrativa na educação, os Estados ainda permaneceram concentrando o poder de decisão e os recursos financeiros. A instância municipal foi estimulada a atuar principalmente no ensino primário da zona rural, sem a necessária delegação de competências e sem os recursos compatíveis (SARI, 2001).

Na década de 1980, o debate sobre a municipalização do ensino foi influenciado por vários fatores, entre esses: a vinculação de recursos do Fundo de Participação dos Municípios-FPM definida na Lei nº 5.692/71; o reforço à municipalização dos encargos educacionais mediante projetos federais implantados, sobretudo no nordeste; o contexto da abertura política e do imaginário social de identificação da centralização com o autoritarismo e descentralização como democracia, em resposta ao modelo dominador do governo militar; a volta a democracia com governos eleitos pelo povo, a busca de maior participação e a necessidade de ajuste fiscal e de redimensionamento da administração pública federal, bem como o apoio dos organismos financeiros internacionais para medidas de caráter descentralizador.

A Constituição Federal (C.F.) de 1988 estabeleceu, com ineditismo no Brasil, a organização dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, devendo esses entes federados organizarem os seus sistemas pela via do chamado regime de colaboração (art. 211). Dessa forma, a Constituição de 1988 colocou o município como sistema de educação ao lado da União, Estados e Distrito Federal.

Mesmo a Constituição de 1988 destacando o princípio de federalismo que atinge o município, reconhecendo-o como ente autônomo e, conseqüentemente, dando-lhe a autonomia de organizar o seu sistema, a municipalização do ensino fundamental como política somente foi efetivada em termos consideráveis, no contexto brasileiro, a partir da nova engenharia política de financiamento estabelecida em 1996. Tal política foi capaz de induzir a descentralização da gestão deste nível de ensino, através da Emenda Constitucional 143, de 12 de setembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

A década de 1990 também é marcada por um sucessivo movimento de descentralização educacional, via municipalização do ensino, resultante das relações entre governos subnacionais: Estados e Municípios.

Ao longo do tempo, os estudos sobre a descentralização/municipalização do ensino trouxeram à tona algumas argumentações. Neste sentido, autores que serão aqui apresentados têm alertado quanto às formas como esses processos podem ser caracterizados.

A descentralização é compreendida como um processo de reforma do Estado, composta por um conjunto de políticas públicas que transferem responsabilidades, recursos ou autoridade de níveis mais elevados de governo para níveis inferiores no contexto de um tipo específico de Estado. Na educação, a descentralização teve como uma de suas formas de manifestação a municipalização, que consiste em transferir das instâncias centrais as atribuições e responsabilidades da gestão dos serviços do ensino fundamental e da educação infantil para as instâncias locais. A municipalização também pode ser compreendida como um processo que alarga a eficácia, a qualidade da educação e aumenta a participação dos cidadãos. Implica um maior controle social sobre as políticas educacionais, dada a proximidade entre o usuário dos serviços educacionais e os gestores, aumentando a participação da comunidade nas decisões (BOAVENTURA, 1996; BORDIGNON, 1993; GADOTTI, 1993; ROMÃO, 1993).

O que é possível ser notado é que as mudanças na política educacional brasileira, sobretudo a partir dos anos de 1990, produziram um papel significativo às instâncias municipais, quando princípios como os de descentralização/municipalização, de democratização e autonomia têm justificado novos modos de organização das estruturas e funcionamento dos sistemas de ensino.

A determinação de que os Estados e Municípios definam formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, e não mais a manutenção de relações hierárquicas, reforça a necessidade de um regime de colaboração já previsto no artigo 211 da C.F. No entanto, apesar da co-participação entre os entes federados, no que diz respeito à oferta do ensino fundamental e da educação infantil, mais recentemente, a transferência desse nível de ensino para os municípios foi intensificada com um novo reordenamento institucional, motivada pela implantação do FUNDEF e, principalmente, pela implantação do FUNDEB, devido à possibilidade de aumento de recursos nos cofres municipais ou simplesmente, pela desobrigação das responsabilidades do Estado.

É nesse cenário de efervescência política que se verifica o aumento dos estudos sobre os processos de municipalização do ensino no Brasil (BOAVENTURA, 1996; BORDIGNON,

1993; BOTH, 1997; GADOTTI, ROMÃO, 1993). Estes estudos têm como preocupação analisar em que medida a municipalização do ensino fundamental tem possibilitado o fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e Município, em especial, na garantia da cobertura da demanda educacional; discutir como operaram os mecanismos de transferência de escolas do ensino fundamental do Estado para os municípios, apontando quais os elementos que foram considerados nas negociações entre os entes federados, bem como analisar os efeitos desse processo na gestão educacional dos municípios.

No presente estudo, tomamos o processo de municipalização da Educação Infantil no município de Salvador/BA, que só ocorreu em 2008 (doze anos de atraso ao que preconizava a LDBEN), no que se refere à responsabilidade do município quanto à organização, manutenção e regulamentação da educação das crianças que pertencem à faixa-etária de 0 a 5 anos de idade, como marco histórico e contextual para que se possam iniciar as discussões acerca das relações entre professoras e auxiliares de sala nos espaços de CMEI.

A necessidade de situar o objeto de estudo dentro de um contexto sócio-histórico específico (processo de municipalização da Educação Infantil) se justifica pelo fato de que a partir desse contexto político, que atravessou a política municipal de educação em Salvador, várias mudanças na forma de conceber, gerenciar e operacionalizar as atividades, sobretudo as pedagógicas na Educação Infantil, adquiriram novas configurações.

Com a municipalização da Educação Infantil em Salvador, as instituições de atendimento em tempo integral a crianças de 0 a 5 anos de idade passam do campo da assistência ao âmbito da educação, ao fazer parte da Secretaria de Educação e Cultura (SECULT) da prefeitura de Salvador.

As quarenta e cinco creches que estavam sob a responsabilidade do governo do Estado passaram, em 14 de fevereiro de 2008, para as mãos da SECULT. A assinatura do termo de ajustamento de conduta (TAC) aconteceu na sede do Ministério Público Estadual. O objetivo desse termo é cumprir o disposto na Lei 9.939/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que atribui ao município a obrigação pela Educação Infantil (0 a 6 anos).

A discussão entre o poder público (governo do Estado e a administração municipal) em torno da transferência é antiga e esbarrava na justificativa da prefeitura quanto à carência de condições financeiras para assumir as unidades e incorporar às planilhas da educação municipal os custos com mais de 6.200 alunos, naquele ano.

Com a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB - que até o ano de 2006 só financiava o ensino fundamental, incluiu a creche (0 a 3 anos) e a pré-escola (4 a 6 anos). Para

fazer cumprir a LDBEN, a Educação Infantil não poderia ficar sob a tutela da Secretaria Estadual de Ação Social, como vinha ocorrendo. Foi por considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica que Estado e Município assinaram o Termo de Ajustamento de Conduta - TAC, que teve a promotora da infância e juventude, Márcia Guedes, como proponente.

O TAC propôs que até o fim do ano de 2008, o Estado deveria continuar cumprindo com algumas obrigações para garantir o funcionamento das creches transferidas ao município, como garantir a permanência dos 819 educadores infantis e funcionários de apoio, repassar à prefeitura as verbas oriundas do governo federal (via Ministério do Desenvolvimento Social) e fornecer a alimentação das crianças matriculadas. Os prédios onde funcionam as unidades, assim como equipamentos, materiais e mobiliários foram cedidos para o município (termo de cessão de uso).

A partir de janeiro de 2008, a prefeitura assumiu a responsabilidade total pelas creches, que passaram a ser chamadas de Centro Municipais de Educação infantil (CMEI), arcando com os custos integrais de manutenção dos serviços e pagamento de pessoal.

Foi possível verificar, através de reuniões e da participação em cursos de formação, que, apesar de existir uma preocupação por parte da SECULT em aperfeiçoar as profissionais da educação municipal, ainda era necessário um olhar crítico e reflexivo sobre as questões tangentes ao tipo de educação que se está desenvolvendo nos espaços dos CMEIs em Salvador. Isso porque com a municipalização da Educação Infantil esperavam-se mudanças mais significativas na educação de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Mudanças ocorreram, não podemos negar, no entanto as conversas com professoras, coordenadoras e diretoras de CMEIs, em participação de cursos e diversos eventos promovidos pela SECULT, demonstram que existia uma lacuna entre o que pregam os documentos legais que norteiam as práticas educativas da Educação Infantil e o que realmente acontece nos espaços pedagógicos dos CMEIs. Segundo as profissionais que atuam nos CMEIs, os entraves ao desenvolvimento decorrem dentre outros fatores das condições físicas das instituições; falta de materiais pedagógicos e, sobretudo, devido à presença de profissionais com baixo nível de escolaridade que ainda atuam no CMEIs, ocupando o cargo de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil – ADIs.

A partir da municipalização das creches de Salvador, surge uma nova profissional para atuar nos CMEIs. Seguindo as determinações da Lei 9.394/96, foram admitidas, através de concurso público, novas profissionais com formação superior em pedagogia ou normal superior. A partir deste momento, as profissionais que atuavam como educadoras nas antigas

creches e gozavam de uma legitimidade quase incontestável enquanto tais tiveram sua função modificada com a presença das professoras concursadas. As funcionárias que até então atuavam como professoras passam a ser consideradas Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs), ou seja, auxiliares de classe.

Essa nova nomenclatura provoca um deslocamento de posição social e profissional para as antigas educadoras, exigindo que as ADIs reconfigurem suas identidades, sobretudo a identidade profissional, uma vez que elas terão que conviver com outras mulheres com formação, classe social, tempo de atuação e nível salarial bastante diferente das suas antigas companheiras de profissão.

Instigada a compreender a nova configuração dos Centros Municipais de Educação Infantil, a partir da municipalização, o interesse de pesquisa aqui delineado volta-se às relações entre as professoras e as auxiliares. Nesse novo contexto de organização do trabalho nos CMEIs, começa-se a notar algumas inconformidades apresentadas tanto pelas novas professoras, quanto pelas antigas educadoras, agora auxiliares. Essas inconformidades eram reveladas em diálogos informais com esses dois grupos de profissionais nos diferentes cursos que eram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, nos quais a pesquisadora assumia a função de mediadora em cursos de formação.

Através de conversas informais, somadas às atividades desenvolvidas enquanto coordenadora de um projeto na UNEB intitulado “A creche e a formação de cidadão”, cujo objetivo foi o de capacitar as profissionais que atuavam em creches públicas de Salvador, iniciou-se uma trajetória de pesquisa que ora se consolida com esta dissertação de Mestrado. Primeiramente como estudante da especialização em Educação e Pluralidade Sociocultural na UEFS, na qual desenvolvi uma pesquisa intitulada “Funções e significados de creche em contexto de exclusão social”, cujo objetivo principal foi analisar como a creche contribui para a construção de práticas produtoras ou reprodutoras de desigualdades sociais a partir de suas atribuições de cuidado, educação e assistência. Essas experiências serviram de suporte para construir a proposta de pesquisa que aqui se desenvolve.

Concomitantemente às formulações de questões pessoais e profissionais, desenhava-se uma problemática política no contexto educacional municipal relativo à primeira infância, à Educação Infantil, à formação das educadoras infantis e ao processo de institucionalização da Educação Infantil enquanto espaço educativo. Foi neste contexto e no contato com a realidade de creche pública que se iniciaram as primeiras reflexões sobre os saberes e as práticas das profissionais que atuam com crianças de 0 a 5 anos de idade, atentando aos modos pelos quais

se relacionam professoras e auxiliares dentro das instituições de Educação Infantil, no município de Salvador.

A presença de duas profissionais com formações distintas dentro dos CMEIs, exercendo a função de professora e auxiliar de sala instiga a necessidade de um olhar mais aprofundado a respeito das relações que se estabelecem entre essas duas profissionais e como se efetiva o processo de formação da educadora e da auxiliar de classe através da troca de experiências e saberes entre essas duas profissionais. A distinção entre elas quanto ao tempo de atuação em creche, formação e média salarial é marcada, geralmente, por uma hierarquia de cargos, funções e valorização profissional.

A partir dessas colocações, a problematização sobre as relações entre as profissionais de Educação Infantil, principalmente no que tange às profissionais de creche deve ser discutida nas suas dimensões política, social e cultural.

Refletir acerca das relações entre estas profissionais implica, necessariamente, em pensar nos aspectos mais amplos que exercem influência em suas atuações, pois, historicamente, os fazeres junto à primeira infância sempre tiveram a conotação de cuidar e eram vistos como atividade de mulher, que exige pouca qualificação.

As reflexões empreendidas até então colaboram para situar o espaço da creche e da pré-escola como espaço multicultural, político, histórico e social, optando-se por um recorte microsociológico das interações profissionais permeadas por sentidos e significados construídos a respeito de si, da outra, enquanto profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos nos espaço de CMEI, do próprio trabalho e do trabalho uma das outras no cotidiano da instituição. Essas reflexões instigam questionamentos tais como:

- Como se desenvolvem as relações entre educadoras e auxiliares de sala? E quais são os fatores determinantes na dinâmica dessas relações?
- Quem são as mulheres trabalhadoras que cuidam e educam as crianças no interior das creches? Como se tornam profissionais da Educação Infantil?
- Como são conjugados os saberes das professoras ao das auxiliares, uma vez que estas possuem uma prática constituída pelo fazer cotidiano, enquanto que as professoras possuem uma prática oriunda da formação acadêmica e do convívio com as auxiliares?
- Como as professoras e as auxiliares modificam e/ou ressignificam suas práticas e sua concepção acerca de seu trabalho a partir das interações que estabelecem entre si?

A partir do levantamento dessas questões, partimos para a formulação do objetivo central desta pesquisa: compreender como se configuram as relações entre as diferentes

profissionais (professoras e auxiliares), que atuam em um CMEI, tendo como referência as especificidades de suas práticas e os intercâmbios/interações sociais, permeados por crenças, valores e significações construídas no cotidiano do trabalho. Pretendemos, no desenvolvimento da pesquisa, discutir como se desenvolvem as relações entre saberes e práticas vivenciadas pelas ADIs e professoras no contexto do CMEI; identificar os significados atribuídos pelas profissionais às suas práticas, a partir das interações que estabelecem entre si e compreender a construção de identidade profissional, entrelaçadas às trajetórias de vida de mulheres em suas práticas de cuidado e educação de crianças.

Para atender tais objetivos, o desenho metodológico da pesquisa de cunho qualitativo, apoiado na abordagem teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig), segue organizado recorrendo às estratégias da análise documental, observação participante, questionário, entrevistas semi-estruturadas e realização de Grupo Focal (G.F.). O apoio na abordagem da RedSig justifica-se pelo fato de que a metáfora da rede propicia uma visão de interdependência entre múltiplas possibilidades de interação entre os sujeitos envolvidos, no processo investigativo, no contexto institucional, através da análise dos episódios interativos e das práticas discursivas (em nosso caso específico, entre as educadoras e as auxiliares).

Entendemos que, através da perspectiva teórico-metodológica da RedSig, os fatos são construídos, situados e significados em contextos sócio-históricos específicos e não podem ser interpretados fora deste contexto. Sob a perspectiva da RedSig, o/a pesquisadora deixa de ser alguém que possui um acesso privilegiado a uma única verdade e passa a ser alguém capaz de problematizar, interpretar e atribuir significados nas interações dialógicas, mediadas pelas posições discursivas dos sujeitos, incluindo aí a própria pesquisadora. Mesmo dentro de um contexto específico, há possibilidades de múltiplas visões e interpretações.

Essa rede constitui um meio, o qual a cada momento e em cada situação captura/recorta o fluxo de comportamentos do sujeito, tornando-os significativos naquele contexto. Por outro lado, cada sujeito, ao agir, está também recortando e interpretando de forma pessoal o contexto, o fluxo de eventos e os comportamentos de seus interlocutores, a partir de sua própria rede de significações (ROSSETT-FERREIRA 2004, p. 138) [...] Esta rede/malha de significações está inscrita no sujeito, construída que é através de suas experiências anteriores, podendo estar inscrita no corpo, no gesto, na forma de sentir e agir (ROSSETT-FERREIRA, 2004 p.142).

Assim, as relações sociais são continuamente co-construídas a partir de interações, de ações partilhadas e interdependentes que são estabelecidas entre as pessoas (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM E SILVA, 2000).

Para dar conta da complexidade das questões que envolvem o objeto em discussão, o presente estudo busca apoio na pesquisa de base qualitativa, tendo como referência o estudo de caso de cunho etnográfico em um Centro Municipal de Educação Infantil - CMEI de Salvador, local onde atuam as auxiliares e as professoras no desempenho de atividades junto às crianças de 2 a 5 anos de idade.

Utilizaremos alguns referenciais como Kulmann Junior (1998; 2000; 2002), Didonet, (2001), Kramer (2001), Rosemberg (1989), Rosemberg & Campos (1994), Souza & Kramer (1991); Campos, Rosemberg, Ferreira, (1995), para descrever a Educação Infantil à luz dos marcos histórico e legal. Rossetti-Ferreira (2002), Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho (2004), para discutir e ampliar o foco de compreensão da realidade em estudo, tendo por referência a abordagem da Rede de Significações – RedSig, desenvolvida por Rossetti-Ferreira. Os estudos de Vasconcelos e Valsiner (1995) nos ajudarão a compreender como os fatores de ordem cultural e social influenciam nos posicionamentos assumidos por cada sujeito. Outra abordagem que ganhará destaque no trabalho é a que versa sobre as práticas discursivas - Spink (2004). Sobre Identidade e Identidade profissional o aporte teórico de Hall (2003), Nóvoa (1997; 2000), Pais (2003), Dubar (2005), dentre outros, servirão de sustentação teórica para esta pesquisa.

Para melhor compreensão da configuração da pesquisa, dividiu-se o trabalho em 5 partes, as quais, vistas de maneiras interligadas, propiciam melhor entendimento do tema em questão. Na primeira parte, são apresentadas as questões motivacionais da pesquisadora para a realização da pesquisa, os objetivos e a problemática da investigação, além de situar o leitor acerca da estrutura geral do texto dissertativo.

No primeiro capítulo é apresentado o quadro teórico da Rede de Significações (RedSig), em interlocução com o referencial das práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano de Mary Jane Spink (2004) e a discussão sobre tecnologias de poder de Foucault (2000). Esta interlocução teórica sustenta a análise e discussão dos dados dessa dissertação, bem como norteia as considerações que serão tecidas a partir dos sentidos de suas práticas e de si, produzidos por cada uma das profissionais da instituição investigada.


No capítulo 2 propomos, através de apoio em estudos teóricos, situar a Educação Infantil, discorrendo a respeito da criança e da infância com o objetivo de discutir a origem do atendimento à criança pequena no Brasil, apesar de muitos autores já os terem relatado, como Kishimoto (1988), Rosemberg (1989), Kramer (1991), Rizzini (2004, 2008), Kuhlmann Jr. (1998). Ao realizar este tipo de discussão, procura-se evidenciar as influências das ideias econômicas, políticas, sociais e culturais que subjazem a trajetória da Educação Infantil,

tornando essa modalidade educacional um campo de disputa política e ideológica, no que tange à garantia de direitos.

No capítulo 3 é apresentado o aporte teórico-metodológico em que a pesquisa está alicerçada e a caracterização do tipo de pesquisa. É apresentado os passos metodológicos percorridos pela pesquisadora, bem como a caracterização da instituição, dos sujeitos e do contexto em que foi realizada a investigação. Para tanto, traçamos o perfil socioeconômico dos sujeitos da pesquisa (professoras e auxiliares) e dos que se beneficiam dos serviços da instituição (as famílias dos alunos). Esta é a parte do trabalho que apresenta características de uma investigação de inspiração etnográfica, para evidenciar a trama que compõe a rede de relações entre os diferentes atores que atuam em uma instituição que atende crianças de 2 a 5 anos de idade.

A quarta parte do trabalho se propõe apresentar uma reflexão sobre os dados produzidos no percurso investigativo, os quais serão discutidos a partir do processo de triangulação. A reflexão sobre os dados apresentados, através de categorias de análise, contemplam os diferentes sentidos que os sujeitos da pesquisa atribuem à instituição, à sua própria atuação, bem como a construção das relações entre as professoras e as auxiliares, exigindo da pesquisadora estabelecer um diálogo constante entre o que é revelado pela dinâmica do contexto e as contribuições apresentadas pelos referenciais teóricos da área.

Por fim, o trabalho será finalizado com algumas ponderações finais sintetizando as principais considerações e dúvidas proporcionadas pela experiência de pesquisa.



As pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscção dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM E SILVA, P.23, 2004)

1 UMA INTERLOCUÇÃO COM A REDE DE SIGNIFICAÇÃO, AS PRÁTICAS DISCURSIVAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO

O quadro teórico vem se delineando a partir de diferentes abordagens que buscam compreender o objeto de estudo em sua dialeticidade e complexidade: a abordagem interacionista dialógica da Rede de Significações (RedSig) (ROSSETTI-FERREIRA, AMORIM, SILVA, CARVALHO, 2004), desenvolvida a partir da perspectiva da Psicologia sócio-interacionista, as Práticas discursivas em interlocução com a produção de sentidos e os Estudos Culturais.

Este quadro buscará recortar os processos de significações, que se dão na interação sujeito-contexto no espaço micros social do CMEI, tendo como foco: a construção da identidade profissional feminina e os processos interativos, através das práticas discursivas.

Nessa perspectiva, podemos compreender a dinâmica das interações dialógicas circunscritas por elementos de natureza social, histórica, institucional, como uma matriz sócio-histórica de natureza semiótica que atua como ordenador dos campos, das posições e dos sentidos construídos/atribuídos pelos sujeitos, alternando-se um olhar sobre as micros e macros estruturas, tomando de empréstimos os aspectos micro e macrosociais, tendo como unidade de análise as práticas discursivas.

Os fatores que alicerçam as interações sociais entre as profissionais que atuam na Educação Infantil estão interligados, compondo uma rede significações, demarcando posições discursivas delineadas por relações de poder, de gênero, e de formação (saberes), seus valores, concepções acerca do trabalho, bem como a identidade institucional enquanto campo interativo múltiplo, marcado por discursos e práticas. São fatores interdependentes na compreensão das identidades profissionais e dos processos de significação que se atualizam no encontro/confronto entre diferentes atores.

O conceito de identidade será apresentado, ao longo dessa pesquisa, a partir de dois enfoques teóricos. Primeiro como um constructo histórico e sócio-cultural com base nos Estudos Culturais, especificamente nas idéias de Stuart Hall (2003). Segundo, apresenta problematizações a nível social, levando em consideração os estudos realizados por Dubar (2000) e Pimenta (1997) no que concerne às identidades profissionais.

No que tange às discussões acerca das identidades das profissionais de creches e pré-escola, o presente trabalho pretende, a princípio, buscar apoio nas ideias de Claude Dubar (2000) para discutir processo de construção das identidades sociais e profissionais, as quais devem ser compreendidas como um processo que é, simultaneamente, estável e provisório.

Dubar (2005, p.135), afirma que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma certeza maior ou menor e mais ou menos duradoura.” Segundo ele, a construção da identidade faz-se na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias de vida, no interior das quais se constroem as identidades reais, estando essas de acordo com os espaços sociais.

Ao longo desse trabalho, procuraremos apresentar como o processo de construção de identidades se efetiva por meio do (entre)cruzamento entre o individual e o social, o político e o cultural, o objetivo e o subjetivo, enfim nas formas e nas manifestações da apropriação que cada profissional irá fazer dos atributos específicos que a profissão impele. Neste sentido, entendemos que são as condições sociais, políticas, culturais e organizacionais que contribuem de forma direta e/ou indireta ao processo de construção das identidades das educadoras que atuam nos espaços de Educação Infantil.

No entanto, sentimos a necessidade de, inicialmente, abordar a categoria da identidade, tendo como marco os Estudos Culturais por considerar que a identidade, dentro desta perspectiva, é compreendida como sendo relacional, portanto constituída por meio da diferença, instável, fragmentada e plural. São historicamente localizadas e construídas no interior das práticas culturais. O conceito de identidade está situado no campo da diversidade, do movimento, da cultura e da diferença, em contraposição à idéia de identidade como permanência. Para os Estudos Culturais “as identidades, concebidas como estabelecidas e estáveis estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera” (HALL, 2003, p. 44).

Buscar apoio nas ideias de Hall (2003), quanto à compreensão do conceito de identidade, deve-se ao fato de entender que a identidade só pode ser compreendida se a olharmos dentro de um contexto histórico e cultural, pois ela se constitui através das relações sócio-culturais estabelecidas pelo sujeito e se dá ao longo das experiências vivenciadas, no contato que o sujeito estabelece com o grupo e com a cultura desse grupo, somado à representação de papéis que se assume ao longo da vida.

O enlace entre formação e identidade tem se constituído como uma perspectiva fértil à compreensão dos fatores que subjazem aos processos de formação do/a educador/a e a construção de suas identidades: docente, profissional, social etc. Os estudos acerca da formação de professores (GATTI, 1996; FONTANA, 2000; PIMENTA E ANASTASSIOU, 2002), entre outros, vêm mostrando, ao longo do debate, que a formação inicial tem sido, somada as histórias vividas, o que constitui as identidades desses profissionais.

Em se tratando das profissionais que atuam na Educação Infantil, torna-se ainda mais emblemático o debate acerca do processo de construção de suas identidades, uma vez que as identidades são construídas concomitantemente ao processo de construção da identidade da instituição. Com base nesses apontamentos, procuraremos focar a discussão em torno das identidades, problematizar questões como gênero, lugar social, hierarquia de saber/poder através dos sentidos e significações negociados nesse campo de forças. Percebemos ainda a necessidade de se discutir a relação entre identidade profissional e os elementos sociais, étnico-raciais e culturais que configuram as trajetórias de vida das mulheres profissionais de creches, cujas marcas sócio-históricas se atualizam nas narrativas que os sujeitos constroem sobre si e em relação com o outro.

Ao se considerar que há uma predominância maciça de mulheres que atuam na educação infantil, seja como auxiliares de classe, professora, coordenadora pedagógica e diretoras, surge a necessidade de se discutir e problematizar a categoria gênero. Essa predominância de mulheres na educação infantil é um fato concreto em nosso país e pode ser compreendida se resgatarmos o percurso histórico do movimento feminista de luta por creches (CAMPOS, 1999).

Tal fato nos direciona a uma análise e reflexão acerca dos papéis assumidos e das práticas desenvolvidas pelas profissionais que atuam na Educação Infantil, levando-nos a considerar o gênero, as práticas discursivas, as relações de poder como elementos fundamentais para compreendermos a dinâmica das relações estabelecidas entre educadoras e auxiliares de classe, dentro do espaço da creche. O contexto é um campo discursivo no intercâmbio simbólico e afetivo, de valores, crenças, significações que demarcam suas práticas e constroem o cotidiano do CMEI.

O recorte da categoria gênero nos permitirá compreender determinados constructos que permeiam a atuação das profissionais que atuam em creches e pré-escolas públicas do Brasil, bem como os fatores que contribuem para a desvalorização do trabalho feminino na Educação Infantil, pois é fundamental evidenciar que essa desvalorização reflete uma inserção subordinada que as mulheres têm historicamente sofrido no mundo do trabalho.

Analisando a relação das mulheres com o trabalho, especialmente a partir da década de 1970, Kartchevsky-Bulport (1986, p.19) afirma que as mulheres só têm acesso a funções qualificadas em setores bem delimitados: os que não são senão a projeção da esfera marcante do trabalho doméstico tradicionalmente reservado às mulheres. Aos trabalhos tais como puericultura, na lavanderia, na cozinha industrial, correspondem baixos salários não tanto

porque são efetuados por mulheres – e ponto final – mas porque é uma extensão das atividades naturais, gratuitas, efetuadas pelas mulheres.

Cerisara (2002), ao problematizar em seus trabalhos a relação do gênero com a identidade profissional de educadoras infantis e sobre a reflexão de papéis considerados pela sociedade como responsabilidade da mulher, pontua que o gênero constitui-se em uma categoria essencial de análise das desigualdades presentes na sociedade referentes à naturalização do sexo feminino nos profissionais de Educação Infantil.

No caso do trabalho desenvolvido nos espaços de E.I, nota-se que historicamente vem sendo associado como reprodução de um trabalho doméstico e feminino uma vez que coadunam, no mesmo espaço, atividades do âmbito do privado (doméstico) como banho, alimentação, troca de fraldas etc. e atividades do público como as relacionadas ao educar. Tal fato evidencia uma tensão provocada por essa dupla função das profissionais/mulheres que atuam nos espaços de E.I. Isso envolve uma série de questões as quais refletem, por um lado, na construção de uma identidade dessas profissionais e promove uma desvalorização social das funções que elas desempenham, por outro.

Analisando a especificidade da ocupação de educadora infantil, Cerisara (2002) afirma que essa se construiu sobre a referência do universo feminino desvalorizado em oposição ao que se convencionou chamar de universo masculino, cujo modelo de trabalho é caracterizado como racional ou técnico e no qual há a predominância de relações impessoais nos espaços públicos.

Segundo a autora, por se tratar do cuidado e da educação da criança pequena ao se pensar em um profissional para estas tarefas logo vem a mulher como representante desse papel, pois essa é uma profissão que contém o que historicamente e socialmente tem se convencionado chamar de práticas domésticas femininas que inclui/supõe funções de maternagem (entendida no sentido em que tem sido utilizada nos trabalhos de gênero, ou seja, processos sociais de cuidado e educação das crianças, independente do sexo das pessoas que os desempenham.), pois traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados; portanto, desiguais.

Louro (1997) nos mostra que as instituições e as práticas sociais são constituídas pelo gênero, logo as creches e as pré-escolas são instituições constituídas pelo gênero feminino, pois é a mulher que organiza e ocupa o espaço. Sua atividade é marcada pela vigilância, pelo cuidado e pela educação: tarefas tradicionalmente femininas.

Nesta mesma direção, Rosemberg (2000) pontua que o fato de a Educação Infantil estar vinculada tanto às práticas educativas quanto às práticas domésticas fez com que esta assumisse modos de funcionamento muito próximos aos aspectos da maternagem. Com base nisso, a preocupação com o atendimento à criança volta-se para o cumprimento rigoroso dos horários de alimentação, repouso, banhos, ou seja, atividades reguladas por um quadro de funcionários predominantemente feminino. Este aspecto da divisão sexual do trabalho desenvolvidos nas creches estaria fundamentado numa visão de que:

Diferentemente das ocupações masculinas que basearam suas qualificações e competências no treino e domínio de conhecimentos profissionais e habilidades técnicas, supostamente não relacionadas a atributos [biológicos] masculinos, trabalhadores nesta área da assistência a infância basearam suas qualificações em sua capacidade de amar as crianças e no treino em técnicas educacionais de cuidar de crianças explicitamente associado aos tipos de comportamentos [ou natureza] femininos (ROSEMBERG, 2000, p.132).

Conforme discutido e problematizado pelas autoras acima, as atividades da educação infantil, desenvolvidas, sobretudo nos espaços das creches, em nossa sociedade estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado historicamente por mulheres, caracterizando situações que reproduzem seu próprio cotidiano, enquanto mãe, mulher dona de casa, o trabalho doméstico e socialização infantil.

Cerisara (2002) mostra que não é possível se compreender a constituição da educação infantil e de suas profissionais sem considerar relevante a discussão e o papel do gênero na constituição dessa profissão, pois isso significa compreender que o conceito de gênero está presente não só na experiência doméstica, mas em todos os sistemas econômicos, políticos e de poder. Não pode ser considerada apenas uma variável a mais a ser constatada, mas uma categoria de análise fundamental para a compreensão da identidade docente das profissionais que atuam em creches.

O momento atual da Educação Infantil, em que se constitui um marco legal que garante a educação como um direito de toda criança de 0 a 5 anos de idade, contribui para a emergência de determinações políticas e institucionais, tornando a área da Educação Infantil um espaço de definições políticas e legais. Com a inserção das creches, por exemplo, no campo da educação, as educadoras e as instituições passaram a contar com um conjunto de situações, de atores sociais e de normas decorrentes de um processo inicial de absorção desse serviço pela área de educação. É nesse contexto que estão construindo suas identidades, na dinâmica das novas relações sociais que passaram a estabelecer entre si e nestes novos cenários de vivência e atuação.

Com o intuito de problematizarmos as questões anunciadas ao longo desse trabalho, elegemos algumas categorias as quais servirão de base à compreensão do processo de inserção dessas profissionais na Educação Infantil: o processo de construção de uma identidade profissional e de como atribuem significados sobre suas próprias práticas; as relações entre as auxiliares e professoras; a articulação das práticas de cuidado e de educação desenvolvidas pelas profissionais que atuam diretamente com as crianças na sala de aula e os discursos sociais/institucionais que reificam as posições sociais assumidas por cada sujeito.

A matriz sócio-histórica é um dos construtos teórico da Rede de Significação (Red-Sig) que favorece ao pesquisador situar as práticas sociais dos sujeitos analisados e seus discursos dentro de um contexto mais amplo em que estes estão inseridos, nas relações culturais, históricas e sociais. A matriz sócio-histórica nos permite ampliar o foco de compreensão da realidade em estudo sem dissociar as dimensões micro e macrossociais, individuais, históricas e pessoais, compondo uma unidade de análise dialética e dialógica.

A matriz sócio-histórica emerge no trabalho como uma categoria que nos ajuda a compreender quais fatores interpelam os sujeitos envolvidos dentro e fora do ambiente de trabalho e como esses fatores contribuem para o processo de constituição das identidades desses sujeitos uma vez que, a matriz sócio-histórica considera que as condições de existência dos sujeitos se dão através das condições materiais e sociais próprias do momento e do contexto em que vivemos. Essa categoria nos fornece elementos capazes de nos auxiliar na compreensão do processo de construção identitárias, permitindo-nos identificar os elementos e/ou determinantes nela imbricados, além de explicar o caráter plural de cada indivíduo: de suas identidades, das interações e das diversas configurações de repertório resultantes de práticas culturais, sociais e subjetivas desenvolvidas por cada pessoa e entrelaçadas às configurações sociais, institucionais e históricas que circunscrevem as trajetórias pessoais/profissionais dessas mulheres.

Nessa perspectiva, olhar a partir da ótica da matriz sócio-histórica, para as relações de poder que permeiam as interações de cada profissional, permite-nos perceber que as ações desenvolvidas por cada sujeito dentro de um contexto específico são partilhadas e interdependentes e se estabelecem por meio de processos dialógicos, nos quais cada pessoa tem seu fluxo de comportamentos continuamente delimitado, recortado e interpretado pelo outro e por si próprio, através da coordenação de papéis ou posições sociais e discursivas dentro de contextos específicos (ROSSETTI-FERREIRA, 2002).

A perspectiva teórica da Rede de Significação veio se delineando gradativamente, ao longo dos últimos anos, por meio do diálogo estabelecido entre pressupostos teóricos e

estudos empíricos no campo da Psicologia do Desenvolvimento e de uma prática de intervenção, especialmente na área da Educação Infantil (ROSSETI-FERREIRA, et all, 2004).

É a partir dessa inter-relação que a Rede de Significação emerge com o intuito de apontar que o desenvolvimento humano - aqui no caso, as trajetórias pessoais/profissionais em interação - se dá dentro de processos complexos, imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica. Esses elementos são de ordem social, cultural, política e subjetiva que se inter-relacionam dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. Dessa forma, o interesse por essa abordagem deve-se ao fato de considerarmos que a análise do processo da construção das identidades e trajetórias profissionais só se torna possível na medida em que for levado em consideração que:

As pessoas encontram-se imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM E SILVA, P.23, 2004).

A necessidade de nos fundamentarmos no aporte teórico da Rede de Significações deve-se ao fato de considerarmos que a constituição de identidade se torna efetiva quando se leva em consideração que a mesma está inserida numa rede de significações compostas por inúmeras relações e interações de sujeitos envolvidos entre si, com outros e com diversos elementos do contexto; destacando-se, no caso das identidades de professoras, a história coletiva, a formação profissional e os múltiplos e contraditórios fatores que compõem seus cenários políticos, sociais e culturais de vivência e atuação.

Nesse sentido, levando em consideração as especificidades do trabalho em creche, os espaços de saber que ocupam cada profissional e as características sociais das profissionais que atuam em creche, emerge a seguinte questão: como podemos compreender as relações entre saberes e práticas, a partir da metáfora da rede, na constituição dos posicionamentos dos diferentes sujeitos em interação?

Essa questão nos remete a pensar em como as profissionais da E.I. percebem o seu trabalho dentro de uma rede de configuração social, política, cultural e simbólica. Como essas profissionais se percebem enquanto mulheres que construíram sua identidade pessoal/profissional na interface entre características do feminino/maternagem naturalizadas

socialmente e as exigências para o desempenho profissional de práticas de educação e cuidado de crianças de 0 a 5 anos.

Dialogamos com as ideias de Costa (2005) por considerarmos que os contextos são estruturados por elementos discursivos e não discursivos tais como: as posições que as pessoas assumem; as relações afetivas e de poder aí estabelecidas; o ambiente físico e suas rotinas; as crenças, os valores e representações partilhadas pelo grupo; a estrutura organizacional e econômica. Nesse sentido, entendemos que:

O contexto desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros-, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais- e não outros- delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26).

A noção de contexto social, histórico e cultural aqui proposta é dinâmica, pois entende que as pessoas estão submetidas a ele, mas ativamente negociam seus limites e possibilidades e, dessa forma, o reconfiguram e o constituem (COSTA, 2005).

Ao focalizar a importância do contexto social imediato, do aqui e agora das interações, bem como o jogo de posicionamentos que ocorre entre os participantes de um episódio social, a perspectiva teórico-metodológica da RedSig favorece uma compreensão dos processos interacionais no desenvolvimento, como também, da dinamicidade de produção de sentidos no mundo (COSTA, 2005). Desta forma, procura-se, na situação empírica, investigar os sentidos sobre o trabalho desenvolvido pelas professoras e auxiliares, que emergem e circulam, que são negociados dentro dos *campos interativos* das participantes, buscando a especificidade do dado produzido no aqui e agora das relações. Cabe pontuar que os campos interativos dialógicos, dentro da proposta da RedSig, ocupam lugar de destaque, por entender que são neles que ocorrem o processo de desenvolvimento humano e de produção de sentidos.

Vasconcelos e Valsiner (1995) assinalam que coexistem nos espaços interativos elementos de ordem cultural e social, a que nomeiam de *constraints*, que por um lado restringem o sujeito, ao direcioná-lo para determinadas direções, e por outro propiciam o surgimento de novas direções, promovendo processos de canalização cultural. É relevante pontuar que, nesses processos, o sujeito não se submete passivamente aos *constraints*, mas, dialeticamente, desempenha um papel ativo, ao mesmo tempo em que é construtor e construído (SILVA, ROSSETTI-FERREIRA & CARVALHO, 2004; VASCONCELOS & VALSINER, 1995).

No entanto, faz-se necessário esclarecer que, com base em suas trajetórias de vida, é possível identificar aspectos que funcionam como “força” no sentido de empoderamento que os tornam capazes de re/elaborar significados que favorecem uma atitude de maior ou menor enfrentamento frente aos *constraints* ou circunscritores culturais, econômicos e sociais. Silva, Rossetti- Ferreira e Carvalho (2004, p.84) ampliam essa discussão quando apresentam o conceito de enredamento. Para essas autoras trata-se de circunscritores que têm maior capacidade para se firmarem e promoverem “... um campo de significação predominante, em torno do qual as demais significações circulam”. Tais circunscritores envolvem o sujeito em padrões de ações, de emoções e de posicionamentos que se tornam recorrentes em suas interações e limitam o seu papel ativo, no sentido de criar novas possibilidades de comportamentos e de percepções do mundo e de si próprio.

A partir das discussões das relações de poder, baseado em Foucault (1993), enquanto categoria conceitual, será possível compreender como as relações são construídas nas interações entre saberes e práticas distintas, observando os campos interativos e os diferentes atores em constante negociação, além de nos ajudar a compreender como se configuram as formas de exercício de poder que circulam nas interações entre a cada uma das profissionais. Para que isso seja possível, tomaremos como análise as especificidades das relações estabelecidas entre professoras e auxiliares e as contradições decorrentes das diferenças quanto à formação e à experiência no exercício de suas funções.

Notamos que a questão dos saberes docentes têm, ao longo das últimas décadas, ocupado lugar de destaque no cenário acadêmico nacional e internacional no que concerne às pesquisas em educação, de uma forma geral; e sobre formação do educador, de modo específico. As pesquisas demarcam um tipo de professor que pode ser caracterizado como um sujeito que mobiliza e constrói saberes em sua ação. “Damos aqui a noção de “saber” em sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes, foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2002, p. 255).

Nesse sentido, ao problematizarmos as relações entre as professoras e as auxiliares, não há como se furtar à análise da relação entre os saberes e as práticas. Se por um lado, mobilizam o trabalho dessas mulheres, nos espaços de Educação Infantil, ou seja, nos modos como são articuladas as práticas desenvolvidas tanto pelas professoras, quanto pelas auxiliares, por outro demarcam os espaços e posicionamentos ocupados por cada grupo de profissional. Levamos em conta os processos interativos, atravessados por relações de poder

que transitam entre os sujeitos/atores, demarcando posições e posicionamentos dos atores no contexto discursivo.

Para avançarmos nas discussões a respeito das relações entre as profissionais de educação infantil, incluindo tanto os conflitos e divergências quanto as convergências e cumplicidades entre as mulheres que pertencem a essas duas categorias profissionais e que convivem em um mesmo espaço, é preciso refletir sobre as relações de poder que permeiam as relações sociais que são construídas nos espaços de atuação profissionais dessas mulheres.

Os estudos que comungam com a perspectiva foucaultiana quanto ao modo pelo qual abordam as relações de poder na sociedade apontam que as relações de poder se dão sempre como estratégias de luta. A partir das reflexões sobre as relações de poder dentro dos espaços de atuação das professoras e auxiliares será possível compreender que existem diferentes maneiras pelas quais as tecnologias de poder atuam na prática, através de distintos campos de saberes e dispositivos de subjetivação. Entendemos os dispositivos como

Um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

Os saberes funcionam, necessariamente, como operadores nas relações de poder de modo que não deveremos chamar de relação de poder senão aquelas que se colocam em movimento mediante saberes e se sustentam graças a determinados tipos de saberes (FOUCAULT, 2004).

Para Foucault (1993), as relações de poder não estão em posição de superestrutura, uma vez que o poder vem de baixo, isto é, não há um princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma posição binária e global entre os dominadores e os dominados (FOUCAULT, 1993, p.90). Trata de entendermos o poder não como fundante dos saberes e das práticas, mas como fundado pelos saberes e pelas práticas. São as práticas concebidas como modos de agir e pensar que dão a chave da inteligibilidade para a constituição correlativa do sujeito e do objeto (FOUCAULT, 2004, p. 238).

O que passa a interessar a Foucault é o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produz os saberes e como nos constituímos na articulação de ambos. Segundo Veiga-Neto (2008), o que mais interessava para Foucault era descrever e compreender as diferentes

maneiras pelas quais as tecnologias do poder atuavam e atuam na prática, para nos individualizar e nos constituir como sujeitos (Foucault, apud, Veiga-Neto, 2008 p. 15).

Foucault pulveriza e descentraliza o poder; ele não trata o poder como uma coisa que emane de um centro que se possua que se transfira e que tenha uma natureza própria, unitária e localizável. Para ele, o poder não é uma entidade externa de que se possa lançar mão numa relação social. Não vindo de fora o poder, o poder está sempre imbricado em qualquer relação. O poder deve ser compreendido e analisado em movimento, ao longo das malhas das redes sociais, em cujo nós se situam os indivíduos que ao mesmo tempo em que se submetem ao poder, são capazes de exercê-lo.

Nas palavras de Foucault fica evidente que:

O mais importante é examinar e analisar as práticas concretas, em sua microscopicidade, em sua especificidade, caso a caso, tratando de descer ao estudo das práticas concretas pelas quais o sujeito é construído na imanência de um campo de conhecimento (FOUCAULT, 2004, p.237).



Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição.

Eloisa Rocha

2 SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL: DO EMBATE AO DEBATE, TRAÇANDO UM CAMINHO NA HISTÓRIA

O capítulo que ora se desenvolve tem como objetivo analisar e problematizar o campo da Educação Infantil enquanto espaço educativo. Para tanto, é trazido para o debate o percurso histórico percorrido pelas instituições de Educação Infantil no Brasil, a fim de se discutir os avanços e retrocessos dessa modalidade educacional. A necessidade de retrocedermos na caminhada se deve ao fato de compreendermos que ao priorizarmos o movimento de investigar o passado, abrem-se possibilidades de compreensão dos novos desafios que se colocam na sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito à garantia de uma educação de qualidade às crianças de 0 a 6 anos de idade, bem como a valorização profissional dos sujeitos que atuam junto a esse nível de ensino.

É notável como as questões tangentes à Educação Infantil têm ganhado cada vez mais destaque nos meios acadêmicos, refletindo interesses não só de educadores como também de sociólogos, historiadores, psicólogos entre outros. Isto evidencia a preocupação em se analisar a maneira como vem evoluindo esta etapa da educação, sua função e relevância na história política, social e educacional do país.

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que a Educação Infantil passou a ser definida como primeira etapa da Educação Básica, constituindo-se como um direito das crianças de 0 a 6 anos e um dever do Estado. Ao colocar a educação infantil como primeira etapa da educação básica a Constituição garante o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação.

Tal fato representa uma das maiores expressões de descaso do Poder Público para com a infância brasileira, pois só a partir desse ano, 1988, é que a Educação Infantil passa a ser considerada dever do Estado e direito da criança. A Constituição Federal do Brasil de 1988 estabelece, em seu artigo 208, inciso IV, que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

O que a Lei 9.394/96 faz é sistematizar, mostrando que a Educação Infantil tem um papel complementar ao da família no cuidado e educação da criança, nem substituto nem alternativo. Desta forma, todas as famílias que desejarem compartilhar a educação dos seus filhos devem ser atendidas pelo Estado, no que diz respeito à garantia de vagas em creches e pré-escola para seus filhos de 0 a 6 anos de idade.

No caso da Educação de crianças nessa idade, as mudanças ocorridas no âmbito das políticas públicas de atendimento à infância estão relacionadas, sobretudo, ao processo de institucionalização o qual tem garantido a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica. Essa inclusão apresenta dois desdobramentos importantes: primeiro provoca uma adequação dos sistemas de ensino às novas regras, leis e normativas federais; segundo obriga os sistemas municipais a se responsabilizarem pela tarefa de garantir o direito à educação a toda criança de 0 a 6 anos de idade, mais recentemente alterado para 5 anos, com a Lei 11.274 que estabelece o Ensino Fundamental de 9 anos, definindo a obrigatoriedade do ensino das crianças a partir dos 6 anos de idade.

É válido, pontuar, a princípio, que a institucionalização e a regulação da Educação Infantil não se constituem apenas como objeto do conjunto de regulamentações e orientações advindas apenas das determinações legais, mas é um constructo que resulta de lutas políticas emanadas em diferentes contextos locais, cujas determinações históricas, sociais, políticas e econômicas (re) orientam e pressionam o Estado na elaboração de ações e iniciativas políticas. Para que possam através de tais iniciativas serem criadas novas configurações institucionais com repercussões que direcionem aspectos como cobertura de atendimento, formação docente, organização do trabalho do professor, recursos financeiros, propostas curriculares, entre outros.

No entanto, para que essas transformações se efetivem, é necessário haver uma mudança de atitude por parte do poder público, no que tange à forma de conceber a criança e a educação que a concerne. É preciso emergir uma nova concepção de criança, que a tome como um sujeito de direito e construtor de conhecimento, capaz de influenciar o ambiente em que vive e ao mesmo tempo sofrer as influências dele e que perceba que um processo de desenvolvimento saudável depende da qualidade das interações sociais, culturais e afetivas proporcionadas no ambiente educacional. Esta mudança de concepção se torna relevante na medida em que pode impulsionar importantes redefinições, especialmente quanto ao papel do Estado no cumprimento de suas atribuições para com a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade.

As limitações das políticas públicas para essa etapa do processo educacional reforçam a necessidade de se repensar a Educação Infantil como uma fase importante para o desenvolvimento não só da criança, mas de toda uma sociedade. De acordo com Campos (1999), a partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96 e as reformas introduzidas nos sistemas educacionais estaduais e municipais surge uma nova perspectiva para a abordagem da formação, da constituição da carreira docente da educadora

infantil enquanto profissão e, sobretudo, para novas determinações que acompanham e normatizam a Educação Infantil.

No Brasil, as mudanças sociais e econômicas provocaram transformações significativas no sistema de ensino, no mercado de trabalho e no perfil dos profissionais que atuam na área da educação, refletindo novas formas de se conceber a educação da criança pequena no país. Tais mudanças podem ser observadas a partir de fatores como o aumento da população urbana em detrimento da rural; a modificação na estrutura familiar com um número cada vez mais reduzido de filhos; a entrada cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, entre outros.

Segundo Gatti, Esposito e Silva (1994) tais fatores impulsionaram o aumento na demanda da população que reclama por vaga nas instituições de Educação Infantil. Isso se refletiu, dentre outras coisas, no aumento do número de vagas nestas instituições. Contudo, esta ampliação não foi acompanhada de uma infra-estrutura adequada que atendesse o aumento do número de crianças em cada classe, valorização profissional, diminuição da jornada de trabalho, entre outros. Conseqüentemente houve uma perda da qualidade dos serviços oferecidos pelas creches

As discussões tangentes à educação, em especial aquelas que discorrem sobre as mudanças ocorridas a partir da reforma educacional que aconteceu no Brasil, sobretudo na década de noventa, apontam que a partir dessa década houve o aparecimento de determinados marcos regulatórios, a saber, no campo da Educação Infantil a Lei 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Infantil e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, que serviram como balizas dos componentes importantes da política educacional, tais como financiamento, currículos, gestão, formação e trabalho docente.

Essas discussões apresentam como esses marcos regulatórios são componentes determinantes na forma de se pensar e discutir a educação de modo geral e a Educação Infantil, especificamente. As transformações de caráter político e social trazidas a partir do marco legal da Constituição de 1988, a redemocratização do país, as mudanças socioeconômicas, verificadas nas últimas décadas que alteraram significativamente os modos de organização familiar e do mercado de trabalho, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação supracitada, seguido da recente implementação do FUNDEB, somados aos argumentos consistentes das ciências que investigam o processo de desenvolvimento infantil, são fatores significativos para a ampliação das pesquisas voltadas à área da Educação Infantil no Brasil.

É nesse cenário de efervescência na educação que se inserem as pesquisas sobre a qualidade da Educação Infantil, de modo amplo, e das profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, sua formação e suas identidades, de modo mais específico.

É importante pontuar que as pesquisas na área da Educação Infantil (CAMPOS, FULLGRAF e WIGGERS, 2006) vêm apresentando que apesar da maioria das instituições de Educação Infantil no Brasil fazerem parte do sistema de ensino, ou seja, pertencerem, ao menos no plano legal, às secretarias de educação, a sua trajetória assumiu e assume ainda hoje, no âmbito da atuação do Estado, diferentes funções, muitas vezes concomitantemente. Dessa maneira, ora assume uma função predominantemente assistencialista, ora um caráter compensatório e ora um caráter educacional nas ações desenvolvidas, mesmo estando inseridas no sistema de ensino.

É preciso mencionar que o tratamento diferenciado que historicamente se deu nas faixas etária de 0 a 3 e de 4 a 6 anos de idade, só foi superado com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em 1996, Lei 9.394/96 que inclui o atendimento na faixa de 0 a 3 anos, em creches na área de educação.

No entanto, é possível considerar que, se por um lado as determinações legais representam um avanço no âmbito educacional, principalmente no plano formal, por outro, ainda há alguns desafios a serem enfrentados, sobretudo no tocante à qualidade da educação oferecida nos espaços de creches e pré-escolas, a qual tem relação direta com a formação dos/as profissionais que atuam nesses espaços. Quanto à formação docente, a legislação demarca o tipo de profissional capaz de atuar nas classes de educação infantil. ~~ou seja,~~ De acordo com a definição legal (LDB, Lei n. 9.394/96), o profissional para atuar com as crianças no segmento da educação infantil seja em creches e/ou pré-escolas deve ser o/a professor/a. A formação mínima para atuar neste segmento educacional é a de nível médio na modalidade normal (Art.62). Este ganho é resultado de longos debates políticos e de uma consistente construção teórica acadêmica acerca da Infância e da Educação Infantil.

Vale pontuar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 9.394/96 foi um marco para as mudanças tangentes à concepção de Educação Infantil enquanto espaço que se limitava a assistência para um ambiente que contemplasse as práticas pedagógicas da educação formal. Neste sentido, a primeira etapa da educação básica seria oferecida em creches e pré-escolas.

Desse modo, as creches, teoricamente, passariam a fazer parte das secretarias de educação. No entanto, há um indicativo de que mesmo durante os anos seguintes à promulgação de tais leis a maioria das creches brasileiras ainda se encontrava vinculada à

secretaria de assistência social, o que se constituiu um entrave ao efetivo desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à Educação Infantil.

No entanto, nas palavras de Haddad (1991), com a inserção legal das creches no sistema educacional, esperava-se um salto qualitativo na oferta de serviços. Ocorreu que, durante os anos seguintes à promulgação da Constituição de 1988 e até mesmo da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, em muitos contextos, as creches permaneceram por um longo período e ainda, em alguns casos, encontraram-se vinculadas a órgãos assistenciais (secretarias de bem-estar social, de assistência social, a antiga LBA, etc.) e não a secretarias de educação. Isso constitui um entrave ao efetivo desenvolvimento de uma política de educação netas instituições.

Dessa forma, não podemos negar que a inclusão da Educação Infantil como dever do Estado e seu reconhecimento como primeira etapa da Educação Básica, constituem avanços importantes na direção da concretização dos direitos básicos da criança. Tais avanços, em grande parte, representam os frutos de várias lutas travadas pelo conjunto dos educadores infantis brasileiros com o propósito maior de melhorar a qualidade do atendimento à infância brasileira.

Todavia, não podemos ser ingênuos a ponto de desconsiderarmos que há, ainda, uma significativa distância entre o que está disposto em nível legal e a sua aplicabilidade em nível real. Apesar dos textos legislativos garantirem o direito à educação para crianças pequenas, a maioria das crianças brasileiras, vítimas da desigualdade social, ainda não têm acesso à Educação Infantil.

O que se percebe, atualmente, é que as políticas voltadas às creches oscilam ora pelo campo da assistência, ora pelo campo da educação. Esta dualidade que permeia as políticas da Educação Infantil retrata a forma fragmentária como se vem pensando os problemas desta etapa da educação. Assim, enquanto não houver uma “reinvenção” de olhares para funções da educação das crianças pequenas, os direcionamentos políticos a esta modalidade educacional continuarão ineficazes e obsoletos.

A despeito das lutas empreendidas por diversos segmentos da sociedade, vários estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros (KUHLMANN Jr., 2001; KRAMER, 2001; SCHUELER, 2001) legitimam a idéia de que a infância no Brasil, historicamente, tem sido marcada pelo descaso, omissão e limitações por parte do Estado, que, através de medidas avulsas e descontínuas, reforça a dicotomia entre cuidar e educar, deixando à mostra, o caráter assistencialista das políticas públicas destinadas à infância no Brasil.

O quadro de atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede cheia de meandros [...]. Na história desse atendimento percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com as mesmas funções. Essa multiplicação do atendimento [...] expressa, sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora de 'bem-estar' da família, ora da educação (KRAMER, 2001, p. 86-87).

Cerisara (2002) pontua que o primeiro passo para se reverter esta situação é pensar nos recursos financeiros destinados à Educação Infantil, pois a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) apesar de consubstanciada nas propostas da constituição de 1988 (a qual toma a criança como um sujeito de direito e responsabiliza o Estado em comunhão com a família quanto à garantia de educação de qualidade) não especificou qual deve ser o ônus com o setor por parte do Estado. De acordo com Cerisara (2002, p.3):

Com relação ao financiamento para a Educação Infantil a LDBEN é omissa. Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de Educação Infantil. Neste sentido pode-se dizer que naquilo que é essencial, a Educação Infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferência das instituições de Educação Infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como com relação à redefinição do caráter pedagógico de creches.

O que se percebe é que por mais que se defina Educação Infantil como uma etapa do processo educativo, dividindo-a em creche e pré-escola, há grande dificuldade de inserí-las, principalmente a primeira, efetivamente nas agendas de prioridades das políticas públicas.

Outro ponto delicado quando se trata da integração da Educação Infantil ao sistema de ensino, particularmente no que se refere às creches, diz respeito à falta de ponderação, pois, na maioria das vezes, há uma forte tentativa em enquadrá-las à estrutura escolar existente, desrespeitando as especificidades do desenvolvimento das crianças e seus tempos/vivências de aprendizagem. Os riscos e os problemas estão intrinsecamente relacionados à especificidade da Educação Infantil, ou seja, ao desenvolvimento de práticas que articulem a um só tempo o educar e o cuidar. Há um amplo debate a esse respeito, principalmente no meio acadêmico, por grupos que vêm desenvolvendo práticas e estudos relativos à educação de crianças pequenas (ROSSETTI-FERREIRA, 1998; ROSSETTI-FERREIRA E AMORIM, 1996; OLIVEIRA, 1995; ROSEMBERG, 1989).

A separação entre cuidar e educar vem acompanhada da fragmentação entre creches e pré-escolas. Para se articular esses dois aspectos é necessário superar a separação creche e pré-escola. Para tanto, romper como os processos discriminatórios e excludentes que ocorrem via Educação Infantil é um dos caminhos a seguir nessa empreitada. A LDBEN/96 proporciona base legal nesse sentido. No termo da lei, a creche e a pré-escola passaram a compor um mesmo segmento educacional. Ambas estão subordinadas à mesma esfera, a diferenciação está relacionada à faixa etária das crianças e não mais à sua origem social.

Partindo da compreensão de que apenas recentemente a creche foi reconhecida como uma instituição de caráter de educação formal, as discussões acerca dos processos políticos voltados a essa área não se devem furtar à análise dos fatores históricos que marcaram o surgimento das creches públicas brasileiras.

Nesse momento, faz-se necessário situar historicamente a instituição creche para que seja possível compreender a constituição da Educação Infantil como campo de estudo e de luta política que percorreu um longo caminho, marcado por uma série de acontecimentos históricos e sociais, os quais influenciaram a sua identidade, bem como a identidade das instituições em que ela ocorre e das profissionais que atuam nesta etapa da educação. Com base nisto, apresentar brevemente o percurso histórico sobre Infância e Educação Infantil constitui-se como ponto de partida para a compreensão dos objetivos propostos para este capítulo.

Para que se conheça o processo de constituição da educação da criança no Brasil, antes é importante retroceder na caminhada e conhecer os fatores que contribuíram para a criação das instituições de Educação Infantil na Europa e nos Estados Unidos, uma vez que foram de lá que importaram os primeiros modelos de instituições para serem implementadas em nosso país.

2.1 Infância e Criança: aproximações e afastamentos

Como as teorias educacionais modernas abordaram a criança e a infância? Que lugar a criança na sociedade brasileira tem ocupado ao longo dos anos? Terá sido sempre o mesmo? Quais mudanças são possíveis de serem notadas em torno dos seus direitos? Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, sociais e políticas temos enxergado e respeitado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? Como foi pensada a educação das crianças ao longo dos anos? A educação é oferecida de forma igualitária às crianças de estratos sócias diferentes?

Nas palavras de Del Priore (2006), estas respostas, entre tantas outras, só a história pode dar. Não será a primeira vez que o saudável exercício de “olhar para trás” ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade. Neste sentido, ainda que brevemente, será apresentado um arcabouço teórico acerca da história da infância e da criança, distinguindo estas duas categorias e da trajetória da educação infantil no Brasil.

Partindo da idéia de que é na história que está o princípio da nossa história, como refletir, analisar, pesquisar e/ou escrever sobre criança e infância, seja em âmbito geral ou restrito, sem, necessariamente, recorrer à história para compreender que a idéia de infância é um fenômeno histórico e social, ou seja, cada sociedade produz como seu um conjunto de ideias ou imagens diferentes concepções sobre a infância.

Uma possível distinção entre “infância” e “criança” nos é dada por Freitas e Kuhlmann Jr. (2002). Para estes autores, a infância pode ser compreendida como a concepção que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida.

Os estudos de Sarmiento e Pinto (1997, p. 13) nos aconselham a olhar para as categorias infância e criança de modo específico, para que seja possível compreender as singularidades apresentadas por cada uma delas.

Crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano e a infância como construção social - a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

Na mesma direção Postman (2005, p.79) pontua que os significados da infância, longe de expressar uma fase biológica do desenvolvimento humano, são moldados na esfera da cultura. “A infância com suas distinções face à vida adulta é um produto cultural, histórico e passível de transformações radicais”. Neste sentido, ao considerar as crianças como sujeitos que vivem esta fase devemos tratá-las como sujeitos sociais, portanto culturais, uma vez que não é possível se pensar em uma sociedade separada da cultura.

Com base nas ideias de Postman (2005), percebemos que ele partilha com a linha de pensamento da psicologia sócio-histórica desenvolvida por Vigotski, na medida em que para esta corrente de pensamento o ser humano, e aqui se inclui a criança, deve ser visto como possuidor de história, cultura e ferramentas sociais capazes de transformar a realidade. Deste modo, a psicologia sócio-histórica concebe o homem como um ser dotado de cultura e história que lhe são anteriores e que cabe a ele, mediante as trocas que serão estabelecidas com os

diferentes membros do seu contexto sócio-cultural, apropriar-se de diferentes tipos de ferramentas para produzir e reproduzir a sociedade à qual pertence.

Voltando os olhares sob a perspectiva histórica, cabe pontuar que, mesmo considerando que a criança existiu desde sempre, há controvérsia quanto à data do surgimento da infância enquanto categoria social. Carvalho (2007, p. 47) pontua que:

A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância.

Segundo Gagnebin (1997), é no século XVIII em que emerge a idéia de infância como uma etapa marcada por singularidades, a qual reclama por respeito diante às suas diferenças. Esta afirmativa nos leva a perceber que a noção de infância não deve estar alicerçada em premissas de caráter simplistas que a trate como uma categoria natural, ou seja, que sempre existiu. A infância deve ser concebida como uma construção histórica, e não como dado natural, mas sim como resultante do processo de evolução ~~da~~ histórico-cultural das sociedades.

Os estudos de Almeida (2002) pontuam que é no século XVIII, marcado pelos ideais iluministas, que a infância adquiriu maior visibilidade ao passar a ser concebida sob a ótica da razão, como uma fase na qual todo e qualquer ser humano passa antes de se tornar homem dotado de juízo. A criança era vista como um ser que se encontra em uma condição de incompletude, cabendo a educação o papel de favorecer o pleno desenvolvimento destes seres ainda inacabados, conforme preconizava o ideário iluminista.

Ariès (1981, p. 56) mostra que o sentimento de infância surge a partir do momento em que a sociedade começa a adquirir consciência das singularidades infantis. Singularidades que diferenciam a criança do adulto. Vale ressaltar que o sentimento de infância, segundo os registros deste autor, inicia-se nas classes mais abastadas e com foco na criança do sexo masculino, tendo como característica principal um hiato entre o mundo do adulto e o mundo da criança.

Nesse contexto, emergem e se multiplicam as instituições educacionais, as quais ~~que~~ contribuíram diretamente para que o processo de formação da criança constituísse como um divisor de águas entre o mundo do adulto e o mundo da criança. Áries (1981) pontua que a institucionalização da escola, que surge concomitantemente ao sentimento de infância,

contribuiu para que a criança se distanciasse dos adultos, uma vez que não mantinham interatividade com eles. Para este teórico

A criança foi separada do adulto e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta ao mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio, que inicia um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias (ÁRIES, 1981, p. 11).

Essa ideia nos convida a pensar nas relações de convergência e divergência entre as concepções de infância e os fatores políticos, econômicos e culturais que constituem cada contexto social específico, uma vez que cada época profere um discurso que revela os ideais e as expectativas em relação às crianças, contribuindo para que este grupo adquira novos modos de comportamentos, buscando consonância com a ordem social vigente.

Não podemos esquecer que com o advento da Revolução Industrial, ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, emerge um novo modo de se perceber a infância. Esta passa a ser vista como tendo um valor econômico que deve ser explorado. A necessidade por mão-de-obra configura-se como um fator de desrespeito aos direitos infantis, impedindo que as crianças frequentem instituições de educação, além de submetê-las aos mais variados tipos de explorações em nome dos ditames econômicos. Sobre esse momento histórico, Amarilha (2002, p. 128-129) comenta que:

Se a vida em comum com os adultos, antes da Revolução Industrial, tratava a criança com descaso, agora, o seu valor enquanto geração de braços para a indústria e cabeças para o comando lhe traz o exílio do seu tempo. Viver a infância passa a ser um período dominado por modelos de preparação para ser o futuro adulto. A criança como tal, com identidade específica, continua desrespeitada e desumanizada.

Nesta direção, é possível afirmar que o olhar sobre a criança e sobre a infância não acontece de forma linear e homogênea, mas respeitando o modo de organização de cada sociedade, bem como as características econômicas, políticas e culturais vigentes.

No entanto, Kramer (2001), mesmo pontuando que a ideia de infância aparece concomitantemente com a sociedade capitalista urbano-industrial, apresenta um dado diferente quanto à ideia de infância na transição da sociedade feudal, na qual a criança exercia um papel produtivo, na indústria ela começa a ter alguns ganhos:

Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassa o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação

futura. Este conceito de infância é, pois, determinada historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (Kramer 2001, p. 19).

Para Carvalho (2007), o crescente movimento sócio-político em torno da criança e da infância tem o século XX como marco principal, pois grandes mudanças são possíveis de serem observadas as quais contribuíram de modo significativo para a forma de se pensar a criança e sua educação.

No Brasil, o que se tem notado é que, sob o viés das políticas públicas, a conceituação de criança esteve imbuída de preconceitos e marginalização, uma vez que os modos pelos quais tais políticas concebiam a criança eram balizados pela marca assistencial, direcionada àquela considerada pobre, desamparada e que necessita da intervenção de terceiros para que se configurasse como sujeito social. Nas palavras de Bujes (2002), este modo de significar a infância está de tal maneira naturalizado que não nos dá possibilidades para que percebamos outras formas de pensá-la e também para que ponhamos em questão os processos que vieram a constituir a infância e a criança daquela maneira.

Quanto à relação do saber-poder que permeia as discussões em torno da criança e da infância temos os estudos de base foucaultianos (BUJES, 2002; CARVALHO, 2005, 2011) como eixo que baliza a compreensão da infância sob a perspectiva cultural e pós-estruturalista. Com base nesta perspectiva, produzem-se diferentes tipos de discursos em torno da criança e da infância, tomando a cultura como um campo que está em permanente tensão entre uma polifonia de vozes que lhes atribuem sentidos e significados. Entendemos, portanto que “os significados de infância variam com o tempo, com a autoridade de quem fala, variam também segunda a classe social de quem os enuncia e de quem é o objeto da fala” (BUJES, 2002, p. 24). Para esta autora, o “sentimento de infância” varia não a partir de um dado temporal, mas com base nas categorias de gênero, de raça, faixa-etária e de posição social.

Nesta mesma direção, devemos estar atentos para o fato de que cada época, com seus modelos hegemônicos de verdades, irá proferir um discurso como base sobre o que se pode dizer de determinados objetos: sobre a infância, as pedagogias, as mulheres, etc. Nas palavras de Foucault (2004) são os “regimes de verdades” os quais irão ao longo do último século objetivar a infância e a criança.

Esta última ao tornar-se objeto de determinado campo analítico permite que se efetive “uma manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos” (LARROSA, 1994, p. 52), ou seja, ao mesmo tempo em que se busca conhecer esses sujeitos, criam-se mecanismos de

controle sobre estes sujeitos numa relação que pode ser tecida entre um “saber-poder” ou “poder saber”.

Podemos observar, segundo alguns autores, que a partir de determinadas imposições feitas pelo novo modelo técnico-informacional da sociedade, presenciamos certo desaparecimento ou encurtamento da infância. Isso se deve à forma de vida que vem assumindo as muitas crianças de diferentes classes sociais. Observamos que tanto as crianças das classes populares que precisam trabalhar, quanto às crianças ricas cujos pais as ocupam com inúmeras atividades, vêm, gradativamente, antecipando a sua fase adulta.

A partir desta colocação, Lopes e Silva (2007) pontuam que, antes de olharmos para a infância, é necessário olharmos para as suas reais condições de vida, considerando o contexto social e econômico em que os sujeitos estão inseridos. Assim, torna-se possível compreender as atuais concepções que giram em torno da criança e da infância. Logo, as pesquisas sobre a infância não podem estudá-la de forma genérica, sem levar em consideração que há várias e distintas infâncias no contexto atual. A partir da leitura de Faria (2005, p. 72) pode-se afirmar a “dupla alienação” da infância, isto é, a criança rica privatizada, alienada, antecipando a vida adulta através de inúmeras atividades; e a criança pobre explorada, também antecipando a vida adulta no trabalho.

Com base nas colocações expostas nas linhas deste estudioso, é possível inferir que existem duas realidades infantis: a criança rica que mesmo possuindo uma condição confortável, economicamente, não mantém uma relação familiar duradoura. Assim, em decorrência do consumismo, a ausência dos pais que trabalham o dia todo, e sobrecarregam os filhos com inúmeras atividades, que as levam até mesmo à depressão. Conseqüentemente, a vida dos pais acaba refletindo no cotidiano dessas crianças.

Por outro lado, quando focamos nossos olhares para a realidade da criança pobre, esta além de não possuir o poder econômico para consumir o que deseja; como se isso fosse de um valor social, precisa antecipar sua vida adulta, trabalhando não só para suprir este desejo, mas também para ajudar a família com as despesas em casa. Essas crianças muitas vezes são arrimo de família. Esta é uma realidade preocupante. Basta analisar os dados apontados pela OIT, para que conheçamos o grande número de crianças desenvolvendo as mais diversas atividades de trabalho.

Nesse sentido, Baffert (2006) aponta os dados declarados pela OIT: em que cerca de 171 milhões de crianças arriscam suas vidas nas minas como também na agricultura expostas aos produtos químicos; cerca de 1,2 milhões sendo traficadas; 5,7 milhões são forçadas ao trabalho escravo; 1,8 milhões sendo usadas em casa de prostituição e material pornográfico e

ainda, pelo menos, 120 milhões realizando atividades em período integral sem acesso à educação.

Sob essa mesma questão, percebemos que essas crianças amadurecem precocemente, além de terem seus direitos furtados, pois não brincam, não estudam, pois a sua jornada de trabalho exigem condições psicológicas e físicas as quais ainda não estão preparadas para suportar e acabam abandonando os estudos. Tais crianças, conseqüentemente, perdem a infância e o tempo de brincar. O tempo de serem crianças, simplesmente.

Ao analisarmos o espaço da criança na sociedade contemporânea, notamos que está cada vez mais restrito e no contexto neoliberal isto tem se acentuado cada vez mais. O lugar da criança passa a estar à margem, destinado a um espaço específico em pré-escolas, em organizações assistenciais, etc. As crianças que frequentam esses espaços são filhos da classe trabalhadora, ou ainda, daqueles que compõe a estatística dos desempregados.

É sob esta perspectiva que as teorias educacionais devem começar a descrever os novos sujeitos da educação, as novas abordagens pedagógicas, as funções/papeis da educação frente novas demandas sociais. Estas novas imposições às teorias educacionais devem-se ao fato de que, entre outras coisas, a criança na sociedade neoliberal, técnico informacional ou pós-moderna, como preferem denominar alguns estudiosos, começa a ser percebida de outra forma. Há um controle mais efetivo quando adentram as instituições educacionais, já que as relações passam a ser vigiadas pelo Estado. Sendo assim conforme Redin (1998, p.17):

A criança nesse novo contexto começa a ser percebida de outra forma. O controle se torna mais efetivo e, quando sair do contexto da família, entrará no controle das instituições do Estado, especialmente a escola. Família e infância fazem parte do projeto político, traçado pelo Estado, que ocupou os espaços (geográficos, sociais, psicológicos), antes ocupados pelas relações espontâneas.

As contribuições desses estudiosos em torno da infância, apresentadas até aqui, permitem que se crie uma nova forma de olhar a criança de hoje, como um ser que já é, com suas identidades em transição, capaz de produzir, criar e recriar a cultura.

2.2 A educação da Criança de 0 a 5 anos

Ao analisarmos alguns estudos acerca da Educação Infantil (CAMPOS, 1999; KRAMER, 2001; VIEIRA, 1988; E SOUZA KRAMER, 1991; CIVILETTI, 1991;

ROSEMBERG, 1989; OLIVEIRA; 1992; ROSEMBERG E CAMPOS, 1994; KUHLMANN JR., 1998, 2000), os quais discorrem sobre a gênese das instituições de Educação Infantil e as formas de atendimento em creches e pré-escolas públicas situadas em diferentes contextos sócio-políticos do Brasil, é possível perceber que as instituições de educação de criança de 0 a 6 anos tiveram uma trajetória repleta de contradições, impasses, com concepções e projetos diferentes e divergentes. Os registros sobre as práticas e concepções, presentes nas publicações e documentos oficiais em diferentes épocas, apresentam uma história que possui múltiplas dimensões, cheias de choques entre as mais diferentes concepções ideológicas. A história da Educação Infantil, sendo história de uma prática social humana, é marcada por disputas, consensos e rupturas ideológicas de grupos e seus interesses.

A trajetória da Educação Infantil começa a ser traçada na Europa, no final do século XVIII, período em que impulsionou mudanças nos cenários político-econômico e social europeu devido a Revolução Industrial. Logo, à luz de uma nova conjuntura social surgiram novas necessidades direcionadas aos cuidados e guarda das crianças pequenas, devido, sobretudo, à inserção das mulheres/ trabalhadoras nos espaços das recém criadas fábricas. Tal acontecimento provocou uma reorganização na sociedade, de um modo geral, e na família, em particular, fazendo com que se criem novas formas de pensar o cuidado e a educação dos filhos destas trabalhadoras. De acordo com essa nova demanda social, emergiram as instituições de atendimento cujo objetivo era o cuidado e a guarda da criança pequena, motivando a implantação das primeiras creches europeias. Podemos considerar que a creche surge no contexto do desenvolvimento do capitalismo e da industrialização, sendo criada para suprir as necessidades decorrentes da entrada da mulher no mercado de trabalho.

Dessa maneira, a preocupação não é atender as necessidades das crianças, mas garantir que as mães tenham condições de se manterem no mercado de trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do país. Nas palavras de Didonet (2001, p.12),

As referências históricas da creche são unânimes em afirmar que ela foi criada para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho. Está, portanto, historicamente vinculada ao trabalho extradomiciliar da mulher. Sua origem, na sociedade ocidental, está no trinômio mulher-trabalho-criança. Até hoje a conexão desses três elementos determina grande parte da demanda, da organização administrativa e dos serviços da creche.

Carvalho (2006) retrata que o surgimento das instituições dedicadas ao cuidado e educação das crianças são posteriores ao surgimento das escolas e a sua *entrada em cena* pode ser associada com o trabalho materno fora do lar, a partir da Revolução Industrial. Nas

palavras desse autor, percebemos que uma das condições de emergência das instituições de Educação Infantil esta relacionada à questão do trabalho materno fora do lar. Pontua como uma das condições de emergência das instituições de E. I. a preocupação em reduzir o número de crianças que nasciam e morriam naquele período.

As primeiras creches brasileiras foram criadas tendo como intuito a redução da mortalidade infantil, a divulgação das campanhas de amamentação e o atendimento às mães solteiras para a realização de uma educação moral das famílias. Nesse processo os estabelecimentos dedicados à Educação Infantil, começaram a ser reconhecidos como sinônimo de progresso e difundiram-se a partir dos movimentos de urbanização, industrialização, divulgação do discurso médico-higienista, (re)organização da família e criação da república (CARVALHO, 2005, p. 67).

Paralelo a estas condições de emergências, segundo Carvalho (2005), houve uma ampliação dos discursos médicos que defendiam a educação como condição necessária à formação de futuros cidadãos corretos e disciplinados. Para tanto, fazia-se necessário desenvolver um trabalho preventivo que envolvesse além das crianças, suas famílias.

Apoiado em Foucault (1979, 1997, 2004), Carvalho (2005) apresenta uma profícua discussão acerca de como a *entrada em cena* das instituições de Educação Infantil estão ligadas às condições econômicas, culturais, políticas que caracterizam a modernidade. Ao mostrar as configurações sócio-culturais da modernidade, apresenta- nos como as instituições educativas foram se constituindo em maquinarias capazes de disciplinar as subjetividades dos indivíduos para algumas formas muito particulares de viver o espaço e o tempo, a partir de categorias relacionadas com a “invenção” dos sujeitos modernos. Assim como se constituíram e se difundiram na sociedade instituições implicadas no disciplinamento através do controle dos corpos, tempos e espaços dos indivíduos. Ou seja, é apresentado, ao longo da discussão, a qual toma as condições de emergências das instituições de Educação Infantil como ponto de partida, algumas estratégias de exercício do poder disciplinar, assim como seus efeitos.

Direcionando as discussões acerca do surgimento das instituições de E. I. no Brasil, segundo os estudos de Kuhlmann Jr. (2001), a Educação Infantil surge no país durante o século XIX, a partir de uma propagação internacional das instituições de Educação Infantil na Europa e nos EUA. Inaugura-se no Rio de Janeiro, em 1899, a primeira instituição de guarda de crianças pequenas voltado somente para crianças do sexo masculino e pertencente às classes mais favorecidas economicamente. Porém, devido a uma reconfiguração dessas instituições, durante o final do século XIX surge a creche à qual, mesmo baseada em características europeias e norte-americanas, procura se adequar às particularidades do país.

Kuhlmann Jr. (1998), pontua que no ano de 1879 a creche tinha como finalidade ajudar as mães recém-libertas da escravidão, na criação e educação dos seus filhos. Rosemberg (2000) complementa esta ideia à medida que mostra que a creche no Brasil, diferentemente dos EUA e Europa, não foi pensada para a ‘produção’ de qualquer ser humano, mas dos filhos recém-libertos de mães ex-escravas.

Vale ressaltar que fatores como a desnutrição, os maus tratos e, sobretudo o número elevado de mortalidade infantil, fizeram com que setores da sociedade se mobilizassem, principalmente os religiosos e educadores, e começassem a pensar num espaço alternativo que pudesse cuidar da criança, além do seio da família. De maneira que foi com essa preocupação, ou com esse “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche (DIDONET, 2001, p. 13).

Percebe-se através das palavras desse autor que a creche, no Brasil, atendia a população com base em critérios pré-estabelecidos, levando em consideração, sobretudo a classe social da mãe/mulher trabalhadora. Neste sentido, conforme já foi pontuado, não é a criança o sujeito ao qual concerne o direito a essa instituição, mas sim a mãe ou a família.

É importante pontuar que, no contexto de surgimento das creches no Brasil, assim como acontecera na Europa, predominava o pensamento de que o atendimento às crianças pobres deveria ocorrer com o mínimo de recursos e de forma precária. Isso se refletia, de forma direta, nos cuidados básicos de higiene. A precarização do atendimento direcionado às crianças das classes desprivilegiadas é uma proposta que vem se configurando desde o princípio dos objetivos básicos das instituições de Educação Infantil, sendo disseminado ao longo dos tempos. Diante desta realidade, é possível notar que:

Esses fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. Enquanto as famílias abastadas

pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser em tempo integral; para filhos de operárias de baixa renda, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche/criança pobre e o caráter assistencial (ista) da creche (DIDONET, 2001, p. 12).

No entanto, aos poucos, através de lutas políticas, tenta-se mudar a forma ou critérios de atendimento nas creches. Para Haddad (1991), os movimentos feministas que partiram dos Estados Unidos desempenharam papel importante na revisão do significado das instituições de atendimento à criança, porque as feministas mudaram seu enfoque, defendendo a idéia de que tanto as creches como as pré-escolas deveriam atender a todas as mulheres, independentemente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica. O resultado desse movimento foi o aumento das instituições mantidas e geridas pelo poder público. Essas instituições passaram a ser reivindicadas como um direito de todas as mulheres trabalhadoras, independente da sua renda e era baseado no movimento da teoria da privação cultural. Essa teoria considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória.

Kramer (2001, p. 24), em se tratando da abordagem da privação cultural, ressalta que o discurso do poder público em defesa do atendimento das crianças está pautado na concepção que possui sobre infância. A ideia é a de que as crianças oriundas das classes sociais dominadas são consideradas “[...] carentes, deficientes e inferiores na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido; faltariam a essas crianças privadas culturalmente, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas inculcados”. Por esse motivo e a fim de superar as deficiências de saúde e nutrição, assim como as deficiências escolares, são oferecidas diferentes propostas no sentido de compensar tais carências.

A problematização dessa abordagem por outras interpretações começa a dar os primeiros passos na década de 80 através da Carta Constitucional de 1988, conforme mostra o artigo 208, inciso IV que diz que “é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos”. A principal contribuição trazida a partir dessas conquistas é que a Constituição passa a fazer referência aos direitos da criança, sem limitá-los às responsabilidades familiares, destacando a obrigação do Estado nas tarefas de educação e cuidado. Segundo Haddad (1991), através da inserção da creche no sistema educacional é possível verificar mudanças importantes na história da Educação Infantil brasileira. A

primeira questão a ser considerada é que esta inserção constitui o primeiro passo para o afastamento dos referenciais essencialmente assistencialistas, que acompanharam essa instituição desde seu surgimento. A segunda questão diz respeito às formulações de políticas públicas nacionais que norteiam a implementação e desenvolvimento de programas para creches e pré-escolas no país.

Com essa breve incursão pela história da Educação Infantil e pela análise da lei nacional (LDB 9.394/96) que reorientaram a educação no Brasil na última década, foi possível trazer à tona alguns elementos produzidos no campo da política que repercutiram diretamente nas formas de organização e de regulação dos sistemas de ensino e, de modo particular, na educação das crianças pequenas.

Se não há dúvida que a inclusão da Educação Infantil como uma vertente pedagógica, associada à esfera da educação básica, no Brasil representou um avanço importante em termos da garantia dos direitos das crianças à educação, no entanto, observa-se que esse processo tem sido caracterizado pela frágil presença e determinação do Estado.

Essa situação é corroborada, entre outras coisas, pelo processo de descentralização administrativa implementada pelo governo no bojo de suas reformas educacionais. A implicação mais notável desse processo é a fragmentação do sistema educativo, uma vez que passaram a conviver estruturas educativas diferentes, sob a responsabilidade jurídica dos diferentes entes da federação (estados, municípios e união). Nesse sentido, a Educação Infantil tem sido a etapa mais prejudicada, pois sua efetivação depende basicamente da capacidade gestonária dos municípios, de sua orientação política e, principalmente dos recursos orçamentários que dispõe para esta etapa da educação básica (SAVIANI, 2008; CERISARA, 2002).

Há urgência em superar o modelo dicotomizado que coloca de um lado as práticas de cuidar e de outro as de educar, presentes nas práticas docentes e políticas educacionais. A superação desse modo de conceber a Educação Infantil exige a construção de uma identidade específica para esse segmento educacional que tenha por princípio tomar a criança como sujeito de direito.

O momento atual é de intensa luta em defesa das conquistas obtidas até aqui para a Educação Infantil. O processo de construção da identidade desse segmento educacional está ocorrendo em condições bastante conturbadas, uma vez que entram em jogo as diferentes formas de contratação dessas profissionais, os processos de formação/capacitação dessas profissionais, e, principalmente, alguns determinantes políticos e sociais que giram em torno da Educação Infantil, como por exemplo, a gestão e o financiamento da E. I no país. Mas, ao

mesmo tempo, constata-se o crescimento e fortalecimento desse campo através da organização e produção, tanto em termos conceituais como de práticas, no sentido de afirmar a importância de promover uma Educação Infantil de qualidade, que respeita as crianças, seus familiares e os profissionais que nela atuam.

O foco investigado exige uma “vivência” inicial do pesquisador na/com a situação pesquisada, acompanhando a situação como um todo, traçando diferentes configurações das redes nas quais as diversas pessoas em interação encontram-se envolvidas e articuladas entre si. É necessário um “mergulho” do pesquisador na situação, que lhe permita apreender os vários elementos envolvidos, propiciando-lhe uma visão “panorâmica” e um primeiro delineamento dos sentidos, na situação investigada (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p.31)

3 A PESQUISA: O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1 Os fundamentos da investigação

No decorrer do século XX a instituição escolar adquiriu uma importância singular no cenário atual, pois a compreendiam como uma instituição que seria capaz de promover a justiça social, acreditava-se que por meio da escola os segmentos menos favorecidos da sociedade poderiam superar, ou diminuir o atraso econômico, o autoritarismo e as desigualdades entre as classes. Por estar implicado nos diversos processos que abarcam a sociedade (fatores políticos, sociais, ideológicos e culturais), o contexto escolar constitui-se um campo fecundo às múltiplas possibilidades para a pesquisa. Dessa forma, tem ao longo dos anos ocupado lugar de destaque no que diz respeito aos espaços privilegiado de investigação das questões que tangenciam a nossa sociedade de modo geral.

Desde a década de 1960 as pesquisas que objetivam apresentar a escola como principal alvo de investigação na compreensão das relações sociais vêm adquirindo papel de destaque no cenário acadêmico. Os trabalhos desenvolvidos a partir das teorias da reprodução, por exemplo, trouxeram contribuições significativas para o campo da pesquisa em educação.

Nessa direção, há um grande reconhecimento dos trabalhos desenvolvidos pelos teóricos da reprodução, direcionados à análise e compreensão da função social da escola na reprodução das desigualdades. Na contra mão desses estudos, surgem as ideias defendidas pela Nova Sociologia da Educação que rejeitava os fatores estruturais como preponderantes para explicar a situação da Escola. Segundo Zago (2003), este grupo de pesquisadores apontava que as teorias da reprodução invisibilizavam a ação dos mecanismos específicos de estruturação e circulação dos saberes escolares e de suas consequências nos alunos, para a corrente denominada Nova Sociologia da Educação estes eram os elementos mais importantes para explicar a situação da escola.

Dentro deste contexto, emerge com grande efervescência, a abordagem qualitativa na pesquisa em educação, sobretudo na década de 1970. Contudo, sua elaboração se inicia quase um século antes. André (2003) aponta que a abordagem qualitativa de pesquisa tem o século XX como marco para seu surgimento, questionando o uso dos métodos de pesquisa das ciências físicas e naturais para as pesquisas nas ciências humanas e sociais. A abordagem qualitativa argumentava que os fenômenos sociais eram dotados de grande complexidade e efemeridade, devido à dinâmica da vida social, não sendo, portanto pertinente analisá-los a partir de leis universais.

Na década de 1980 a pesquisa qualitativa passa a ocupar lugar de vanguarda no cenário acadêmico, sobretudo no que tange à área de educação, contudo a amplitude do uso dessa abordagem trouxe consigo o inconveniente do uso indiscriminado do termo pesquisa qualitativa. Sobre este assunto André (2003, p. 22) pontua que:

Muito embora a literatura disponível seja razoavelmente extensa e esteja aumentando cada vez mais, parece que o próprio conceito de pesquisa qualitativa não tem sido suficientemente discutido, o que tem resultado em críticas ou defesas, às vezes pouco fundamentadas, de posições, sem que se explicita o tipo de pesquisa qualitativa que cada um está falando. É urgente resolver esta questão.

Tendo em vista que toda pesquisa se faz através de uma permanente interação com a realidade, na busca do entendimento de fatos e fenômenos oriundos da relação estabelecida entre homem/mundo, necessário se faz refletir sobre caminhos e instrumentos que viabilizem esse diálogo. Neste sentido, serão tratadas questões relativas à pesquisa caracterizada como qualitativa e à descrição das etapas percorridas no processo investigativo, as quais garantirão o alcance dos objetivos desse estudo.

O enfoque metodológico da presente pesquisa está alicerçado numa perspectiva de base qualitativa, na qual são assumidas as orientações de Lüdke e André (1986), que a caracterizam da seguinte forma: os dados são predominantemente descritivos e obtidos no contato direto entre a pesquisadora e a realidade estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em compreender os significados que as pessoas dão às coisas e a sua vida. Desta maneira, a pesquisa se fundamenta na análise e interpretação do universo de significações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

A partir desta perspectiva qualitativa é que esta pesquisa se insere, através de um estudo de caso de inspiração etnográfica, tendo como unidade de investigação o contexto específico de um CMEI em Salvador-Ba, capturando o contexto discursivo e os processos de significação que aí se desenrolam, por meio de observações participantes, análise de documentos e entrevistas semi-estruturadas.

A opção por este enfoque deve-se ao fato de que, conforme Minayo (1994), a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que o objeto não é um dado inerte, uma vez que está imbuído de significações que são criadas e recriadas a partir da relação dialógica entre sujeito e objeto. Desse modo, vale ressaltar que, nesta abordagem, o conhecimento não se constrói a partir de fatos e dados isolados, mas origina-se com base na análise de sujeitos e

suas significações produzidas em contextos culturais, socioeconômicos e políticos específicos, entendidos como totalidades.

É nessa perspectiva que se insere a presente pesquisa, cujo objetivo foi compreender como se configuram as relações entre as diferentes profissionais (professoras e auxiliares), que atuam em um CMEI, tendo como referência as especificidades das suas práticas e os intercâmbios sociais, permeados por crenças, valores, significações e hierarquias construídas no cotidiano do trabalho.

Para tanto, foi necessário compreendermos de forma abrangente o modo de funcionamento da instituição, os múltiplos significados que os sujeitos envolvidos no processo investigativo atribuem à suas práticas, bem como entender de que maneira ocorrem os processos interativos dentro dessa instituição, ouvindo e observando os diversos atores envolvidos, a partir de uma abordagem interpretativa e crítica do fenômeno em estudo.

Para melhor compreendermos como e a partir de que ocorre a presença das relações de saber/poder entre as professoras e as auxiliares de desenvolvimento infantil tomamos como referencial teórico-metodológico a Rede de Significações (RedSig), pois esta se configurou ferramenta capaz de auxiliar tanto os procedimentos de investigação como a compreensão do processo que envolvem as interações e o desenvolvimento humano, dentro de determinados contextos.

No que tange à construção do *corpus* de pesquisa e de análise, a perspectiva da RedSig entende que seu objetivo é apreender diferentes aspectos da situação investigada, relevantes para a compreensão da temática em estudo, buscando analisar os sentidos envolvidos, seus movimentos de construção e re-construção. É importante frisar que:

A RedSig não existe enquanto uma entidade, mas é uma apreensão pelo pesquisador da situação investigada e uma interpretação de como os componentes apreendidos articulam-se e circunscrevem certas possibilidades de ação/emoção/cognição (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004 p. 31).

Acreditamos que foi importante dar este olhar para o processo de construção dos sentidos sobre o trabalho produzidos pelas professoras e auxiliares através das práticas discursivas e não discursivas, de onde os múltiplos sentidos, no cotidiano, emergiram. Compreendemos que esta discussão faz-se importante, visto que o contexto do CMEI é um campo de práticas em constante transformação.

Para Rossetti-Ferreira, Amorim, Silva e Carvalho, (2004), o processo de desenvolvimento ocorre durante toda a vida, por meio *das e nas* múltiplas interações

estabelecidas pelas pessoas em contextos social e culturalmente organizados. Utilizamos ao longo da pesquisa este referencial, estabelecendo um diálogo entre Rede de significações e o referencial da produção de sentidos nas práticas discursivas de Spink e Medrado (2004).

As ideias de Spink e Medrado (2004) se tornam importantes para a compreensão da problemática das interações entre professoras e auxiliares, bem como destas com seu contexto por considerar que tanto a realidade, quanto as relações humanas são socialmente construídas num processo dialético, no qual, as formações dos processos cognitivos das pessoas são influenciadas pelo meio, ao mesmo tempo em que, essas pessoas exercem influência na construção da realidade social. O ser humano é visto, nesse processo, como primordialmente social, constituído e constituindo-se através de interações ativas com o seu meio.

Outro fator que nos permitiu buscar apoio nas ideias desses estudiosos é que os mesmos trazem à tona a noção de *sentido* como uma unidade de análise rica à compreensão de múltiplos fenômenos. Para Spink e Medrado (2004), o sentido adquiri grande notabilidade à medida que é compreendido através da abordagem das práticas discursivas e da produção de sentidos no cotidiano, como algo que se constrói a partir do entrelaçamento entre os fatores sociais e os fatores simbólicos, através da linguagem:

Os sentidos são entendidos, portanto como um fenômeno sócio-linguístico, um empreendimento coletivo-interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos à sua volta (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 41).

As análises das práticas discursivas serviram para compreendermos como os sujeitos interagem e formulam suas realidades psicológicas e sociais, através de seus discursos. Essa perspectiva nos permitiu investigar os diferentes modos pelos quais as pessoas, por meio da linguagem, produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas que envolvem interações com diferentes sujeitos, imersos em um contexto de educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Quando se focaliza sobre a produção de sentidos por meio das práticas discursivas “entendidas como as maneiras pelas quais as pessoas, por meio da linguagem, produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas” (SPINK, 2012, p. 18), devemos estar atentos para a não regularidade e a polissemia de vozes que compõe as práticas discursivas. Estas devem ser interpretadas a partir das condições sociais de produção em que os atores estão imersos. A produção de sentidos deve ser entendida enquanto fenômeno sociolinguístico, que se configura como uma prática social dialógica, uma vez que implica a linguagem em uso, pois a utilização da linguagem fornece sustentação às práticas sociais que

geram sentidos e procura entender as práticas discursivas (narrativas, argumentações e conversas) (SPINK e MEDRADO, 2004).

Ao nos interessarmos pelos posicionamentos¹ assumidos pelos diferentes sujeitos envolvidos nos processos interacionais - por vezes sincrônicas ou diacrônicas - foi possível compreendermos as formações discursivas como uma rede intrincada de significações e sentidos assumidos e atribuídos, que atravessam as narrativas pessoais, como enunciados que falam de um lugar social/institucional e histórico das profissionais na E.I. Isto porque ao falar ou atuar a partir de uma determinada posição, uma pessoa trará para a situação presente, para o momento da interação, sua história particular, remetida a uma matriz sócio-histórico-cultural de referência, que é a história de alguém envolvido em muitas posições (OLIVEIRA; GUANAES; COSTAS, 2004), as quais se atualizam nos/pelos discursos e práticas. No caso específico das professoras e auxiliares de instituições de Educação infantil, são posições que dizem respeito ao fato de serem mães, mulheres, na maioria negras. Remete ainda à história mais recente da nova organização do trabalho, com o processo de municipalização, que significou uma ruptura importante do status profissional dessas mulheres.

Essa perspectiva apresenta um modelo de compreensão da complexidade dos processos de desenvolvimento humano, propondo através da metáfora da rede de significação a articulação entre as dimensões sociais, históricas, culturais e pessoais mediadas semioticamente e atravessadas pela dimensão temporal (tempo longo e curto), na configuração dos percursos e trajetórias profissionais.

A rede é composta por campos discursivos múltiplos e sistemas de valores, que circunscrevem as relações profissionais e as práticas pedagógicas culturalmente atravessadas. Desta forma, dependendo da configuração que assuma a RedSig, certas ações, emoções e significações são mais hegemônicas, circunscrevendo as trajetórias a algumas direções e não a

¹ Posições ou posicionamentos é o lugar assumido pelos sujeitos envolvidos em interações sociais mediadas por práticas discursivas, as quais contribuem para a construção de identidade. Para Oliveira, Guanaes e Costa (2004) o conceito de posicionamento tem se desenvolvido particularmente direcionado ao entendimento do modo como as pessoas constroem suas identidades discursivamente, na relação com os outros, e às funções sociais de assumir para si mesmo ou atribuir aos outros determinadas posições. Para Davies e Harré citado por Oliveira, Guanaes e Costa (2004) o indivíduo emerge através dos processos de interação social não como um produto final fixo, mas como sendo construído e reconstruído através das várias práticas discursivas de que participa. Assim a questão da identidade é sempre uma questão aberta, cujas respostas dependem das posições assumidas por um ou por outro nessas práticas discursivas, e das histórias através das quais damos sentidos a nossa vida e a dos outros.

outras, estabelecendo possibilidades e limites aos comportamentos e ao desenvolvimento das pessoas.

Para problematizar as relações entre os sujeitos e os modos pelos quais estes significam suas práticas e a si mesmos, foi necessário levar em consideração que estes sujeitos assumem uma posição a partir de um contexto sócio-cultural específico em que estão imersos. Os contextos, nessa perspectiva, foram entendidos como estruturados por elementos diversos tais como: as pessoas que o compõem, as posições que assumem; as relações afetivas e de poder aí estabelecidas; o ambiente físico e suas rotinas; as crenças, os valores e representações partilhadas pelo grupo; a estrutura organizacional e econômica. (COSTA, 2005).

Nesse sentido é que:

O contexto desempenha um papel fundamental, visto que, inseridas nele, as pessoas passam a ocupar certos lugares e posições – e não outros-, contribuindo com a emergência de determinados aspectos pessoais- e não outros- delimitando o modo como as interações podem se estabelecer naquele contexto (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 26).

A noção de contexto aqui proposta é interativa, dialógica e dialética, pois entendemos que as pessoas estão submetidas a ele, mas ativamente negociam seus limites e possibilidades e, dessa forma, o reconfiguram e o constituem (COSTA, 2005).

Ao focalizarmos a importância do contexto social imediato, do aqui e agora das interações, bem como o jogo de posicionamentos que ocorreu entre os participantes de um episódio social, a perspectiva teórico-metodológica da RedSig favoreceu uma compreensão dos processos interacionais, como também, da dinamicidade de produção de sentidos.

Desta forma, procuramos, no decorrer dessa pesquisa, investigar os sentidos que emergiram e circularam, que foram negociados dentro dos campos interativos, buscando a especificidade do dado produzido no aqui e agora da relação pesquisadora - pesquisadas.

Compreendemos que esta discussão faz-se importante, visto que o contexto de uma instituição de Educação Infantil é um campo fértil às análises das práticas discursivas e não discursivas, do enunciável e do não dito, do que se revela e se esconde, onde as relações sociais se descortinam entre sujeitos que se posicionam em diferentes contextos sociais, culturais, políticos e ideológicos multifacetados.

Consideramos, para o desenvolvimento da pesquisa, necessário que a técnica de coleta e análise de dados estivesse em consonância com o debate metodológico, pois são as ferramentas imprescindíveis para percorrer o caminho necessário ao alcance dos objetivos propostos. Foi adotada, no decorrer do processo investigativo, uma estratégia investigativa

predominantemente indutiva fundamentada em métodos qualitativos de inspiração etnográfica, com foco na observação participante, na entrevista semi-estruturada e na realização de grupos focais. Em alguns momentos fizemos uso, também, de aportes quantitativos, bem como de análise de documentos, como suportes para interpretação do contexto.

Nesse sentido, a pesquisa foi se aproximando do que André (2004) denomina de “estudo de caso etnográfico” por centrar-se nos fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas das ações que são realizadas no interior e no entorno de um contexto. Sarmiento (2003) se referindo a Smith pontua alguns passos que devem ser seguidos pelo investigador, quando este se propõe a realizar um estudo de caso etnográfico.

O estudo de caso, nessa pesquisa é compreendido como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real de vida, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são evidentes” (YIN, 2001, p. 13).

A metodologia desenvolvida procurou sustentação no estudo de caso entendido como um esforço de pesquisa, pois “contribui de forma inigualável para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (YIN, 2001, p.21). Desta forma, buscamos um referencial teórico-metodológico que nos direcionou na compreensão das complexidades da temática a ser estudada: a relação entre as profissionais que atuam nos espaços de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) público que atende crianças de 2 a 5 anos de idade.

A aproximação com o estudo de caso estabeleceu uma aproximação direta entre a pesquisadora e o cotidiano de trabalho das ADI's e das professoras. Estar imersa no espaço do CMEI permitiu “apreender a vida tal qual ela é cotidianamente conduzida, simbolizada, e interpretada pelos atores sociais nos seus contextos de ação” (SARMENTO, 2003, P. 153). O estudo de caso em uma abordagem qualitativa possibilitou ir além da constatação, permitiu a inserção na investigação, atentando para a necessidade de estabelecer, dialeticamente, os laços de aproximação e estranhamento com os sujeitos investigados.

Um dos passos seguidos, os quais serviram como base para a presente pesquisa, foi a permanência prolongada na instituição, com o intuito de recolher pessoalmente as informações relevantes ao estudo, por meio da observação participante e das entrevistas com os membros que atuam na instituição em análise.

Com a intenção de analisar intensamente o contexto real, visando descrever, compreender e interpretar o fenômeno em estudo, a imersão no universo do CMEI foi de

grande importância, pois nos permitiu analisar as vivências das educadoras da creche com as crianças e as relações estabelecidas entre educadoras e auxiliares de sala e com outras instâncias e sujeitos.

A observação participante assumiu a configuração de uma estratégia que permitiu captar a realidade de forma contextualizada, haja vista a variedade de fontes de informações disponíveis em um ambiente como o de uma creche. Serviu, também, para nos impregnarmos pelo e no contexto, possibilitando a realização de conversas informais, de presenciarmos fatos e entendermos as relações estabelecidas entre os sujeitos que atuavam no CMEI.

3.2. Os caminhos para coleta e produção dos dados

Interessou-nos, ao estudar o processo de interação entre as auxiliares e as professoras, enfocar o contexto em que ocorre a atuação dessas profissionais, as condições de trabalho, o que pensam essas mulheres sobre si enquanto pessoas que atuam junto às crianças de 2 a 5 anos de idade e do trabalho em CMEI, sobre as interações que mantêm com o grupo e o processo de constituição das identidades dessas mulheres. A atuação das profissionais, no fazer cotidiano do CMEI, foi algo levado em consideração no desenrolar da pesquisa, pois

Para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorre ou à problemática a que estão ligadas (LUDKE, 1986, p. 18).

Pesquisar o cotidiano de vida dessas mulheres, no ambiente profissional, implicou investigar como as questões interacionais influenciam na constituição da identidade profissional e na dinâmica de funcionamento da instituição (CMEI) e vice versa. Sendo assim, a pesquisa privilegiou técnicas qualitativas de análise que oportunizaram examinar amiúde os diferentes aspectos do objeto de estudo em questão. Deste modo, ao pensarmos na natureza do objeto em análise e na base teórico-metodológico que alicerça o nosso estudo, desenvolvemos procedimentos que privilegiaram as situações interativas entre os participantes e a pesquisadora, de forma contextualizada.

A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico sobre a temática abordada. Em seguida, realizamos a leitura e a análise crítica deste material, com o objetivo de corroborar as opções e escolhas teóricas que se configurariam como balizas necessárias à construção do trabalho, ao mesmo tempo em que o objeto e a forma de abordá-lo foram

também se configurando. Concluída esta fase, passamos a estabelecer alguns critérios que tornassem viável a articulação entre a abordagem teórico-metodológica e a pesquisa de campo, permitindo reconhecer o CMEI como um espaço de realização da pesquisa.

Como meio de atenuar o impacto de nossa entrada no espaço do CMEI, optamos, então, por uma entrada de caráter mais burocrático, ou seja, após a apresentação na Secretaria de Educação do município, foi aguardado a carta de autorização para realização da pesquisa na referida instituição. De posse dessa autorização, iniciamos a pesquisa de campo com a apresentação da pesquisadora e dos objetivos e metodologia da pesquisa ao corpo gestor do CMEI. No segundo momento, começamos pela leitura de documentos da instituição o que nos levou a permanecer durante os primeiros dias na secretaria (da instituição). Ao mesmo tempo em que realizávamos a análise dos documentos, procurávamos circular pelo CMEI e conversar informalmente com as professoras e auxiliares como forma de estabelecer vínculo com cada uma delas, ao mesmo tempo em que fosse possível apreender a dinâmica de funcionamento da instituição.

A partir de conversas informais com as profissionais do CMEI, nos diversos momentos de atuação de cada profissional (nos momentos de brincadeiras das crianças no pátio da instituição, momentos de descanso de almoço das professoras e das auxiliares, nos momentos de saída/ entrega das crianças), passamos a criar um vínculo com aquele lugar. Vínculo este que permitiu compreendermos a dinâmica da instituição, entender os lugares que cada uma que ali atuam ocupa. Sentimos também um movimento de aproximação por parte de todas.

Tal fato permitiu que se estabelecesse um contato gradativo com o conjunto das funcionárias, possibilitou observar a movimentação de mães, pais e outros responsáveis pelas crianças matriculadas no CMEI, bem como de outros membros da comunidade que procurava a diretora da instituição para as mais variadas informações e/ou demandas.

Essa forma de aproximação revelou-se adequada. Ainda que significasse, de qualquer forma, uma modificação naquele espaço (Minayo, 1996:107), essa inserção configurou-se como uma oportunidade de nos fazermos conhecer pelo grupo e também de nos apropriarmos daquele espaço com leveza e descrição.

No primeiro encontro formal com o grupo procuramos explicitar o que seria feito ali durante os próximos meses. Embora ninguém demonstrasse objeções contra a participação na pesquisa sentimos que muitas dúvidas pairavam na cabeça das participantes devido às conversas entre elas. Até que uma delas (professora) perguntou: “é obrigado participar?” O que pensamos, nesse momento, foi que a não participação de um dos membros dos grupos

provocaria algum tipo de entrave à pesquisa. Enfim, a resposta foi que não, mas que a era de extrema importância a participação de todas e que se ela não se sentisse a vontade em dizer ali naquele momento se aceitavam ou não participar da pesquisa poderiam dizer depois, ao longo do processo investigativo.

A observação ao lado da consulta dos documentos permitiu nos situarmos a respeito do processo de constituição e de funcionamento da instituição. Procuramos, a partir dos direcionamentos apontados pelas observações e a partir dos dados dos documentos analisados, enxergar como se compõem os cenários de atuação de cada grupo de profissionais que ali atuam. As observações nos permitiram compreender o contexto institucional como constituído por grupos de pessoas com práticas profissionais distintas, relacionando-se de forma dinâmica e heterogênea, através de processos interacionais, que configuram relações de saber/ poder, que dão o tom de funcionamento da presente instituição. Procuramos, portanto, focalizá-lo como prática concreta, tanto no que se refere à compreensão das transformações sofridas pelas instituições de atendimento à primeira infância, ao longo do tempo, quanto à compreensão do momento atual, de onde emergem novas formações discursivas, que reorganizam o trabalho das profissionais que nela atuam.

As observações da rotina da instituição foram transcritas em um diário de campo. Essas observações foram utilizadas para melhor caracterizar a dinâmica revelada no e pelo cotidiano do contexto investigado. Durante os períodos de observação, procuramos estar atentas às situações diversas em que as professoras e as auxiliares se encontravam no desempenho de suas funções.

Em se tratando da observação participante, considerou-se que esta era de importância imprescindível, pois conforme nos mostra Azanha (1992), uma das balizas deste tipo de pesquisa é:

Que a vivência do investigador com a pessoa ou o grupo estudado cria condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido e de acesso a uma compreensão que de outro modo não seria alcançável. Admita-se que a experiência direta do observador com a vida cotidiana na sua significação mais profunda, ações, atitudes, episódios, etc., que de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscurecidas ou até mesmo opacas (AZANHA 1992, p.92).

A observação foi muito útil para avaliarmos as relações entre professoras/professoras, professoras/crianças, professoras/auxiliares, auxiliares/auxiliares e auxiliares/crianças. Para tanto, foi observada a rotina de funcionamento do CMEI, a forma como as crianças eram recebidas e entregues aos responsáveis, os momentos de banho, de alimentação, de sono

(descanso), a realização das atividades pedagógicas e os momentos de recreação no pátio do CMEI. Observamos, também, a organização dos espaços físicos e a divisão de tarefas, bem como a atuação de cada profissional. A relevância desta análise deve-se ao fato de que conforme pontuam Campos, Füllgraf e Wiggers, (2006), ao mesmo tempo em que cresce a demanda por acesso à pré-escola e à creche, os problemas de falta de qualificação do pessoal, de infra-estrutura material precária, de dificuldades na comunicação com as famílias, de falta de orientação pedagógica adequada, continuam a ser detectados em creches e pré-escolas públicas.

É necessário pontuar que nesse processo de investigação, não somente buscaram-se padrões, regularidades, permanências, mas também, ocorrências inesperadas, que emergiram em momentos marcantes nas entrevistas e nas observações que possibilitem estabelecer novas relações com a questão estudada (GUANAES, 2004).

A fase seguinte foi a aplicação de questionário, com o objetivo de coletar os dados a respeito das famílias usuárias dos serviços do CMEI e das profissionais que atuam na instituição. A aplicação desse questionário possibilitou o levantamento sobre o perfil socioeconômico das famílias atendidas pela instituição e dos sujeitos que nela atuam. Tal procedimento situou a pesquisadora no contexto em análise e forneceu elementos para conhecer o perfil tanto das professoras quanto das auxiliares (idade, formação, ano de experiência em Educação Infantil, estado civil, número de filhos, etc) de modo que, somado aos dados das observações fosse construído o roteiro para entrevistas. Tais dados permitiram à pesquisadora conhecer os sujeitos da pesquisa, orientando-a em como proceder nos passos seguintes que incluíam as observações e as entrevistas.

A análise de alguns documentos como Projeto Político Pedagógico, os planos de aula das professoras, Atribuições das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil e os Referenciais e Orientações Pedagógicas para Subsidiar o Trabalho Educativo dos Centros Municipais de Educação Infantil, foram importantes suportes para captar a realidade de forma contextualizada, haja vista a variedade de fontes de informações coletadas.

A fim de complementar este levantamento inicial sobre a instituição, foi utilizado um roteiro com informações quantitativas e qualitativas acerca das características da instituição: estrutura (número de dependência, iluminação, conservação do imobiliário, brinquedos, materiais pedagógicos, etc.), do funcionamento (número de crianças matriculadas, número de crianças frequentando, critério para realização da matrícula, distribuição de criança por grupo, rotina de atividades desenvolvidas, número de professora e auxiliar por grupo), da política de recursos humanos (número de funcionários, anos de experiência, função que desempenha,

formação, faixa-etária, estado civil e remuneração). São elementos que descrevem a matriz sócio-histórica em que está imersa a instituição e favorecem uma melhor compreensão da dialética entre os elementos macro e microssociais que configuram os campos interativos.

Com relação à entrevista, utilizamos a do tipo semi-estruturada, que se baseou em questões norteadoras que puderam ser selecionadas e manejadas em situações concretas. Para evitar que as entrevistas inibissem os participantes, procuramos iniciar as conversas através de diálogos informais, os quais garantiram condições favoráveis de entrosamento entre a pesquisadora e os sujeitos investigados. Assim, conforme nos mostra Garrett (1991): “para que uma entrevista tenha sucesso é mister que se estabeleça uma relação entre os envolvidos, uma afinidade que permita aos entrevistados revelar fatos essenciais da sua situação e ao entrevistador tornar-se capaz de auxiliá-lo” (GARRETT, 1991, p.19).

Isto foi conseguido graças aos muitos momentos de observação participante, momentos em que procuramos transmitir às entrevistadas confiança e preservação da identidade das participantes e uso das informações para fins exclusivos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas com a diretora da instituição, as professoras e as auxiliares. Para todos os sujeitos procuramos saber o que eles pensam sobre a função e importância da creche; quais saberes devem compor a atuação de cada profissional do CMEI; como percebem as relações entre os grupos de profissionais que atuam na instituição, entre outras. Assim, o significado atribuído por estes sujeitos à instituição é relevante à compreensão dos “sentidos atribuídos por estes sujeitos aos seus contextos de atuação bem como estruturam o mundo ao seu redor” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 50).

Nas entrevistas com as professoras e auxiliares, focalizamos a discussão para questões relacionadas ao grau de satisfação com o trabalho no CMEI; principais dificuldades encontradas para a realização de suas atividades; sua visão de creche; o significado de cuidar dos filhos(as) de outras pessoas; como concebem a relação cuidar/educar dentro do seu campo de atuação profissional, como vêem a sua profissão e por fim como concebe a relação entre professora e auxiliar. No decorrer das entrevistas foram acrescentados outros questionamentos com o objetivo de esclarecer os temas que estavam sendo expostos.

Após a realização das entrevistas com as auxiliares e as professoras, estas foram transcritas, revisadas e arquivadas no computador, assim como as notas do diário de campo. As falas de cada profissional foram revisadas, foram mantidas em sua íntegra, na forma em que se apresentaram durante as entrevistas e os grupos focais, com seus silêncios, risos, choros e outros aspectos emocionais, visando registrar, na medida do possível, os componentes não-verbais. Para isso, foi feito uso de pontuação, procurando manter o máximo

possível esses conteúdos, assim como colocando a entonação de voz. A entrevista neste trabalho foi considerada como uma prática discursiva, interativa, situada e contextualizada, através da qual se produzem sentidos e se constroem versões de realidade (PINHEIRO, 1999).

Com o objetivo de compreender como são produzidos os diferentes significados acerca de si e dos processos interacionais entre auxiliares e professoras; de crenças, valores, conceitos, conflitos e os diferentes pontos de vista sobre as práticas de cuidado e educação optamos por realizar grupos focais com as auxiliares e as professoras.

Neste estudo, a composição dos grupos ocorreu a partir do critério de pertencimento a uma mesma categoria funcional. Isso permitiu que as participantes se sentissem à vontade para relatar suas experiências, necessidades profissionais, suas angústias, valores e crenças, as quais são constituintes das suas identidades profissionais, ao mesmo tempo em que demarcam os posicionamentos que cada membro assume dentro da instituição.

Os encontros contaram com uma preparação, de acordo com o objetivo e a metodologia que seria utilizada. Foram necessários alguns cuidados que permitiram que os encontros ocorressem de forma eficiente e eficaz, como agendamento prévio com cada grupo de participante, seleção e preparo antecipado do material específico para cada encontro e organização do ambiente (cadeiras, iluminação, lanches, etc).

Vale ressaltar que ambos os grupos estavam centrados nos mesmos temas e que cada encontro elegeu objetivos específicos a serem trabalhados, ou seja, procuramos focalizar uma perspectiva acerca da temática que seria abordada. Para tanto, foram utilizadas técnicas de estímulo (dinâmicas) apropriadas e questões norteadoras para os debates, as quais fizeram parte do guia de temas. A importância do guia de temas não se relacionou à quantidade de problematizações, mas à qualidade da elaboração e da aplicação, de acordo com os objetivos elencados para cada encontro. Nesse sentido, foi possível, por meio da observação atenta, manter a discussão em foco, aprofundando, esclarecendo e solicitando exemplos às participantes, de modo que todas fossem estimuladas a falar.

Todos os encontros foram iniciados com uma dinâmica de integração entre as participantes. Após a realização da dinâmica, era solicitado que as participantes comentassem sobre tal atividade e estabelecesse uma aproximação com o que elas vivenciavam dentro da instituição. Assim, à medida que as participantes expressavam seus sentimentos e concepções por meio dos comentários sobre as dinâmicas, elas explicavam, argumentavam e desenvolviam a discussão naturalmente. Foi possível fomentar o debate de forma criativa, alegre e sem censuras. Buscamos, ao longo dos encontros grupais, facilitar as discussões, encorajando os depoimentos e assegurando espaço para que todas as participantes se

expressassem. Procuramos falar pouco e ouvir mais, fazendo intervenções, quando necessário, para manter o debate focalizado, em consonância com as orientações de estudos sobre o grupo focal.

Em todos os momentos dos GFs, procurávamos manter a atenção máxima nos depoimentos das participantes. Percebíamos e registrávamos as expressões não-verbais comunicadas ao longo das discussões, porém, como nem sempre era possível apreendê-las, contamos com a ajuda de uma relatora. Além de proporcionar o apoio logístico na operacionalização de cada encontro, a relatora se mantinha atenta aos sinais e os registrava no diário de campo da pesquisadora.

Ao final de cada encontro, a pesquisadora e a relatora se reuniam para trocar ideias e avaliar o encontro recente, gerando orientações para os próximos.

3.3 O contexto da investigação

A presente pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na periferia da cidade de Salvador, no estado da Bahia. Anteriormente denominado Centro de Educação Infantil- CEI foi implementado pelas Voluntárias Sociais da Bahia em 1985, sendo mantida pelo governo do Estado, passando posteriormente aos cuidados da Secretaria de Trabalho e Ação Social – SETRAS. Em 2008 ocorreu a transferência para a SECULT. Essa transferência se deve ao Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) firmado entre o governo estadual e a administração municipal no ano de 2007, o qual visa atender à orientação federal de que apenas as modalidades de ensino médio e superior devam ser responsabilidades estaduais.

Em nove de janeiro de dois mil e oito com a municipalização da Educação Infantil em Salvador o CEI recebeu a denominação de Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI.

3.3.1 A estrutura física do CMEI

A creche está instalada num terreno de aproximadamente 500m², sendo 362m² de área construída. A presente instituição possui ainda uma cozinha, locais onde são preparadas as refeições das crianças. Possuem geladeiras, fogões, freezer, armários e pias. Todos os materiais estão em perfeitas condições de uso. Uma lavanderia, um lactário, mas que não é

utilizado, pois foi adaptado como refeitório de funcionários. A creche conta também com seis salas de aula com 36m² cada, uma sala de coordenação pedagógica, uma brinquedoteca, um almoxarifado e duas salas de depósitos para guardar os gêneros alimentícios e materiais de limpeza. Existe ainda uma sala administrativa, local de trabalho da diretora e da vice-diretora.

DEPENDENCIAS	QUANTIDADE
Sala da diretoria	01
Sala de aula	06
Banheiro de alunos	03
Banheiro de funcionários	02
Cozinha	01
Depósito- gênero alimentício	01
Depósito de limpeza	01
Brinquedoteca	01
Lactário	01

Tabela 01. Distribuição dos cômodos dentro do CMEI

Atualmente o CMEI atende a 135 crianças de 2 a 5 anos de idade, em período integral, que são divididas em seis grupos de acordo com a faixa etária, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Grupo	Faixa etária	Qtd. de turmas	Nº de Crianças por Nível	Número de profissional na sala
2	2 anos completos até 31 de março	1 turma	20 crianças	03
3	3 anos completos	2 turmas	20 crianças	03

	até 31 de março			
4	4 anos completos até 31 de março	2 turmas	25 crianças	02
5	5 anos completos até 31 de março	1 turma	25 crianças	01

Tabela 02: Distribuição de freqüência dos grupos por quantidade de crianças, faixa etária dos alunos e profissionais por sala

Por cada grupo, é responsável uma professora e uma auxiliar de desenvolvimento infantil - ADI, com exceção dos grupos 3 e 2 os quais possuem duas ADI's em cada grupo.

A análise do quadro 01 mostra, no que diz respeito à razão adulto/criança, que a instituição atende as normas estabelecidas pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Segundo este documento oficial, é aconselhável que até os 12 meses de vida não haja mais que 6 crianças por adulto. Do primeiro ao segundo ano de vida, aconselha-se não mais que 8 crianças para cada adulto. Dos dois aos três anos de vida, momento em que as crianças são capazes de controlar os esfíncteres, os grupos podem ser organizados com até 15 crianças para cada adulto. Para grupos com crianças de mais de 3 anos de idade, que interagem bem com seus pares, é possível organizar grupos de até 25 crianças para cada adulto.

No que diz respeito à decoração das salas de aula, notamos que estas apresentam recursos ricos e capazes de favorecer a interação das crianças com o mundo da leitura, da escrita e da construção da identidade. Todas as salas são ricas no que diz respeito à presença de cartazes com letras, números e diferentes aportes textuais. Há cartazes com o nome de todas as crianças, há também uma estante com diversos livros da literatura infantil. Todas as salas possuem um espelho. Para cada dois grupos há um banheiro com três chuveiros, quatro pias e dois vasos sanitários. Estes últimos são adaptados ao tamanho das crianças.

Quanto aos materiais pedagógicos, a creche não recebe em quantidade nem em gênero suficiente para a realização das atividades pedagógicas com as crianças. Na maioria das vezes os materiais como: cola, papel, cartolinas, tesouras e emborrachados são comprados pelas professoras e pela diretora ou solicitado das mães para a realização das tarefas com as crianças.

3.3.2 Objetivos da instituição segundo o Projeto Político Pedagógico

A instituição visa oferecer o atendimento integral à crianças de ambos os sexos e todos os credos e raças, sem discriminação, aos filhos de mães trabalhadoras ou não, criando um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantido oportunidade para que sejam capazes de:

- Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados e agindo com progressiva autonomia;
- Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecimento progressivo de seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz;
- Interessar-se progressivamente pelo cuidado com o próprio corpo, executando ações simples relacionadas à saúde e higiene.
- Relacionar-se progressivamente com mais crianças, com suas professoras e demais profissionais da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.

Esses objetivos estavam dispostos na Proposta Pedagógica criada no ano de 2008, pelo corpo docente e auxílio da diretora do CMEI. Nessa proposta estão definidos os conteúdos ou áreas de conhecimento que permeiam o trabalho com a criança pequena na instituição, foram destacadas as seguintes:

- Linguagem oral e escrita
- Natureza e sociedade
- Matemática
- Movimento
- Música
- Artes

Além das atividades permanentes:

- Alimentação
- parque
- Sono
- Higiene

A proposta Pedagógica do CMEI apresenta a distribuição das atividades que devem ser desenvolvidas na creche, conforme apresentado na tabela a seguir:

Horário	Atividade
08h a 8h:40min.	Chegada, acolhimento; troca de roupa; hora do aconchego; café da manhã
08h:40min as 9h	Roda Interativa (rotina, cardápio, ficha com os nomes. Calendário, etc.
09h as 10h: 30 min.	1º momento atividade
10h:30min as 11h:30min	Hora do banho, hora do almoço, higiene/escovação
11h:30min as 14h	Hora do soninho
14h as 14h:30 min.	Hora do lanche
14h:30min.As 15h:30min	2º momento atividade
15h:30imn as 1h6:15min	Hora do banho
16h:15min as 16h:45min	Hora do jantar
16h:45min as 17h	Saída

Tabela 03: Distribuição das atividades a serem realizadas no CMEI

3.3.3 O corpo profissional do CMEI

Em se tratando dos recursos humanos, a creche possui vinte e cinco funcionários, distribuídos em diferentes funções, conforme mostra o quadro abaixo:

Função	Quantidade
Diretora	01
Vice- diretora	01
Coordenadora pedagógica	01
Professora	06

Auxiliar de desenvolvimento infantil	09
lavadeira	01
Auxiliar de serviços gerais	03
Cozinheira	01
Auxiliar administrativo	01
Auxiliar de secretaria	01

Tabela 04 - distribuição do número de funcionário por função

Todas as professoras e auxiliares trabalham durante os dois períodos na instituição. O CMEI possui num total de seis professores, todas têm nível superior, em pedagogia, sendo que cinco possuem algum tipo de especialização. Todas são efetivas na instituição, ou seja, seu ingresso ocorreu mediante concurso público. As auxiliares totalizam nove, sendo que cinco possuem ensino médio completo, uma tem nível superior em pedagogia com especialização, uma superior incompleto, uma tem ensino médio incompleto e uma tem nível fundamental completo. Quanto à forma de admissão das auxiliares, ocorre através de contratos temporários de trabalho, com carteiras de trabalho assinadas, intermediado por empresas terceirizadas. Ou seja, todas as profissionais que atuam como auxiliares são funcionárias terceirizadas dentro da instituição. A creche ainda conta com mais sete funcionários de serviços diversos, sendo que dois possuem superior incompleto, dois ensino médio completo, dois possuem, apenas o ensino fundamental incompleto e uma possui fundamental completo.

Quanto ao grupo gestor o CMEI, possui uma diretora, uma vice-diretora e uma coordenadora pedagógica. As duas primeiras possuem ensino superior completo em pedagogia com especialização, a última possui formação em pedagogia e mestrado em educação.

3.3.4 Perfil socioeconômico da população atendida

No que diz respeito ao perfil socioeconômico das famílias atendidas, averiguou-se, através da análise dos questionários respondidos por membros das famílias que possuem seus filhos matriculados no CMEI, que estas possuem um grau de escolaridade muito baixo. A maioria possui apenas o primeiro grau incompleto, conforme mostra o gráfico a seguir:

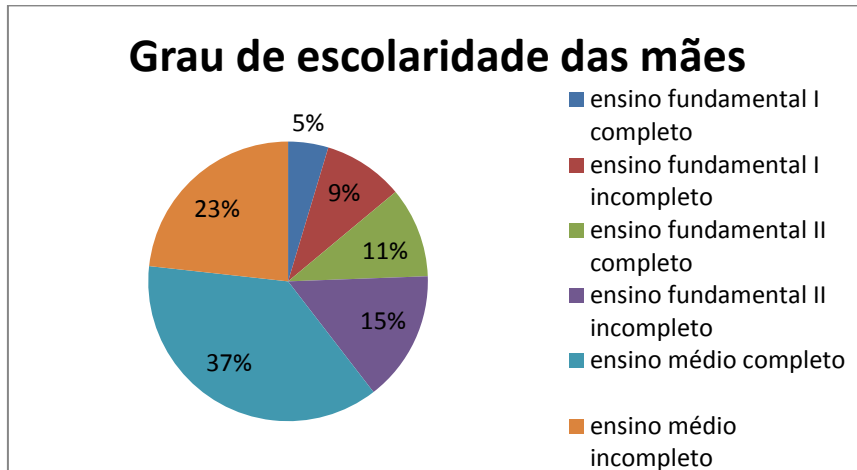


Gráfico 01 – Distribuição de frequência do grau de escolaridade das mães

A análise dos dados contidos neste gráfico ajuda a compreender os perfis ocupacionais das mães das crianças assistidas pela creche, já que desempenham tarefas que exigem pouca qualificação, tais como empregada doméstica, faxineira, babá, auxiliar de serviços gerais, vendedor(a) ambulante, vigia e pedreiro.

Com base nas atividades desempenhadas pelos pais e mães que responderam ao questionário, observa-se que, conforme é mostrado no gráfico abaixo, a renda familiar é muito baixa. A maioria conta apenas com a renda da mãe e devido às funções desempenhadas são raras as famílias que ultrapassam uma renda de dois salários mínimos.

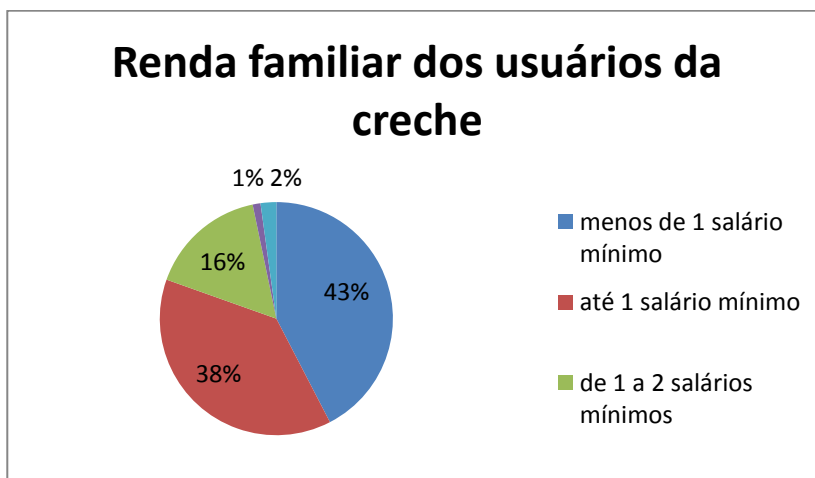


Gráfico 02- Distribuição percentual de renda familiar

Mesmo considerando que a confiabilidade de dados relativos à renda em muitas pesquisas, seja duvidosa, tanto por problemas metodológicos, quanto por receios e dificuldades dos respondentes em informá-los, o painel apresentado pelo gráfico nos dá uma idéia geral da situação.

Em se tratando das estruturas das famílias, a análise dos questionários aponta, em muitos casos, para os padrões da família nuclear estendida, composta por pai e mãe, e em muitos casos avós. No entanto, os dados direcionados à composição dos núcleos domésticos quanto ao estado civil das mães mostram que existem alguns “arranjos” familiares, pontuados por estas mulheres como “outros”. O cruzamento destes dados sugere que as estruturas familiares podem ser mais complexas do que poderiam aparentar a primeira vista. Um percentual de 13% de vínculos não-convencionais obriga a pesquisadora a atentar para a possibilidade de múltiplas estruturas de vida em família presente na comunidade.

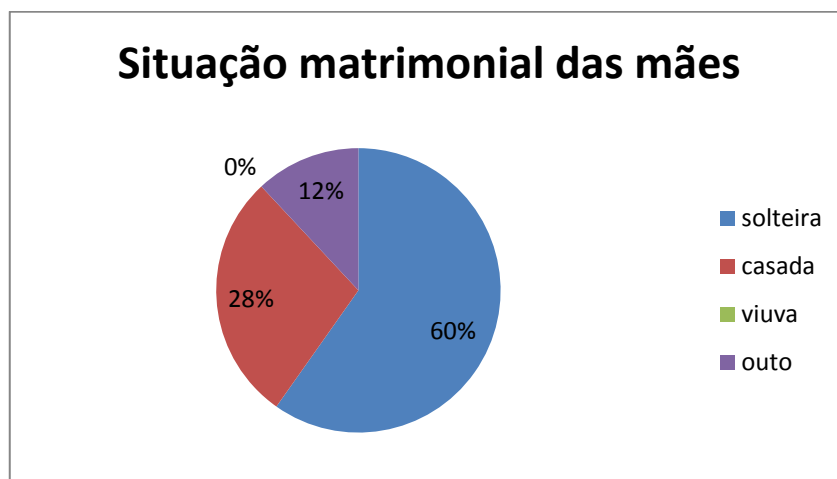


Gráfico 03: distribuição percentual das famílias por situação matrimonial

3.4 Os sujeitos da pesquisa

Fizeram parte do estudo, 6 professoras, 9 auxiliares de desenvolvimento infantil - ADIs, e a gestora da instituição.

As *ADI's* - como são chamadas possuem idade entre 25 e 63 anos, quanto à etnia se autodeclararam: 1 negra, 4 pardas e 2 amarelas; três auxiliares são casadas, duas são solteiras, uma é viúva e uma não revelou, cinco delas são mães, o número de filhos permeia entre um a três filhos. O tempo em que trabalham na educação infantil varia entre 3 anos, a menor, e 19 anos, a maior, e o tempo de serviço na instituição em que trabalham hoje varia entre 6 meses a 19 anos de serviço. Todas as profissionais já participaram de algum curso de capacitação na área de educação infantil. Quanto à renda familiar 2 possuem entre 1 a 2 salários, 4 possuem

apenas 1 salário e uma possui uma renda de 2 salários. Vale ressaltar que a remuneração das auxiliares varia entre 1 a 1 salário e 1/2.

As professoras - Possuem idade entre 34 e 46 anos, quanto à etnia se autodeclararam: 2 negras, 3 pardas e 1 branca, cinco delas são casadas, uma é divorciada, apenas uma professora não possui filho, as outras cinco possuem apenas um filho. Todas as professoras possuem nível superior em pedagogia, cinco professoras já fizeram um curso de especialização. O tempo de atuação na educação infantil varia entre 23 anos o maior tempo e cinco anos o menor tempo. O tempo de trabalho que possuem no CMEI pesquisado varia de quatro a sete anos; três professoras trabalham na instituição há quatro anos, duas há cinco anos, e uma há sete anos. Todas as professoras já participaram de vários cursos de capacitações, específicos para a educação infantil.

As diretoras - O corpo gestor da instituição é composto por uma diretora e uma vice-diretora. Possuem idade que varia entre 42 a 50 anos, Ambas possuem formação em pedagogia com especialização na área de educação infantil, trabalham na instituição há 5 anos. Quanto à etnia uma se autodeclarou como branca e a outra negra. Ambas são divorciadas e possuem 2 filhos.

As descrições abaixo trazem o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa. Os nomes verdadeiros dos participantes foram omitidos a fim de evitar possíveis constrangimentos aos mesmos. Serão utilizados códigos para identificar cada grupo de participante. A letra “M” com os números que variam de 01 a 09 serviram para identificar o grupo das auxiliares. As professoras serão identificadas com a letra “E” com números que variam de 01 a 06. A gestora será identificada com a letra “G”. Os dados que seguem foram retirados dos questionários aplicados as participantes, bem como das entrevistas realizadas.

Perfil 01 – Auxiliares.

M 01 – Licenciada em pedagogia, 37 anos de idade, possui 18 anos de experiência na área de educação infantil, casada possui 3 filhos.

M 02 – Ensino superior em andamento, 25 anos de idade, possui 3 anos de experiência na área de educação infantil, solteira e não tem filhos.

M 03 – Possui ensino médio completo, tem 43 anos de idade, possui 19 anos de experiência na área de educação infantil, casada e não possui filhos.

M 04 – Possui ensino médio completo, tem 45 anos de idade, possui 18 anos de experiência na área de educação infantil, casada e não possui filhos.

M 05 – Possui ensino médio completo, tem 31 anos de idade, possui 10 anos de experiência na área de educação infantil, casada e possui 1 filho.

M 06 – Possui ensino superior incompleto, tem 51 anos de idade, possui 19 anos de experiência na área de educação infantil, solteira e possui 2 filhos.

M 07 – Possui ensino fundamental incompleto, tem 63 anos de idade, possui 19 anos de experiência na área de educação infantil, viúva e possui 3 filhos.

M 08 - Possui ensino fundamental incompleto, tem 44 anos de idade, possui 09 anos de experiência na área de educação infantil, casada e possui 1 filho.

M 09 – Possui ensino médio incompleto, tem 41 anos de idade, possui 19 anos de experiência na área de educação infantil, casada e possui 1 filho.

Perfil 02 – Professoras

E 01 - Licenciada em pedagogia com especialização *latu senso*, 41 anos de idade, possui 15 anos de experiência na área de educação, 5 anos de trabalho no atual CMEI, casada com 1 filho.

E 02 – Licenciada em pedagogia com especialização *latu senso*, 46 anos de idade, possui 17 anos de experiência na área de educação, 7 anos de trabalho no atual CMEI, casada com 1 filho.

E 03 – Licenciada em pedagogia com especialização *latu senso*, 45 anos de idade, possui 5 anos de experiência na área de educação, 5 anos de trabalho no atual CMEI, casada com 1 filho.

E 04 – Licenciada em pedagogia com especialização *latu senso*, 40 anos de idade, possui 23 anos de experiência na área de educação, 4 anos de trabalho no atual CMEI, divorciada não possui filho.

E 05 – Licenciada em pedagogia com especialização *latu senso*, 35 anos de idade, possui 15 anos de experiência na área de educação, 4 anos de trabalho no atual CMEI, casada com 1 filho.

E 06 – Licenciada em pedagogia, 34 anos de idade, possui 7 anos de experiência na área de educação, 4 anos de trabalho no atual CMEI, casada com 1 filho.

G 01– Licenciada em pedagogia com especialização *latu senso*, 42 anos de idade, possui 20 anos de experiência na área de educação, 5 anos de trabalho no atual CMEI, divorciada com 2 filhos.

G 02 – Licenciada em pedagogia com especialização *latu senso*, 46 anos de idade, possui 20 anos de experiência na área de educação, 5 anos de trabalho no atual CMEI, divorciada com 2 filhos.

3.5 A organização das informações: os fios para análise dos dados

Após a finalização da construção do *corpus* da pesquisa, passamos a etapa de organização e categorização dos dados para iniciarmos a análise. Esse processo é dinâmico, uma vez que se procura estabelecer um diálogo entre o levantamento de informações e interpretações, que envolve, de forma abrangente, não apenas o contato com a instituição e suas profissionais, mas tudo aquilo que pode ser denominado campo-tema (SPINK, 2003).

Os procedimentos de análise não foram estabelecidos a priori e nem ocorreu de modo estanque, pois foram resultados de um movimento dialético de ir e vir do material empírico, de leituras e releituras do *corpus* e das referências bibliográficas que discutam a temática em questão (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004).

Com base nessa colocação será apresentado, neste primeiro momento, o caminho que percorremos até chegarmos à discussão dos dados coletados, e é claro que este é apenas um dos caminhos possíveis. O material é extenso, com amplas possibilidades de análise, pois a pesquisa desenvolveu diferentes estratégias para coleta de dados, devido à dinâmica de funcionamento da instituição, bem como à riqueza de informações que emergiam no contexto.

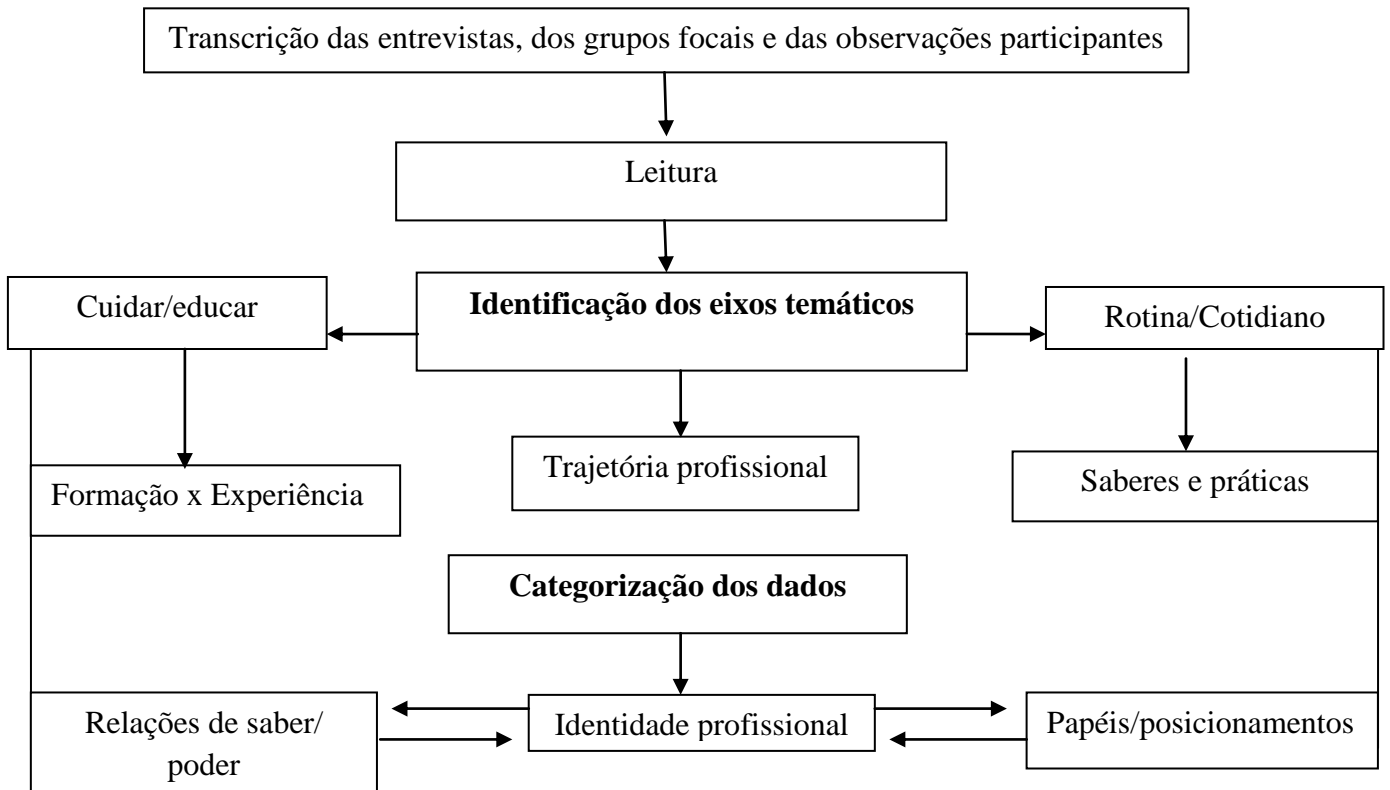
A sistematização das informações que foram construídas a partir dos dados das entrevistas e dos grupos focais realizados seguiu os seguintes passos:

- 1) transcrição na íntegra (feita pela própria pesquisadora) das entrevistas;
- 2) leituras das entrevistas e dos relatórios dos grupos focais com a finalidade de apreensão dos principais eixos de discussão dos dados;
- 3) identificação de eixos temáticos;
- 4) elaboração de categorias de análise.

A partir desse último momento, foram delimitados alguns eixos temáticos a partir da seleção de trechos das entrevistas, dos relatórios dos grupos focais e das observações realizadas no contexto investigado. Esses eixos apontam para construção das primeiras categorias de análise que irão revelando o objeto do nosso estudo, delimitado pelo *corpus* da pesquisa, tendo como eixo central as relações entre as diferentes profissionais (professoras e auxiliares), em suas práticas, permeados por crenças, valores, significações, regras, construídas no cotidiano do trabalho.

3.5.1 A construção dos eixos temáticos e o sistema de categorias que emergiram

A construção dos eixos temáticos seguiu a seguinte esquematização:



É importante informar que os eixos temáticos não são excludentes. A separação ocorreu para sistematizar informações, de modo a facilitar para o leitor a exposição, de forma mais clara, dos resultados que foram sendo construídos. Após verificar como cada eixo temático emergia do material em análise, ou seja, após a transcrição das entrevistas, nos diários de campo e nos relatórios dos grupos focais, sentimos a necessidade de pensarmos no processo de construção das categorias de análise. As categorias foram pensadas de modo que fossem capazes de favorecer a compreensão dos sentidos e significados produzidos pelas participantes através de seus discursos e práticas, de modo que pudéssemos visualizar a emergência dos posicionamentos dos diferentes atores em suas convergências e divergências, hiatos e contradições, na configuração da rede de significação onde se tecem as relações de saberes/poderes.

A análise privilegiou as práticas discursivas, tendo em vista a produção de sentidos presentes na dialogia do cotidiano, permitindo a análise do lugar ocupado e da maneira pela qual cada uma das profissionais constrói significados acerca do seu papel, de sua atuação,

bem como do papel e da atuação umas das outras, a partir dos posicionamentos evocados na fala.

As categorias analíticas foram desenvolvidas tendo como base os objetivos da pesquisa e a natureza dos dados construídos com base em diferentes estratégias de coleta de dados. Ao procurar compreendermos como cada uma das profissionais constrói os significados acerca do trabalho que desenvolvem e como esses significados contribuem para a construção das suas identidades profissionais, sentimos necessário trazer, ao longo da investigação, uma discussão que verse sobre o processo de inserção e permanência das profissionais no campo da Educação Infantil. Trazemos para o debate a relação entre a **rotina e o cotidiano** da instituição, com o intuito de compreender os significados que são construídos no/pelo cotidiano através da análise dos modos de interação das professoras e das auxiliares a partir da rotina de trabalho que constituem a dinâmica de funcionamento da instituição.

Em seguida colocamos em discussão a relação entre os **saberes e práticas na constituição das identidades profissionais**. Isto por que entendemos, em acordo com Silva (2003), que os sentidos e significados são construídos e expressos nas ações, que por sua vez ocorrem nas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, no interior das quais se compartilham significados construídos por eles (SILVA, 2003). Vale ressaltar que ao nos referirmos às práticas desenvolvidas por cada profissional concebêmo-as como as ações cotidianas que constituem o trabalho no CMEI e as relações de poder/saber aí engendradas.

Amigos africanos me asseguraram que, em muitos idiomas nativos da África, há um montão de termos para ‘caminho e caminhar’, com incríveis nuances.

Caminhar com uma criança, se fala de um modo.

Caminhar com os pais, já se fala de outra maneira.

Caminhar com amigos se diz de um jeito, com uma pessoa amada, ainda de outro, mas segundo me disseram esses amigos da África, apesar de tantas palavras para ‘caminhar’, nas línguas deles não existe nenhuma palavra para ‘caminhar sozinho’. (Hugo Assmann, 1995)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: SENTIDOS E SIGNIFICADOS PRODUZIDOS NOS PROCESSOS INTERATIVOS ENTRE PROFESSORAS E AUXILIARES

Após a exposição sobre a abordagem teórico-metodológica que pautou a pesquisa, esse é o momento de apresentarmos os resultados construídos. O processo de organização dos dados permitiu trazer para discussão os processos interacionais entre as professoras e as auxiliares, bem como os sentidos produzidos por elas acerca do seu próprio trabalho e do papel profissional umas em relação às outras, através das práticas discursivas.

Para tanto, tentamos identificar, ao longo do levantamento dos dados, sobretudo nas entrevistas e nos grupos focais, os sentidos e significados construídos sobre as práticas de cuidado e educação e dos processos que medeiam as interações entre os grupos de profissionais que compõem o universo da instituição. Tais sentidos e significados são tecidos através dos posicionamentos dos diferentes sujeitos na construção das suas identidades profissionais, imersas no fazer cotidiano do CMEI.

São vários os aspectos que se conectam, constituindo uma rede de significações por onde as profissionais que atuam no CMEI constroem suas identidades, como formações histórico-sociais de individualidades que se expressam em diferentes modos de ser e estar na profissão da Educação Infantil. A partir disso, procuramos apreender e analisar o contexto social, histórico-cultural e institucional em que se inserem as professoras e as auxiliares, em suas atividades específicas. Levamos em consideração, também, os processos formativos vivenciados por cada uma delas, o modo como compreendem a natureza e a especificidade da atividade de cuidar e educar de crianças na Educação Infantil. Isto é, os **significados e os sentidos da profissão**, como também os sentimentos, as aspirações e as expectativas pessoais e profissionais de cada uma delas. Apreender a complexidade dessa dinâmica que articula os diversos aspectos da vida social, cultural, histórica e subjetiva permitiu perceber o caráter plural dessa rede, ao descrever e analisar a rotina, as práticas e os papéis desempenhados pelas profissionais na trama das relações sociais/profissionais em que os processos institucionais ocorrem e os saberes se engendram.

Compreender as relações entre professoras e auxiliares por meio da análise de seus modos de ser e estar na profissão, de como concebem e dão sentidos ao seu trabalho, significa entender o **cotidiano** do CMEI.

O CMEI pode ser tomado como campo analítico diacrônico interpretado através das suas práticas como acontecimentos, demarcados por tempos-espacos distintos (educativos, burocráticos, interativos e sociais), ainda que não totalmente estanques, mas com

características dominantes, como é o caso da fixidez das atividades que compõem a rotina da instituição.

Tomar o CMEI como foco privilegiado de pesquisa, na orientação que tem como eixo a relação estabelecida entre dois grupos de profissionais que nele atuam, requer apreendê-lo na complexidade de sua expressão na tripla dimensão de ser: forma, organização e instituição, faces de uma mesma realidade interrelacionada, desde sua proposta formal que atende às determinações legais das instâncias decisórias, a partir do processo de verticalização das normas, incluindo tudo o que se propõe e executa internamente na organização, nos modos de funcionamento e na atuação dos agentes que ali estão.

Trata-se de acessar o universo de trabalho das professoras e auxiliares em suas diferentes dimensões para compreender e explicar como ocorrem as interações entre elas, mediadas por relações de poder, sobretudo o que ocorre com as pessoas nas práticas efetivadas no processo de trabalho, para além do que realizam em sala de aula com as crianças. Considerando a instituição como uma estrutura social interpenetrada por todas as demais estruturas sociais.

Através da investigação dos aspectos organizativos, necessariamente buscamos identificar, no cotidiano, quais conhecimentos o constituem e sedimentam-se nas práticas de cuidado e educação, que intenções, interesses, valores e relações de poder estão presentes nessa trama, o que se apresenta como conhecimento pedagógico valorizado e como conhecimento não pedagógico desvalorizado, demarcando as distintas posições que cada uma das profissionais assumem e/ou atribuem à outra.

Tal entendimento sobre os papéis, sentidos e significados das professoras e auxiliares ao longo do seu trabalho no CMEI supõe e exige a elucidação **da inserção social e permanência na profissão** tanto das auxiliares quanto das professoras. Para tanto, levamos em consideração, nesse processo, a análise dos fatores que constituem o **cotidiano e a rotina** do CMEI, por meio dos saberes e práticas que são desenvolvidas por cada profissional que ali atua. Atentou-se para as diferentes situações em que desempenham suas funções, ou seja, tratamos de realizar análises densas, ainda que recortadas em questões específicas nos diversificados espaços da instituição. Entender como os sujeitos operam no desempenho de seu trabalho por meio da focalização das práticas permite apreender a cultura do CMEI, nas facetas pedagógicas e administrativas, naquilo que ela tem de constitutivo das práticas profissionais, nos aspectos relacionados às concepções de educação e aos saberes a elas associados.

Dito isso, serão apresentados alguns fragmentos de discursos, produzidos na interlocução entre pesquisadora-pesquisadas. Tomando como base uma perspectiva que não busca consensos ou linearidades, mas os espaços de problematização e de transformação, entende-se o cotidiano institucional enquanto espaço polissêmico de múltiplas significações, o que nos ajuda a refletir sobre as regularidades e tensões entre os sentidos de si, da outra e sobre as relações profissionais, que configuram o espaço interativo.

No tocante aos sentidos co-construídos intersubjetivamente (sobre si e sobre o outro e os significados sobre o trabalho), emergiu, durante as entrevistas e os grupos focais, uma reprodução dos repertórios tradicionais que qualificam a profissional de Educação Infantil, seus papéis sociais e suas práticas profissionais, deixando entendidos os processos de produção de significados como práticas sociais. Os discursos se entrecruzam, são formações discursivas engendradas no tempo e no espaço, tanto no tempo longo (histórico), marcado por continuidades e descontinuidades, como no tempo vivido e apropriado por cada sujeito na sua narratividade, e tem sua máxima expressão no tempo curto, o presente das interações dialógicas que se reconfiguram com a entrada da pesquisadora em cena.

Desta forma, embora as falas das professoras e das auxiliares tragam experiências diversificadas, nelas são revelados os modos pelos quais elas compreendem as práticas de cuidado e de educação que compõem o cotidiano da instituição e que produzem campos de sentidos dicotômicos e atravessados pelas relações de poder.

Os sentidos e significados construídos por cada profissional que atua no CMEI possuem um marco temporal, com características histórico-culturais, que remetem a um campo discursivo próprio e hegemônico que é o da Educação Infantil. Novos significados começam a ganhar configuração a partir do processo de municipalização da Educação Infantil na cidade de Salvador, ressignificando os saberes e práticas e, sobretudo os sentidos subjetivos da profissão.

4.1 O Cotidiano e a Rotina da instituição: demarcando papéis e posicionamentos

4.1.1 O Cotidiano

O objetivo desta etapa do trabalho é apresentar reflexões acerca dos fatores revelados no/pelo cotidiano através da análise dos modos de interação, das rotinas de trabalho que constituem a dinâmica de funcionamento da instituição. A importância de trazer o cotidiano

como categoria deve-se ao fato de que a análise dos modos de ser no cotidiano permite contextualizar as rotinas, os processos de interações e co-construção de significados que circunscrevem as trajetórias pessoais/profissionais desenvolvidas no espaço institucional.

Partindo da ideia de que o objetivo nesse momento é o de revelar os modos de atuação das profissionais dentro do contexto institucional específico, a partir da sua rotina e dinâmica organizacional, como micro contexto social, o cotidiano torna-se um campo rico e fértil, pois “[...] é um lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos de funcionamento, da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam” (PAIS, 2003, p. 72).

O cotidiano está sendo entendido no presente trabalho tanto como o espaço em que a vida cotidiana está em permanente interação, o que possibilita encontrar diversidade de informações no conjunto de fenômenos e experiências na qual se define uma realidade manifesta; quanto como reflexo das práticas sociais que transpõem a vida das pessoas, não é a realidade em si e sim o movimento de acontecimentos que se efetivam no dia a dia. Trata-se da observação dos sentidos que são construídos no contexto das relações sociais, através das práticas discursivas, na interligação dos aspectos de atuação, produção e uso da linguagem.

Para tanto, tomamos de empréstimos as discussões de Mary Jane Spink (2004), que apresenta uma produção teórica profícua sobre o tema *Cotidiano*, além de ser referência a um número significativo de pesquisas que tem como foco o cotidiano enquanto categoria analítica. Sua perspectiva metodológica “baseia-se no estudo do saber cotidiano, focalizando as maneiras pelas quais as pessoas produzem sentidos e posicionam-se nas relações sociais, no *locus* onde se produzem e significam determinadas práticas e com a preocupação de desnaturalizar as construções do cotidiano” (GUARESCHI, 2004, p.10).

O atravessar do cotidiano envolve um desafio de estar atento ao que determina as marcas da temporalidade, pois ao nos debruçarmos sobre o que nos revela o cotidiano, deparamos-nos com os repertórios construídos historicamente, estabelecendo dialogia entre sentidos antigos e novos, ou seja, entre passado e futuro, consubstanciados no presente. Essa temporalidade é descrita por Spink e Medrado (2004) como a interface entre o tempo longo imbuído de conteúdos culturais de certa época, o vivido, que ressignifica os conteúdos históricos apreendidos pelos processos sociais e experiências pessoais, e, por fim, o tempo curto que é indicado pelos processos dialógicos e que torna possível o entendimento da dinâmica da produção de sentidos.

Ao dar sentido ao mundo, o indivíduo estabelece parâmetros, circunscreve o seu agir, desenvolve atividades e constrói ideias em suas práticas sociais, produzindo rupturas e

ressignificações em suas posturas identitárias. Isso compõe o cotidiano em microlugares como produto e produtor dos processos sociais (SPINK, 2008).

Assim entendido, o processo de desenvolvimento da pesquisa acontece no cotidiano, levando em conta que há sempre um reposicionamento do pesquisador fazendo parte “do próprio cotidiano, não como um pesquisador participante e muito menos como um observador distante, mas simplesmente como parte” (SPINK, 2008, p. 72). Assim, as reflexões a partir da vivência da pesquisadora no cotidiano deste estudo parte do princípio de que a vida cotidiana deve ser percebida como um espaço revelador da realidade social e das nuances que nele são veladas.

A partir desse prisma, Pais (2003) salienta a dificuldade de isolar a vida cotidiana da realidade social que a compõe, pois para se conceber analiticamente o cotidiano é necessário extrapolar o senso comum, indo além da repetição categorial das atividades de vida diárias, ou seja, a “*vida cotidiana* pede sempre um complemento circunstancial. *Vida cotidiana de quem?*, em que *situação?*, em que *contexto?*” (PAIS, 2003, p. 115).

Isso remete ao desenvolvimento de trajetórias alicerçadas em uma perspectiva sócio-histórica, de espaços e tempos de existência, o que implica mostrar a constituição do cotidiano através de contextos que se estruturam na ação e no desenvolvimento de acontecimentos, circunscritos a partir de posicionamentos, relações de poder e vinculações, de acordo com a posição que ocupam cada um dos sujeitos que compõem esse contexto e das práticas discursivas que aí emergem.

A dialogia com os acontecimentos cotidianos em determinados espaços institucionais possibilita a qualquer pesquisador apontar analiticamente as características intrínsecas dos processos interacionais dos grupos em análise, dos modos de ser e estar de cada membro dentro do contexto em análise, que se revelam através dos acontecimentos, com seus movimentos, saberes e práticas, pois, assim, a vida cotidiana torna-se um “tecido de maneiras de ser e de estar, em vez de um conjunto de meros efeitos secundários de ‘causas estruturais’” (PAIS, 2003, p. 30).

Nesse caso, o CMEI em que a pesquisa foi realizada será percebido como um micro lugar, onde são produzidos e negociados os sentidos, no qual a pesquisadora aprendeu a reconhecer-se não como uma pesquisadora distante, mas como parte desse cotidiano. Tomar o espaço do CMEI enquanto micro lugar deve-se ao fato de que, conforme aponta Spink (2008), os micros lugares e seus diferentes horizontes são produtos e produtores de vários processos sociais e identitários: nós, eles, os temas a serem debatidos, com quem conversamos, como e onde vivemos. Denso, o cotidiano se compõe de milhares de micro-lugares; não é um

contexto eventual ou um ambiente visto como pano de fundo. Os micros lugares, tal como os lugares, somos nós; somos nós que os construímos e continuamos fazendo numa tarefa coletiva permanente e sem fim.

Professoras e auxiliares constituem dentro da instituição dois grupos distintos separados por características como: formação, tempo de atuação na Educação Infantil, formas de contratação e principalmente ganho salarial. Tais diferenças contribuem para uma hierarquia de funções, que provocou conflitos e rupturas, mas que pode resultar em parcerias e ação conjunta, a depender das iniciativas pessoais e de experiências mais ou menos bem sucedidas entre as duas profissionais, como revelam os discursos abaixo:

Há um papel de fundo sobre o que a gente já viveu. Quando a gente iniciou foi bem difícil em relação a elas porque somos professora. Porque todo mundo era professora e aí chega a gente. Todo mundo com olhar diferente, a gente concursada. Quando a gente veio para cá, a gente já estava sabendo de todas as situações, do que as meninas que estavam como professoras, educadoras mesmo na sala de aula, que hoje seriam auxiliares, que as gestoras também, né, iam trabalhar juntas, mas não mais como gestoras. Eu não vi isso como uma dificuldade pessoalmente, até por que a gente não tinha ideia de como seria. Para mim estava sendo tudo maravilhoso, até o momento de chegar, a gente sentiu um pouco de resistência, por parte das antigas educadoras que agora são as auxiliares, mas comigo nem tanto (E 05, 15 anos de experiência).

A gente já tem uma história longa no CMEI. Eu já era da rede era de outra escola regular. O processo não foi fácil. Esse processo de mudança de definições de papéis. Não foi fácil não para as pessoas se adaptarem. Foi também um momento de acolhimento dessas pessoas que se sentiram usurpadas. Elas se sentiam como se nós tivéssemos tomado o lugar dela. A gente teve que ter todo o cuidado. Todo um jeito, um tato. Todo um cuidado de construir um trabalho em parceria até se adequarem. Antes se sentiam humilhadas. Tivemos que ter um olhar cuidadoso (E 02, 17 anos de experiência).

4.1.2 A Rotina

A análise das atividades permanentes realizadas no interior da creche constituiu uma etapa importante deste trabalho, pois permitiu perceber a materialização de questões referentes aos processos interativos entre cada grupo de profissionais: professoras/professoras; auxiliares / auxiliares e entre auxiliares e professoras e as relações de poder aí construídas, tendo a polarização entre a educação e o cuidado como constituinte.

A rotina foi compreendida ao longo da pesquisa como uma estrutura gerenciadora do tempo-espço da instituição e, que muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos

padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição. A análise da rotina desenvolvida por professoras e auxiliares possibilitou perceber como se configura a heterogeneidade da dinâmica do CMEI e as contradições entre o proposto e o vivido no ambiente coletivo do grupo.

O exercício e o esforço realizado no decorrer da análise da rotina foi o de tentar compreendê-la como uma prática social produzida historicamente nas relações sociais e que constitui as práticas de educação e cuidado desenvolvidas nos espaços de Educação infantil que atendem crianças de 0 a 5 anos em tempo integral. Neste sentido, a análise realizada não teve a intenção de avaliar a prática das profissionais responsáveis diretas pelo cumprimento da rotina diária estabelecida no cotidiano da instituição, mas sim contribuir para a compreensão da lógica temporal e espacial que permeia esta rotina e, conseqüentemente, como essa lógica interfere ou contribui para a emergência de conflitos e/ou segregação entre os grupos de profissionais que aí atuam, especificamente o grupo das auxiliares e o grupo das professoras.

A rotina do CMEI é dividida em dois momentos. O período da manhã que começa às 8 horas e termina às 11h30min e o período da tarde que inicia às 13h30min. No período da manhã, as crianças entram na instituição por volta das 7h50min e são direcionadas cada uma para sua sala, sempre acompanhadas por algum funcionário (uma auxiliar administrativa, um auxiliar de secretaria, ou a vice diretora da instituição).

Logo após chegarem à creche, uma auxiliar de sala direciona as crianças a trocarem de roupa. Após esse momento, é servido o café da manhã. A auxiliar recolhe os pratos e talheres utilizados nessa refeição, levando-os até a cozinha. Após o café da manhã, as crianças se reúnem em forma de círculo na sala, agora sob a direção da professora para cantarem e/ou conversarem sobre algum assunto. Este momento é chamado de roda de conversa ou rodinha.

Após a realização da roda de conversa, em alguns grupos é realizado alguma atividade que contempla o desenvolvimento da leitura e escrita ou atividades voltadas para a arte (pintura, desenho ou recorte). Em outros grupos, notou-se que após a roda de conversa as crianças retornam aos seus lugares e recebem alguns brinquedos enquanto aguardam o momento de irem para o pátio ou para brinquedoteca.

Vale ressaltar que a roda de conversa, na maioria das vezes, é realizada pelas professoras, salvo as vezes que uma das auxiliares precisa assumir a turma devido à ausência da professora. Por este motivo a auxiliar realiza a roda de conversa com as crianças do grupo com que trabalha. Tanto as professoras quanto as auxiliares iniciam sempre cantando algumas músicas já conhecidas pelas crianças. É também nesse momento que se trabalha a chamada, o

calendário e os combinados, além de discutir algum assunto que tenha ganhado destaque nos últimos dias e que as crianças estejam comentando muito ou algum tema referente às datas comemorativas.

Duas questões merecem ser pontuadas no que diz respeito à realização da roda de conversa. A primeira é que quando a professora realiza a roda não há a participação da auxiliar, ou seja, a auxiliar não senta junto com as crianças e a professora para compor a roda. Ela fica sempre fazendo outra atividade (arrumando copos de água, organizando as cadeiras na mesa, separando algum material que será utilizado pelo grupo etc.). O momento da roda se revela, com base nessa observação, como um momento que provoca distanciamento entre as duas profissionais dentro do espaço da sala de aula e por outro lado demarca posições de saber ao autorizar e legitimar quem pode e deve realizar aquela atividade naquele momento. Por fim, depreendemos que o modo pelo qual a roda é desenvolvida com os alunos, ao mesmo tempo em que possibilita a todos verem-se uns aos outros, os gestos e as expressões que vão compondo o contexto de comunicação e interação, permitindo o desenvolvimento da noção de pertencimento ao grupo, por outro lado, exclui a participação de um sujeito tão atuante no processo de desenvolvimento dessa dinâmica, que é a auxiliar.

A segunda questão que merece ser pontuada diz respeito ao momento em que a auxiliar fica sozinha na sala e realiza a roda de conversa com as crianças. Ela traz, nesse momento, os saberes que constituem sua prática profissional. São os saberes que emergem da experiência adquirida ao longo do processo de atuação junto às crianças nos espaços de CMEI's e, sobretudo, os saberes adquiridos a partir do convívio e da observação da dinâmica desenvolvida pela professora em sala de aula, conforme será apresentado nesse trecho de um diário de campo.

Após tomarem o café a auxiliar recolhe os pratos e leva-os para a cozinha, nesse momento a professora já se arruma para se retirar da sala, pois é o horário da reunião de A. C. (atividade complementar ou simplesmente reunião de planejamento), este é um dos momentos em que todas as auxiliares ficam sozinhas com as crianças. Algumas ficam na sala realizando alguma atividade e outras se dirigem para o pátio com as crianças só retornando no horário do banho que inicia por volta das 10h:40min. Ao observar o grupo 4 em que a auxiliar preferiu ficar na sala com as crianças, notei que era realizada a seguinte atividade: a auxiliar espalhou, no centro do círculo formado pelas crianças que estavam sentadas no chão, todas as fichas com os nomes das crianças do grupo, a auxiliar chamava uma criança e solicitava que esta pegasse do chão uma ficha e falasse o nome que estava escrito ali. Era dado algumas pistas como qual é a quantidade de letras, qual é a primeira letra, quem

começa com essa letra etc. na medida em que a criança ia acertando ela perguntava é o seu nome? E de quem é? Até que o dono do nome se identificava e o nome era colocado em um fichário pregado na parede da sala. Seguiu a atividade até que todas as crianças participassem (Notas do diário de campo do dia 26 de abril de 2012).

O trecho acima transcrito revela que é a partir do exercício de suas funções e práticas, ou no desempenho da função compartilhada (entendemos que há função compartilhada quando ambas (auxiliar e professora) realizam a mesma atividade com as crianças, mesmo se apoiando em estratégias específicas próprias) com a professora, que as auxiliares vão, ao longo da carreira, construindo saberes que provêm das experiências do cotidiano profissional. Alguns saberes vão sendo validados e acabam consolidando o que chamamos de *habitus*. Para Tardif (2002) estes saberes não provêm e nem podem ser encontrados ou sistematizados nas teorias de ensino, pois são saberes construídos na prática docente pelas interpretações e interações, formando um conjunto de representações da cultura docente: os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em ‘macetes’ da profissão e, até mesmo, em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-fazer pessoal e profissional validado no/pelo trabalho cotidiano.

A atividade que acontece logo em seguida ao momento da roda de conversa é a ida ao pátio com as crianças, geralmente acontece entre 09h40min às 10h40min. No pátio, as crianças brincam livremente com alguns poucos brinquedos que há nesse espaço. Os brinquedos são insuficientes para a quantidade de crianças que há (135); além de alguns estarem muito velhos, não despertando o interesse das crianças, o que provoca constantes conflitos entre elas devido à disputa constante de alguns brinquedos. A maioria das crianças realiza as seguintes atividades no momento em que estão no pátio: empurram pneus (três apenas); cavam buracos no chão, brincam com a terra; brincam incansavelmente de pega-pega e outras brincam nos brinquedos plásticos que há no CMEI: uma casinha e um túnel.

No momento em que as crianças estão no pátio, podemos depreender alguns fatores relevantes à análise do cotidiano do CMEI. O primeiro diz respeito à fixidez como a rotina acontece, permeados por ações repetitivas direcionadas às crianças sem nenhum direcionamento pedagógico que aproveite a riqueza desse momento. O segundo está relacionado ao modo pelo qual a secretaria de educação do município assiste as instituições de Educação Infantil de tempo integral. A ausência de brinquedos, somada à estrutura externa da instituição (pátio) revela a concepção ainda assistencialista que o órgão público gestor possui acerca do atendimento à criança no espaço de CMEI. E, em terceiro lugar, que esse foi um dos momentos que permitiu a pesquisadora realizar a observação de como ocorrem os

processos interacionais entre as profissionais no exercício de suas funções. A característica mais marcante desse momento, quando se trata das atividades realizadas em conjunto, foi certa equidade nos papéis desempenhados por cada grupo, ou seja, há um compartilhamento de funções, entre professoras e auxiliares, mesmo não havendo um planejamento prévio que contasse com a participação da auxiliar.

Foi possível presenciar um desses momentos: *A professora do grupo 5 traz para o pátio um retalho de tecido com o objetivo de realizar a brincadeira de cabra-cega com as crianças. Ela amarra o tecido, vedando os olhos de uma das crianças para que esta consiga pegar um dos colegas que estão tocando-a. A criança que for capturada pela que está vendada assume o lugar do colega e fica com os olhos vendados, tentando capturar outros colegas. Enquanto isso professora e auxiliar se revezam amarrando o tecido no rosto das crianças, ao mesmo tempo em que coordena a brincadeira. A brincadeira é muito interessante e as crianças se divertem bastante nesse momento.* (Notas do diário de campo dia 04 de maio de 2012).

No entanto, vale ressaltar que o momento de recreação das crianças ocorre sem haver um planejamento prévio, tanto as professoras quanto as auxiliares têm apenas o objetivo de cuidar para que as crianças não briguem, nem se machuquem correndo. São raros os momentos em que acontece um direcionamento por parte das professoras de alguma brincadeira.

O momento de recreação das crianças é também um momento de interação entre as auxiliares, entre as professoras e entre professoras e auxiliares. Neste momento elas aproveitam para conversar entre si, trocando informações diversas e conversam sobre as crianças. O que fica revelado a partir do que esse momento nos apresenta é que quando atividade com as crianças envolve a brincadeira no pátio sem planejamento didático-pedagógico, há sempre uma aproximação entre esses dois grupos. Ou seja, os saberes e as experiências das professoras se equiparam aos saberes e experiências das auxiliares nos momentos de recreação.

No entanto, quando acontece algum evento, como quedas, necessidade da criança beber água ou ir ao banheiro, limpar o nariz de alguma criança, emerge imediatamente a divisão das tarefas que estavam veladas até então. É sempre uma das auxiliares quem realiza tais atividades. As crianças sempre se direcionam a uma delas como se já soubessem quem está autorizada ou quem é que deve resolver tal situação. Este tipo de divisão comprova o que já foi amplamente discutido por Silva (2008); Oliveira e Rossetti-Ferreira (1996), entre outros.

A fragmentação das atividades dentro do espaço do CMEI legitima a hierarquia entre as funções ligadas aos cuidados com o corpo das crianças e aquelas caracterizadas como de ensino, voltadas para o desenvolvimento cognitivo, sendo estas, na maioria das vezes, desempenhadas pelas professoras enquanto as outras são desempenhadas pelas auxiliares. Este tipo de arranjo dentro da instituição se constitui como um dos principais fatores na geração dos conflitos entre as profissionais. Nas palavras de Rosemberg (1994, p.54),

A hierarquia entre professoras e auxiliar, que gera uma divisão de tarefas no cotidiano do atendimento, tem sido rejeitada por suas conseqüências (sic) nefastas para as crianças (separação corpo mente), na gestão do equipamento e no relacionamento entre as profissionais.

Dando continuidade à discussão da rotina do trabalho, trataremos agora de outro momento importante dentro do cotidiano do CMEI- o momento da higienização das crianças.

Logo após o término das atividades externas (recreio), as crianças retornam para a sala para que as auxiliares possam iniciar o banho nas crianças. De todos os momentos observados, esse foi o momento mais pesado (cansativo) desenvolvido pelas auxiliares. Primeiro é solicitado que apenas um dos grupos (meninos ou meninas) comece a tirar a roupa para ir tomar banho. No grupo em que há duas auxiliares uma fica no chuveiro banhando as crianças e a outra se coloca na porta da sala para receber as crianças já tomadas banho e enxugá-las. No grupo em que há apenas uma auxiliar, a professora se torna responsável por enxugar as crianças de seu grupo. Tal fato acontece devido à própria dinâmica de funcionamento da creche, mas, segundo o depoimento de algumas auxiliares, isso acontece porque elas começaram a reclamar junto à diretora e a coordenadora pedagógica, solicitando ajuda das professoras no momento do banho. Quando questionada sobre o compartilhamento de algumas atividades com a professora com a qual trabalha uma das auxiliares responde:

Agora sim, elas estão ajudando porque nós reclamamos, elas ficavam sentadas, porque se faltava uma ADI e tinha duas ADI's na outra sala, se faltar uma, a gente tinha que chamar a colega da outra sala, para ajudar no banho, a enxugar, porque a professora ficava sentada olhando, então a gente se queixou. Então agora elas estão participando (M 07, 19 anos de experiência).

O momento do banho é um momento bastante significativo para a análise dos papéis desempenhado por cada grupo de profissionais e como cada uma delas enxergam esse momento na constituição do papel da outra. Ambas reconhecem que essa é uma função que

deve ser desempenhada apenas pelas auxiliares; no entanto, as auxiliares pontuam que elas constantemente ajudam as professoras em diversos momentos e até as substituem em sua ausência. Por isso consideram que no momento do banho devem contar com a ajuda da professora, até porque, segundo elas, é muito cansativo devido à quantidade de crianças na sala, o que dificulta que apenas uma pessoa dê banho em 20 ou 25 crianças sozinha. Para as auxiliares, esse também é um momento especial por favorecer a aproximação entre elas e as crianças, fortalecendo os laços afetivos. Para as auxiliares o fato das professoras não darem banho distancia essa profissional das crianças, prejudicando o desenvolvimento da relação professora/criança.

Na hora do banho constrói o conhecimento na criança, afetividade, você dar um banho. Isso eu já falei para várias colegas. Mas eu não dou banho em criança! Professoras já me disseram isso. Mas isso aí (banho) é afetividade, o toque na criança, ah! Elas não penteiam o cabelo, dizem que não sabem e por isso não penteiam o cabelo. Eu também não sabia, aprendi no CMEI. Isso é afetividade, eu acho um absurdo uma professora não saber pentear um cabelo, não sabe dar um banho, nunca dar um banho, não saber lavar uma boca de uma criança, manda ADI. (M 01 18 anos de experiência).

As professoras reconhecem que o momento do banho é de grande importância para desenvolver a afetividade entre adulto e crianças, mas que elas não realizam essa atividade porque é função das auxiliares, apenas ajudam quando é necessário a enxugar as crianças porque senão demoram muito de dar banho em muitas crianças. Uma professora relata que é no banho que se descobrem várias coisas sobre as crianças e, por conta disso, as auxiliares acabam sabendo e descobrindo mais coisas do que elas. Vejamos o que revela esse trecho de um diário de campo: *“as crianças estão numa área externa ao lado da sala. São duas turmas que dividem o mesmo espaço. As professoras começam a me perguntar sobre o tema de uma pesquisa que será desenvolvida no CMEI por outra pesquisadora (sexo, gênero e sexualidade na Educação Infantil). Digo que é um tema muito relevante e que trará muitas contribuições ao campo da Educação Infantil no município de Salvador. Aproveito a discussão e pergunto por que no CMEI se separa menino de menina na hora do banho. Uma das professoras presentes na conversa prontamente responde: É porque eles aqui são muito ousados. Claro que tem que separar. Eles presenciam muita coisa em casa e às vezes até sofrem abuso sexual e tentam reproduzir aqui na creche. Então acho que tem que separar. Outra professora entrou na conversa e disse que são as auxiliares quem sempre descobre ‘essas coisas de abuso porque é na hora do banho, quando ‘mexem’ na menina ai elas percebem. Aqui*

mesmo tinha uma criança que as auxiliares quem perceberam porque estava com o cheiro ruim. Foi a auxiliar que descobriu quando deu banho” (Notas do diário de campo, dia 10 de agosto de 2012).

Tal conversa foi muito importante para revelar como determinadas competências entram em cena no cotidiano do CMEI, mesmo não sendo fruto da formação acadêmica e sim construída no cotidiano do trabalho e nos espaços de vivência das auxiliares. Assim, essas profissionais demonstram ter um conhecimento maior acerca da vida das crianças, na medida em que estão mais próximas da realidade sócio-econômica e cultural dessas, podendo identificar as situações de abuso, reveladas através do contato mais próximo com os corpos das crianças, superfície sobre a qual as concepções de infância e sobre sexualidade infantil se revelam.

Esses registros das práticas discursivas revelam o binarismo entre cuidar e educar, mais ainda revelam/escondem as concepções de infância, sexualidade e corporeidade que se reificam nas práticas de higienização, controle e disciplinarização dos corpos.

Ainda sobre a descrição da rotina diária das atividades do CMEI, notamos que após o banho é servido o almoço, geralmente por volta das 11 horas da manhã. Nesse momento, as auxiliares estão acompanhando muito de perto as crianças, chegando a alguns casos a servir a refeição na boca da criança para que ela coma. Quando as crianças terminam de comer são encaminhadas para a escovação dos dentes. Neste momento há a participação das professoras, pois é o momento em que as auxiliares aproveitam para deslocar de lugar as mesas e as cadeiras e colocar e forrar os colchões para as crianças dormirem. Tudo isso dura em média de 30 a 40 minutos, desde a hora em que serve o almoço ao momento em que todas as crianças já estão deitadas, pois as professoras saem as 11h:30min. para o almoço e retornam as 12h:30min. horário em que as auxiliares saem para almoçar, retornando as 13h:30min. Ao analisar como ocorre o tempo e a dinâmica do horário do almoço vem à tona algumas inquietações: por que as professoras saem primeiro para almoçar? Como foi feito/estabelecido este acordo? Para as professoras a separação entre elas e as auxiliares tem a própria rotina do CMEI como principal fator que constitui a divisão entre elas e o grupo das auxiliares. “É normal haver a separação no grupo porque toda instituição vai haver pessoas diferentes e **como tem os horários de almoço e outras coisas separando**, ai uns grupos criam mais afinidade com alguns membros” (E 05, 15 anos de experiência na área de educação).

Esse foi um dos momentos (horário de almoço) em que mais foi possível observar como interagem as profissionais do CMEI fora do horário de trabalho propriamente dito. No entanto, como as professoras saem para almoçar fora e quando retornam têm que ficar cada

uma em sua sala, o processo de interação entre elas ocorre com menor intensidade em relação às auxiliares que almoçam todas juntas e ficam boa parte do tempo do almoço reunidas em um local da instituição conversando sobre diversos assuntos. Quanto à interação auxiliar-professora, nesse momento é bem tímida a ocorrência.

No período da tarde, as crianças acordam por volta das 13h:30min, quando é servido um lanche. Depois que elas terminam de comer o lanche, ~~em~~ alguns grupos realizam uma tarefa e voltam ao pátio para o segundo momento do recreio. O recreio da tarde não apresenta nenhuma diferença em relação ao período da manhã. Terminado o recreio da tarde, as crianças retornam às suas salas, tomam o banho, é servida a janta e forma-se um círculo, na maioria das vezes, para a professora contar história. No entanto, há um horário para cada grupo participar da brinquedoteca. Se esse for um horário da turma X as crianças dessa turma são levadas para brinquedoteca para ter aula na companhia da professora da brinquedoteca e da auxiliar de sua turma.

A hora da história tem se constituído um dos momentos em que se pode notar certo compartilhamento de funções e flexibilização dos papéis, diminuindo a posição soberana das professoras. Em determinados grupos, a depender do perfil da professora, esse é um momento em que transitam as auxiliares, desempenhando com muita propriedade essa tarefa, conforme reconhece uma das professoras:

Eu mesma não sei, nem gosto de contar história. Sou franca em dizer. Então quem mais conta é minha auxiliar e ela gosta de fazer isso e as crianças também. Ou então quando chega alguém aqui, eu solicito para contar porque quando é alguém diferente as crianças ficam quietas, se comportam melhor (E 03, 5 anos de experiência).

A fala de uma das auxiliares aponta que o fato delas contarem histórias foi algo que aconteceu a partir de uma reivindicação e não simplesmente porque as professoras permitiram.

Aqui o que passaram para as coordenadoras, gestoras, pra todo mundo, quando as creches entraram para a prefeitura é que ADI faz a parte higiênica, está cortando um pouquinho essa barreira, **já é a que conta história**, já ajuda na atividade da professora, está mudando mais, porque está vendo que não é assim que funcionam as coisas, **teve uma segunda reunião, pra ver quem conta história, já teve uma reunião aí para contarmos histórias**, coisas que já fazíamos, tem coisa que já está no sangue, né? Você faz dezoito anos, já está no automático da pessoa, contar uma história (M 09, 19 anos de experiência).

Após o momento da contação de histórias as crianças retornam aos seus lugares e aguardam o momento de serem liberadas.

A análise realizada mostra que tanto as profissionais quanto as crianças quando chegam nesta instituição encontram uma rotina diária que é comum a todos os grupos de crianças (hora de entrar na creche, hora de entrar na sala, hora do lanche, hora do parque, hora da higiene, hora do almoço, hora do descanso e, assim, sucessivamente até o final do dia). O que se verificou é que as ações dos adultos (professoras e auxiliares) estão subordinadas a esta sequenciação hierárquica, cabendo-lhes adequar os diferentes ritmos das crianças, ao ritmo único da rotina da instituição.

Assim, o tempo da instituição, parece não pertencer nem aos adultos e nem às crianças, mas a uma estrutura hierárquica regida por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta sobrepor-se ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças. O tempo da creche parece estar alheio aos adultos e crianças que nele atuam. Estes sujeitos, com funções distintas neste contexto, parecem sofrer a opressão do tempo rígido e regulado por forças outras que não eles próprios. No entanto, adultos e crianças sofrem diferentemente esta opressão. Enquanto os adultos têm o papel de inserir a rotina no cotidiano, as crianças têm o papel de vivê-lo.

A rotina do CMEI na forma como está estabelecida no cotidiano constitui-se como um fator gerador de tensões e conflitos entre o proposto e o vivido: uma rotina proposta e vivida, que insiste na dicotomização entre cuidar e educar, na homogeneidade e na uniformidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, comportamentos e linguagens dentro de um cotidiano que insiste na heterogeneidade, na diversidade, na multiplicidade dos tempos, dos espaços, das atitudes, dos comportamentos e dos saberes.

Notamos que a rotina do CMEI, ao desenvolver as práticas de cuidar favorecem a emergência de determinados saberes, quando entram em jogo os aspectos do saber/fazer tácito das mulheres que atuam na instituição, suas experiências e formas de viver, que acabam interrogando as verdades legitimadas no/pelo cotidiano da instituição. A dinâmica de funcionamento do CMEI, que se alicerça nas experiências/saberes dos adultos a partir do desenvolvimento das suas práticas, coloca em cheque os sistemas de verdades produzidos pela pedagogia em geral e pelas instituições acadêmicas de formação superior.

Para as profissionais da creche que estão dia após dia, semanas, meses e anos, mergulhadas na prática, vivendo e convivendo com as crianças pequenas sob a determinação de uma rotina diária que lhes é tão familiar, torna-se, às vezes, muito difícil perceber como a rotina que é desenvolvida torna-se capaz de segregar os grupos de profissionais que ali atuam.

Ou quando percebem, acreditam que isso é algo natural, não percebendo que existem múltiplos e contraditórios fatores que convergem para que tal fenômeno aconteça nas instituições de Educação Infantil. Vale ressaltar a forma como o cotidiano dicotomiza saberes e práticas, cristalizando as posições dos sujeitos, alienando-os das condições subjetivas em que se produzem a si a ao outro, estabelecendo ainda hierarquias de valor, seja por formação acadêmica, nível salarial ou classe social.

O discurso de uma das auxiliares revela tensões subjacentes à divisão do trabalho na instituição, através da demarcação de tempos e espaços distintos por onde as profissionais constroem sua prática no cotidiano. Na interlocução com a posição da professora, marca a sua diferença no que a define como profissional. Por não possuírem o mesmo grau de formação e não serem concursadas, as auxiliares ocupam posição inferior em relação à outra categoria profissional:

Aqui é muita humilhação. Tem diferença sim entre auxiliar e professora. Elas até podem dizer que não, mas tem sim. ADI é quem faz. Dar banho né? Que cuida. Mesmo assim, elas não dizem que tem diferença, mais existe diferença, para escovar, para dar água, para cuidar é agente que faz. Quer dizer assim... como agora, as lembrancinhas do dia das mães. Eu acho que todas ADIs ajudaram a fazer. Mas o que estava escrito? Lembrança do dia das mães, CMEI X, professora Fulana, quer dizer que só elas que fizeram? Não foi todo mundo que fez? **Então porque não aparece o nome das auxiliares? Aí é que está a diferença! A diferença está aí, elas não enxergam, mas a diferença está aí, entendeu? Veja se aparece o nome da gente na porta da sala? Não aparece é como se a gente não trabalhasse aqui** (M 03, 19 anos de experiência).

Esse enunciado revela/esconde como as ações estão permeadas de sentidos, materializados numa rotina de funcionamento, permeada por processos que muitas vezes estão invisíveis ou são invisibilizados, através de práticas concebidas como naturais e não como socialmente construídas. Através dessas dicotomias revelam-se as formas de circulação e de negociação do poder que atravessam o cotidiano em análise.

4.2 Da escolha à permanência: o tornar-se profissional da Educação Infantil.

O papel delineado para a Educação Infantil oportunizou uma nova visão e uma concepção de criança e de profissional para essa modalidade da educação básica. Nessa direção, o tempo presente constitui-se num momento de aprofundar reflexões e significações

para se pensar a Educação Infantil de modo geral e os embates que acontecem no interior de cada instituição, de modo particular, sejam no que dizem respeito às formas de atendimento às crianças, à formação das profissionais, ou até mesmo à compreensão de uma creche ou pré-escola como campo de disputa entre as profissionais que ali atuam, ou de como se efetivam as relações entre as profissionais.

As discussões sobre essa última questão, certamente trazem a expectativa de se aprofundar os fatores microssociais que compõem a dinâmica das relações estabelecidas entre as profissionais das instituições de ensino de crianças de 0 a 5 anos de idade. Neste campo interativo, as auxiliares e as professoras com seus discursos, seus modos de pensar, identificar-se e dar sentidos às suas práticas profissionais, tornam-se o centro das atenções, neste momento.

Desse modo, o olhar que direcionamos para essas profissionais foi se delineando a partir de uma concepção de que se trata de sujeitos sociais, que se constroem nas diversas relações de que participam. Para tanto, foi necessário compreendermos a **trajetória de inserção** na Educação Infantil de cada uma dessas mulheres e a relação dessa trajetória com a permanência na atividade, sobretudo quando se trata das auxiliares, que atuam diante de precárias condições de trabalho, desvalorização profissional e baixa remuneração.

A compreensão da problemática da inserção profissional das mulheres trabalhadoras de creche, entendida como uma ação social permeada por contradições, remeteu-nos tanto à **compreensão dos modos pelos quais se fazem/tornam educadoras** de crianças em espaços que oferecem educação em tempo integral, quanto nos possibilitou criarmos estratégias analíticas em resposta à questão sobre quem são as mulheres trabalhadoras que cuidam e educam as crianças no interior das creches. Vale ressaltar que o processo de inserção/permanência está sendo compreendido, também, como transição desenvolvimental, ou seja, um movimento de transformação do sujeito em direção ao que deseja vir a ser, evidenciando a estreita relação entre as potencialidades do sujeito e as condições contextuais no qual ela acontece. Nesta direção, a reflexão sobre a inserção das auxiliares e das professoras passa, necessariamente, pela consideração da condição sócio-cultural dessas mulheres na sua processualidade, isto é, “implica a compreensão de como se produz o sujeito, de como ele se constitui e se constrói dentro das práticas, de como elabora seu conhecimento e suas ações” (PEREIRA, 2000, p. 38).

Os sentidos e os significados construídos pelas auxiliares e pelas professoras a respeito do seu papel, enquanto profissional de Educação Infantil emergem a partir dos discursos que circulam na nossa sociedade e acabam promovendo a representação de que o papel da mulher

estaria sempre associado à afetividade, e por isso seria a melhor representante para atuar com crianças pequenas. Já o homem teria o domínio do saber técnico-científico, saber este tão valorizado em nossa sociedade. As profissões também seriam escolhidas com base nessa diferenciação: as profissões consideradas movidas pela emoção seriam próprias das mulheres e as ligadas à inteligência e a razão seriam direcionadas ao universo masculino. Essa diferenciação acaba por contribuir com a divisão sexual do trabalho.

Dentre os sentidos construídos sobre o trabalho desenvolvido no CMEI, algumas professoras e auxiliares legitimaram a ideia já construída acerca do trabalho na Educação Infantil, relacionado ao gostar de criança, ao fato de serem mulheres e ao imbricamento das práticas domésticas no espaço institucional, naturalizando as práticas de cuidado, como uma condição necessária para o desenvolvimento das crianças (aí estão implicados discursos sobre criança e infância). As professoras, quando interrogadas sobre quais as características e os saberes que as profissionais que trabalham nos espaços de Educação Infantil devem possuir para realizarem um bom trabalho, respondem que:

Acho que primeiro tem que ter o amor né? E isso pode vir tanto de uma profissional gabaritada pela área ou não, se você não tiver realmente **vocação** para aquilo, para trabalhar com criança de zero a cinco anos, não vai separar, se profissional ou se não é profissional. **Primeiro, se você gosta.** O segundo é também **identificar a criança**, acho que realmente precisa saber. Porque você tem que ver, tem um olhar diferenciado para a criança, e esse olhar agente aprende lendo, pesquisando, observando, não é?! Então, o olhar de que a criança é capaz, o que é que ela pode produzir, até onde eu posso ir. Então eu acho que precisa ter uma pessoa gabaritada para isso (E 05, 15 anos de experiência).

Se gosta de criança, né? Se se identifica com isso, conhecer a rotina, a dinâmica qual é, a afetividade que é muito importante. Ter esse olhar sensível de criança. Ter uma preocupação de cuidado, que é o que agente trabalha, assim como professora, todo o conhecimento do desenvolvimento. O desenvolvimento deles de dois a cinco anos, se é afetiva, se é carinhosa, se é cuidadosa e saber a dinâmica, a rotina da que é principalmente de creche, que é o dia todo (E 04 23 anos de experiência).

É importante reconhecer aqui que nos enunciados desses discursos aparece a marca de posições históricas e culturais que legitimam práticas e constroem identidades profissionais. Primeiramente associando características femininas ao cuidar e segundo, o cuidar às práticas de higiene ligadas ao cuidado físico com o corpo das crianças, como banho, alimentação, sono, circunscrevendo as trajetórias profissionais de mulheres de baixa renda e negras ao trabalho na Educação Infantil.

Os meandros da escolha profissional das professoras e das auxiliares, as influências que as mesmas sofreram, a visão dos atributos que a mulher teria para o trabalho com as crianças, são questões que foram destacadas pelas profissionais em suas falas e que são trazidas nesse trabalho. Logo, as escolhas mesmo aparentemente manifestando-se como uma opção pessoal, foram compreendidas a partir da contextura sociocultural da qual emerge, pois “o que é que se venha ser necessita ser compreendido como o resultado de certa composição de potencialidades do sujeito situado num determinado contexto sociocultural” (PEREIRA, 2000, p. 24).

A análise do processo de construção desses sujeitos, enquanto profissionais que atuam na Educação Infantil em consonância com o caráter relacional das atividades de cuidar e educar de crianças em instituições educativas, não deve se restringir apenas aos aspectos da prática, mas à própria constituição histórica desse profissional. A construção desse sujeito no pensamento educacional brasileiro relaciona-se a uma particular construção teórica da infância e da emergência das instituições de atendimento a esse público. Esses fatores são fundamentais para a compreensão não apenas das práticas das profissionais da educação infantil, mas dos processos identitários vivenciados por elas e conseqüentemente o ser/estar na profissão.

Assim, neste momento do trabalho, buscamos compreender os diversos elementos que interagem no processo de tornar-se profissional da Educação Infantil. Para tanto, a escolha profissional emerge como um dado que nos ajuda na compreensão do valor ascendente/descendente que a inserção no trabalho em creches tem para cada uma dessas profissionais, assim como o significado que tanto a própria profissão, quanto a profissão da outra exerce sobre cada uma das profissionais envolvidas (auxiliares e professoras).

A idéia de inserção/permanência recupera, na discussão sobre as identidades das profissionais da Educação Infantil, a dimensão pessoal e subjetiva que são pouco consideradas ou colocadas em segundo plano, quando analisamos os debates acerca das questões que versam sobre o trabalho na E.I. A dimensão pessoal e subjetiva que atravessa a inserção/permanência na profissão configura-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da instituição; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, na instituição (GATTI, mimeo, s/d).

Na tentativa de compreender o percurso de inserção das auxiliares e das professoras no universo da Educação Infantil, procuramos apreender suas experiências, os modos pelos quais

se relacionam com as suas práticas e com o contexto vivido. Os significados que emergem em suas falas são tomados como peça fundamental para a compreensão de como se constitui cada grupo de profissionais (auxiliares e professoras), os sentidos que cada uma dessas mulheres atribui a si e como enxergam o próprio trabalho. Tais indicadores nos fornecem elementos que possibilitam uma análise acerca de como as histórias individuais de cada uma dessas mulheres se inter cruzam com as histórias sociais e, portanto, coletivas, servindo para explicar as escolhas profissionais, a construção da identidade profissional e, conseqüentemente a permanência dessas mulheres na profissão escolhida.

Ao analisar os motivos de escolha profissional apresentados pelas profissionais entrevistadas emerge a suposta vocação inata da mulher como responsável pelo cuidado e pela educação das crianças pequenas e o gosto pela criança como uma das principais marcas de suas escolhas. A partir dessa prerrogativa procuramos mostrar a relação dos fatores sócio-culturais com as opções pessoais, que estão sempre associadas a uma matriz sócio-histórica. Nessa matriz, a profissão docente, a maternidade, a natureza feminina ficam vinculadas intimamente.

No caso das auxiliares, percebemos, ao longo dos seus discursos, que elas estabelecem uma relação com o próprio trabalho, sem que tenham exercido uma ideia de carreira a ser seguida, alcançada, ou que tenha sido estabelecida como meta viável para suas vidas. Entrar no mercado de trabalho para as auxiliares significa uma questão de necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência da família. Nesse sentido, houve muito mais uma não escolha pela profissão de auxiliar.

Fiz administração, fiz segundo grau. Eu terminei e vim parar aqui. Encontrei já esse emprego. Foi o meu primeiro emprego. Eu gosto de trabalhar com criança, me dou bem aqui, e também por falta de opção também né? Oportunidade, e também não cheguei a procurar outros, cheguei aqui fiquei, me acostumei. (M 03, 19 anos de experiência)

Bom, eu vim do Rio, eu vim por que meu marido morreu né, eu morava no Rio, e trabalha lá na estética facial. Então meu marido morreu, eu não tinha ninguém lá no Rio, vim para Salvador, voltei para minha terra. Aí meu irmão disse, tem vaga para trabalhar numa creche, você quer? Eu disse, quero. Então ele me encaminhou, fui para assistente social, a assistente social me fez uma entrevista né, como se fosse uma prova e eu vim para a creche, e assim começou. De lá pra cá não sair mais. Fiquei na educação infantil até hoje (M 07, 19 anos de experiência).

A necessidade de trabalho, exposta no discurso da primeira auxiliar revela que a busca por uma profissão é sempre uma tentativa de unir uma necessidade imposta pela sociedade (o trabalho) com algo que a torne prazerosa. Esse prazer geralmente é associado a uma sensação

de dever cumprido, a uma ligação emocional com a profissão exercida, ao reconhecimento dado por outrem da importância do seu trabalho ou à compensação financeira. Como vimos, a profissão docente geralmente envolve todo um discurso social que alude a uma “vocação”, a uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um “dom” pessoal, que ele nasceu para isso. Bruschini e Amado (1988, p. 7) analisam a questão:

Embora o encargo da mulher com a socialização infantil seja fruto da divisão sexual do trabalho, diferenças biológicas são invocadas para justificar esse fato como “natural”. Daí a considerá-lo uma vocação é apenas um pequeno passo. Historicamente, o conceito de vocação foi aceito e expresso pelos próprios educadores e educadoras, que argumentavam que, como a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas. Ligado à idéia de que as pessoas têm aptidões e tendências inatas para certas ocupações, o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas ocupações, acreditando que o fazem por vocação; não é uma escolha em que se avaliam as possibilidades concretas de sucesso pessoal e profissional na carreira.

Percebemos que a trajetória de ingresso na Educação Infantil dessas ADI's ocorreu por meio da necessidade de trabalhar e, principalmente, porque ingressar no mercado de trabalho como auxiliar de educação infantil em creches públicas tem sido um caminho fácil de inserção dessas mulheres no mercado de trabalho, uma vez que não há nenhum critério de exigência (formação, experiência), para se trabalhar nas creches públicas, como no período em que ocorreu o ingresso dessas auxiliares na profissão.

No caso da Educação Infantil, isso é particularmente notável por ser um campo de trabalho que, pelas condições históricas de sua constituição, muitas vezes, é assumido por leigos, dentro de uma visão de atendimento à criança pequena que prioriza proporcionar-lhe cuidados físicos, em detrimento do desenvolvimento cognitivo das crianças. Nas palavras de Kramer (2005), isso se justifica porque as atividades do magistério infantil têm sido associadas à condição feminina, ao cuidado e socialização da criança. Com ênfase na dimensão afetiva, é considerado um trabalho que requer menor qualificação e remuneração.

A facilidade de inserção dessas mulheres nos espaços de educação infantil público está diretamente ligada ao modo pelo qual é visto o trabalho a ser desenvolvido pelas auxiliares, em creches. Essas mulheres são contratadas para desenvolverem atividades que estão diretamente ligadas aos cuidados higiênicos das crianças, atividades para as quais não se

exige formação profissional especializada para realizar, uma vez que são atividades que transitam entre o espaço público e o doméstico, alicerçadas em práticas que guardam o traço das funções maternas.

Outro fator que concorre para que tal fato ocorra é que historicamente as instituições de Educação Infantil foram constituídas pela lógica higienista de controle e reparação da pobreza, valorizando-se habilidades que estavam muito mais relacionadas ao afeto e à maternagem do que a uma legitimação de um saber sistematizado, o que permitiu que as ações de cuidado adquirissem legitimidade nas práticas desenvolvidas nos espaços de Educação Infantil, visto que o trabalho em creches nasce no Brasil, como uma ocupação predominantemente feminina.

Ainda nessa direção encontramos alguns fatores que ajudam na compreensão dos processos de inserção das mulheres como trabalhadoras na Educação Infantil. Estes fatores são: as características do atendimento da instituição e a identidade profissional daquelas que aí atuam, nos espaços institucionais de atendimento à criança pequena. No que se refere às características das instituições, estas se encontram intimamente ligadas à lógica da busca de soluções para problemas emergentes das famílias pobres e, desta forma, as mulheres que se tornaram educadoras dessas instituições foram designadas de babás, crecheiras, pajens, etc. o que reflete tanto na indefinição da atividade exercida, como no modo pelo qual essas mulheres são absorvidas para desempenharem as funções junto às crianças. Tal indefinição contribui para a não exigência de um corpo profissional qualificado.

Um aspecto que merece ser pontuado no que se refere à diferenciação entre auxiliares e professoras, quanto ao ingresso e permanência na profissão, é decorrente das diferentes trajetórias que cada uma dessas profissionais tem vivido. De um lado mulheres que por não possuírem a formação acadêmica enxergam sua profissão apenas pelo âmbito do trabalho/emprego, em oposição à profissão/carreira. As professoras, por outro lado, que tiveram sua formação em nível superior percebem suas atividades ligadas ao âmbito profissional, vendo naquela função uma carreira a ser seguida.

Ao contrário do que acontece com as auxiliares, as professoras se referem a uma profissão ou carreira que foi de alguma forma escolhida, pois houve um investimento dirigido no que diz respeito aos estudos realizados para poder exercer essa profissão.

Eu comecei desde o magistério né? Meu sonho na verdade era ser pediatra, sempre gostei de criança, mas meu sonho era ser pediatra, **mas por incentivo de meus pais**, minha mãe tinha uma escola na época. **Faz o magistério, meu pai falava assim, para você ter logo um curso técnico, poder trabalhar e depois você faz o que**

você gosta. E aí comecei a fazer magistério, me identifiquei bastante com as crianças, com as atividades artísticas, tudo me envolvia bastante, fui logo trabalhar. Eu tinha dezoito anos mais ou menos, na época, já estava trabalhando como professora na educação infantil (E 05, 15 anos de experiência).

Percebemos aqui que a família teve um papel importante na definição da opção profissional dessa professora. O discurso dessa profissional mostra que a influência da família serviu como exemplo ou indicou a carreira. No entanto, podemos depreender que há nesse discurso uma dicotomia entre *se* inserir-se no trabalho e fazer o que gosta, aproximando do que podemos chamar de uma não escolha, no primeiro momento, ocorrendo posteriormente uma vinculação à profissão, que ela deveria ou não seguir. Assim, fica evidente que a escolha da profissão, nesse caso, não ocorreu somente a partir dos desejos pessoais do sujeito. A escolha dessa professora foi uma escolha permeada por várias influências sociais, que interferiram no sujeito, conforme nos demonstra Fontoura (1995, p. 176-177):

O que é que levará, por exemplo, a mulher a ser professora? Situar-se-á a escolha ao nível da missão, do amor pelas crianças, da conciliação possível entre a vida familiar e a vida profissional ou ao nível do “desejo” de ensinar? E que significará este desejo de ensinar? Será que tem o mesmo significado para a professora “mãe de família” para a professora “militante” ou para a “feminista”? [...] Neste desejo de ensinar há fatores conscientes e inconscientes responsáveis por uma dualidade permanente. Para lá dos imperativos institucionais ou familiares há imperativos interiores responsáveis por um “contínuo em movimento” e conseqüentemente por realizações sucessivas sempre parcelares e incompletas (grifos da autora).

Destaca-se aqui que os fatores interiores, que Fontoura ressalta no trecho citado, são interpelados pelos incentivos, exemplos, ou mesmo imperativos ou imposições familiares. Ou seja, as escolhas não são isentas de influências externas, podemos dizer que são socialmente construídas. O depoimento da professora mostra o papel que o pai tem sobre suas escolhas. No entanto, retrata um imperativo econômico como um dos determinantes para que se efetive a entrada dessas mulheres no mercado de trabalho, tendo a docência como o primeiro emprego para muitas delas. Essa professora, que inicialmente afirmou ter escolhida a profissão por incentivo do pai, evidencia o que tem sido denominado por Anyon (1990) de “estratégia de acomodação”, pois em sua fala fica evidenciado que se sente realizada com o que faz, apesar de ter tomado como sua a escolha da profissão que não representa o seu desejo ou realização (o pai incentivou).

Essa “estratégia de acomodação” também se torna evidente quando analisadas as falas da auxiliares sobre a permanência na profissão.

Eu cheguei aqui e tomei um susto, né? Era muita criança e foi uma coisa que eu nunca tinha visto antes. Que até tinha uma criança aqui que era assim diferente e eu fiquei assim, pensando. Existe tanta criança assim desse jeito, mas foi bom, eu gosto daqui, eu sempre me dei bem com as pessoas, e o que eu faço, eu gosto de fazer. Como disse, eu gosto de trabalhar com criança, me dou bem aqui, e também por falta de opção também, né? De oportunidade e também não cheguei a procurar outros, cheguei aqui fiquei e me acostumei. E nisso já tenho dezoito anos. (M 04, 18 anos de experiência).

O que percebemos, quando direcionamos nosso olhar para as falas das auxiliares, é que essa “estratégia de acomodação” encontra-se alicerçada em diferentes fatores, ou seja, as auxiliares buscam diferentes meios que justifiquem sua permanência na profissão, mesmo considerando as dificuldades para realizar suas funções. Quando interrogadas sobre o que as fazem permanecer na profissão, uma auxiliar pontua o seguinte em relação ao seu ingresso e permanência na profissão:

É uma coisa de família. Minhas tias são pedagogas e donas de uma escola particular e sempre trabalhei com elas. Vem de família. Passei muito tempo trabalhando com Educação Infantil. Ai me apaixonei. Isso ocorreu no trabalho, eu era professora lá. Aqui é a primeira vez que sou auxiliar. Sempre fui professora de escola particular. Apesar de não ser professora, estou gostando muito. Tem a questão da estabilidade, tenho carteira assinada e **é menos responsabilidade com as crianças** (M 05, 10 anos de experiência).

“Olha! O que mais me faz permanecer trabalhando em creche são as crianças, gratificante aqui é a criança, né?” (M 01, 18 anos de experiência).

A interferência na motivação para o exercício profissional pode variar ao longo das várias etapas da vida, em diferentes contextos e tempos históricos e biográficos. Por exemplo, a família tem a capacidade de influenciar em um momento, mas a percepção de um modelo de profissional pode ser mais importante em outra situação. Essa importância é esclarecida por Moita (1995, p. 138):

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um caráter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um caráter unidimensional.

O que se percebe a partir dos diferentes discursos apresentados é que são muitas as circunstâncias que influenciam a inserção profissional (mais que a escolha da profissão) na

Educação Infantil, em que pesem a trajetória pessoal, mas sobretudo os imperativos sociais e econômicos, que reservam à mulher uma posição na hierarquia profissional, subordinada aos papéis de gênero. Logo, as escolhas ou não escolhas que afetam a inserção e permanência na profissão se constroem sempre num jogo de forças entre categorias e classes de profissionais distintas e o significado do papel social, em períodos históricos determinados.

A análise do processo de inserção e permanência na Educação Infantil, tanto das auxiliares como das professoras, com base no que elas relatam sobre suas trajetórias profissionais, implicou compreender essas mulheres como atores sociais que, agindo num espaço institucional, constroem, nas atividades que desenvolvem, significações sobre sua vida e sua profissão. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p.38) os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”.

A compreensão de como ocorre a construção da identidade profissional nos permite destacar que essa identidade está ligada à construção do que Pereira (2007) irá denominar de professoralidade, que é um processo originado da atividade de produzir-se professor, ou seja, é o resultante da organização e reorganização das ações e operações que se fazem necessárias ao enfrentamento das demandas implicadas na assunção do ofício docente. Na instituição pesquisada, as profissionais que possuem formação em nível superior, com seus saberes acadêmicos, atestados por diplomas, compõem o grupo de profissionais que por possuírem essas características e através da sua inserção na instituição ter ocorrido mediante concurso público as autorizam a ocuparem a posição de *professoras*.

Em sua tese de doutorado (PEREIRA, 1996) ao cunhar o termo professoralidade questiona como nos tornamos professores/as. Para esse autor, essa questão não se dirige à identidade do professor, não é ao conteúdo da professoralidade, não são as habilidades, as competências ou os saberes o centro de suas inquietações. É o como se chegou a ser o que se é. Trata-se de investigar os movimentos de professoralização para buscar entender a professoralidade, da mesma maneira que se trata de pesquisar os movimentos de subjetivação com o intuito de entender a subjetividade (PEREIRA, 1997).

O autor deixa claro em suas discussões que a professoralidade é uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito (PEREIRA, 1996), nos movimentos de constituição de si, ao mesmo tempo são produzidos o sujeito e o professor. Aborda em seus estudos que, ao se professoralizar, os sujeitos professores contribuem para a subjetivação de outros sujeitos.

No caso do estudo que estamos desenvolvendo, notamos que a constituição das identidades profissionais das auxiliares e das professoras se aproxima da ideia de professoralizar, uma vez que entendemos que à medida que as professoras constituem-se como professoras contribuem para a formação e ampliação dos processos de constituição das auxiliares em auxiliares e vice-versa. Mas, o mais interessante é que, nesse movimento, ambas contribuem para a constituição uma das outras enquanto profissionais da Educação Infantil, mesmo que isso ocorra a partir de rupturas, binarismos e dissensos.

Julgamos possível aproximar tal perspectiva das discussões propostas por Pereira (1996) ao indicar que vir a ser professor é uma diferença que o sujeito produz em si, um estado de desequilíbrio, um processo marcado por rupturas e conflitos, entre o buscado e o encontrado, entre exigências pessoais e profissionais que se efetivam no decorrer da trajetória formativa desse sujeito. Nesta direção, o mesmo autor, ao cunhar o termo professoralidade enfatiza o movimento processual de produção de diferenças que o sujeito professor/a realiza ao longo de seu percurso formativo.

Assim, tendo por base tais perspectivas, evidenciamos nos discursos das professoras e das auxiliares os caminhos por elas percorridos em seus processos de inserção e permanência, buscando compreender os movimentos realizados em direção à constituição do ser docente, entendendo esta constituição como um processo atrelado às questões de produzirem-se como profissionais de Educação Infantil, umas em relação às outras, no jogo de papéis e contra-papéis. O contexto discursivo é múltiplo e contraditório, em relação aos valores, crenças, saberes e significações. Ao se posicionarem e serem posicionados no contexto discursivo, a depender da sua posição social, de gênero, as relações de poder se instituem, como dispositivos de subjetivação. O que nos chama atenção, no entanto, é a natureza binária e não dialética dessas posições, engendrando hierarquias e rotinas rígidas, na configuração da rede de significações e das práticas profissionais.

Para muitas dessas auxiliares e professoras revisitarem a própria trajetória de vida pessoal entrecruzada com a trajetória profissional é possibilitá-las refletir sobre as atuais condições de estar na profissão. Na medida em que elas são convidadas a refletir sobre suas práticas, autorizadas pelos longos anos de experiência junto às crianças, emergem questionamentos acerca das condições em que o trabalho ocorre e reclamações por melhor valorização salarial e reconhecimento profissional. Tal processo implica revisar práticas, rever crenças, hábitos, ou seja, lidar com resistências (SCARPA, 1998), criando e descobrindo mecanismos de permanência na profissão.

No que se refere aos processos interacionais e de convívio entre professoras e ADI's, percebemos que os discursos das professoras, em alguns momentos das falas reconhecem a presença das ADI's e suas contribuições, mas acreditam ser natural e necessário a divisão entre os dois grupos, tendo a dinâmica de funcionamento do CMEI como o principal fator que contribui para que haja essa separação.

No meu entender na questão da definição de papéis eu sou... Não é exigente, mas eu gosto que os papéis sejam definidos, porque eu tenho **que dar conta do meu trabalho**, enquanto educadora, **eu sou responsável pelo desenvolvimento das crianças**. Sou eu que tenho que responder. Agora quando há a necessidade de ajuda, de parceria no dia a dia a gente consegue. A gente tem duas auxiliares, então a gente tem um apoio maior. Foi boa a mudança porque sistematizou o trabalho e os papéis. (E 02, 17 anos de experiência)


A gente tem outras demandas, a gente é quem faz as cadernetas, o diário de bordo, o planejamento, os relatórios, que elas não tem como fazer. Quando vou para curso deixo o material com elas o que foi planejado, mas elas não têm obrigação de fazer. **Eu tenho objetivos específicos** que os meninos alcancem e que elas não podem fazer por mim. (E 02, 17 anos de experiência).

Ao mesmo tempo, reforçam práticas que contribuem para produzir uma divisão social do trabalho, em que as professoras vêem como natural o fato de as auxiliares serem as responsáveis pelo cuidado já que essas não possuem os saberes docentes necessários e possuem vínculo empregatício terceirizado, condições que as colocam numa posição de inferioridade na hierarquia institucional. A sua função é vista pelas professoras como um função de menor valor, ou seja, uma função com a qual as professoras não pensam em compartilhar, como se pode ver na fala a seguir: “O que temos, também é o papel e as funções distintas de cada um. **Cada qual no seu quadrado**. Cada uma tem que saber qual é o seu papel sem querer interferir no trabalho da outra” (E 01, 15 anos de experiência).

Há uma tendência em atribuir aos aspectos institucionais de funcionamento da instituição a responsabilidade pelas divisões entre os grupos profissionais (auxiliares e professoras) ao mesmo tempo em que não se percebe como sujeitos que também contribuem para a emergência de tais rotinas e normas de funcionamento.

Eu acho isso natural. Por questões de afinidade por conta dos horários distintos. Isso não impede que o trabalho seja desenvolvido em conjunto. Porque essa separação acontece porque os horários de almoço, a rotina não tem um momento único para todas. Exceto as festas. Mas também temos as diferenças de formação. Temos uma formação que elas não têm. (E 05, 15 anos de experiência).

Tais prerrogativas contribuem para que o espaço do CMEI se constitua em um espaço no qual interagem a um só tempo concepções diferentes a respeito de educação e cuidado, bem como do próprio papel da instituição e das profissionais que nela atuam. Desse modo, nos é permitido entender o espaço do CMEI como um local no qual são negociados sentidos no modo cotidiano em que as práticas educativas são exercidas e vivenciadas nas interações sociais e nas emergências das relações de poder.



Quando os mestres relatam suas lembranças estas
são um tecido de práticas.

É nas práticas que se reconhecem sujeitos,
onde se refletem como um espelho.

Onde reconstroem sua identidade.

(Miguel Arroyo, 2000)

4.3 Saberes e Práticas na constituição das Identidades Profissionais: Campo de disputa?

Nesta etapa do trabalho procuraremos descrever e analisar como as profissionais que atuam no CMEI junto às crianças dão significados as suas práticas cotidianas nas suas relações profissionais com as suas companheiras de trabalho. Levaremos em consideração o que cada uma delas pontua como importante para o desenvolvimento do seu trabalho na instituição, bem como quais competências julgam necessárias para que uma profissional que atua na Educação Infantil desempenhe suas atividades. Pretendemos ao longo das análises problematizar como se articulam os saberes e as práticas que se tecem no cotidiano do CMEI, levando em consideração os papéis e posicionamentos construídos pelos diferentes sujeitos e os discursos que cada uma das profissionais porta em relação a si e a outra, buscando compreender os significados que atribuem ao trabalho junto às crianças pequenas. Serão trazidos para o debate os conflitos e dicotomias em torno de questões relacionadas aos saberes e práticas circunscritos pelo binômio experiência-formação como campo de forças que mediam as interações profissionais e que estão alicerçadas na matriz sócio-histórica da Educação Infantil, tanto no nível macropolítico (social, histórico), como micropolítico (institucional e relacional).

A diversidade de situações que compõem o cotidiano no CMEI proporciona a cada profissional que ali atua condições de construir uma experiência única, fazendo com que desenvolvam práticas que demarcam um saber/fazer singular na vida de cada profissional. Essas práticas são singulares, mas se constroem a partir de um coletivo social, uma vez que, se por um lado tem como ponto de partida as histórias de vida das mulheres que trabalham na educação infantil, como continuidade do papel de mães/cuidadoras do lar; por outro, a experiência profissional é construída pelos discursos acadêmico/científicos, somadas às vivências no cotidiano do trabalho institucional. Ou seja, o saber também é construído ao longo dos anos na função que desempenham. Assim, é possível considerar que as atividades desenvolvidas tanto pelas auxiliares, quanto pelas professoras carregam em si escolhas pessoais, implicações sociais e saberes profissionais, que ganham significações próprias no cotidiano do trabalho, nas interações com as crianças, com as outras profissionais, com os discursos institucionais e sociais, imbuídas de uma carga afetiva e de valores construídos nas práticas discursivas.

Tal perspectiva nos leva a pensar na pluralidade de fatores que compõe esses espaços com uma visão de identidade que é construída a partir de contradições. Entretanto, temos

observado que há uma tentativa de homogeneização desses espaços e das formas de atuação de cada profissional que decorre da concepção de identidade única para todo/as.

Vale ressaltar que o conceito de identidade está sendo compreendido, neste estudo, como um processo complexo em que coadunam a um só tempo os aspectos pessoais e profissionais. Conforme é apontado por Brandão (1986, p. 45), a identidade constitui-se “na identificação, sensação e sentimento de participar ou de pertencer à cultura de um grupo, classe, etnia e gênero em termos de valores, atitudes e comportamentos, assim como de conceitos, símbolos e significados coletivos consolidados no processo histórico.”

Portanto, a identidade se constitui a partir de trocas estabelecidas entre sujeitos coletivos. Tomamos de empréstimo também as ideias de Silva (2000, p. 96) acerca do conceito de identidade que entendemos nesse trabalho.

A identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação.

Pretendemos discutir a construção da identidade das profissionais a partir de um olhar direcionado para as interações entre elas, apreendendo o modo particular como cada uma se apropria do cotidiano e se posiciona no jogo de papéis e contra-papéis, que envolvem seus saberes e práticas e através das quais vão produzindo sentidos no cotidiano e transformando os processos de significação.

Para tanto, buscar apoio na perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significação (RedSig), torna-se uma escolha necessária, uma vez que essa perspectiva teórico-metodológica nos ajuda a perceber como as profissionais encontram-se imersas em uma trama de significações, permeado pela matriz sócio-histórica, que se atualiza nas práticas discursiva e não discursivas: nos modos como está configurada a organização e divisão do trabalho, os padrões sociais, as normas, crenças e valores que atravessam o cotidiano. Os sujeitos participam ativamente na produção de significados sobre si e sobre o outro, assim como são posicionados pela multiplicidade de campos discursivos que se cruzam. Logo, defendemos a ideia de que a significação como produção de sentidos é resultante de um trabalho coletivo, que implica ao mesmo tempo acordo mútuo, estabilização e diferença, contribuindo para a construção de identidades dos sujeitos. Para tanto, pensar nos modos

pelos quais cada profissional significa suas práticas e seus saberes é levar em consideração que:

Os sentidos podem sempre ser vários... Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e posições desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis (SMOLKA, 2004, p. 45).

A partir dessas considerações é possível responder a algumas questões que podem nos ajudar na compreensão de como se articulam saberes e práticas, na constituição das identidades profissionais, a partir dos significados que elas atribuem às suas práticas e aos seus saberes, bem como às práticas e os saberes umas das outras.

A presença de duas profissionais com características distintas dentro das creches, uma exercendo a função de educadora e a outra a de auxiliar de sala, instiga a necessidade de um olhar mais aprofundado a respeito das relações que se estabelecem entre essas duas profissionais, bem como sobre o processo de troca de experiências entre elas. Nesse cenário, algumas questões emergem: Como são estabelecidas as relações entre os saberes da experiência (as auxiliares) e os saberes da docência (as professoras), uma vez que a distinção entre elas é marcada, sobretudo, pelo tempo de atuação em creche e pela formação acadêmica? Essas diferenças têm contribuído para que o espaço do CMEI se constitua enquanto campo de disputa entre quem educa e quem cuida dentro da instituição?

Ou seja, são questionamentos que colocam em discussão também os embates entre formação de um lado e experiência de outro. As atividades desenvolvidas pelas profissionais que atuam na Educação Infantil carregam em si uma aprendizagem que se adquire não só nos espaços acadêmicos de formação, mas nas experiências formativas em serviço, através das situações vividas no/do cotidiano com as crianças. O espaço de interação das auxiliares e das professoras comporta maneiras próprias na atuação de cada uma delas, ao mesmo tempo em que se dá no jogo de poderes e saberes que se constituem no espaço coletivo.

Os saberes que se constituem a partir da experiência/vivência são saberes não hegemônicos, pois se firmam em uma prática que não provem dos grandes centros de formação acadêmica, mas das experiências adquiridas ao longo da vida. Essas experiências produzem um saber que é histórico-social, uma vez que deriva das práticas cotidianas dessas

profissionais, ou seja, de um uso tático desses saberes. No entanto, esses saberes demarcam verdades que não se legitimam dentro de determinados grupos e instituições. São saberes que são contraditórios, uma vez que ao mesmo tempo provocam assujeitamento e empoderamento dos sujeitos que os possuem. O assujeitamento ocorre a partir de um regime de verdade que é construído e legitimado, o qual atribui como válido e legítimo apenas o que é teórico-acadêmico e por não possuírem uma certificação desse saber torna-o sem valor e desqualificado. O empoderamento, por outro lado, ocorre mediante o fazer prático que esse saber permite dentro dos espaços institucionais, tornando-o condição de funcionamento do “aqui e agora” na instituição.

Segundo Tardif (2002, p. 61), “os saberes dos professores são plurais e heterogêneos, considerando a relevância dos saberes oriundos da experiência”. O estudo desse autor é relevante para a abordagem aqui apresentada, pois, segundo ele há uma distinção entre os saberes que são adquiridos na prática da profissão (saberes experienciais) e, aqueles saberes adquiridos no âmbito da formação de professores (saberes profissionais). “Pode-se chamar de saberes profissionais ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (TARDIF, 2002, p.36).

Há também os saberes disciplinares oriundos das diferentes áreas do conhecimento (Matemática, História, Filosofia) e os saberes curriculares que se apresentam nos programas escolares, os quais os professores necessitam de alguma forma aplicar. Os saberes que se pretende discutir no trabalho, levando em consideração que os fazeres nos espaços de creche se alicerçam tanto no terreno da experiência, quanto no terreno da formação, são os saberes profissionais e os saberes experienciais entendidos como:

O conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).

Os saberes das auxiliares e das professoras, a partir de suas práticas se revelam singulares, interativos, polimórficos e flexíveis. Ao mesmo tempo em que são construídos a partir da vivência entre uma e outra, eles se reconstróem, modificam e são modificados ao

longo da trajetória profissional e pessoal de cada uma dessas mulheres bem como ao longo das práticas discursivas no contexto institucional.

Eu tenho uma adi que é formada, graduada e que tem muita experiência. Eu sempre converso. **Eu a escolhi** porque ela já tem experiência e iria contribuir e me ajudar. Eu digo: a sala de aula na minha ausência é sua, você pode ficar a vontade, o planejamento está aqui. Ela pode fazer o que quiser. Foi a primeira vez que em cinco anos eu recebi uma auxiliar que nesse sentido na parte pedagógica tem me ajudado muito. A gente troca muito. Ela traz lembrancinhas, faz pesquisa em casa na internet, traz pra gente ver, contribui muito. **Eu sei que eu tive e dei oportunidade pra ela desenvolver o trabalho dela.** (E 03, 5 anos de experiência).

O discurso apresentado procura exemplificar como a relação entre os saberes da experiência e os saberes profissionais, que compõem uma hierarquia de valores dentro da instituição, podem se transmutar pela possibilidade de troca de experiências entre professora e auxiliar. Essa oportunidade “dada” pela professora, leva em consideração a experiência da auxiliar, mas remete também ao fato desta possuir uma graduação, como um significante que marca uma diferenciação em relação às outras.

Percebemos, através da fala dessa professora, que a partir da relação interativa entre ela e sua auxiliar foi possível objetivar e legitimar os saberes da auxiliar e ao mesmo tempo tomar conhecimento dos seus próprios não saberes. O que há nessa interação é o compartilhamento de um saber prático sobre suas atuações em sala de aula. A vivência e a troca entre os saberes dessas profissionais emergiu a partir da necessidade que o cotidiano impôs a ambas. No caso da professora que possui um saber docente diferente do saber experiencial da auxiliar. A experiência da auxiliar permitiu que, progressivamente, a professora recriasse novos modos de atuação, ressignificando sua prática a partir do fazer que constitui o trabalho desenvolvido pela auxiliar. Para a auxiliar possibilitou o reconhecimento de seus saberes/experiências como condição para o bom funcionamento das atividades propostas ao grupo de crianças com as quais atuam.

“Minha professora me deu a oportunidade para que eu possa participar. Hoje há uma parceira entre eu e ela. Eu penso que estou ganhando pouco, mas estou me realizando quando essa parceria acontece. É um momento maravilhoso” (M 01, 18 anos de experiência).

Por outro lado, para a maioria das auxiliares essa troca e essa parceria no trabalho que é desenvolvido ainda não acontecem.

Olha, foi muito difícil para a gente se acostumar com a mudança da creche pra secretaria de educação. Quando municipalizou, por que elas chegaram assim,

chegando, quer dizer que nós ficamos de lado, todo aquele trabalho que agente tinha de ensinar entendeu? De fazer plano de aula, de saber como lidar com as crianças, foi deixado de lado, e foi um baque para agente, sabe? Que você não imagina essas coisas, e muitos funcionários, eles não queriam aceitar, **eu me coloquei no meu lugar** entendeu? Eu sei, e **elas chegaram assim com tudo**, e quem manda aqui sou eu, quem ensina sou eu, quem sabe sou eu, entendeu? E aí foi isso, foi um baque enorme (M 03, 19 anos de experiência).

Na fala dessa auxiliar fica evidenciado que não foi levado em consideração os saberes e práticas que elas já produziam a partir da vivência como professoras antes da divisão do trabalho com as profissionais de nível superior. O processo contínuo de formação que se estende ao longo da vida, permeado por contradições, continuidades e rupturas não foi considerado. Dessa forma, entendemos que a entrada de novos sujeitos no CMEI (as professoras) resultou num processo de ruptura com o momento anterior, dificultando o processo de interação e de comunicação essenciais para a construção de saberes compartilhados e a consolidação de uma prática articulada e integradora entre profissionais de nível superior (professoras) e profissionais técnicas (auxiliares). Nesse sentido, Tardif (2002) coloca em evidencia o saber da experiência, pontuando que as relações que se criam no cotidiano do trabalho compõem a prática do/a professor/a, transformando os saberes da experiência em saberes docentes e vice versa.

Para o autor

Os professores, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseado em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam a experiência individual e à coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser (TARDIFF, 2002, P.38).

São esses saberes, os saberes que emergem da experiência que dão tônica à atuação das auxiliares, compondo as rotinas de práticas desenvolvidas no espaço da instituição, ao mesmo tempo em que esses saberes demarcam um lugar, uma posição em que cada uma das profissionais se situa. Um lugar que revela a constituição das identidades profissionais. A partir desses lugares e posicionamentos que cada sujeito ocupa na interação com a outra, se co-engendram formações discursivas hegemônicas e contra-hegemônicas, permeadas por relações de poder. Assim, é nesse jogo de papéis e posicionamentos, que cada uma vai se reconhecendo como sujeito da sua prática e objeto do discurso do outro.

Entendemos que é no encontro/confronto com o outro, o diferente, que se constrói uma imagem de si e que por não ser fixa, desestabiliza-se e se ressignifica no movimento dialético da rede de significações que vai se tecendo no contexto institucional. Isto nos faz pensar nos estudos de Lipianski (1990, apud Moita, 1995) o qual apresenta que a identidade pode ser entendida como “a consciência que o individuo tem de si mesmo, marcadas pelas suas categorias de pertença e pela sua situação em relação aos outros.”

Tal perspectiva nos remete a análise de como cada profissional (auxiliar e professora) dá significado ao próprio trabalho e ao trabalho da outra. Possibilitar a cada uma delas olhar para a sua profissão e para a profissão da outra de forma reflexiva, não foi uma tarefa simples, mas possível através da construção de novos espaços discursivos, através de grupos focais, onde puderam refletir sobre as suas práticas e os modos de se relacionar no cotidiano. Tentamos compreender como as professoras e as auxiliares modificam e/ou ressignificam suas práticas e sua concepção acerca de seu trabalho a partir das interações que estabelecem entre si. Observamos que a forma como cada uma das profissionais constrói o seu papel se dá na interação com a outra, seja através de conflitos ou negociações, na forma como se posicionam e são posicionadas discursivamente.

Dessa forma, é no conjunto das interações que elas desenvolvem, no cotidiano do trabalho, uma identidade profissional e também pessoal, por meio dos processos de significação co-construídos no conflito, confronto e negociação de posições e posicionamentos (valores, crenças, normas) na construção da sua prática profissional, permeada pelos discursos sociais e institucionais (matriz sócio-histórica). Assim, a consciência que cada uma dessas profissionais construirá a respeito de si e do seu trabalho será marcada pelas características que determina a pertença ao grupo e pelas situações que emergem em relação aos demais.

Aqui eu sou uma simples ADI (M 01, 18 anos de experiência)

Sem ADI essa instituição não funciona, daí a importância. A professora não trabalha sozinha, mas nós trabalhamos, por isso teríamos que ser mais reconhecidas, mais valorizadas (M 09, 19 anos de experiência).

A partir dessas falas fica evidenciado que a identidade é resultado de relações complexas que se entrelaçam na definição de si mesma e na percepção de vários fatores que interpelam constantemente o contexto. O fato das auxiliares se reconhecerem como peça imprescindível no funcionamento da instituição e por elas perceberem a necessidade de

valorização de si e de seu trabalho mostra que essas profissionais, mesmo sendo aquelas que não possuem uma formação acadêmica, não são desprovidas de uma visão política e crítica do seu papel e da importância das instituições de educação infantil para a sociedade.

São os modos de sentir-se na profissão que contribuem para a construção de uma identidade profissional, pois a identidade relaciona-se com os modos de estar de cada profissional, refletindo em alguns casos nas formas de atuação do/a professor/a. Se entendermos cada profissional como um ser em movimento, perceberemos que cada uma delas, professoras e auxiliares constroem seus valores crenças e atitudes, agindo em torno de um tipo de eixo pessoal que permite se diferenciar dos outros. Para Nóvoa (1995), a identidade diz respeito à maneira singular de ser de cada indivíduo com características particulares que determinam seu modo de ser e de estar no mundo, os quais permanecem e são modificados em seus contextos culturais. Nessa direção Nóvoa (1995, p.17) vai pontuar que “a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de maneiras de ser e estar na profissão, mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.” Isto nos obriga a tratar a questão da construção da identidade profissional como processos identitários:

Olha! Minha função hoje, eu me acho tolhida de certas coisas que eu fazia, né? Por exemplo, de dar opinião, a professora poderia fazer assim: O que é que você acha do que eu estou fazendo? Pedir um pouco de opinião! E isso não acontece, raramente isso acontece, da gente participar (...). Então a gente estranhou, mas a professora faz de tudo. **A gente ta ali pra quê? Para olhar a criança, dar banho, a comida, só.** Mas **na dinâmica da creche como um todo a gente não participa não**, então assim... Como é que se diz... no pedagógico, pedagógico a gente não se mete não, não se mete.

Depois que entrou a prefeitura é como se agente fosse **isolada** né, **vou isolar por que ela não tem competência para fazer nada, só tem competência para dar banho, dar comida, e trocar roupa, olhar os meninos, só.** E eu acho que não é assim, que agente tem competência, tem muita experiência para ajudar naquele conteúdo, naquela pedagogia. Porque quando as professoras não estão é a gente quem fica sozinha com as crianças (M 07, 19 anos de experiência).

A auxiliar explana nessa fala a inconformidade com a exclusão, no que diz respeito à sua participação na realização das tarefas pedagógicas, ao mesmo tempo em que demonstra reconhecimento quanto à sua função dentro do CMEI. A identidade aqui vai se construindo a partir do confronto entre como eu sou e como o outro me percebe. Nesse emaranhado de significações, o contexto se constitui enquanto um campo de disputa, de onde emergem os desgostos e os desafetos, porque há o desejo de que o outro o reconheça.

Outra questão que emerge a partir da análise dessa fala é que os processos interativos entre a professora e essa auxiliar, especificamente, tem uma demarcação de papéis a serem desenvolvidos dentro da instituição, ou seja, os papéis desenvolvidos pela auxiliar estão ligados à função de cuidar, enquanto que os da professora estão no campo do pedagógico, como se fosse possível dissociar um do outro. Somam-se a este fato, os modos como são avaliados os trabalhos desenvolvidos por cada grupo de profissionais. No caso em destaque, o modo pelo qual a professora avalia o trabalho e a participação das auxiliares nas atividades. A esse respeito, Dubar (1997, p. 236) pontua que

Em termos interacionistas, o reconhecimento é o produto de interações positivas entre o indivíduo visando a sua identidade real e o outro significativo que lhe confere a sua identidade virtual; o não reconhecimento resulta, pelo contrário, de interações conflituais, de desacordo entre identidades virtuais e reais.

O fato da auxiliar ficar sozinha com as crianças nos momentos de ausência das professoras provoca a emergência de concepções sobre a importância dos saberes das profissionais que atuam nas instituições de educação infantil, ao mesmo tempo em que traz à tona uma discussão sobre os saberes e as práticas que compõem o universo dessas instituições. Ou seja, como se conjugam essas dimensões do cuidar, do educar, do acolher, compreendendo o sujeito em desenvolvimento nas suas demandas, sem dicotomizar corpo e mente, cognição e afeto, fragmentações que costumam reforçar a divisão social do trabalho dentro do contexto institucional.

Analisar os sentidos atribuídos pelas educadoras e auxiliares sobre seus saberes e práticas impõe estabelecer, do ponto de vista da análise que se pretende realizar, um diálogo entre os conhecimentos que circulam na vida dessas mulheres, construídos e modificados sobre/no seu cotidiano, bem como os significados que elas atribuem a si enquanto profissionais que atuam na educação infantil. Tal análise deve ser efetuada a partir de uma história situada geograficamente e temporalmente, pois os espaços em que se constituem as identidades são lugares de disputas permeados por relações de poder. Para Silva (2000, p. 97) “a identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, e inacabada. A identidade está ligada as estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistema de representação, a identidade tem estreita relação com as relações de poder”.

Quando interrogadas sobre o que é trabalhar no CMEI as professoras apresentam as seguintes respostas:

É muita responsabilidade, compromisso, afetividade e amor. É ter amor pelo que faz (M 03, 19 anos de experiência).

Trabalhar no CMEI é cansativo, mas é bom. Tem que gostar de criança, gostar muito de criança. Eu gosto do que faço. Gosto dessa faixa-etária me identifico muito nesse grupo (E 01, 15 anos de experiência).

“Trabalhar na E.I. é muito bom, claro que tem seus perrengues, muito trabalho, mas, eu não quero sair do CMEI nunca. Educação Infantil é minha paixão!” (E 05, 15 anos de experiência).

À luz do conceito de experiência social de Dubet (1996), as ações e as interpretações emitidas pelas professoras às suas atividades comportam a noção de algo que já está intimamente internalizado, que decorre da própria socialização e das dimensões histórico-cultural que compõem também suas identidades. No que concerne às identidades profissionais, Gatti (1996) irá demonstrar, em seus estudos, que a identidade profissional é construída e respaldada pela memória individual ou social e que o professor deve ser visto num contexto familiar de classe, num segmento da cultura, tanto no seu trabalho, quanto nas formas institucionais que o definem e o delimitam.

As falas dessas professoras emergem de um sistema de referência, são campos discursivos engendrados por uma matriz sócio-histórica-cultural, que concebe a mulher e a criança como naturalmente vinculadas, fazendo do cuidado e educação de crianças pequenas algo que pode ser desenvolvido por qualquer profissional, tendo apenas o gênero feminino e o gosto pela criança, como requisitos para o desenvolvimento do trabalho.

No que diz respeito ao que pensam como requisito para atuar na Educação Infantil, as falas das auxiliares se entrecruzam com o que pensam as professoras sobre o trabalho no CMEI.

Para trabalhar aqui no CMEI primeiramente deve é gostar de criança, tem que gostar, se a pessoa não gostar nem adianta. Tem que gostar e saber lidar com a criança, saber respeitar a criança, para a criança aprender a respeitar você (M 03 19 anos de experiência).

A percepção dessas profissionais acerca dos saberes necessários para atuar na educação infantil é construída no universo da instituição de Educação Infantil e na vivência/atuação de cada uma dessas profissionais enquanto mães e mulheres que cuidam de crianças desde muito cedo. Tanto professoras, quanto auxiliares compartilham da visão de que gostar de crianças é fundamental para tornar uma pessoa capaz de atuar como profissional da educação infantil. Isto tem como marca um discurso que teima em apresentar a naturalização

da associação entre mulher e criança, especialmente a criança pequena, decorrente da maneira como a esfera pública construiu as ideias acerca da Educação infantil no país e de suas profissionais. Uma visão que segregou os sexos a partir da divisão social do trabalho, cujas bases não são apenas econômicas, mas cultural e política.

Tendo como base o gosto pela criança como critério básico para atuação profissional, nota-se que está ligado nos modos de atuação das auxiliares às características pessoais, subjetivas que são adquiridas ao longo dos processos interativos, do olhar lançado sobre os sujeitos com os quais interagem no cotidiano do seu trabalho, sejam as crianças ou outros sujeitos adultos.

Entramos no CMEI sabendo que vamos lidar com crianças e temos que estar com alegria, **dar e receber muita alegria**, tanto das crianças quanto dos adultos. Eu me sinto uma pessoa alegre dentro e fora do trabalho. Deixo os problemas fora do portão da escola, pois as crianças não têm nada a ver. (M 04, 18 anos de experiência).

Outro depoimento retrata o significado do trabalho no CMEI.

Eu gosto de **tocar nas vidas**, você conhecer aquela história das crianças e daí ontem mesmo nós tivemos uma reunião, aí você fica sabendo das histórias, você percebe que você, você as vezes ... Eu não sou mãe e esse foi um sonho para mim, não sei se foi abortado, por enquanto não aconteceu. Foi um sonho que não foi realizado na minha vida, **então às vezes quando eu estou assim com meus alunos, eu me sinto como mãe deles né?** eu faço, eu falo sempre para as mães nas reuniões que eu sei que é muito ruim você chegar e saber que seu filho foi mordido, vou dizer para vocês que eu sofro também com isso, então, **tenho esse sentimento assim, essa afetividade, esse carinho**, eles dá esse retorno, são mais lindos, todos os anos são os mais lindos. Esse retorno de carinho que eles comentam em casa, que falam comigo. Olha a pró, a pró X, então, isso é muito legal, esse retorno assim de carinho né? (E 04, 23 anos de experiência).

Aparece nesse segundo depoimento a metáfora da representação da mãe ou segunda mãe. Nesse depoimento fica evidenciado, também, a identificação por parte da professora da necessidade de articular as práticas de cuidado e educação ao sentimento caritativo endereçado às crianças pobres. Guimarães (2008) aponta que

Muitas vezes, as profissionais responsáveis pelo atendimento às crianças na creche reconhecem a importância do seu trabalho quando o identificam com a função materna. Chamam a si mesmas de mães das crianças e afirmam que protegem e cuidam dos bebês reconhecidos por elas como “carentes”, como se fossem as mães

(ou melhor do que as mães, pois estas trabalham o dia inteiro e não se dedicam às crianças) (GUIMARÃES, 2008, p. 41).

Merece destacar também, presente no discurso da professora, seu pensamento em relação ao próprio papel que expressa uma relação não mediada por uma base cognitiva ou por um saber que seja capaz de definir as competências e especificidades das ações a serem desenvolvidas com as crianças no ambiente da instituição. O que podemos perceber a partir da análise do discurso exposto é o reconhecimento, por parte dessa professora, de que a dimensão do conhecimento ou de um saber especializado não ocupa lugar central na definição da própria capacidade para o trabalho. Ao contrário, a maternagem (entendido aqui como os processos sociais de cuidado e educação das crianças independente do sexo das pessoas que os desempenham, uma vez que é usado em oposição ao termo maternidade, esta sim relativa à dimensão biológica da gestação e do parto) e a afetividade são significados centrais que qualificam o trabalho na Educação Infantil, mais do que determinadas habilidades e conhecimentos adquiridos numa formação acadêmica.

Isso é plenamente verificável a partir de uma análise das práticas desenvolvidas nas instituições de Educação infantil porque essas práticas têm como pressupostos a presença da mulher como condição necessária de funcionamento das instituições que oferecem cuidado e educação às crianças. Por outro lado, podemos dizer que pensar a partir desse viés é tomar as atividades dessas mulheres como atividades que se assentam em significados que tomam a profissão como, o que socialmente tem se convencido chamar de práticas domésticas femininas, que inclui/ supõe funções de maternagem. Ou seja, uma profissão que mantém práticas domésticas muito similares às práticas das mulheres em suas casas. Tal fato traz consigo as características do processo de socialização que, em nossa sociedade é orientado pela dicotomização dos papéis de gênero, portanto desiguais e reafirma a ideia de que as práticas de cuidar e de educar dentro dos espaços públicos da Educação Infantil tem um caráter ambíguo em sua constituição, uma vez que oscilam entre o domínio doméstico (casa - mãe) e o domínio público da educação formal (escola - professora).

A mistura de papéis, uma característica marcada pela permanência de uma imagem de profissional de creche como uma possível substituta da mãe e da própria instituição como substitutas em determinados aspectos do papel da família, aparece com força nos depoimentos tanto das professoras quanto das auxiliares. Nas palavras de Silva (2008, p.157), “aparece com a força da naturalização de algo já tão enraizado que parece sair naturalmente, e mais do

que isso, justificado pelas condições sociais dessas crianças e pela dinâmica familiar que define o tempo de contato crianças e mães”.

Na realização do grupo focal quando solicitadas para comentarem sobre a articulação entre gostar de criança e a formação, como características que demarcam as práticas de cuidado e educação desenvolvidas dentro do CMEI as professoras passam um longo tempo em silêncio e depois comentam:

Uma coisa complementa a outra. Uma coisa não desfaz da outra. Mas quando você gosta favorece muito mais”. (E 04, 23 anos de experiência)

A formação é a complementação. Tem gente que tem a formação, mas não gosta. Você corre atrás do que você gosta. Busca a formação porque gosta então o gostar é muito importante, mas reconheço que professora precisa entender os processos de desenvolvimento da criança e isso faz uma diferença (E 01, 15 anos de experiência).

Se a gente colocar assim, que o gostar é muito ou mais importante do que a formação a gente desfaz do pedagógico. Assim, a gente poderia dizer que a pessoa sem formação poderia trabalhar porque gosta de criança. Ela poderia trabalhar bem? Poderia! Mas eu com a minha formação e com o meu gostar dou um passo a frente (E 04, 23 anos de experiência).

É possível depreender a partir das colocações emitidas nessas falas que a base sobre a qual elas assentam suas opiniões sobre as habilidades necessárias para atuar na educação infantil ainda possui o traço dos sentimentos, dos vínculos e do gostar como aportes que somado à formação dão tônica a atuação de qualquer pessoa que se pretender atuar na educação infantil.

Por outro lado é pontuado por uma auxiliar que:

Para trabalhar na creche eu acho que tem que ser, no caso otimista, ter muita paciência, e acho que deve ter formação também viu? E que toda professora, para ser professora teria que ter sido uma ADI, teria que passar por essa experiência, para saber a importância da higiene, do toque na hora do banho. Isso desenvolve muito a afetividade com as crianças (M 01, 18 anos de experiência).

Sua resposta indica uma visão de que para se tornar uma profissional apta para atuar na educação infantil é necessário vivenciar as práticas de cuidados, que se traduzem em contato físico e afetivo. Talvez estejamos diante de uma outra dicotomia na divisão do trabalho na E.I, o tecnicismos ou pedagogismo de um lado e a vivência espontânea dos afetos de outro. Ou seja, ser educadora de E. I ocorre não só por meio de um processo de formação acadêmico ou através de conhecimentos específicos, condição necessária ao processo de

profissionalização (Dubar, 1997), mas principalmente pela vivência afetiva na atuação no cotidiano da Educação Infantil. O que pode nos remeter a diferentes formações discursivas que estão no embate sobre os saberes necessários à docência, de um lado racionalizador e tecnicista que reforça as dicotomias entre mente e corpo, cognição e afeto e de outro, ligado à uma concepção holista que compreende o ato de educar nas suas dimensões psicomotora, sócio-afetiva, cognitiva e social.

4.4 Tensões e conflitos entre as professoras e as auxiliares. A docência compartilhada é possível?

Ao considerarmos a docência como uma atividade que só é possível se estiver implicada em um processo que envolva adultos-professores e crianças em interação devemos concebê-la como uma tarefa que envolve a parceria e a participação de ambos os sujeitos. No caso específico da Educação infantil, onde há em um mesmo espaço mais de uma profissional desempenhando as atividades relacionadas à educação das crianças, podemos tratar a docência como um processo interativo não só entre criança-adulto, mas, sobretudo, entre adulto-adulto.

A partir dessa colocação, pretendemos discorrer, nessa etapa do presente trabalho, sobre a possibilidade de um trabalho compartilhado entre auxiliares e professoras, a partir do imbricamento das funções de cuidar e educar desenvolvidas no cotidiano de suas práticas. Ou seja, é possível pensarmos em práticas pedagógicas compartilhadas entre as auxiliares e as professoras? É possível pensarmos na existência de uma docência compartilhada entre essas duas categorias profissionais (auxiliares e professoras)? Tais questões nos convidam a pensarmos no cuidado e educação como fatores interligados no âmbito da Educação Infantil, e se assim o compreendemos nos é permitido afirmar que quem cuida, educa e quem educa, cuida. Mas o que pensa cada uma dessas profissionais a respeito da possibilidade de desenvolverem a docência compartilhada no cotidiano do CMEI? O que cada uma delas entende por docência compartilhada? Será que elas percebem a docência compartilhada como um fator que está implicado em sua prática?

Ao buscarmos respostas para essas questões nos deparamos com os discursos das profissionais sobre os papéis e posicionamentos ocupados por si e pelas outras, expressos na rotina da instituição, na divisão social do trabalho (as práticas de cuidado X de educação) dirigidas às crianças e nas diferenças sócio-culturais e de escolarização entre as professoras e as auxiliares. Trazer esses fatores, ao tratarmos da possibilidade da docência compartilhada no

cotidiano do CMEI, deve-se ao fato de considerarmos que os processos interacionais entre os sujeitos são decorrentes das condições sócio-históricas-culturais que configuram a trajetória de vida de cada um, ou seja, as relações sociais não acontecem naturalmente. Podemos dizer que as condições concretas de vida determinam e ao mesmo tempo são determinantes de tais relações e interações. Tal processo não acontece de forma linear, ele é construído e significado dialogicamente pelos sujeitos que dele fazem parte.

No entanto, consideramos que cuidado e educação são dimensões/processos interdependentes, assim como professoras e auxiliares são sujeitos co-participantes e que ambos (processos e sujeitos) constituem uma só prática, a prática pedagógica. E dessa forma as interações entre auxiliares e professoras no fazer cotidiano do CMEI adquirem no delineamento da profissão docente uma importância singular. O motivo principal que nos provoca dizer tal afirmação, diz respeito ao fato de que a profissão docente se desenvolve em um ambiente de trabalho constituinte e constituído de interações humanas, no qual professoras, auxiliares, gestoras e crianças estão imersas, influenciando-se mutuamente. Nessa direção, nosso intuito é o de mostrar que a partir do embricamento das práticas de cuidado e de educação é possível dizer que crianças, auxiliares e professoras ocupam o centro do processo educacional-pedagógico, travando relações e interações que compõem as identidades de cada grupo, considerando o lugar específico que cada um ocupa na realidade social e no interior das práticas discursivas que produzem.

Mas o que pensam as professoras e as auxiliares sobre a possibilidade de um trabalho compartilhado e quais sentidos atribuem à prática da docência compartilhada dentro do cotidiano do CMEI? Buscar respostas para estas questões foi um dos fatores que nos impulsionou na realização dos encontros dos Grupos Focais.

Durante a realização dos grupos focais foi possível perceber quais são os modos pelos quais cada profissional significa a sua prática e o trabalho uma das outras, revelando o que o que pensam sobre a docência compartilhada. As ideias que elas possuem sobre cuidado e educação permitem que elas vejam essas atividades como dois processos dicotômicos dentro da constituição da rotina do CMEI, como também fatores que contribuem para que os sujeitos assumam lugares e posicionamentos diferentes dentro do cotidiano da instituição. O desenvolvimento de tarefas tais como alimentar, dar banho, colocar para dormir são tarefas situadas no terreno das práticas domésticas, entendidas como não profissionais, exigindo pouca ou nenhuma qualificação para quem desempenhe e por isso possuem pouco reconhecimento no campo educacional. São tarefas para as quais não foram pensadas pessoas com formação acadêmica para desempenhá-las.

Com o intuito de fomentar o debate acerca da temática da docência compartilhada apresentamos a seguinte fala e solicitamos que as participantes comentassem “É sempre a pró *fulana*. A construção da lembrança do dia das mães, por exemplo, é grupo da pró *fulana*. A gente ajuda, mas não aparece o nosso nome.” (M 03, 19 anos de experiência).

No momento em que é foi apresentada essa colocação as professoras ficaram em completo silêncio e a expressão delas era de um sentimento que retratava vergonha. O que pareceu foi que omitiam o nome das auxiliares das lembranças sem a intencionalidade de a excluírem do processo e por isso não perceberem a gravidade desse fato, tampouco que tal atitude provocava um sentimento de mágoa por parte das auxiliares. Esse momento revelou que elas nunca tinham pensado em como as ADIs se sentem pela falta de reconhecimento. Na verdade ficou evidenciado que as professoras nunca pararam para pensar no que seria reconhecer as ADIs como profissionais, conforme é retratado na fala a seguir.

É como se elas não fizessem parte do processo (E 01, 15 anos de experiência).

A gente nunca pensou nisso. Como nós iríamos nos sentir se fizessemos isso com a gente. Agora percebo que não é hierarquia. É valorização, é reconhecimento do trabalho dos outros (E 06, 7 anos de experiência).

Segundo uma das professoras quando ela sai sempre re-planeja as atividades que são deixadas com as suas auxiliares. Esta professora coloca que são sempre atividades recreativas, de pintura, nada com objetivos a serem alcançados.

São atividades mais simples. Eu não espero retorno dessas atividades” (E 04, 23 anos de experiência).

Interrogamos as participantes questionando-as se há um caráter pedagógico nas atividades realizadas pelas auxiliares. Complementamos a questão interrogando se as atividades desenvolvidas pelas auxiliares em algum momento podem ser consideradas atividades docentes. A professora (E 05, 15 anos de experiência) balança a cabeça sinalizando que não. E complementa

As atividades são propostas e pensadas por nós professoras e desenvolvidas com a ajuda das auxiliares. Então não acho que seja pedagógica a função que elas fazem. Quem planeja as atividades somos nós, elas ajudam só na prática, só na hora de colocar em prática (E 05, 15 anos de experiência).

Outra professora (E 02, 17 anos de experiência) se posiciona em concordância com essa (E 05 15 anos de experiência)

Não é uma atividade proposta pela ADI e planejada pela professora, elas só fazem aplicar, aquelas bem fáceis que a gente já deixa planejada, quando não estamos.

A análise que cabe aqui perpassa por duas questões. A primeira diz respeito ao fato dos discursos revelarem que há, na concepção dessas profissionais, uma dissociação entre teoria e prática e que esta pode ser desenvolvida por qualquer pessoa desprovida da necessidade de um pensamento, uma reflexão que a anteceda e que é possível desenvolvê-la sem reflexão concomitantemente, ou seja, o fato das auxiliares não possuírem formação as habilitam apenas a executarem as atividades avaliadas como as mais simples, sem a necessidade de participarem do processo que envolve o planejamento e a avaliação dessas atividades. A segunda questão diz respeito ao pedagógico estar apenas relacionado ao pensar o planejamento, ou seja, qualquer pessoa pode fazer, porque não há pedagógico no fazer. Dessa forma, se as auxiliares só fazem, apenas desenvolvem o que já foi pensado, não planejam, logo não podem ser, no discurso das professoras, consideradas docentes.

É interessante ressaltar que quando se trata de algo pedagógico, relacionado às auxiliares, em nenhum momento as professoras relacionam as atividades como banho, troca de roupas, alimentação como atividades pedagógicas. Os discursos são reveladores da dicotomia entre o fazer e o pensar, o planejar e o executar, o corpo e a mente e o cuidado e educação. São características que estão implicadas no contexto da educação de modo geral e no caso da Educação Infantil isso se torna mais evidente. O enunciado que segue confirma tais colocações:

Eu participo na prática, mas no momento de pensar sobre as atividades não somos convidadas a participar. Não participamos do planejamento em nada (M 07, 19 anos de experiência).

É questionado para as professoras se é possível pensar ou planejar as atividades juntas, uma vez que as auxiliares já atuam na prática.

A professora (E 04, 23 anos de experiência) coloca que seria um pouco difícil por conta do conhecimento, da formação e dos saberes pedagógicos que as ADI's não possuem. Já para a professora (E 05, 15 anos de experiência) ressalta que a dinâmica de funcionamento

do CMEI dificulta uma prática integradora entre auxiliares e professoras, sobretudo nos momentos de planejar as atividades

Com relação ao planejamento eu não consigo fazer o planejamento na sala. Isso dificulta a participação das ADI's.

No entanto, ao analisarmos outros discursos sobre a mesma questão observamos que são os lugares ocupados por cada sujeito que contribuem para a ocorrência de determinadas práticas discursivas e que reiteram determinados posicionamentos e significados a respeito de si e do outro.

No meu entender na questão da definição (...) eu gosto que os papéis sejam bem definidos, porque **eu tenho que dar conta do meu trabalho**, enquanto educadora, **eu sou responsável pelo desenvolvimento das crianças. Sou eu que** tenho que responder.” (E 02, 17 anos de experiência).

A docência não é vista como uma atividade de co-participação, possível a partir dos processos interativos entre diferentes sujeitos que constituem o cotidiano da instituição. Ou como uma prática compartilhada, a qual deveria contribuir para o desenvolvimento dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional.

A docência é significada por essa professora como um processo que pode acontecer desligada dos múltiplos fatores que compõe a dinâmica da instituição. Apresenta o seu trabalho como se fosse possível de ser realizado fora de um conjunto que engloba o trabalho do/a outro/a, nesse caso, o trabalho da auxiliar. Não é concebida como uma atividade que só é possível a partir da participação de ambas, pois são sujeitos que tem suas práticas imbricadas, porque suas práticas são complementares.

Assim professoras e auxiliares no cotidiano do CMEI acabam por desenvolver uma prática construída a partir dos sentidos e significado que atribuem às atividades que envolvem as crianças. Quando afirmam, de um lado que: *“Não há nada de pedagógico na atividade dela porque não pensou sobre e porque não tem formação”* (E 05, 15 anos de experiência). E por outro lado quando admitem: *“O pedagógico aqui quem faz é sempre ela (professoras) a gente ajuda na prática, mas no pedagógico a gente não se mete não”* (M 07, 19 anos de experiência). Fica evidente que há um ponto de encontro nesses discursos, na medida em que ambos consideram as suas atividades com algo possível de acontecer apenas pelo viés da formação. Não consideram que toda atividade que diz respeito às crianças são pedagógicas/educacionais e que os sentidos produzidos sobre elas devem levar em consideração as outras dimensões do trabalho docente, como por exemplo: formação pessoal e

profissional, dimensão afetiva do cuidar, os saberes da experiência, as rotinas que co-engendram processos e sujeitos social e politicamente posicionados.

O que ocorre é que essas profissionais ainda significam as práticas da Educação Infantil pautadas em uma concepção de pedagogia, que segundo Rocha (2001) não é uma pedagogia da infância ou da Educação infantil, pois a pedagogia da infância leva em consideração que a creche e a pré-escola a “têm como objeto as *relações educativas* travadas num *espaço de convívio coletivo* que tem como sujeito a *criança* de 0 a 6 anos de idade” diferente da pedagogia escolar que considera o aluno como sujeito central e como o objeto fundamental o *ensino* nas diferentes áreas, através da *aula*.

Retomando ao discurso anteriormente mencionado: “*No meu entender na questão da definição (...) eu gosto que os papéis sejam bem definidos, porque eu tenho que dar conta do meu trabalho, enquanto educadora, eu sou responsável pelo desenvolvimento das crianças. Sou eu que tenho que responder.*” (E 02, 17 anos de experiência), podemos inferir que esse discurso evidencia a ausência dos elementos relacionais e afetivos envolvidos na constituição de uma docência compartilhada. Nessa direção, Gatti (2003, p. 192) apresenta que na aprendizagem da docência “[...] os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais”. Essa afirmação torna-se especialmente válida na Educação Infantil, na medida em que são problematizados os processos interativos entre auxiliares e professoras, trazendo para o debate a possível emergência de uma docência compartilhada entre ambas, no cotidiano da Educação Infantil.

As análises apresentadas mostram sentimentos ambivalentes e contraditórios em relação à docência compartilhada no cotidiano do CMEI. As auxiliares são particularmente afetadas pela menor valorização atribuída ao seu trabalho, pela frágil legitimidade e reconhecimento social de uma atividade que carrega as marcas do doméstico e da maternagem, em detrimento daquilo que é escolar e, portanto valorizado. As fontes de apoio e gratificação para as auxiliares estão nas relações afetivas com as crianças e no compromisso moral e ético com a formação da criança.

Quando eu entro aqui procuro ser feliz. E dar alegria para as crianças. Deixo tudo lá fora, salário atrasado, aborrecimentos. Tudo eu deixo lá no portão. Eu procuro não olhar para essas coisas, porque as crianças não têm culpa de nada e trabalhamos aqui para as crianças. Fazemos nosso trabalho bem feito porque temos um compromisso com as crianças e elas não têm culpa de nada. Porque se fossemos olhar para outras coisas... Não fazíamos nada aqui dentro. (M 09, 19 anos de experiência).

Na contramão do embate/debate acerca da valorização das auxiliares foi possível notar que há reconhecimentos da importância do papel dessas profissionais a partir da condição de funcionamento da instituição que elas garantem ao CMEI.

A ADI tem que ser valorizada em todos os aspectos: de conhecimento e competência porque a gente sabe que o lado pedagógico não perpassa só pelo conteúdo. O banho, por exemplo, precisa de uma intervenção didática. (levanta o braço, levanta o pé, lave o braço direito) Só é valorizado o que é feito pedagogicamente pela professora e do outro lado o grupo das auxiliares só é visto pelo professor como aquele que vai cuidar, limpar, que só tem competência para fazer isto (G 01, 20 anos de experiência).

A dimensão relacional de uma docência compartilhada manifesta-se no contexto do CMEI permeada pelas relações de poder. A forma como as atividades são vividas e significadas no espaço da instituição relaciona-se às ausências de possibilidades de participação das auxiliares no planejamento dos projetos e das atividades pedagógicas, os sentidos e significados atribuídos às práticas de cuidado e de educação, à valorização do trabalho e autonomia no exercício profissional. A ampliação da visão sobre essas profissionais e sua valorização são caminhos que indicam uma direção no sentido de torná-las protagonistas de um processo educativo endereçado às crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil. Torná-las protagonistas seria, de certo modo, levar em consideração os questionamentos, as inquietações e os anseios dessas mulheres para que fosse possível a partir de então estabelecer um processo interativo em que se vivenciasse um protagonismo compartilhado entre professoras e auxiliares. Uma docência compartilhada na qual ambas tornariam-se educadoras ou cuidadoras, a partir de uma ótica que entende o cuidado a partir da ética do cuidado de si.

O protagonismo compartilhado a que estamos nos referindo, possibilitaria construirmos um novo significado para o cuidado, entendido aqui como uma atividade dinâmica e contínua, que envolve as dimensões cognitivas, sociais e afetivas, que devem ser desenvolvidas ao longo da vida e nos diversos contextos sociais, institucionais e culturais que permeiam o ser/estar no mundo. Nessa direção, nos aproximamos das contribuições de Guimarães (2008) a respeito do cuidado. Em seus estudos cuidar e educar adquirem novos sentidos e configurações, desviando-se da polarização que coloca cada um em campos diferentes e divergentes, determinando tipos de profissionais diferentes para exercer cada uma das atividades. O cuidar sempre relacionado aos aspectos fisiológico do corpo, no caso da Educação Infantil significa dar conta das rotinas (banho, alimentação, sono

etc.). O cuidado aparece como um conjunto de práticas unilaterais dos adultos em direção às crianças, enquanto que o educar está relacionado ao instruir, ao que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Com base nessas colocações, devemos nos afastar das concepções fragmentadas de cuidar e educar, na qual o primeiro sempre assume uma posição de subalternidade em relação ao segundo. Consideramos que ambos ocupam posições de igual valor no cotidiano das instituições de Educação Infantil e que as profissionais que desenvolvem os trabalhos nos CMEIs devem tomar o cuidado como algo que não diz respeito apenas às crianças, mas a cada profissional envolvida nos processos interativos que acontecem no espaço da instituição, seja criança-criança, adultos-crianças ou adultos-adultos. É necessário, portanto “qualificar o sentido do termo cuidado, entendendo que é uma função fundamental na creche” (GUIMARÃES, 2008, p. 45).

O cuidado precisa ser tomado como uma dimensão ética como nos é apresentado por Guimarães (2008). Apoiada nos estudos de Foucault (2004) acerca do cuidado de si na cultura greco-romana, o qual apresenta o cuidado como um movimento de interrogar-se sobre si, efetuar um trabalho sobre si, numa perspectiva ética, Guimarães (2008, p.41) nos mostra que o cuidado dilata as possibilidades da educação, abrindo espaço para um trabalho do educador sobre si mesmo que pode ampliar seu olhar para a criança:

Redimensiono essa perspectiva do cuidado, entendendo-o de modo mais amplo, como uma postura ética, não só como ação dos adultos sobre as crianças, mas como promoção de uma cultura de si, atenção ao outro, prática de liberdade.

Essa dimensão ética que o cuidado deve assumir na vida das pessoas que trabalham diretamente com as crianças permitirá emergir uma nova postura diante das tarefas realizadas com as crianças, ou seja, será considerado o processo de constituição de si e das crianças: as relações sociais, a expressão, a afetividade, a sexualidade, a fantasia, o movimento, a linguagem. Na esteira dessa dimensão, o cuidado de si amplia a visão acerca da criança. Estas passam a ser consideradas como sujeitos que estão imersas em múltiplas relações sociais: na creche, na família, no bairro, na sociedade.

AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas não pretendem encerrar as discussões acerca de como se configuram as relações entre as diferentes profissionais (professoras e auxiliares), que atuam em um CMEI, tendo como referência as especificidades de suas práticas e os intercâmbios/interações sociais, permeados por crenças, valores e significações construídas no cotidiano do trabalho. Muito menos almejam responder em definitivo à problemática das relações entre os saberes e práticas nas interações entre as professoras e as auxiliares de desenvolvimento infantil. Acreditamos que a partir dessas reflexões, poderemos levantar algumas discussões para maior aprofundamento e debate em outras instâncias acadêmicas e não acadêmicas.

As principais discussões aqui construídas sobre os fatores que demarcam as relações entre as professoras e auxiliares apontam para a complexidade do tema. As análises acerca das relações entre as professoras e as auxiliares nos direcionou para a compreensão dos micropoderes que medeiam essas relações, bem como para os sentidos e os significados que cada grupo de profissionais constrói sobre o próprio trabalho e o trabalho umas das outras. São sentidos construídos a partir do lugar social e institucional que cada uma assume na demarcação/constituição das práticas discursivas, engendrando processos de re-significação das suas identidades.

Emergem em seus discursos as contradições expressas pelas tensões entre as concepções de cuidar e educar e os embates sobre as possibilidades de ser vivenciada a docência compartilhada, apresentando aproximações e afastamentos que reafirmam os lugares historicamente construídos para as mulheres na sociedade e, mais especificamente, para as mulheres negras e com baixa escolaridade.

Ao problematizarmos como se desenvolvem as relações entre saberes e práticas vivenciadas pelas ADIs e professoras no contexto do CMEI identificamos que o cotidiano e a rotina da instituição é constituída por saberes e práticas que emergem de matrizes sócio-históricas diferentes, ou seja de um lado temos os saberes acadêmicos que permitem o desenvolvimento das atividades de caráter mais tecnicista que visam ao desenvolvimento cognitivo das crianças, através das atividades relatadas como pedagógicas. Por outro lado, compõe o universo da rotina da instituição os saberes que emergem dos longos anos de experiência/vivência/atuação na Educação Infantil, ligado às práticas de cuidados físicos. É um saber/fazer prático entendido como de menor valor por não ter certificação acadêmica que legitime como válido esses saberes, mas que são imprescindíveis ao funcionamento

institucional e ao desenvolvimento integral das crianças. São os saberes/fazeres que demarcam o campo de atuação das auxiliares que as posicionam como um ser em falta dentro da instituição, ocupando uma posição institucional e social que as demais profissionais do CMEI não desejam nem assumir, nem compartilhar.

Podemos pontuar que a primeira questão que contribui para a demarcação de relações conflitivas entre auxiliar e professora é a formação diferenciada das profissionais. Assim, temos dois perfis que se dividem na realização das tarefas. Por um lado, uma profissional para as ações de cuidado, que na maioria não possui formação acadêmica, formada em cursos de nível médio, com baixos salários. Por outro lado, temos a presença de uma profissional com formação pedagógica, responsável pela educação, formada em curso superior, são concursadas e possuem melhores salários. Para uma mesma criança apresentam-se essas duas profissionais que promovem formas de atendimento diferenciado, o que promove a geração de embates entre quem cuida e quem educa dentro da instituição, além dos problemas de relacionamento entre funcionárias de uma mesma instituição. Ou seja, a presença de uma dicotomia nas práticas profissionais das auxiliares e das professoras se constitui como um dos enfoques pelos quais a questão dos processos de interação entre as profissionais nos espaços da Educação Infantil pode ser tratada.

Na maioria das vezes, por conta da qualificação/formação, algumas profissionais se negam a atender a criança no âmbito de ações que não reconhecem como sendo o seu papel. É comum, por exemplo, encontrar professoras que não querem trocar ou limpar uma criança, por alegarem não ser parte da sua função, bem como auxiliares se negando a desenvolver determinadas atividades por considerarem ações de caráter pedagógico, que seriam função da professora.

Foi possível observar que há uma angústia por parte das auxiliares diante do reconhecimento institucional e social endereçados a si e ao seu trabalho dentro da instituição. Pode-se compreender a angústia de algumas auxiliares diante de seus sentidos sobre o próprio trabalho por este estar relacionado às práticas menos valorizadas socialmente. Por não serem concursadas e nem possuírem formação acadêmica, elas reconheceram essas características como essenciais para a demarcação de posições diferentes que assumem em relação às professoras e ao grupo gestor da instituição. Os circunscritores institucionais e sociais que interpelam o cotidiano do CMEI e a vida social e profissional dessas mulheres não proporcionam que elas se posicionem de acordo com os sentidos que possuem sobre o próprio trabalho.

Percebemos que, na maioria das vezes, prevalece uma confusão quanto às funções assumidas por professoras e auxiliares. Algumas auxiliares admitem assumir para si responsabilidades que não são suas, principalmente na ausência das professoras, numa postura que as sobrecarrega, tanto fisicamente quanto mentalmente, o que tem gerado desânimo com o trabalho.

Procuramos, ao longo da pesquisa, atentar para espaços e tempos diferentes de onde emergiam os diversos sentidos e as práticas discursivas construídas por cada participante e/ou pelos grupos de profissionais. Espaços e tempos próprios, perspectivas profissionais, maneiras de ver-se e serem vistas na profissão que contribuíram para a formação de diferentes significados sobre o trabalho na Educação Infantil.

Observamos nas práticas discursivas produzidas tanto pelas auxiliares quanto pelas professoras que os sentidos sobre si e em relação ao trabalho que desempenham emergem de uma posição social que atravessa ambos os grupos. O lugar social de ser mulher, um lugar que é socialmente construído no âmbito das relações de poder entre homens e mulheres, mas também um lugar que feminiliza a profissão docente no que tange ao trabalho com crianças na Educação Infantil. Ser uma profissional da/na Educação Infantil parece que se constitui como uma profissão inerente à mulher, uma extensão da condição de ser mulher, por estar impelida de práticas que transitam pelo campo do doméstico, do privado e da valorização do afetivo, em detrimento do cognitivo, do formal e do técnico, valorizados socialmente.

Tais constatações apontam em direção à compreensão dos fatores que contribuem para a construção da identidade profissional, das mulheres que trabalham nos espaços da Educação Infantil. Uma identidade que está entrelaçada à matriz-sócio-histórica da E.I, perpassando pelas histórias da vida dessas, que direcionam as suas práticas na educação de crianças.

Os significados atribuídos ao trabalho uma das outras se constituiu como elemento central no processo de construção e reconstrução identitárias. Durante a realização dos grupos focais, por exemplo, elas puderam se deslocar das posições prévias, socialmente construídas e refletir, a partir dos discursos umas das outras, sobre seus modos de atuação e sobre os modos como se relacionam dentro da instituição.

Os discursos apontam para a possibilidade de se vivenciar no CMEI o compartilhamento das atividades relacionadas aos cuidados e a educação, apontando para a emergência do desenvolvimento de ações conjuntas, na qual se supere os binarismos entre mente e corpo; cuidado e educação, professoras e auxiliares, vivenciando a docência compartilhada à medida que for possível desconstruir a ideia de que o pedagógico se restringe a construção da leitura, desenvolvimento da escrita e aos aspectos do desenvolvimento lógico-

matemático e construção do conceito de número. Repensar esses binarismos, aliando cuidado à educação, são alguns dos desafios enfrentados para romper com o instituído dentro do campo da Educação Infantil.

É interessante finalizarmos esta pesquisa apontando que não será possível contemplar, certamente, toda riqueza dos momentos de troca, que ocorreram durante as observações, entrevistas, nos encontros dos grupos focais e nas conversas informais com as participantes, que com tanto empenho dedicam-se a realizar uma educação de qualidade. Mas, como seres incompletos que somos, certamente ainda há muito que avançar. Esta pesquisa com certeza deixará pistas e abrirá caminhos para que a relação entre professoras e auxiliares seja tratada como uma questão que é política, social, cultural e subjetiva, portanto merece ainda ser problematizada para que se melhore o campo da Educação infantil. Finalizamos com o sentimento de incompletude, buscando alinhavo e tessituras com outros/as na travessia utópica e concreta de encontrar, do outro lado da ponte, uma Educação Infantil justa, humana e humanizadora para todos os sujeitos nela envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ordália Alves de. **A educação infantil na história: A história da educação infantil.** 2002. Disponível em: <<http://www.omep.org.br/artigos/palestras/01.pdf>>. Acessado em: 13/09/2011

AMARILHA, Marly. Infância e literatura: traçando a história. **Revista Educação em Questão.** Natal: EDUFRN, v. 10/11, p. 126-137, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A de. **Etnografia da Prática Escolar.** Campinas, 9 ed. Papirus, 2004.

ANYON, Jean. **Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais,** Cadernos de pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, maio de 1990, Nº 73.

ARIÉS. Phillipe. **História social da infância e da família.** Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

AZANHA, José M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: EDUSP/ FAPESP, 1992.

BAFFERD, Sigrad. **Os operários com dentes de leite: Histórias sobre o trabalho infantil:** São Paulo: Edições SM, 2006.

BOAVENTURA, Edivaldo. Os municípios e a educação. (Org.). **Políticas municipais de educação.** Salvador: EDUFBA, 1996. 150p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Genuíno. Democratização e descentralização da educação: políticas e práticas. **Revista Brasileira de Administração da Educação,** Brasília, v. 9, n. 1, p.71-86, jan./jun. 1993.

BOTH, Ivo José. **Municipalização da educação: uma contribuição para um novo paradigma de gestão do ensino fundamental.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

BRANDÃO, Carlos R. **Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural.** São Paulo: Brasiliense, 1986

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: lei n.9.394/1996.** Brasília, 1996

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil,** Brasília: DF: Senado, 1988.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação .** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

CAMPOS, M. M. **A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos**: modelos em debate. *Educação & Sociedade*, v.20, n.68, p.126-142, dez. 1999

_____; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: Alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

_____.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. (Org.) **Creches e Pré- escola no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. Dilemas e perspectivas na educação infantil
In: _____. **Educação infantil**: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus: Editus, 2007, cap. 1, p. 41-83.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. A emergência das instituições de Educação Infantil. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, p. 299-316, 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de **Educação Infantil**: prática escolares e disciplinamento dos corpos.. Dissertação (Mestrado em Educação), 187f. Programa de pós-graduação em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CERISARA, A. B. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CIVILETTI, M. V. P. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo (76) 31-40, Fev. 1991

COSTA, N.R.A. **A construção de sentidos relacionados à maternidade e à paternidade em uma família adotiva**. Ribeirão Preto, 2005. Tese (dout.) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais/ John Dewey; apresentação e comentários Marcus Vinicius da Cunha. Tradução: Cavalari Filho Teixeira. São Paulo: Ática, 2007.136p.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de, PALHARES, MarinaSilveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professores**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000
- FONTOURA, M. M. Fico ou vou-me embora? In: **Vidas de Professores**. António Nóvoa (org.). Porto: Porto editora, 1995.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V** Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a História da sexualidade. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000. p. 243 – 27.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: A vontade do saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr. Moysés (org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). **Município e educação**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1993.
- GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELL, P. (Org.). **Infância, escola e maternidade**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 82-100.
- GATTI, Bernadete; ESPOSITO, Yara L. e SILVA, Rose N. Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativa. **Educação e Sociedade** nº48. Campinas: CEDES, 1994.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 98, 1996.
- GATTI, B. A. O papel da experiência na constituição da profissionalidade do professor. Mimeo, s/d.
- GARRET, A. M. **A entrevista: seus princípios e métodos**. Rio de Janeiro: Agir, 1991.
- GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.
- GUANAES, C. **A terapia de grupo como recurso conversacional: o processo de negociação de sentidos em um grupo ambulatorial de curta duração em saúde mental**. 2004. 214f. Tese Doutorado – Faculdade de Filosofia, ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto.
- GUARESCHI, N. M. Prefácio. In: SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 9-10.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais e responsividade**, Tese (Doutorado em Educação), 222 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008

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

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

KARTCHEVSKY-BULPORT, Andrée. **Trabalho feminino, trabalho das mulheres: força em jogo nas abordagens dos especialistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (1877-1940)** – São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sonia. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KULMMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre:, 1998.

_____. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, v. 14, p. 5-18, 2000.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

_____. **Trajetórias das concepções de educação infantil**. In: Congresso Brasileiro de Educação Infantil, 14, 2002, Campo Grande. Anais do 14o. congresso Brasileiro de Educação Infantil. Campo Grande: Megasoft, 2002. p. 1-14.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do “eu”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) **O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. P. 35-84.

LEMOS, T. V. Graciliano Ramos: **A infância pelas mãos do escritor: um ensaio sobre a formação da subjetividade na psicologia sócio-histórica**. Juiz de Fora: Editora UFJF; Musa, 2002.

LOPES, Lindicéia Batista de França. SILVA, Irizelda Martins de Souza. Concepção de infância: uma busca pela trajetória do legalizado. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.Histedbr.fal.unicamp.br/art11_25pdf>. Acessado em: 16 de setembro 2011

LOPES, L. P. M. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem sócio-constructivista. In: RIBEIRO, B. T.; LIMA, C. C.; DANTAS, M. T. L. (orgs.) **Narrativa, identidade e clínica**. Rio de Janeiro: Ipub, Cuca, 2001. p. 55-71.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalistas. Petrópolis: Vozes, 1997

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A.(Org.). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 117-132.

MINAYO, Cecília de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MOLON, S. I. **Entrelaçando a psicologia e a pedagogia**: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. Contrapontos. Itajaí, v.2, n.5, p.215-225, maio/ago. 2002

MOREIRA & LORDELO. **Creche em ambiente urbano pobre**: ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. Revista Interação em Psicologia, jan/jun. 2002, p.19-30.

MOITA, M. da C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA (org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto editora, 1995

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z.M.R; GUANAES, C., COSTA, N.R.A. Discutindo o conceito de “jogos de papel” : uma interface com a “teoria de posicionamento”. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 69-80

OLIVEIRA, Z. M. R.. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, M^a R. **Creches: Criança faz de conta e Cia**. Petrópolis, RJ, 1992.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PEREIRA, M. Nos supostos para pensar a formação e auto-formação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia; CANDAU, V. et al (org) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio: DP&A, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela. Estética **da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUCSP/PPG Educação - Supervisão e Currículo, 1996. (Tese de Doutorado).

PEREIRA, Marcos Villela. A estética da professoralidade. In: 20ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. GT-8 (Formação de Professores). Caxambú, 1997.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza D.A. OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Oliveira (Org.). **Alternativas no ensino de Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1997. p. 37-69.

_____.e ANASTASSIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002.

PINHEIRO, O. G. Entrevista: uma prática discursiva. In: Spink, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teórico e metodológicas**. São Paulo: Cortez, 2004

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2005.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança**. Porto Alegre: Madição, 1998.

RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro: Cortez, 2004;

_____. **O século Perdido: raízes históricas das Políticas para infância no Brasil**. 2.ed. ver. São Paulo: Cortez, 2008

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16 p.27-34

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares da; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Rede de significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches**. São Paulo: Cortez, 1989

_____. Educação Infantil, Gênero e Raça. In: Guimarães, Antônio Sérgio Alfredo (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre racismo no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000, p. 127-164.

_____. CAMPOS M. M. M. (Org.) **Creches e Pré-escola no hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1994.

VIEIRA, L. M. F. **Mal necessário**: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970). Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 67, p. 3-16, nov. 1988.

ROSSETI-FERREIRA, M.C. **Os Fazeres da Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 1998.

_____. **Rede de significações e estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2002

_____. Amorim, K.S. & Vitória, T. (1994). A creche enquanto contexto possível de desenvolvimento da criança pequena. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 4, 35-40.

_____. AMORIM, K., SILVA, A.P. Rede de significações: alguns conceitos básicos. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SARI, M. T. Organização da educação municipal: da administração da rede ao sistema municipal de ensino. In: **Guia de consulta para o programa de apoio aos secretários municipais de educação**. Brasília: MEC, Fundescola, 2001. PRASEM II.

SARMENTO, Manuel J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 137-179.

_____. & Pinto, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo**. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (orgs.) *As Crianças - Contextos e Identidades*. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança. 1997.

SAVIANI, D. Sistema nacional de educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil. Trabalho apresentado na 31ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Caxambú, Minas Gerais, outubro de 2008. Disponível www.anped.org.br.

SCARPA, R. **Era assim, agora não: uma proposta de formação de professores leigos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. A Associação Protetora da Infância Desvalida e as escolas de São Sebastião e São José: educação e instrução no Rio de Janeiro do Século XIX. In: MONARCHA, Carlos (org.) *Educação da Infância brasileira: 1875-1983*. Campinas: Autores Associados e FAPESP, 2001, p. 157-184.

SILVA, A.P.S., ROSSETTI-FERREIRA, C., CARVALHO, A.M. Circunscritores: limites e possibilidade no desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; A., Kátia de Souza; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Isabel de Oliveira e **Profissionais de Educação Infantil: Formação e Construção de Identidades**. São Paulo, Cortez, 2003.

SILVA, Isabel de Oliveira e **Educação infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Igínia Caetana Finelli. **A (re) invenção da municipalização do ensino: o avesso e o direito na representação social dos responsáveis pela gestão do ensino fundamental público no**

Município. 2003. 239 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação, UNICAMP, São Paulo, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000 p. 73-102.

SMOLKA, A.L.B. Sobre significação e sentido: um ensaio – uma contribuição à proposta de Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES SILVA, A.P.; ALMEIDA CARVALHO, A.M. (orgs.). **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

SOUZA, Solange J. e KRAMER, Sonia S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo, Loyola, 1991.

SPINK, M. J. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez, p. 93-122, 2004.

SPINK, P. K Pesquisa de campo em psicologia social: uma perspectiva pós-construcionista. *Psicologia e Sociedade*. São Paulo: **ABRAPSO**, v.15, n. 2, p.18-42, jul./dez, 2003.

SPINK, P. K. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20, p. 70-77, 2008. Edição especial

SPINK, M. J. MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: Spink, M. J. P. (org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**. São Paulo: 2004.

STRENZEL, Giandrea R.– **A Educação Infantil na Produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação Infantil no Brasil**: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação das crianças de 0 a 3 anos – Florianópolis/SC: UFSC, dissertação de mestrado, (2000).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELLOS, V. M. R de; VALSINER, J. **Perspectiva Co-Construtivista da Psicologia na Educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995

VEIGA-NETO, Alfredo, Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margarth e VEIGA-NETO, Alfredo (orgs) **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.p13-38.

YIN, Robert R. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookmann, 2001

ZAGO, N. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE 1



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado em Educação

Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa realizada por Maurícia Evangelista dos Santos que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

A presente pesquisa tem como objetivo descrever e problematizar a dinâmica de uma creche pública na cidade de Salvador, a partir de observações das ações desenvolvida pelos sujeitos que atuam direta e/ou indiretamente com as crianças no espaço da creche.

Como método de coleta e análise de dados serão desenvolvidas as técnicas da observação participante, entrevistas semi-estruturadas, aplicação de questionários e a análise de conteúdo. Cada sujeito terá direito de retirar o consentimento a qualquer tempo sem o risco de ser penalizado por isso, bem como de solicitar, quando sentir necessário, de esclarecimentos por parte da pesquisadora, estando esta sempre a disposição pra quaisquer esclarecimentos.

Assinatura do pesquisador

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,

RG _____ CPF _____,

abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Local e data

Assinatura

APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado em Educação

Questionário para o levantamento do perfil das profissionais

1 Nome _____

2 Faixa etária _____

3 Etnia () negra () branca () parda () amarela () indígena () outra.

4 Estado civil () casada () solteira () divorciada () outro

5 Tem filhos () sim () não

6 Quantos () 1 () 2 () 3 a 4 () mais de 4

7 Qual sua renda familiar mensal

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| () 1 salário mínimo | () até 2 salários mínimos |
| () de 2 a 3 salários mínimos | () de 4 a 5 salários mínimos |
| () mais de 5 salários mínimos | |

8 você já participou de algum curso de formação () sim () não

9 Formação

- | | |
|-----------------------------------------------|---------------------------------|
| () ensino médio completo | () ensino médio incompleto |
| () fundamental completo | () fundamental incompleto |
| () possui menos de 4 anos de escolaridade | () ensino superior completo |

10 Tempo de atuação em educação _____

11 Tempo de atuação nesta instituição _____

12 Com que idade começou a trabalhar pela primeira vez? _____.

13. Em qual função foi seu primeiro emprego?

- () baba () serviços gerais () cozinheira () educadora infantil
() coordenadora () dirigente () comércio () outros

14. Como você descreve o seu papel dentro da creche?

15. Quais as principais dificuldades enfrentadas para a realização do seu trabalho:

APÊNDICE 3



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado em Educação

Roteiro de observação

- A rotina desenvolvida pelo CMEI;
- A chegada e recebimento das crianças;
- O trato das profissionais com as crianças;
- As relações pessoais entre as profissionais que trabalham no CMEI;
- A realização das atividades (banho, alimentação, atividades pedagógicas na sala etc);
- A separação entre as atividades das auxiliares e das professoras (quem cuida e quem educa?)
- O acompanhamento das crianças no pátio do CMEI;
- As relações dentro do CMEI.
- Os momentos de interação entre adi/adi; professora/ professora; professora/adi

APÊNDICE 4



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado em Educação

Roteiro de entrevista

- 1) Descreva sua trajetória de ingresso na educação infantil?
 - 2) Qual é o motivo principal que levou você a optar pelo trabalho em creche?
 - 3) Como foi sua entrada para trabalhar nesse CMEI? Encontrou dificuldade e/ ou resistência
 - 4) Como você vê o seu próprio trabalho? Como você caracteriza sua função ?
 - 5) Como você se sente trabalhando com crianças de 0 a 5 anos de idade?
 - 6) O que deve saber quem trabalha com crianças?
-
- 7) Você se considera pessoalmente satisfeita com o trabalho que desenvolve aqui na creche?
 - 8) Como é o trabalho realizado pelas adis? E pelas professoras?
 - 9) Como você avalia a sua relação com a prfª e com a adi?
 - 10) Qual é a maior dificuldade que você encontra no desempenho das suas tarefas
 - 11) Em sua opinião houve mudanças com a entrada das professoras no CMEI? Você pode pontuar algumas?
 - 12) Se você pudesse mudar alguma coisa no seu trabalho, o que seria?

APÊNDICE 5**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**
Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado em Educação**Levantamento do perfil socioeconômica das famílias**

Nome _____

Sexo () masculino () feminino

Idade _____

Estado civil () solteira () casada () viúva () outro

Profissão _____.

Escolaridade _____.

Quantidade de filhos _____.

Renda familiar:

() Menos de 1 salário mínimo.

() até 1 salário mínimo.

() de 1 a 2 salários mínimos

() de 2 a 3 salários mínimos

() mais de 3 salários mínimos