



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

KARINA DE FÁTIMA GIESEN

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERSEÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS DE
ATUAÇÃO E DE FORMAÇÃO INICIAL**

VITÓRIA

2020



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

KARINA DE FÁTIMA GIESEN

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERSEÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS DE
ATUAÇÃO E DE FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Valdete Côco.

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

- G455d Giesen, Karina de Fátima, 1996-
Docência na educação infantil : interseções entre vivências de atuação e de formação inicial / Karina de Fátima Giesen. - 2020. 206 f. : il.
- Orientadora: Valdete Côco.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.
1. Educação infantil. 2. Formação inicial. 3. Pedagogia. 4. Narrativas. 5. Estágio. I. Côco, Valdete. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

KARINA DE FÁTIMA GIESEN

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTERSEÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS DE
ATUAÇÃO E DE FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dra. Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora

Prof.^a Dra. Ivone Martins de Oliveira

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Titular Interno

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro Titular Interno

Prof.^a Dra. Isabel de Oliveira e Silva

Universidade Federal de Minas Gerais
Membro Titular Externo

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me acompanhar e me dar forças em todos os dias da minha vida;

À minha família, em especial, à minha mãe, por ser fonte de inspiração de vida, de força e de amor. A meu pai, minhas irmãs e meu irmão, por me darem a base necessária para trilhar minha trajetória;

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Valdete Côco, pela parceria, confiança e dedicação desde meus primeiros passos na graduação e por acreditar na potencialidade da pesquisa e da pesquisadora;

Aos membros da banca, Prof.^a Dra. Ivone Martins de Oliveira, Prof. Dr. Geide Rosa Coelho e Prof.^a Dra. Isabel de Oliveira e Silva, por aceitarem compor a banca de avaliação deste trabalho.

Às companheiras do GRUFAE/PET pelo apoio emocional, pelas experiências compartilhadas, pelos aprendizados potencializados por meio das calorosas discussões a respeito da educação infantil; especialmente, às pareceristas Nilcéia, Ruslane e Gabrielle pela leitura atenta deste trabalho desde as discussões que precederam a qualificação;

Ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, lócus da pesquisa, pela oportunidade de constantes aprendizados com as estudantes da instituição e pela receptividade com a pesquisadora;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro;

À Natasha, à Maya, à Safira, à Ana, à Tatiana, à Jhu, à Bruna, à Olga, à Maria Ana, à Mandy, à Talyta, à Sammy, à Karolina, à Poetisa e ao Alex por compartilharem comigo suas vivências por meio de suas narrativas.

RESUMO

Esta pesquisa se insere no campo do trabalho docente na primeira etapa da educação básica, em interseção com a formação inicial em Pedagogia, por meio das problematizações do contexto em que, dado o movimento de ampliação do atendimento às crianças pequenas, quadros de funcionários de instituições educativas têm sido compostos por diferentes tipologias funcionais. Seu objetivo geral é compreender os sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia em formação inicial, atuantes na primeira etapa da educação básica, às vivências no trabalho docente na educação infantil. Para isso, a dissertação caracteriza as funções e atribuições exercidas pelas estudantes nas instituições, identifica os processos de inserção no campo de trabalho, mapeia as condições de trabalho e os processos de reconhecimento e valorização da atuação das estudantes em formação, e, por fim, analisa os movimentos relacionais movidos entre as licenciandas e as professoras atuantes em um mesmo grupo de crianças. Com sustentação em referenciais teórico-metodológicos bakhtinianos, é desenvolvida uma pesquisa narrativa, de cunho qualitativo, a partir de encontros dialógicos com estudantes de Pedagogia de uma universidade federal da região sudeste que, em simultaneidade com a formação inicial, atuam em instituições de educação infantil. Os procedimentos de produção de dados utilizados foram a aplicação de questionários, visando a composição dos perfis dos participantes da pesquisa, e a realização de entrevistas narrativas gravadas e registradas em diário de campo. Em consideração à importância da formação inicial no provimento de quadros funcionais para a educação infantil, os resultados da pesquisa apontam para a relevância da temática como possibilidade de (re)pensar as vivências de atuação e de formação das estudantes. As licenciandas que atuam na educação infantil exercem funções, em sua maioria, de auxílio às professoras no trabalho com as crianças, em especial, nas ações de cuidado. Com essas vivências emergem múltiplos sentidos, em que interagem as precariedades presentes no campo e as potências formativas, movimentando as constituições identitárias das estudantes.

Palavras-chave: Educação infantil. Formação inicial. Pedagogia. Narrativas. Estágio remunerado.

ABSTRACT

This research focuses on the teaching practice during the first stage of Brazilian basic education considering its intersection with the initial training in Pedagogy and by problematizing the context in which, given the expansion of assistance to young children, the staff of educational institutions have been composed of different types of workers. The main objective of this inquiry is to understand the meanings attributed by Pedagogy students in initial training who have been worked in the first stage of basic education to their teaching experiences in Child Education. For this, the dissertation characterizes the functions and attributions applied to the students in the institutions, identifies their setting process in the work field, maps the working conditions and the recognition and appreciation processes of the students-in-training performance, and, finally, it analyzes the relational movements that happen between the undergraduates and the teachers working in the same group of children. Based on Bakhtin's theoretical and methodological references, we develop a narrative research with a qualitative approach which procedure was dialogical meetings with Pedagogy students from a federal university in the southeastern region who work in early childhood education institutions simultaneously with their initial training. The data were collected through questionnaires applied to the students aiming at the composition of the profiles of the research participants; and narrative interviews recorded and written down in a field diary. Considering the importance of initial training to provide staff for Child Education, the results of the research point to the relevance of the theme as a possibility to (re)think the students' working and training experiences. The undergraduate students who work in Child Education perform, mostly, helping teachers with the children, especially in taking care tasks. From these experiences multiple meanings emerge, in which the actual precariousness in the area and the formative potential interact, and they foment the students' identity constitutions.

Keywords: Child Education. Initial teaching training. Pedagogy. Narratives. Paid Internship.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Levantamento na BDTD.....	27
Tabela 2 – Trabalhos selecionados por região.....	51
Tabela 3 – Características necessárias aos profissionais para trabalharem na educação infantil assinaladas pelas estudantes nos questionários	168

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Renda familiar das participantes	76
Gráfico 2 – Escolaridade das participantes: educação infantil.	77
Gráfico 3 – Escolaridade dos pais das estudantes.	78
Gráfico 4 – Interesse de atuação afirmado no ingresso das estudantes no curso de Pedagogia.	80
Gráfico 5 – Interesse de atuação afirmado no ingresso das estudantes: recorte da educação infantil	81

LISTA DE SIGLAS E CÓDIGOS

ADI	–	Auxiliar de Educação Infantil
Anped	–	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIREME	–	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde
Capes	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	–	Centro de Educação
CMEI	–	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE/CP	–	Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Emef	–	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Fapesp	–	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Grufae	–	Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
GT	–	Grupo de Trabalho
IBICT	–	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
PET	–	Programa de Educação Tutorial
PETEDU	–	Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação
PPGE	–	Programa de Pós-graduação em Educação
ProInfantil	–	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
SciELO	–	Scientific Electronic Library Online
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Ufes	–	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1 A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	15
1.1 NOSSA TRAJETÓRIA E VINCULAÇÃO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA ...	15
1.2 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	19
1.3 OBJETIVOS E QUESTÕES ASSOCIADAS	22
2 PROVIMENTO DE TRABALHADORES DOCENTES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRESENÇA DE DIFERENTES SUJEITOS	24
2.1 DIÁLOGOS COM PESQUISAS PRESENTES NA BDTD	26
2.2 DIÁLOGOS COM PESQUISAS PRESENTES NA SCIELO	43
2.3 DIÁLOGOS COM PESQUISAS PRESENTES NOS ANAIS DA ANPED.....	47
2.4 COSTURANDO DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA: O QUE AFIRMAM AS PESQUISAS	51
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	57
3.1 UMA PESQUISA BAKHTINIANA	59
3.2 O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	62
3.3 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	65
3.3.1 Procedimentos metodológicos	67
3.3.2 Os outros com quem encontramos	74
3.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA	84
4 ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NARRAM AS ESTUDANTES	86
4.1 VIVÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE	87
4.1.1 Processos de inserção, motivações e condições de atuação das licenciandas na educação infantil	88
4.1.2 Ações desenvolvidas pelas estudantes nas instituições de educação infantil	99
4.1.3 Os encontros das estudantes <i>outros</i> que compõem a educação infantil	118
4.2 FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES, DILEMAS E DESENCONTROS	142

4.2.1 Interlocução entre vivências no curso de Pedagogia e nas instituições de educação infantil	142
4.2.2 Nos enunciados das estudantes, compreensões sobre a educação infantil.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE A – Produções selecionadas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	191
APÊNDICE B – Produções selecionadas na <i>Scientific Electronic Library Online</i>	194
APÊNDICE C – Produções selecionadas nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação	196
APÊNDICE D – Questionário integrante da pesquisa “A educação infantil na formação inicial em Pedagogia: enunciados discentes” aplicado ao primeiro período	197
APÊNDICE E – Questões/temas para entrevistas narrativas	199
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	201
APÊNDICE G – Termo de anuência institucional para produção de dados.....	204

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa, que se insere no campo dos estudos sobre o trabalho docente na primeira etapa da educação básica, decorre tanto da vontade de continuar a investigação empreendida anteriormente como Trabalho de Conclusão de Curso quanto do interesse em contribuir para a formação (inicial e continuada) de professores da educação infantil, fomentado pelo grupo de pesquisa em que esta está incluída (Grupo de Formação e Atuação de Educadores). As problemáticas sobre quem são, como atuam e, principalmente, qual a formação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos das crianças pequenas intensificaram-se nas últimas décadas, a partir do estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, que estipula as novas normatizações de formação mínima exigida para atuar em creches e pré-escolas. As discussões a esse respeito envolvem algumas questões centrais, como a formação requerida dos funcionários e o quantitativo de adultos necessários ao atendimento das crianças que integram a educação infantil.

Diante dessas novas exigências, estratégias adotadas por alguns municípios para a ampliação do atendimento ao quantitativo de crianças por grupo, como a contratação de trabalhadores auxiliares ao trabalho dos professores, vêm suscitando processos investigativos no campo, uma vez que tais contratações garantem a presença do profissional do magistério (exigida por lei), mas amplifica o atendimento com a contratação de trabalhadores com diferentes requisitos formativos e condições de trabalho, como apontam Paulino e Côco (2016). Para além da desvalorização em relação ao quadro de magistério, pesquisas já empreendidas (CAMPOS, 1994; SILLER, CÔCO, 2008; CÔCO, 2010b; PAULINO, CÔCO, 2016; entre outras) assinalam uma divisão nas ações de cuidado e educação das crianças pequenas, em que se separam e hierarquizam essas ações entre as profissionais que atuam em um mesmo grupo de crianças. Evidenciamos, em contrapartida, que tais atividades devem ser indissociáveis, uma vez que o trabalho docente na educação infantil é constituído por relações dialógicas, que devem ter como referência a não divisão entre o educar e cuidar (BRASIL, 2009). No entanto, como afirmam Paulino e Côco (2016, p. 705), “essa perspectiva é confrontada com iniciativas de designar profissionais próprios a cada uma dessas dimensões do trabalho educativo na EI [educação infantil]”.

Seguindo as discussões a respeito da atuação de diferentes profissionais na educação infantil, identificamos também a presença de estudantes em processo de formação inicial que atuam

nessa etapa, na qual exercem diferentes funções. Ao observar esse quadro a partir da perspectiva da formação inicial, em pesquisa anterior, desenvolvida pelo grupo de pesquisa ao qual pertencemos no contexto da reformulação do curso de Pedagogia de uma universidade federal da região sudeste, Côco (2018b, p. 103) evidencia que, para além das experiências de estágio supervisionado que integram o currículo do curso, os estudantes vivenciam outras formas de inserção no trabalho com as crianças pequenas, seja por ingressarem no curso “[...] já inseridos no mercado de trabalho, em função de terem cursado o magistério do Ensino Médio”, ou a partir dos estágios remunerados, nos quais, muitas vezes, desenvolvem ações auxiliares aos professores. No bojo dessa diversidade de inserções, a autora alerta que “[...] não podemos desconsiderar as condições, geralmente vinculadas à baixa remuneração (modalidade de bolsa de estágio), nem as exigências às quais os estudantes, ainda em formação inicial, nem sempre conseguem responder a contento”, contexto em que nos convida a pensar sobre esse lugar, tensionado, da formação inicial e da atuação docente.

Diante desse quadro, nos questionamos, neste trabalho, a respeito dos sentidos atribuídos pelas estudantes de Pedagogia em formação inicial, atuantes na primeira etapa da educação básica, sobre as vivências no trabalho docente na educação infantil.¹ Considerando, ainda, que “[...] a vida é dialógica por natureza. [e que] Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 348), nos indagamos: quais as formas de ingresso dessas estudantes nas instituições de educação infantil? Quais as funções e atribuições exercidas por essas estudantes? Quais as especificidades destas funções? Quais sentidos atribuem a sua função? Como se constituem seus processos identitários no trabalho docente? Quais as implicações da atuação para sua formação profissional, assim como as implicações da formação inicial para a atuação? E, por fim, como se constituem as relações entre as estudantes em formação inicial e as professoras atuantes em um mesmo grupo de crianças?

Com base nesses questionamentos, desenvolvemos uma pesquisa narrativa, de abordagem qualitativa, cujo procedimento de produção de dados é entrevistas narrativas (SOUZA, 2006; KRAMER, 2007), desenvolvidas em movimentos de *interação verbal* (BAKHTIN, 2006),

¹ O perfil dos sujeitos participantes da pesquisa será discutido mais detalhadamente no subtópico 3.3.2 deste texto. Adiantamos, porém, que, em reconhecimento à presença majoritária de mulheres em nossa pesquisa, assim como no exercício da docência na educação infantil, utilizaremos os termos no feminino para nos referirmos a todas as participantes deste estudo.

tendo como suporte a gravação de áudio e o registro em diário de campo. Ancoramo-nos, para esse processo, em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2006; 2011), considerando que nos constituímos “[...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 125), por meio das relações com o outro e a partir de encontros dialógicos.

Considerados tais propósitos, este relatório de pesquisa organiza-se em quatro capítulos, seguidos das considerações finais. No primeiro deles, que sucede estas considerações iniciais, apresentamos a problemática e os objetivos que mobilizaram esta investigação acadêmica, contextualizando-a no campo da formação de professores para a atuação docente na educação infantil, assim como sua vinculação à minha trajetória. No segundo capítulo, para compor a revisão de literatura e com o propósito de orientar e delimitar nosso estudo, nos inserimos na teia discursiva que é o campo acadêmico, a partir do mapeamento da produção científica sobre o provimento de profissionais auxiliares nos quadros funcionais de creches e pré-escolas no Brasil. Apresentamos, então, os percursos metodológicos de buscas empreendidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), assim como nos Grupos de Trabalho “Educação de crianças de 0 a 6 anos” e “Formação de professores” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), à procura do diálogo com as discussões pulsantes nas produções selecionadas.

O terceiro capítulo tem como objetivo expor os pressupostos teórico-metodológicos em que está ancorada a pesquisa, por isso, nele dialogamos com premissas formuladas por Bakhtin (2006; 1997), em interação com ideias circulantes sobre formação (NÓVOA, 1995; 2017) e trabalho docente na educação infantil (CÔCO, 2010b; 2018b; CERISARA, 2002). Apresentamos, nesse momento do texto, também nossas opções metodológicas, sobretudo, as razões da escolha pela produção de dados a partir dos enunciados dos sujeitos participantes da pesquisa, por meio das entrevistas narrativas, evidenciando nossa opção pela pesquisa de cunho biográfico (SOUZA, 2006). Detalhados os procedimentos metodológicos e introduzimos as estudantes com quem dialogamos, a partir da configuração de perfil das participantes. Por fim, expressamos os princípios éticos da pesquisa.

Encaminhando as discussões para a análise dos enunciados produzidos, no quarto e último capítulo, dialogamos com as narrativas construídas com as licenciandas de Pedagogia em formação inicial atuantes na educação infantil. Para isso, discutimos acerca dos sentidos

atribuídos pelos participantes à suas vivências na atuação, em suas intersecções com as vivências na formação inicial, nas quais se evidenciam consonâncias e tensionamentos. Desse modo, analisamos processos de inserção, condições de trabalho, ações desenvolvidas, relações estabelecidas e concepções enunciadas. Em seguida, as considerações finais compõem uma síntese do percurso desenvolvido no estudo, buscando destacar elementos desenvolvidos no decorrer do relatório e mover pensamentos outros possíveis a respeito da temática pesquisada. Por fim, apresentamos as referências utilizadas ao longo do trabalho, assim como os apêndices desenvolvidos. Considerando essa arquitetura, seguimos para o primeiro capítulo, no qual destacamos a problemática e os objetivos que mobilizaram esta pesquisa.

1 A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Posto que, como já mencionado, “viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 2011, p. 348), buscamos, no decorrer desta pesquisa, inserir-nos na conversa sobre a educação infantil a partir das interseções e entrecruzamentos entre vivências de atuação na primeira etapa da educação básica e de formação inicial enunciadas por estudantes de um curso de Pedagogia. Importa assinalar, diante desse objetivo, que a educação infantil se caracteriza pelo atendimento às crianças de 0 a 6 anos em instituições específicas (creches e pré-escolas), conforme o artigo 208 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Para melhor adentrarmos esse diálogo, duas temáticas, dentre um imenso emaranhado de questões, são fundamentais: a regulamentação da educação infantil como campo educacional e a constituição do trabalho docente com crianças pequenas. Por isso, este capítulo, além de contextualizar a pesquisa em nossa trajetória, localiza os pontos de partida deste estudo. Dito isso, seguimos para o primeiro tópico, em que exploramos nossa vinculação ao grupo de pesquisa e inserção na pós-graduação, buscando evidenciar a organização da problemática de estudo nesse trajeto.

1.1 NOSSA TRAJETÓRIA E VINCULAÇÃO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA

Neste tópico, apresento² a minha trajetória acadêmica e a vinculação à temática pesquisada. Os primeiros passos na vida institucionalizada de educação foram dados em uma instituição privada (informal), conhecida como pré-escola, em 2001, aos cinco anos de idade, onde aprendi a ler e a escrever. Posteriormente, esse fato influenciou minhas primeiras concepções de educação infantil, por meio das quais acreditava que, neste tempo, “[...] os professores ensinavam e os alunos aprendiam” (GOMES, 2015, p. 955). Depois disso e após onze anos frequentando a escola pública, ousei passos mais longos: a inserção na universidade pública, que aconteceu no primeiro semestre de 2014, no curso de Pedagogia oferecido pelo Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

² Optamos por escrever esse trecho em primeira pessoa do singular, por se tratar da descrição de uma trajetória pessoal. No entanto, não desconsideramos que mesmo ela é perpassada e constituída por muitos outros e suas vozes. Do mesmo modo, não ignoramos que, no decorrer do relatório de pesquisa, ao dialogar com a narrativa dos outros, também nos narramos.

A opção pelo curso não foi simples, porque as questões relacionadas à desvalorização da docência, assim como o desconhecimento do campo de atuação específico dos licenciados em Pedagogia me traziam certo receio. O magistério visto como “dom” também me preocupava, afinal ouvia de diferentes pessoas (principalmente familiares) que não tinha talento para isso e frases como “eu não sabia que você gostava de crianças”. Por outro lado, a escola como um espaço de empregabilidade abundante era uma atração.

Logo nos primeiros semestres, conheci o Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: projeto educação (PETEDU), que funciona também no IC IV, mesmo prédio em que frequentava as aulas do curso de Pedagogia. A inserção nesse projeto, ainda no terceiro período do curso, me proporcionou diferentes oportunidades e experiências. Vinculado ao Ministério da Educação (MEC) e financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PETEDU é um programa multidisciplinar, composto por doze estudantes oriundos de classe popular – dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Artes e Educação Física – e uma tutora, que desenvolve ações de ensino, de pesquisa e de extensão cuja temática principal é o trabalho docente na educação infantil.

Com o ingresso no programa, no primeiro semestre de 2015, tive meu primeiro contato com o referencial teórico-metodológico do grupo, Mikhail Bakhtin (1895-1975), assim como meu reencontro com a educação infantil (após quatorze anos), promovido pela participação no projeto extensionista do grupo intitulado “O trabalho docente no encontro com as crianças”, que viabiliza a integração dos petianos³ no contexto de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)⁴. A extensão objetiva proporcionar trocas mútuas de saberes entre universidade e comunidade, ao viabilizar o encontro de estudantes em formação inicial com os profissionais da instituição, mediados por grupos de estudos e sob a orientação de uma tutoria.

No pensamento bakhtiniano, é por meio da *alteridade* que nos transformamos e nos constituímos, pois,

Há acontecimentos que, por princípio, não podem desenvolver-se no plano de uma única e mesma consciência e pressupõem duas consciências estanques; pois o

³ Denominamos petianos os integrantes do Programa de Educação Tutorial (PET) em todo o Brasil.

⁴ Espaço ao qual retorno no ano de 2020 como professora contratada pelo município em designação temporária, atuando em um grupo de crianças entre três e quatro anos.

componente essencial do acontecimento é essa relação de uma consciência com outra consciência, caracterizada justamente por sua alteridade – é isso que sucede com todo acontecimento criativamente positivo, que veicula o novo, que é único e irreversível (BAKHTIN, 1997, p. 102).

A alteridade é um movimento de reconhecimento de si mesmo por intermédio da relação com os outros. Nesse sentido, a convivência nesse grupo diverso me desafiou a cada dia, pois possibilitou encontros dialógicos com diferentes outros e moveu alterações na minha constituição.

Buscando contemplar a tríade acadêmica, o PETEDU compõe o Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), no qual tive meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica e ao qual me vinculei para a realização desta pesquisa de mestrado. Durante as reuniões do grupo, tomei conhecimento da dissertação de mestrado de Paulino (2014) e do Trabalho de Conclusão de Curso de Almeida (2016), desenvolvidas por integrantes do Grufae que refletiram sobre o trabalho docente na educação de crianças pequenas com enfoque especial para a presença de auxiliares de creche no estado do Espírito Santo.

Despertado o interesse pela temática, de 2016 a 2017 desenvolvi junto ao grupo meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado *Docência na educação infantil: encontros entre auxiliares e professoras*, cujo objetivo foi compreender as relações entre professoras e trabalhadoras auxiliares, estabelecidas no trabalho com as crianças na faixa etária da creche. Na pesquisa desenvolvida com uma professora e uma auxiliar de creche que atuavam em um mesmo grupo de crianças de dois e três anos, pude destacar disparidades nas condições salariais, de carreira, de formação e de jornada de trabalho. Todavia, em meio a essas vicissitudes, as entrevistas e os momentos de observação participante permitiram ver florescer/eclodir movimentos relacionais de trabalho compartilhado que visam à qualidade do atendimento às crianças pequenas (GIESEN, 2017).

Após o fim do curso de graduação, em 2017, ingressei no mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Ufes, na linha Docência, Currículo e Processos Culturais, dando seguimento à minha vinculação ao Grufae. Esse grupo tem se dedicado a pesquisar a formação e o trabalho docente na educação infantil em diferentes frentes, com diversas formas de produção de dados. E o que nos une, especialmente, é, além das lutas por uma educação infantil como direito das crianças que seja pública e de qualidade, a opção pelo fundamento teórico-metodológico nos pensamentos de Bakhtin.

Meu ingresso como mestranda no grupo contextualiza-se na finalização de uma pesquisa coletiva e no início de outra. No contexto da finalização, os últimos trabalhos acadêmicos concluídos no interior do Grufae, no bojo da pesquisa “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo: Formação continuada de educadores”, tematizaram a educação infantil com interesse especial na formação continuada dos educadores atuantes nessa etapa. Mais especificamente, as pesquisas debateram, além de outras discussões pertinentes ao campo: os sentidos da primeira etapa da educação básica atribuídos pelas famílias que buscam vagas para as crianças em CMEI e suas ressonâncias na formação e no trabalho docente (ALVES, 2015); os percursos formativos mobilizados nos processos de avaliação institucional na educação infantil (VIEIRA, 2015); a formação continuada dos educadores atuantes na educação de crianças pequenas do campo, no contexto de assentamentos (VIEIRA, 2016); a gestão institucional na educação infantil (GALDINO, 2016); a temática do brincar nos processos de formação continuada de professores atuantes com as crianças pequenas (SOARES, 2017); a trajetória de um projeto de formação continuada em serviço desenvolvido em rede municipal de ensino, a partir das narrativas de profissionais participantes da formação (NOVAIS, 2018); e a formação continuada em instituições de educação infantil conveniadas sem fins lucrativos (ALVES, 2019).

Na busca por dar continuidade aos acompanhamentos da formação inicial dos educadores que atuam na primeira etapa da educação básica, movimento iniciado pelo Grufae em 2006, a pesquisa coletiva atual do grupo, iniciada em 2017 e intitulada “A educação infantil na formação inicial em pedagogia: enunciados discentes”, tem como objetivo acompanhar, por meio dos dizeres discentes, a perspectiva de atuação na educação infantil no contexto da implementação das Novas Diretrizes Nacionais para a formação inicial em cursos de licenciaturas (Resolução CNE/CP nº. 2/2015). Esse esforço investigativo vem sendo desenvolvido em três principais movimentos: o diálogo com as produções acadêmicas já publicadas a respeito do tema, em especial, publicadas em periódicos avaliados com estrato *qualis* entre A1 a B2 (CÔCO; VIEIRA; GIESEN, 2018; 2019); a análise documental da base legislativa da formação inicial em pedagogia (CÔCO, 2018a); e, por fim, o diálogo com os sujeitos em processo de formação inicial em um curso de pedagogia de uma universidade federal da região sudeste, a partir de instrumentos próprios de produção de dados (CÔCO; GIESEN; DIAS, 2018).

A pesquisa apresentada neste relatório tomou força e produziu mais indagações após minha inserção em turmas do curso, por meio da disciplina de Estágio em Docência, na qual pude

perceber a necessidade das alunas de compartilharem suas vivências nas instituições em que atuavam. Elas demonstravam que queriam compartilhar o vivido, buscando conselhos da professora e, simultaneamente, aconselhando as colegas. É nesse contexto mais específico que este estudo se insere: no empenho de nos aproximarmos dos enunciados discentes por intermédio das narrativas dos estudantes a respeito de suas experiências docentes, as quais vivenciam simultaneamente aos processos de formação inicial.

Desse modo, destaco que esta produção é composta por muitas vozes, em diálogo com os componentes do Grufae, posto que não se pode perder de vista “[...] que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições” (BAKHTIN, 1997, p. 316, grifo do autor). Diante dessa percepção, avançamos para o próximo tópico, no qual contextualizamos o trabalho docente na educação infantil como um campo de estudo ainda em construção, uma vez que os marcos legais que reconhecem essa etapa como partícipe da educação básica datam do final da década de 1980, momento em que há um avanço para a compreensão desta como um campo de atuação profissional de educadores.

1.2 CONTEXTUALIZANDO O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nosso intuito, neste momento do trabalho, não é fazer uma revisão histórica sobre a infância ou sobre a educação infantil, mas contextualizar o campo pesquisado, considerando que,

Em nossos termos, a memória, seja do passado, como retrospectiva, ou do futuro, como prospecção (esta última fundada, naturalmente, nas experiências passadas e presentes) é sempre memória de gênero, por ser o gênero a forma de estruturação do uso da linguagem. Pode ser escrita, oral ou, em nossos dias, informatizada (GIACOMELLI; SOBRAL, 2018, p. 411).

No âmbito educacional, a memória do atendimento a crianças pequenas em instituições específicas é recente. O reconhecimento institucional da educação infantil é demarcado na Constituição Federal de 1988, que no Art. 208 (que dispõe sobre o dever do Estado com a educação) refere-se a uma modalidade específica das instituições educacionais para criança

pequena, de 0 a 6 anos de idade.⁵ No entanto, o histórico de construção dessa etapa educacional remete a uma longa trajetória de lutas, tensionamentos e conquistas, cujos aspectos as reflexões e estudos de Kuhlmann Jr. (2007) ajudam a evidenciar.

A princípio, a construção da educação infantil – assim como as demais etapas educacionais – relaciona-se diretamente com os sujeitos que se objetivava formar em cada momento histórico, posto que a “[...] concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (AMORIM, 2006, p.103). Desta forma, “no trabalho de análise dos discursos e da cultura, quando conseguimos identificar o cronotopo de uma determinada produção discursiva, poderemos dele inferir uma determinada visão de homem” (AMORIM, 2006, p.106). Nesse contexto, o início da educação de crianças pequenas foi marcado por uma nítida divisão entre instituições educativas e instituições assistencialistas, caracterizadas pelo foco higienista e, em especial as segundas, voltadas a crianças pobres. Sobre isso, Kuhlmann Jr. (2007, p. 473) afirma que “[...] paralelamente ao Jardim de Infância situado em órgãos da educação, a creche e os jardins-de-infância ou as escolas maternais destinadas aos pobres subordinam-se aos órgãos da saúde pública ou de assistência”. Desse modo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e de 1971 também não dispõem a respeito dos profissionais responsáveis pela educação infantil, pois, até a segunda metade do século XX, a formação profissional não era um foco da questão (KUHLMANN JR., 2007, p. 489), a não ser por alguns técnicos, que formavam o corpo administrativo escolar de supervisão, coordenação e da programação das instituições.

Compreendemos que os espaços voltados ao atendimento de crianças pequenas resultam de muitas transformações ocorridas na sociedade, decorrentes, em muitos casos, de lutas sociais, como a das mulheres que almejaram deixar seus filhos em locais seguros para estarem no mercado de trabalho. Desse modo, espaços sociais de atendimento a crianças foram criados e difundidos internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, em sua maioria com caráter assistencialista (KUHLMANN JR., 2007). Todavia, tensionamentos a respeito

⁵Atualmente, o inciso IV do Art. 208 descreve que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade, conforme alteração pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

destas instituições continuavam efervescentes, sobretudo, a luta por oferta e qualidade, questões que envolvem diretamente a formação e a atuação docente.

Novos desafios estão sempre se impondo ao campo. No contexto nacional, as problematizações em torno da educação infantil passam a ser mais amplamente discutidas após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Entre outros direitos, essa lei defende o desenvolvimento integral da criança pequena e rompe mais firmemente com o caráter assistencialista predominante nas instituições de atendimento da pequena infância, em especial, as crianças pobres. Em seu artigo vinte e nove, a LDB estabelece que:

Art. 29 – A Educação Infantil, *primeira etapa da educação básica*, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Diante disso, as pesquisas a respeito da educação de crianças pequenas também se intensificaram. Desde o fim da década de 1980, atendendo a demandas práticas, a dimensão pedagógica das instituições que recebiam as crianças de 0 a 6 passou a ser temática central dos estudos, orientados “[...] por uma consciência crítica que permite olhar a realidade considerando as suas dimensões contextuais” (ROCHA, 1999, p. 64).

Ao investigar a “trajetória da pesquisa de educação infantil e seus principais temas, destacando suas contribuições para a prática pedagógica”, Rocha (1999, p. 62) evidencia duas grandes perspectivas de estudo: uma voltada para a avaliação da qualidade dos serviços educacionais fornecidos às crianças (que tomam como base as legislações e normativas), nas quais são englobadas as problemáticas referentes à formação de profissionais; e uma segunda, que busca compreender as diferentes relações estabelecidas entre os atores envolvidos no contexto educacional. No cenário pós-LDB, em que nos encontramos, nossa pesquisa participa de ambos os grupos, visto que procura compreender a formação de profissionais da/para educação infantil imersa nas relações estabelecidas entre eles.

A LDB dispõe também sobre a formação e profissionalização dos educadores atuantes na primeira etapa da educação básica, em especial no Art. 62º, ao afirmar que:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Na pauta das políticas de formação de professores para a educação básica que se fortaleceu após a LDB, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2006) consolida a formação inicial de professores para atuação na educação infantil no contexto da formação superior, a ser realizada nos cursos de Pedagogia⁶. Com isso, as temáticas a respeito da pequena infância e da primeira etapa da educação básica passam a compor o currículo destes cursos. Na continuidade dos debates, novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores foram sancionadas em 2015 (BRASIL, 2015), considerando alguns avanços nas discussões relativas a necessidades formativas.⁷

Diante dessas mudanças no campo da educação infantil, o espaço antes ocupado, em sua maioria, por trabalhadores sem formação mínima torna-se lócus de exercício docente e passa a demandar um grande número de trabalhadoras formadas para assumirem o magistério nesses estabelecimentos. Em resumo, o que ocorre é que “a transição da responsabilidade da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação no atendimento às crianças pequenas se integra ao movimento dos municípios de (re)organização de seus sistemas próprios de ensino” (CÔCO, 2010b, p. 5).

Tendo delineado tal contexto, no tópico a seguir buscamos apresentar a problemática, os objetivos e as questões associadas que mobilizam o desenvolvimento desta pesquisa.

1.3 OBJETIVOS E QUESTÕES ASSOCIADAS

Na esteira das problematizações entre a formação inicial e continuada, assim como as condições de trabalho estabelecidas nessas vivências de atuação, tematizamos, neste estudo, as interseções entre vivências de atuação na educação infantil e formação inicial de

⁶ Após a aprovação das diretrizes de 2006, o curso de Pedagogia passa a habilitar os formados para atuarem na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e também na gestão, na pesquisa e em contextos educacionais não escolares. Com isso, a continuidade do debate sobre a formação inclui problematizações sobre sua abrangência, dada a formação requerida pelas diferentes funções abarcadas no curso, que permaneceu com quatro anos de duração.

⁷ Cabe destacar que, na multiplicidade de vozes que movimentam as normatizações direcionadas a educação nacional, ainda que recente e em fase de implementação, a resolução aqui destacada foi revogada a partir da portaria 2.167/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BRASIL, 2019), amplamente problematizada e contraposta por movimentos sociais em defesa da educação (Anped, 2019).

professores. No contexto de ampliação do atendimento às crianças pequenas e, em articulação a ele, o provimento dos quadros funcionais na educação infantil (que, por vezes, vem recrutando profissionais ainda em formação no curso superior, por meio do estágio remunerado ou em contratação para funções administrativas), indagamos a respeito de *quais sentidos as estudantes em formação inicial, que atuam em instituições de educação infantil, atribuem às vivências no trabalho docente que desenvolvem.*

Buscamos, ainda, questionar: quais as formas de ingresso destas estudantes nas instituições de educação infantil? Quais as funções e atribuições exercidas por essas estudantes? Quais as especificidades destas funções? Quais as condições de trabalho e os processos de reconhecimento e valorização da atuação das estudantes em formação? Quais as implicações desta atuação para a formação e da formação para a atuação? E, por fim, como se dão as relações entre as licenciandas e as professoras atuantes em um mesmo grupo de crianças?

Com o entendimento de que “a compreensão é uma forma de diálogo” (BAKHTIN, 2006, p. 135), delineamos como objetivo geral desta pesquisa *compreender os sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia em formação inicial, atuantes na primeira etapa da educação básica, às vivências no trabalho docente na educação infantil.* Para alcançar tal finalidade, em articulação com as questões associadas, elencamos como objetivos específicos:

- Caracterizar as funções e atribuições exercidas pelas estudantes nas instituições;
- Identificar os processos de inserção no campo de trabalho;
- Mapear as condições de trabalho e os processos de reconhecimento e valorização da atuação das estudantes em formação;
- Analisar os movimentos relacionais estabelecidos entre as licenciandas e as professoras atuantes em um mesmo grupo de crianças.

Feita a apresentação de nossas intenções de pesquisa e delineamento de objetivos, avançamos para o próximo capítulo, no qual buscamos o diálogo com produções acadêmicas que tematizam a presença de trabalhadores auxiliares – incluindo estudantes em formação inicial – aos professores no contexto da primeira etapa da educação básica.

2 PROVIMENTO DE TRABALHADORES DOCENTES PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRESENÇA DE DIFERENTES SUJEITOS

Na consideração à processualidade da construção de um campo de pesquisa, sobretudo no contexto educacional, permeado por mudanças nas políticas públicas locais e nacionais, por vezes carreadas por intervenções internacionais, compreendemos que, para aventarmos novas investigações, é preciso considerar o já dito. Por isso, devemos inserir-nos nessa teia discursiva, em especial, observando as sínteses, decorrentes do campo acadêmico. Para autores de metodologia de pesquisa, trabalhos acadêmicos necessitam, inicialmente, conter uma revisão de literatura. Tal revisão permite levantar, mapear e realizar análises críticas, além de evidenciar

[...] lacunas que podem estimular a produção de novas pesquisas. Com efeito, esses estudos favorecem examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167).

Com Bakhtin (2011, p. 410) entendemos que, na arena da vida, “[...] não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico” e que, portanto, quando adentramos um campo de pesquisa, nos tornamos um elo na extensa cadeia de comunicação já existente. De acordo com o próprio autor,

Todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal (BAKHTIN, 2011, p. 296-297).

Assim, ao tratarmos da esfera das pesquisas que tematizam o trabalho docente na educação infantil e, em especial, a existência de trabalhadores auxiliares ao trabalho do professor nessa etapa da educação, propomos como objetivo para este capítulo mapear, na produção acadêmica, o debate sobre a presença de profissionais auxiliares na educação infantil por meio desta indagação: como está evidenciada, nas produções acadêmicas, a situação do provimento dos quadros funcionais na educação infantil no Brasil com relação à presença de profissionais auxiliares?

Com tal perspectiva de pesquisa de mapeamento, reunimos produções em formato de trabalhos apresentados em eventos, artigos, dissertações e teses sobre a temática, buscando o diálogo com as ideias que circulam o campo educacional por diferentes entradas. Para tanto, realizamos o levantamento dos estudos já existentes em três movimentos distintos. No primeiro, rastreamos as produções veiculadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; no segundo, buscamos por artigos indexados na *Scientific Electronic Library Online* e, por fim, no terceiro movimento, realizamos uma pesquisa de trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Selecionamos como recorte temporal para a busca de trabalhos o período entre 1996 e 2018⁸, considerando que, apesar da constituição de 1988 ter estabelecido creches e pré-escolas como pertencentes aos sistemas educacionais, “essa determinação constitucional ganha estatuto legal apenas oito anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96” (KUHLMANN JR., 2007, p. 493). Por isso, tomamos como marco a passagem do atendimento institucional das crianças pequenas dos sistemas assistência social para os sistemas de educação.

Os descritores utilizados para esse levantamento bibliográfico foram a princípio: *estágio remunerado, auxiliar e quadros funcionais* (articulado a *magistério*), todos acrescidos de *educação infantil e/ou creche*, pois o objetivo era selecionar, dentre as muitas produções a respeito da educação infantil, a singularidade das demais pessoas (para além dos professores) que atuam nesse campo. Todavia, em vista da limitação de tais termos para os objetivos da pesquisa, percebida nas primeiras incursões nos bancos de produções, ampliamos a busca com os descritores *estágio, docência, e trabalho docente* (também acrescidos de *educação infantil e/ou creche*).

O termo “auxiliar de educação infantil”, porém, é bastante complexo, pois, como afirma Côco (2010a, s/p), “refere-se a um conjunto de profissionais que atuam em funções de apoio ao trabalho pedagógico, em especial ao trabalho docente, nas instituições de educação infantil”. Por esse motivo, alargamos nossas consultas às bases, utilizando como descritores alguns sinônimos comumente empregados como nomenclaturas para a função de auxiliar apresentados por essa autora: *assistente (educação infantil e/ou creche); auxiliar ou assistente*

⁸A busca foi realizada no segundo semestre de 2018.

de atividades educativas; auxiliar ou assistente de desenvolvimento infantil; auxiliar de berçário; assistente de berçário; auxiliar de recreação; auxiliar de turma; berçarista; babá; pajem; monitor (educação infantil e/ou creche); recreacionista; atendente (educação infantil e/ou creche); e professor auxiliar.

Tendo em vista que cada banco de pesquisa apresenta peculiaridades em suas plataformas de busca, nos tópicos deste capítulo apresentamos os percursos trilhados e os resultados encontrados em cada um deles. Posto isso, no tópico a seguir retratamos as discussões circulantes nas teses e dissertações encontradas a partir do levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2.1 DIÁLOGOS COM PESQUISAS PRESENTES NA BDTD

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desde 2002. Ela tem como objetivo publicar e difundir as teses e dissertações produzidas nas instituições de ensino e pesquisa do país.⁹ A biblioteca hospeda atualmente 408.274 dissertações e 151.837 teses de diferentes áreas do conhecimento e produzidas em 114 instituições diferentes, números que a configuram como um banco de pesquisa consolidado no campo acadêmico.

Para a consulta na BDTD, utilizamos os critérios já assinalados no início deste capítulo, mas com algumas especificidades: foram alocados os descritores principais no primeiro campo de buscas e “educação infantil” e/ou “creche” no segundo, com o objetivo de encontrar produções em que estas palavras aparecessem nos títulos. Aos descritores “docência” e “trabalho docente”, todavia, associamos, além de “creche” e “educação infantil”, o descritor “auxiliar” (no terceiro campo de busca), que não se restringiu à busca nos títulos, pois foi selecionada a opção “em todos os campos”, que permite a filtragem de produções que contenham as palavras tanto nos títulos quanto nos resumos, assuntos, conteúdo, etc.

Assim, a pesquisa nessa biblioteca se concretizou em três momentos: primeiramente, agrupamos todas as produções apresentadas pelo banco a partir dos descritores; em seguida,

⁹ Informações retiradas do site institucional <http://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em 24 ago. 2020.

pela leitura dos títulos, excluímos as produções que tratavam de outros temas ou outras áreas¹⁰; por fim, realizamos a leitura dos resumos, introdução e conclusão das produções, sondando, quando necessário, outras informações no interior das pesquisas.

A partir desse levantamento, selecionamos vinte produções, das quais dezesseis são dissertações e quatro teses, que tematizam a educação infantil e seus trabalhadores em cinco diferentes estados de três regiões brasileiras. Na tabela a seguir estão elencadas as produções encontradas e selecionadas por meio dos descritores utilizados.

Tabela 1 - Levantamento na BDTD

DESCRITOR	Trabalhos encontrados	Trabalhos selecionados	
		TESES	DISSERTAÇÕES
Estágio; Estágio remunerado (educação infantil e/ou creche)	05	02	03
Auxiliar de educação infantil (e sinônimos)	123	-	10
Quadros funcionais (magistério)	02	-	-
Docência; Trabalho docente (educação infantil e/ou creche)	07	02	03
TOTAL	137	04	16

Fonte: Elaboração da autora

Como evidencia a Tabela 1, a maior quantidade de produções foi selecionada por meio do descritor “auxiliar de educação infantil” e seus sinônimos, com o número de dez dissertações (CAPESTRANI, 2007; KOPCAK, 2009; SINGULANI, 2009; NASCIMENTO, 2010; CAPELLASSO, 2011; SILVA, 2012; MASSUCATO, 2012; SANTOS, 2013; SANTOS, 2014; SILVA, 2015).

Iniciamos o diálogo nesta pesquisa com dissertação de Ruth Manincor Capestrani, de 2007, intitulada *De auxiliar de Educação Infantil (ADI) a professor de educação infantil – mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa ADI-Magistério*. Esse estudo de mestrado examinou os impactos da formação docente em curso de ensino médio normal no programa ADI – Magistério a partir da constituição subjetiva de auxiliares de educação

¹⁰ Tais exclusões se deram principalmente a partir dos termos babás e pajem, por meio dos quais foram encontradas muitas produções relacionadas a empregadas domésticas, filmes, etc., uma vez que a plataforma não diferencia acentos e plurais.

infantil atuantes em um centro municipal de ensino do estado de São Paulo. Capestrani (2007) destaca que o ADI Magistério, como programa oferecido a profissionais em exercício pela secretaria municipal de educação, cumpriu a função de regularizar o quadro funcional das instituições de atendimento educacional às crianças pequenas após a aprovação da LDB de 1996. Assim, para a autora, ele se configurou como “[...] um projeto de formação docente inicial em serviço” (CAPESTRANI, 2007, p. 26).

Ancorada em uma abordagem Vigotskiana, a autora realizou entrevistas com seis alunas do programa e relatou, a partir das narrativas delas, as mudanças proporcionadas pela participação na formação. Os resultados indicam transformações nos sujeitos pesquisados a respeito de suas visões de mundo, das práticas profissionais, das concepções de educação infantil, além de um novo olhar sobre eles mesmos, pois assumiram, “[...] através da nova linguagem, o novo papel conquistado: de professor de educação infantil” (CAPESTRANI, 2007, p. 169).

Na dissertação de Maurícia Evangelista dos Santos, defendida em 2013, as auxiliares também são temática central, pois a autora procura compreender como se configuram as relações entre as diferentes profissionais (professoras e auxiliares) que atuam em uma instituição de educação infantil. Intitulada *Na esteira dos saberes e práticas da docência na Educação Infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI*, a pesquisa está apoiada em uma abordagem teórico-metodológica da Rede de Significações. Tal como a pesquisa de Capestrani (2007), Santos (2013) também investiga um momento de reconfiguração da educação infantil após aprovação da LDB, desta vez no município de Salvador na Bahia, onde, segundo a pesquisadora, o processo de municipalização da primeira etapa da educação básica ocorreu em 2008.

Em seu estudo, Santos (2013) afirma que, durante esse processo, entra nas instituições de educação infantil uma nova figura, as professoras formadas em nível superior ou médio, ao passo que as trabalhadoras que já atuavam nas creches, sob a nomenclatura de educadoras, passam a ser consideradas auxiliares de desenvolvimento infantil. A pesquisa evidencia que a nova nomenclatura implicou também um reajuste da identidade profissional, produzida pelas auxiliares em meio a “[...] outras mulheres com formação, classe social, tempo de atuação e nível salarial bastante diferente das suas antigas companheiras de profissão” (SANTOS, 2013, p. 25).

Por meio de entrevistas com educadoras, auxiliares de desenvolvimento infantil e as gestoras da instituição, a pesquisadora problematiza as relações entre formação acadêmica (das professoras) e experiência prática (das auxiliares), possibilitando a percepção e a discussão de algumas tensões que emergem nos sentidos que as trabalhadoras atribuem a suas práticas. Assim, Santos (2013) considera que o contexto da educação infantil é constituído por diferentes trabalhadoras em funções similares e formações diversas, e é, portanto, atravessado por relações de poder que dificultam a possibilidade de uma docência compartilhada ou de um trabalho em que convirjam os saberes/fazer de cuidar e educar.

Nesse cenário de atribuições divididas e remunerações diversas, os saberes/fazeres ligados aos cuidados físicos são entendidos como inferiores, e “são [esses] 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” (SANTOS, 2013, p. 141). Por fim, os resultados apontam para os desafios que a educação infantil precisa enfrentar com relação aos binarismos de mente e corpo, cuidado e educação, professora e auxiliar, para avançar em direção a uma docência compartilhada que coloque a crianças como centro das ações.

A dissertação intitulada *Contribuições da educação e da psicologia: a importância do vínculo afetivo entre auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças de creche de 0 a 4 anos*, de Rosângela Regina Marcicano Capelasso (2011) tem como foco principal as implicações dos vínculos afetivos no desenvolvimento infantil. A pesquisadora realizou entrevistas semiestruturadas com oito auxiliares de desenvolvimento infantil de uma creche filantrópica na cidade de Presidente Prudente, em São Paulo, além de momentos de observação e análise documental. Apesar da nomenclatura “auxiliares” assinalada no título e no desenvolvimento da produção, a pesquisa trata de trabalhadoras com diferentes formações (Serviço Social, Letras, Magistério e Pedagogia) e não faz menção ao fato de atuarem no auxílio a outra trabalhadora, mas às funções planejar, coordenar, executar e avaliar atividades pedagógicas. Depreende-se, portanto, que tais profissionais atuam como gerentes de turmas. Tal especificidade de nomenclatura permite observar indícios de que, em algumas instituições (neste caso, uma filantrópica), os adultos envolvidos no atendimento das crianças não são formados para tal, assim como não são considerados professores.

A partir das análises das entrevistas de oito auxiliares de desenvolvimento infantil, as conclusões da autora apontam para a construção positiva de vínculos entre auxiliares e

crianças, em que destaca as relações de cuidado e acolhimento. Partindo de uma análise do campo psicológico, Capelasso (2011, p. 87) relaciona as ações realizadas na creche filantrópica pesquisada a “cuidados maternos extras, prestados por uma substituta”. Tais cuidados são interpretados como vitais para a saúde mental dos bebês e crianças pequenas. Sem desconsiderar a relevância da pesquisa realizada, cabe problematizar o fato de que a investigação, apesar de citar a creche como um espaço também de aprendizagem, não abarca discussões importantes a respeito da institucionalidade da educação infantil, possivelmente por se tratar de uma pesquisadora do campo da psicologia. É fundamental, ao abordar esta etapa educacional, reconhecê-la como espaço de atuação docente e não de substituição de cuidados maternos.

Ainda na busca por produções com o descritor “auxiliar”, selecionamos a dissertação de Lilian Borges dos Santos, intitulada *Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil*, defendida em 2014. Esse estudo ambicionou compreender os sentidos do trabalho de educação e cuidado de um auxiliar no cotidiano de uma instituição de educação infantil, no contexto do município de Pelotas, no sul do país. A pesquisa de natureza qualitativa teve como sujeitos uma turma de crianças de quatro e cinco anos de idade (com as quais se realizaram conversas informais), uma professora e um auxiliar (que participaram de entrevistas semiestruturadas).

Considerando também os desdobramentos da presença de um trabalhador do sexo masculino no espaço majoritariamente feminino que é a docência na educação infantil, Santos (2014) destaca o contexto que compõe a educação do município pesquisado. Em consonância com o que as produções do campo observam em outros municípios, em Pelotas também foram evidenciadas atribuições específicas para os diferentes trabalhadores que atuam com as crianças. Aos professores ficam os encargos e questões educacionais, de planejamento e de aprendizado, já os auxiliares recebem as funções voltadas para os cuidados e higiene, divisões que deixam nítidas as concepções díspares entre cuidar e educar. Santos (2014) realça, ainda, as diferentes exigências formativas para tais cargos, uma vez que os editais de contratação de auxiliares demandam apenas a conclusão do ensino médio.

No entanto, ao evidenciar as questões de gênero nesse contexto complexo, a pesquisadora afirma que, na relação entre a professora – formada em magistério – e o auxiliar – formado bacharel em direito e em artes –, havia indissociabilidade entre cuidar e educar, uma vez que

as atividades eram “divididas-compartilhadas entre professora e auxiliar” (SANTOS, 2014, p. 108). Os resultados dessa pesquisa indicam, portanto, a potencialidade da presença masculina nessa etapa da educação. Todavia, mostram que a sua inserção ainda é desafiadora, visto que existem reservas por parte das colegas, das famílias e, por vezes, das próprias crianças, ligadas especialmente às “[...] atribuições socialmente estabelecidas para homens e mulheres, que consideram que a educação e cuidado das crianças da Educação Infantil seria uma atividade mais ‘apropriada’ para as mulheres” (SANTOS, 2014, p. 107).

Por meio da palavra-chave “babá”, localizamos a dissertação intitulada *Professora, educadora ou babá? Desafios para a construção da identidade profissional na educação infantil*, na qual Jaqueline Cristina Massucato (2012) investigou o papel da formação inicial na reconstrução das representações sociais de professores de educação infantil sobre a profissão. Para a realização do estudo foram aplicados questionários a alunos ingressantes e concluintes do curso de Pedagogia em uma universidade de São Paulo, além de entrevistas com alguns deles.

Por meio de uma pesquisa qualitativa ancorada no conceito de materialismo histórico-dialético, a autora identifica que há, entre as estudantes, certa indefinição sobre o que é ser professor. Essa incerteza é decorrente, de acordo com a pesquisadora, da desvalorização histórica que acompanha o trabalho docente, sobretudo na educação infantil. Massucato (2012) defende, por isso, que é necessário redefinir a identidade profissional, pois os alunos já ingressam no curso de Pedagogia com certa noção identitária, mesmo que não nitidamente estabelecida. A formação inicial deve propiciar, nesse contexto, novos elementos teórico-práticos, que proporcionem, dentre outras coisas, discussões a respeito do valor social atribuído historicamente à profissão na qual estão ingressando.

A autora enfatiza também a necessidade de mais qualificação para atuar junto às crianças pequenas, defendendo o direito das professoras de educação infantil a exercer sua profissionalidade. Ao levantar questões a respeito da formação inicial de profissionais para a educação de crianças pequenas, outro desafio elencado por Massucato (2012) (apesar de não ser longamente debatido) é o estágio, que, para ela, necessita efetuar uma articulação mais abrangente entre teoria e prática, por meio de reflexões críticas a respeito das diferentes realidades sociais.

Ainda explorando os sinônimos de “auxiliar”, localizamos a dissertação de Dilma Antunes Silva, *De pajém a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche*, defendida em 2015, que tematizou a docência na educação infantil. Esse estudo, fundamentado na psicologia sócio-histórica, investigou os processos de constituição identitária das profissionais ainda atuantes em uma creche de São Paulo que iniciaram sua carreira como pajéns ou auxiliares. Com base nas enunciações captadas das professoras e considerando as experiências de vida como fundamentais para a construção da identidade profissional, a autora destaca a criticidade dessas profissionais com relação às formas de tratamento utilizadas no contexto de trabalho. Elas problematizaram, por exemplo, o uso de termos como “tia”, pois buscavam demarcar as diferenças entre contexto institucional e o doméstico, além de outras formas pelas quais as professoras evidenciam a preocupação em afastar as concepções naturalizadas que vinculam a mulher ao cuidado das crianças.

Silva (2015) afirma, ainda, a formação inicial e continuada dessas profissionais como essencial para a constituição de suas identidades. Por fim, a autora desenvolve uma problemática importante, que permeia a contexto pesquisado da constituição identitária: a hierarquização existente da docência nos diferentes níveis educacionais. Assim, Silva (2015) questiona o fato de que a docência na educação infantil, em especial com as crianças bem pequenas (creche), é considerada de menor valor, dada a relação direta das profissionais que a desempenham com as ações de cuidado.

Com a pesquisa intitulada *No sentido, os sentidos: efeitos da formação de monitores de educação infantil*, Sarah Cristina Peron Kopcak (2009) objetivou compreender elaborações sobre a infância e o trabalho na educação infantil produzidas por monitoras participantes de um curso de aperfeiçoamento no estado de São Paulo, mais especificamente no município de Campinas, de 2003 a 2006. Fundamentando suas análises em Bakhtin, a autora realizou entrevistas com monitoras após a conclusão do curso, com o propósito de captar sentidos presentes nos enunciados destas com relação à imagem que apresentam de si mesmas e às suas concepções de infância. Considerando nossos objetivos com esta revisão, cabe destacar que a denominação “monitoras” utilizada no trabalho de Kopcak refere-se a “[...] profissionais encarregadas da educação e do cuidado das crianças de 0 a 3 anos” (KOPCAK, 2009, p. 03), que atuam junto a professoras com formação exigida por lei.

De acordo com a pesquisa, destacam-se nos enunciados das monitoras conflitos e tensões entre professoras e auxiliares, sobretudo com relação a atribuições de tarefas, à formação específica e aos saberes práticos, uma vez que os conhecimentos formais das professoras são valorizados em detrimento dos adquiridos por meio das experiências práticas. Kopcak (2009) aponta a historicidade que envolve essas questões ao considerar o estabelecimento das instituições de educação infantil, afinal, até 20 anos atrás, não se tratava de Unidades Educativas, mas de unidades assistenciais. Quando se tornaram locais de atendimento a uma etapa da educação básica, as creches transformaram-se em locais de atuação de profissionais da educação, porém herdaram uma estrutura que mantém a monitora e incorpora a professora (KOPCAK, 2009, p. 196).

Para Kopcak (2009), as questões fomentadas pela participação das monitoras no curso de aperfeiçoamento proporcionaram maior desejo de atuarem profissionalmente no planejamento das ações, o que possibilitou que elas se envolvessem mais efetivamente nas atividades educativas, ressignificando assim o trabalho realizado. Por fim, Kopcak (2009) apresenta a necessidade e o desejo por formação (inicial e continuada) como sentidos enunciados pelas monitoras participantes do curso e da pesquisa.

Luciene Santos da Silva, em dissertação defendida em 2012 sobre *A prática pedagógica da díade professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche*, analisa as práticas pedagógicas de professoras e monitoras junto a crianças de dois anos de idade no contexto de uma creche em Barreiras, no estado da Bahia. Para atingir seus objetivos, realizou, pautando-se em uma abordagem histórico-cultural, uma pesquisa qualitativa com observações a uma turma de “maternal I” e entrevistas a duas professoras e duas monitoras que acompanhavam essa turma. Na defesa pela qualidade na educação de crianças pequenas, a autora toma como atores centrais as professoras e as monitoras, definidas como “[...] igualmente consideradas profissionais da Educação Infantil, que atuam nos serviços de cuidado e educação nas instituições” (SILVA, 2012, p.14). Assim sendo, as interações sociais entre elas mesmas e entre elas e as crianças tornam-se indicadores de qualidade na análise dos processos de mediação pedagógica.

Os resultados assinalados por Silva (2012) evidenciam rupturas entre cuidado e educação no trabalho junto à turma pesquisada, visto que essas funções se caracterizaram por tarefas hierárquicas: os cuidados, interpretados como inferiores, ligados apenas às ações de alimentação e higienização, eram atribuídos às práticas das monitoras, enquanto a cargo das

professoras estavam as ações consideradas educativas, que, no âmbito pesquisado, encontravam-se permeadas por concepções escolarizantes. No município pesquisado, essas atribuições são oficializadas nas formas de contratação de trabalhadoras docentes e as consequências disso para a qualidade da educação infantil são ignoradas. Silva (2012, p. 139), porém, defende “a criança como sujeito que se constitui nas interações sociais, histórico-culturais, e como um ser integral que atua ativamente no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento”. Desse modo, alerta para as problemáticas advindas da divisão entre as profissionais, cujas diferentes condições de trabalho e funções justapostas impedem as interações intencionais e planejadas de práticas que associem cuidar e educar.

Objetivando a análise, a partir de referenciais histórico-culturais, do espaço de creche e de como este pode ser reorganizado para impulsionar melhoras na primeira etapa da educação básica em um contexto paulista, Renata Aparecida Dezo Singulani (2009) desenvolveu a dissertação *As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche*. A terminologia “monitora” utilizada nesse trabalho denomina as profissionais que trabalham na creche diretamente com as crianças de zero a três anos e que têm formação em magistério; não atuam, portanto, em função auxiliar a outras profissionais. A partir de conversas entre a pesquisadora e as profissionais atuantes na creche e de intervenções pontuais, a pesquisa envolveu também uma mudança do espaço da instituição, inicialmente organizado sem planejamento intencional. Nesse contexto, os resultados indicam a relevância do trabalho realizado pela diretora (pesquisadora) com as profissionais da instituição para reorganizar e transformar as salas em espaços aconchegantes e provocadores para as crianças.

A pesquisadora assevera, ainda, a importância das ações de gestão e formação continuada junto às trabalhadoras, visto que foram identificadas fragilidades nas ações das profissionais em relação a sua formação inicial. Grande parte das monitoras afirmava embasar suas práticas nas experiências adquiridas com o tempo de atuação, sem apresentar maiores reflexões a respeito destas. Por fim, Singulani (2009, p. 176) alerta para a urgência em inserir a teoria nas instituições de educação infantil “[...] pois, sem ela para dar suporte ao ato pedagógico, o fazer das educadoras e demais profissionais fica marcado pela ausência de análise e de compreensão do processo educativo na sua complexidade e pela impossibilidade de pensar intervenções intencionais”.

Também com foco no contexto paulista, a dissertação de Marcos Antônio Nascimento (2010), intitulada *Atendentes de desenvolvimento infantil se formam professoras: um olhar sobre o curso superior fora de sede da Uniararas*, problematizou as contribuições do Curso Normal Superior Fora de Sede, fornecido por uma universidade às atendentes de desenvolvimento infantil da rede municipal de São Paulo, entre 2005 e 2007. A pesquisa, desenvolvida com doze professoras, ex-alunas do referido curso, evidenciou contribuições da formação para o desenvolvimento profissional e pessoal no trabalho com as crianças. O estudo de Nascimento (2010) evidencia a titulação – e, conseqüentemente, as modificações salariais – como motivadora para a realização da formação. Assim, o *status* de formada em Pedagogia se apresenta como importante na constituição dessas novas professoras, que buscavam aumentar seus conhecimentos pedagógicos e “[...] queriam ser respeitadas pelas demais colegas de profissão que haviam estudado um pouco mais e que não lhes davam a devida atenção” (NASCIMENTO, 2010, p. 69).

O estudo de Nascimento (2010), bem como os trabalhos de Capestrani (2007) e de Santos (2013), ajudam a conhecer melhor as medidas formativas adotadas por alguns municípios no intuito de atender exigências da LDB com relação à educação infantil, uma vez que focalizam cursos de formação – superior e médio magistério – oferecidos a trabalhadoras já atuantes nas instituições, com vistas a aproveitar “[...] a experiência adquirida durante o tempo de serviço” (NASCIMENTO, 2010, p. 44).

Para ampliar o conhecimento a respeito das trabalhadoras que atuam junto às crianças pequenas evidenciadas nas pesquisas acadêmicas, buscamos também pelos descritores “quadros funcionais” (associado a magistério), “docência” e “trabalho docentes”, associados a “educação infantil e/ou creche”. A partir deles, selecionamos mais cinco produções, sendo duas teses (CARVALHO, 2007; CASTRO, 2016) e três dissertações (CONCEIÇÃO, 2010; PAULINO, 2014; PISSOLO, 2015).

Com o descritor “docência na educação infantil” associado à palavra “auxiliar”, localizamos a dissertação de Joelma Salazar de Castro, intitulada *A docência na educação infantil como ato pedagógico*, defendida em 2016. Ao investigar a prática pedagógica de professoras e as relações presentes na comunicação e na brincadeira entre crianças e adultos no cotidiano da educação infantil, a autora adota como referencial teórico e metodológico os pensamentos do Círculo de Bakhtin. Os dados analisados por ela foram produzidos em contato com um grupo

de quinze crianças de dois a três anos, duas professoras, duas auxiliares de sala, uma professora auxiliar de ensino e uma professora de Educação Física.

Castro (2016) indica desafios com relação ao reconhecimento da educação infantil, que ainda é vista como menos importante que as demais etapas da educação. Nesse contexto de desvalorização, a presença das auxiliares de sala traz aos debates outras problemáticas, visto que, no município pesquisado, apesar de possuírem qualificação profissional, a função delas é auxiliar as professoras no atendimento direto às crianças. Assim sendo, essas profissionais não pertencem ao quadro de magistério e possuem remuneração salarial inferior a dos demais servidores da educação de Florianópolis. Por isso, Castro (2016) argumenta, a partir dos resultados da pesquisa, que as práticas pedagógicas e as relações na educação infantil devem envolver interação verbal entre professoras e professoras e entre professoras e crianças, com o objetivo de subsidiar as formações de conceitos, mesmo com as crianças bem pequenas, que, na defesa da autora, produzem discursos ausentes de palavras.

Com o descritor “trabalho docente na educação infantil” em articulação à palavra “auxiliar”, localizamos a dissertação de Verônica Belfi Roncetti Paulino (2014), que, em pesquisa de abordagem qualitativa, tentou descrever os *Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil*.¹¹ Esse estudo também tomou como referencial teórico-metodológico os conceitos formulados por Bakhtin para analisar os dados produzidos junto a auxiliares de creche e professoras participantes de um processo de formação continuada de um município do estado do Espírito Santo.

Paulino (2014), além de evidenciar a existência de trabalhadoras atuando em função auxiliar a professora, identifica lógicas hierárquicas oficializadas por meio de políticas municipais que, na consideração da pesquisadora, precisam ser revistas, especialmente porque reproduzem a fragmentação das ações, assim como alteram a constituição do trabalho docente. No entanto, a autora também observa indícios de um trabalho em parceria entre algumas das auxiliares e professoras de creche que, na instituição pesquisada, compunham momentos de formação mútua nas ações do cotidiano, visto que “as educadoras se formam no encontro com o outro, na concretude do trabalho” (PAULINO, 2014, p. 158).

¹¹ Essa pesquisa já foi citada no capítulo 1, pois faz parte dos estudos desenvolvidos no Grufae.

O *Trabalho docente na educação pública de Florianópolis* é o foco da dissertação de Graziela Pereira da Conceição (2010). Com ancoragem materialista e referenciada, sobretudo, em Saviani, a pesquisa investigou a história da constituição e expansão da função de auxiliares, considerando o relevante quantitativo de trabalhadoras que exercem essa função no município pesquisado. Conceição (2010) elabora reflexões a respeito da constituição da docência com crianças pequenas ao aventar as heranças que a educação infantil traz de duas diferentes vertentes: de um lado, apresenta aspectos mais ligados ao cuidado corporal, decorrência das creches assistencialistas, voltadas ao atendimento de crianças de baixa renda; de outro, enfoca os elementos herdados da antiga pré-escola, voltada a famílias de renda mais elevada, por isso possuidora de cunho mais pedagógico.

Para a autora, após a convergência dessas duas vertentes, mobilizada pelas normatizações da década de 1990, ações de cuidado e educação simultaneamente se aproximam e distanciam nas práticas desenvolvidas no interior das instituições de educação infantil. Nesse emaranhado, ela afirma as ações exercidas pelas auxiliares de sala como docência, posto que a maioria delas tem a formação exigida por lei e atuam diretamente com as crianças. Todavia, elas não são reconhecidas como professoras, divergindo destas em condições de contratação e salários, apesar de, nas entrevistas, afirmarem que se sentem docentes. Conceição (2010) evidencia também a importância da organização sindical das auxiliares, que possibilitou conquistas, como direito a formação inicial e continuada.

Na dissertação intitulada *Ser professora de educação infantil nos CMEIS e pré-escolas da rede municipal de ensino de Concórdia-SC: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente*, Marivanda Cadore Pissolo (2015) objetivou verificar se o exercício profissional em diferentes instituições (CMEI ou escolas) interfere nas representações das professoras de educação infantil do município de Concórdia a respeito do seu trabalho. A princípio, a pesquisadora localiza os 97 sujeitos pesquisados, dividindo-os entre atuantes em escolas com turmas de pré-escolas e atuantes em CMEI. No contexto dos Centros Municipais de Educação, Pissolo (2015) sinaliza a presença de auxiliares (com formação em magistério) e estagiárias (cursando Ensino Médio, não necessariamente na modalidade de magistério), no entanto, estes não foram foco da pesquisa.

Pissolo (2015, p. 14) destaca a existência de diferentes enfoques nas práticas das professoras atuantes em cada um dos espaços, visto que “[...] as professoras que trabalham em escolas possuem uma preocupação maior com uma aprendizagem mais escolarizada da criança,

enquanto as professoras dos CMEI muitas vezes valorizam mais o cuidado”. Os resultados do estudo destacam a necessidade da ampliação das significações de cuidar e educar, assim como de brincadeira e ludicidade nas formações e práticas das profissionais pesquisadas.

O trabalho com esse segundo grupo de descritores possibilitou localizar mais um trabalho ligado a relações de gênero na educação infantil. Eronilda Maria Gois de Carvalho, em sua tese *Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de caso na pré-escola pública*, defendida em 2010, propôs compreender a constituição de homens e mulheres como professores e professoras de crianças pequenas, tendo em vista que essa é uma profissão vista como tipicamente feminina. De sua pesquisa, constituída por um estudo de caso com enfoque etnográfico, participaram sete docentes atuantes em uma pré-escola do estado da Bahia, sendo cinco professoras e dois alunos/estagiários do curso de Pedagogia. Em seu estudo, a autora argumenta que a construção da docência com crianças pequenas como eminentemente feminina é, sobretudo, realizada por estigmas ligados a cuidados corporais e à maternidade. Carvalho (2010) afirma que, nesse ambiente, em que há a presença marcante e, por vezes, a centralidade dos cuidados, a inserção masculina ocorre atrelada ao esforço pessoal do professor para demonstrar/comprovar conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial, como objetivo de legitimar suas ações.

A autora destaca que a presença masculina na educação infantil não é constante no município pesquisado, uma vez que só ocorre durante o estágio supervisionado. Desta maneira, os resultados da pesquisa expõem momentos de surpresa por parte das professoras, ao afirmarem as boas práticas docentes desenvolvidas pelos alunos/estagiários do sexo masculino. Essa tese introduz outros sujeitos que ocupam o espaço da docência na educação infantil, além das professoras e auxiliares, e que também atuam em muitos momentos no trabalho auxiliar às professoras: estudantes, em estágio remunerado ou supervisionado.

Em consideração a esses indivíduos que também compõem o complexo espaço das instituições de educação infantil, utilizamos, na busca por trabalhos acadêmicos, o descritor “estágio remunerado” associado a “educação infantil” e/ou “creche”. Dada a ausência de resultados, utilizamos apenas a palavra “estágio”, novamente associada a “educação infantil” e/ou “creche”, a partir da que selecionamos três dissertações (LIMA, 2014; SILVA, 2016; OLIVEIRA, 2016) e duas teses (DRUMOND, 2014; BONFANTI, 2017).

Tematizando o estágio, a tese de Viviane Drumond, defendida em 2014, buscou analisar uma experiência de estágio supervisionado na educação infantil, com estudantes-estagiárias da Universidade Federal do Tocantins. A pesquisa intitulada *Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa* defende que o estágio é, na formação de professores, um momento importante de contato com o contexto das instituições, com as crianças pequenas e com a atuação profissional. A autora destaca as especificidades da educação infantil ao afirmar a importância da obrigatoriedade do estágio supervisionado como forma de construção de referências que fundamentem o trabalho com crianças pequenas, visto que as lógicas e conhecimentos escolarizantes que subsidiam as práticas nas demais etapas de ensino não são adequadas a creches e pré-escolas.

Caracterizando esta etapa da educação como um espaço desafiador para o desenvolvimento do trabalho docente, Drumond (2014, p. 04) evidencia que “[...] o(a) professor(a) de crianças pequenas não ministra aulas”. No contato com as estudantes-estagiárias de uma turma de pedagogia, como professora da disciplina de estágio, a pesquisadora buscou constituir momentos formativos, em que uma educação descolonizadora e emancipatória fosse pauta de discussão. Para a produção de dados, foram realizados questionários avaliativos do estágio, entrevistas com as estudantes e cadernos de campo produzidos conforme categorias pré-determinadas com as participantes, além de seminários de estágio.

Nesse contexto, o estudo enfatiza as experiências proporcionadas pela disciplina de estágio, sob a orientação da pesquisadora, mas evidencia lacunas no currículo do curso superior focalizado. Drumond (2014) propõe que o tempo de realização do estágio curricular seja estendido para além de um único semestre, de modo a articular teoria e prática a partir de experiências de docência proporcionadas por este. A autora conclui que modificações no currículo vigente devem ser executadas para que o curso de Pedagogia alcance efetivamente o lugar de formador do professor para a educação infantil e assuma como princípio uma pedagogia da infância, que tematize a criança de zero a dez anos.

O estágio na formação de professoras para a educação infantil também foi tema da tese de Claudete Bonfanti, defendida em 2017, no sul do país. Com uma pesquisa Vigotskiana e amplo quantitativo de sujeitos participantes, esse estudo debateu as relações teórico-práticas do estágio obrigatório (curricular) em educação infantil a partir das significações construídas pelas estagiárias. Além de vinte e nove estudantes de um curso de Pedagogia na modalidade de Educação a Distância que realizavam a disciplina de Estágio Supervisionado

Semipresencial, também participaram da pesquisa três docentes de um centro de educação infantil.

Bonfanti (2017) defende que o estágio é fundamental para formação de um professor, pois é o principal encontro dos discentes com o contexto das creches e pré-escolas, momento importante para atribuir sentidos e relações entre teoria e prática. Todavia, a hipótese da autora é de que a carga horária destinada à realização dos estágios não é suficiente para a elaboração de uma práxis que abarque as especificidades da primeira etapa da educação básica. Por meio de entrevistas, produção de textos e análise documental, a pesquisadora observou que o estágio foi significado pelas estudantes como parte relevante da formação profissional, mas que os aspectos práticos aparecerem em contraste e em dicotomia com as questões teóricas nas afirmações das estagiárias, fato que ela problematiza. Ao colocar o espaço de estágio como lugar de tensionamentos, Bonfanti (2017) acentua a necessidade deste se realizar sempre com acompanhamento, crítica e avaliação entre pares e com as docentes, tanto a orientadora (professora da disciplina na universidade) quanto a professora da classe de educação infantil (que recebe os estudantes na instituição).

A dissertação de Priscila Alves Silva, defendida em 2016 e intitulada *Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia*, teve como objetivo compreender como a professora e a auxiliar da turma, no encontro com estagiárias do curso de Pedagogia, se formam ao partilharem experiências. A pesquisadora optou por uma metodologia narrativa, em que escutou duas estagiárias, uma professora e uma auxiliar atuantes no Centro de educação infantil da Universidade Federal do Espírito Santo. Por meio desses procedimentos a autora localiza o espaço-tempo do estágio supervisionado como momento privilegiado de formação para os estagiários, mas também para professores e auxiliares da escola campo do estágio. Para Silva (2016, p. 15), nesse espaço uma “[...] perspectiva de corresponsabilidade [...] entre as instituições de ensino superior e os CEI(s)¹² fundamenta um outro modelo de formação que pressupõe a prática reflexiva do ensino e a autonomia dos profissionais da Educação Infantil”. Desse modo, o estágio supervisionado é visto como momento de encontro dessas instituições.

¹² Considerando as diferentes denominações atribuídas aos espaços de educação infantil no território nacional, as siglas que as representam costumam ser diferentes, de acordo com as produções.

Buscando nas pesquisas questões que nos aproximassem de nossos objetivos, destacamos, dentre as muitas discussões desencadeadas por Silva (2016), a diferenciação encontrada nas afirmações das estagiárias investigadas entre o Estágio supervisionado (foco da pesquisa) e o Estágio remunerado (também vivenciado pelas estudantes pesquisadas). O primeiro é concebido como um espaço de observação do contexto educacional em foco, enquanto o segundo se apresenta, nas narrativas das estudantes, como lugar para por em prática o aprendido na universidade. Para a autora, todavia, ambas as modalidades de estágio são espaços formativos e de “[...] construção partilhada de saberes e fazeres” (SILVA, 2016, p. 155), onde os estagiários aprendem com os professores a colocar em contexto o aprendido na formação inicial, enquanto os próprios professores, ao receberem os estagiários, refletem e ressignificam seus saberes.

Também examinando a temática do estágio, Lucineide Ribas Leite Lima, na dissertação defendida em 2014, *O espaço do saber ludo-sensível na prática de estagiárias de educação infantil*, analisa o lugar concedido ao conhecimento lúdico e sensível na prática pedagógica de estagiárias. Para tanto, adota como opção metodológica a abordagem qualitativa inspirada na etnopesquisa, com produção de dados por meio de observação e entrevistas, realizadas com estudantes de um curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), no período vigência de estágio remunerado na creche da mesma universidade.

A autora parte da defesa de uma formação inicial que valorize a prática. Nesse contexto, evidencia os estágios – inclusive o remunerado – como momentos de ação-reflexão-ação. Apoiando-se em Pimenta e Lima (2006), a pesquisadora afirma que o estágio pode ocorrer de diferentes formas: “[...] como imitação de modelos, instrumentalização técnica ou como componente da práxis do professor em formação” (LIMA, 2014, p. 43). Por se efetivar diretamente no contexto escolar e de futura atuação profissional, o estágio é defendido como momento de interação entre formação inicial e realidade social. Atendendo a seus objetivos, Lima (2014) conclui que, no contexto focalizado, o estágio contribuiu para a construção dos saberes ludo-sensíveis das professoras em formação, mas afirma que “[...] esses saberes das estagiárias carecem de mais prática e de subsídios teóricos para ampliação, consolidação e acrescentamentos” (LIMA, 2014, p. 153).

Por fim, a dissertação *O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos*, de Mariana Felício Silva de Oliveira (2016), investigou como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado em

educação infantil no contexto da instituição de ensino superior pesquisada. Em uma abordagem qualitativa, a pesquisadora realiza análise documental do projeto político pedagógico do curso e de relatórios de estágio, além de questionários e entrevistas semiestruturadas com discentes do quarto ano do curso de Pedagogia.

Defendendo que o “[...] estágio precisa ser considerado como espaço de problematização e articulação teórico-prático” (OLIVEIRA, 2016, p. 155), a pesquisadora aventa, com os resultados encontrados, que o estágio nessa instituição tem apresentado incoerência, visto que, no curso investigado, a parte burocrática do estágio sobressai. Nele, fica a cargo do professor da disciplina a proposta de acompanhamento e supervisão, de modo que os critérios e os espaços dedicados à discussão são (re)definidos a cada semestre. A ausência de uma coesão entre os diferentes docentes da disciplina reflete-se nos relatórios analisados, que denotaram descrições e análises pessoais de cada estudante, esvaziados de crítica fundamentada.

Os resultados revelam que os estágios foram realizados na modalidade de observação e que os estagiários alegaram não se sentirem preparados para esse momento. A pesquisadora conclui que a atividade praticada pelos estudantes do contexto pesquisado separa teoria e prática, já que não proporcionou momentos de reflexão e teorização das experiências vividas. Oliveira (2016) afirma, então, a necessidade de possibilitar aos discentes momentos de diálogo sobre o que observam na prática, de modo que busquem conectar as aulas na universidade aos momentos de experiência na instituição de educação infantil. A pesquisadora defende que a formação inicial em Pedagogia prepare o professor para atuar na educação infantil; para que isso ocorra, porém, se faz necessária a inclusão de mais disciplinas e de mais vivências em creches e pré-escolas.

No que diz respeito à outra modalidade de estágio (remunerado, não curricular), Oliveira (2016) parte da afirmação de uma das participantes da pesquisa, que destaca sua atuação remunerada na educação infantil. A autora problematiza essa experiência anterior da aluna ao alegar que “a participante não fez um estágio na pré-escola, apenas teve uma vivência como auxiliar; afirmamos isto porque ela não teve momentos de orientações, problematizações [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 112). Evidenciamos, aqui, a relação tênue entre estágio remunerado e o trabalho auxiliar às professoras, o que, nesse caso, instiga a pensar as tensões possíveis na diferenciação entre os estágios curriculares e remunerados.

As produções selecionadas na BDTD trazem diferentes problematizações a respeito da docência na educação infantil, pois evidenciam a presença de profissionais com diferentes condições de trabalho atuando em uma mesma turma de crianças, seja ao remontarem momentos históricos dessa etapa da educação, quando relatam processos de formação mobilizados nos municípios no contexto pós-LDB, ou ao mostrarem a permanência desse quadro funcional como estratégia de atendimento às crianças pequenas. Ao focalizar os estágios, as produções apontam para o potencial formativo desses momentos, por proporcionarem encontros com as crianças e com os adultos que compõem a educação infantil, e sinalizam para a necessidade de articular tais vivências com discussões qualificadas. Os tensionamentos entre cuidar e educar, teoria e prática, professora e auxiliar, CMEI e escola, educação infantil e ensinos fundamental também perpassam as produções, o que indica a complexidade contextual e epistemológica em que se constitui o trabalhador docente na primeira etapa da educação básica.

Ainda na busca por mapear as produções acadêmicas do campo, apresentamos, no próximo tópico, os percursos trilhados e os resultados encontrados na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

2.2 DIÁLOGOS COM PESQUISAS PRESENTES NA SCIELO

A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que seleciona e reúne periódicos nacionais, ampliando o acesso a estes por meio de seu site gratuito e atualizado. A SciELO resulta da parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e a Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) e tem apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para a pesquisa nessa plataforma utilizamos os descritores já assinalados no início do capítulo, de modo que, na busca por títulos, os descritores principais ocuparam o primeiro campo, enquanto os termos “educação infantil” e/ou “creche” foram adicionadas no segundo. Como no banco anteriormente citado, a pesquisa se concretizou em três momentos: o agrupamento das produções disponibilizadas pela biblioteca a partir dos descritores; a leitura atenta dos títulos e dos resumos, excluindo as produções que tratavam de outros temas ou outras áreas; e a leitura completa dos artigos.

Após esses processos, selecionamos na SciELO dois artigos resultantes do descritor “docência” junto a “educação infantil” (BUSS-SIMÃO, ROCHA, 2018; ARENHART,

GUIMARÃES, SANTOS, 2018) e três de “trabalho docente”, também articulado ao termo “educação infantil” (PINTO, DUARTE, VIEIRA, 2012; PAULINO, CÔCO, 2016; ALVES, CÔCO, 2018), totalizando cinco produções selecionadas.

O artigo de Márcia Buss-Simão e Eloisa Acires Candal Rocha, publicado em 2018, decorre de trabalho apresentado na 37ª reunião da Anped e se intitula *Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense*. A pesquisa desenvolvida pelas autoras objetivou contribuir com o conhecimento das configurações docentes das redes de ensino dos municípios de Santa Catarina. Nesse artigo, a presença de diferentes profissionais na ação direta com as crianças pequenas é assinalada como intrínseca à realidade educativa, ainda que muitas vezes a definição das funções de cada um desses profissionais não seja nítida. A partir da identificação desse cenário, as pesquisadoras problematizam a atuação de professoras e auxiliares por meio de uma diferenciação entre docência partilhada (ao se referirem ao trabalho marcado pela divisão de funções) e docência compartilhada (para delinear o fazer com, fazer parte de). Elas definem o trabalho exercido por essas profissionais como docência compartilhada, caracterizada pela exigência de “[...] uma articulação da ação com as crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018, p. 9).

Assim como ocorre em pesquisas comentadas no tópico anterior deste texto, Buss-Simão e Rocha (2018) destacam a existência de condições de trabalho díspares entre as profissionais que exercem, na maior parte do tempo, funções similares. Todavia, em contraposição aos trabalhos que identificam apenas os problemas dessa situação, as autoras compreendem ser “[...] por meio das interações entre os saberes e nas situações do cotidiano, nas reflexões e nas trocas que se dá a formação” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018, p. 4).

Deise Arenhart, Daniela Guimarães e Núbia Oliveira Santos, no artigo *Docência na creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos* (2018), debateram a identidade docente na creche, adotando uma perspectiva de pesquisa-formação com encontros quinzenais com professoras de bebês de creches públicas do Rio de Janeiro. Apoiadas no pensamento de Bakhtin, as autoras sustentaram a ideia de que “os sentidos da docência constituem-se na capacidade de reconhecimento do bebê como outro que altera e reconduz ações cotidianas [...]” (ARENHART; GUIMARÃES; SANTOS, 2018, p. 1677).

Por ter tomado a centralidade nos encontros formativos com as professoras, o cuidado corporal foi o ponto mais explorado nesse artigo, assim como a presença das auxiliares. A partir das falas dos sujeitos da pesquisa, os resultados indicaram o reconhecimento e valorização do cuidar, contudo os relatos da composição dos quadros funcionais das instituições apresentaram tensões nas ações docentes. As professoras que se inserem no quadro de magistério, com formação mínima exigida, e se reconhecem no trabalho pedagógico-educacional caracterizam a presença de outras trabalhadoras, sem formação em magistério, as agentes auxiliares, pelas funções ligadas ao cuidado (por vezes, vistas como algo de menor valor). Apesar dos enunciados apontarem para a responsabilidade das professoras nos cuidados como parte do ser professor na creche, contradições são evidenciadas quando, no contato com as famílias, as professoras se incomodam pelos pais buscarem informações somente a respeito de higiene, alimentação e afins, pois sentem suas ações educativas desvalorizadas.

Em *O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte* (2012), Mércia de Figueiredo Noronha Pinto, Andriana Maria Cancellata Duarte e Lívia Maria Fraga Vieira examinam as condições em que se realiza o trabalho docente com as crianças pequenas no contexto de mudanças na política pública e a partir da criação do cargo de educador infantil em 2003. A princípio, as pesquisadoras evidenciam que a oferta da educação infantil no município é feita em instituições específicas e em turmas presentes nas escolas de ensino fundamental. Tomando como base os dados produzidos em entrevistas, questionários, grupos focais e momentos de observação, as autoras percebem que, no contexto pesquisado, professoras e educadoras¹³, mesmo tendo a formação mínima exigida para atuar na educação de crianças pequenas, ocupam cargos diferentes, têm atribuições similares, mas diferem principalmente na remuneração recebida por cada uma delas. Nesse caso, as professoras (atuantes nas escolas) são mais bem remuneradas que as educadoras (atuantes nas unidades específicas de educação infantil). Diante disso, as autoras concluem que, nos diferentes espaços, “[...] o salário e a valorização da profissão pressupõem o reconhecimento que a sociedade e a administração municipal atribuem ao trabalho docente na educação infantil” (PINTO; DUARTE; VIEIRA, 2012, p. 622).

¹³ Importa evidenciar que as terminologias “professoras” e “educadoras” estão sendo utilizadas como profissões diferentes, para respeitar o descrito na pesquisa estudada, na qual os cargos de professora e de educador infantil são distinguidos pela forma de contratação.

A pesquisa de Kallyne Kafuri Alves e Valdete Côco, pertencentes ao Grufae, por sua vez, tematiza os *Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil* (2018), a partir de uma abordagem teórico-metodológica bakhtiniana. Ao discutirem concepções do trabalho na educação infantil, assim como desafios, conquistas e avanços na docência, as autoras examinam enunciados de familiares que buscavam por vagas em uma instituição de educação infantil. De acordo com o artigo, características ligadas a paciência, amor e bondade são atreladas à formação, pois foram utilizadas pelos sujeitos da pesquisa para determinar o que se espera do trabalhador docente que atue com os pequenos. A associação da profissão ao feminino também apareceu nos enunciados, nos quais é possível encontrar alusões a práticas maternas e familiares. Nesse contexto, faz-se necessário ressignificar a profissão docente junto aos familiares, em que se coloque em evidência o cuidado também como princípio educativo. As tensões entre professoras e auxiliares não se destacam nos enunciados dos sujeitos pesquisados por essas autoras, pois as desigualdades de condições, de valorização e de reconhecimento profissional, comumente observadas em pesquisas do campo, parecem não compor as narrativas das famílias, ao menos nesse momento inicial de busca por vagas.

Ainda na biblioteca SciELO, localizamos o artigo de Verônica Belfi Roncetti Paulino e Valdete Côco, decorrente da dissertação já explorada no tópico 2.1 deste texto. Em *Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil* (2016), as autoras discutem a presença de diferentes grupos profissionais atuantes no trabalho direto com as crianças a partir das políticas públicas em um contexto municipal do estado do Espírito Santo. As pesquisadoras evidenciam, no campo, a atuação de professoras e auxiliares em meio a lógicas hierarquizantes nas divisões entre cuidado e educação. Os resultados destacados nessa produção apontam para a precarização do trabalho docente com as crianças pequenas, decorrente de políticas públicas imbuídas de lógicas globais. No trabalho partilhado entre profissionais com formações, atribuições e condições de trabalho desiguais, essas hierarquizações devem ser questionadas e é necessário buscar projetos coletivos – ou a possibilidade construí-los – que se pautem na indissociabilidade de cuidar e educar.

Em suma, nos trabalhos apurados com a exploração da biblioteca SciELO, observa-se que, assim como nas produções da BDTD, sobressai a presença de diferentes profissionais atuando em instituições de educação infantil. Também são recorrentes os desafios na constituição da identidade docente nessa etapa, que é permeada por separações e, por vezes, oposições entre ações de cuidado e educação.

Na busca por mais interlocutores para o nosso diálogo, mapeamos também os estudos que fomentam os debates nos grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Esses estudos comunicam, muitas vezes, partes de pesquisas individuais de pós-graduação ou de grupos de pesquisa, de modo que sinalizam as discussões mais atuais que permeiam o campo. Desse modo, no tópico seguinte apresentamos os percursos trilhados e os resultados encontrados por meio da busca nos anais da Anped.

2.3 DIÁLOGOS COM PESQUISAS PRESENTES NOS ANAIS DA ANPED

Como terceiro movimento de mapeamento de produções acadêmicas para compor nosso diálogo, buscamos, nos anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), por estudos publicados em dois Grupos de Trabalho (GT). A Anped, fundada em 1978, é composta por programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e por professores e estudantes vinculados a estes programas, assim como demais pesquisadores da área. Seu objetivo é fomentar o desenvolvimento da ciência e da educação. Na pesquisa efetuada no banco de dados dessa instituição, o recorte temporal foi de 2000 a 2017, considerando que apenas os anais das reuniões que ocorreram dentro desta temporalidade estavam disponíveis no site à época do levantamento¹⁴. Realizamos a busca em dois dos 23 Grupos de Trabalho da associação: o GT 07, que tematiza a “Educação de crianças de 0 a 6 anos”; e o GT 08, que trata da “Formação de professores”, pois são nesses espaços de discussão que as pesquisas que tematizam a docência e o trabalho docente na educação infantil se fazem mais presentes.

Tal como nas plataformas anteriores, buscamos manter o padrão metodológico de busca por descritores apresentados nos títulos. Todavia, o site da associação não oferece ferramentas de busca específicas para trabalhos apresentados em cada GT. Assim sendo, o levantamento foi feito por meio da leitura do título de todos os trabalhos nos dois GT’s selecionados. Após essa primeira seleção, realizamos a leitura dos resumos e, for fim, dos trabalhos completos. Como resultado, dialogamos, neste tópico, com cinco produções: quatro pertencentes ao GT 07 (CASTRO e SOUZA, 2012; ALVES, 2006; BATISTA; ROCHA, 2015; DRUMOND, 2015) e um trabalho apresentado no GT 08 (SILVA, 2007).

¹⁴ Não foi possível acessar os anais da 33ª reunião, pois a página dessa edição, com link no site oficial da Anped, estava fora do ar no período da pesquisa.

Abarcando o descritor “auxiliar”, associado a “educação infantil”, a pesquisa de Marina Pereira de Castro e Souza, intitulada *O PROINFANTIL e a formação dos agentes auxiliares do município do Rio de Janeiro*, analisou como a participação no Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na educação infantil (ProInfantil) afetou a construção da identidade profissional dos professores participantes. Para tanto, a pesquisadora partiu de uma abordagem sócio-histórica e referenciou-se no pensamento de Bakhtin. Em seu trabalho, a autora explica que o programa de formação se direcionava a todos os agentes auxiliares de creche que estavam em exercício por contrato com a secretaria municipal de educação. Castro e Souza (2012) afirma, porém, que esses profissionais haviam sido contratados por meio de um concurso que contrariava a legislação vigente, por não exigir a formação mínima para o trabalho docente com crianças pequenas.

Ao discutir mais detidamente a construção da identidade dessas profissionais, que estavam em processo de formação inicial ao mesmo tempo em que já eram atuantes, a pesquisadora argumenta que esta se aproximava da ideia de professor como aquele que ensina, conceito deslocado das especificidades da educação infantil. Nesse contexto, a formação dos profissionais é indicada por Castro e Souza (2012, p. 4) como fundamental para a docência na primeira etapa da educação básica, posto que “trabalhar em creches e pré-escolas exige do professor conhecimentos do desenvolvimento infantil, dos processos de aprendizagem das crianças, da função social e cultural da escola”.

Localizado a partir do descritor “docência”, junto a “educação infantil”, o trabalho intitulado *Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambiguidade entre a vocação e a profissionalização*, de Nancy Nonato de Lima Alves (2006), tematizou os conhecimentos específicos sobre professoras de educação infantil. Os dados da pesquisa foram produzidos com pedagogas atuantes em CMEI de Goiânia por meio de questionários, que foram analisados sob ancoragem materialista histórica. Em seu trabalho de pesquisa, a autora problematiza a precariedade que caracterizou a educação infantil ao longo da história, propiciada pela origem em ações assistencialistas e caritativas, em sua maioria. Nesse contexto, Alves (2006) levanta a questão em torno das auxiliares – em Goiânia, denominadas “agentes educativos” – que atuam em conjunto com as professoras, mas detêm condições profissionais e salariais distintas. Uma hierarquia baseada na divisão das ações na educação infantil também é identificada, na qual educar e cuidar são valorados diferentemente. A esse respeito, porém, as afirmações das professoras pesquisadas são diversas, muitas delas “[...] reconhecendo a necessidade de integração, afirmando a separação,

chegando a considerar que as atividades de cuidado não devem ser função do professor” (ALVES, 2006, p. 10).

Todavia, o foco de Alves (2006) foi compreender o trabalho docente a partir das professoras, por isso os resultados apresentados pela autora expõem a complexidade da identidade profissional das docentes atuantes na educação infantil. Tal complexidade envolve, por sua vez, diferentes questões, a exemplo da feminização em um contexto patriarcal e das contradições entre reconhecer a necessidade de formação específica e simultaneamente valorizar o amor e a vocação na atuação com crianças pequenas. Diante disso, a autora também tematiza a educação infantil como um lugar de difícil definição, assim como o que é ser professora nessa etapa, pois a docência nesse espaço permanece em construção; ser professora sem dar aula ainda é desafiador. Não obstante, a formação apresenta-se para a pesquisadora como essencial, posto que “em última instância, é preciso constituir referenciais teórico-práticos para projetos e ações educativas que superem criticamente os modelos familiar, hospitalar, educacional-assistencialista e educacional-escolar [...]” (ALVES, 2006, p. 2).

No GT 07, também selecionamos o trabalho de Rosa Batista e Eloísa Acire Candal Rocha, intitulado *A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX* (2015), no qual as autoras buscam novas formas de pensar a formação inicial e continuada de docentes a partir dos estudos sobre sua constituição histórica na educação de crianças pequenas. Com o referencial teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso, as autoras buscaram crônicas, jornais, revistas, relatórios, certidões, históricos, decretos, fotografias, entre outros materiais, que ajudassem a caracterizar o atendimento às crianças em Santa Catarina no século XX. Nesse contexto, Batista e Rocha (2015, p. 1) identificam a presença de dois profissionais exercendo funções distintas, um ligado aos jardins de infância “[...] em que a abnegação, a entrega, a devoção eram pré-requisitos e definiam a profissional responsável pelo cuidado e educação das crianças”, e outro ligado à creche, para o qual eram exigidos conhecimentos vinculados à área da saúde, priorizando a higiene dos pequenos.

No mesmo GT 07, porém debatendo o estágio, Viviane Drumond, no trabalho sobre *O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias* (2015), derivado da pesquisa de doutorado já apresentada no tópico 2.1 desta dissertação, examinou experiências de estágio supervisionado de vinte e uma estudantes de Pedagogia na educação infantil de alguns municípios do

Tocantins. Ao problematizar a formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia, a autora alerta para o pouco espaço que os conhecimentos sobre a educação de crianças pequenas ocupam nos currículos. Nesse contexto, o estágio “representa um momento privilegiado na formação inicial de docentes, pois favorece o contato direto com o futuro campo de trabalho” (DRUMOND, 2015, p. 3). Os resultados da pesquisa de Drumond (2015) mostram que as estudantes-estagiárias valorizam as contribuições das experiências de estágio para suas formações, mas que estas se deram paralelamente a momentos de discussões e leituras mediados pelo(a) professor(a) orientador(a) do estágio. Com isso, a autora defende a realização do estágio em dois momentos, um junto ao campo e outro em espaço dedicado à reflexão, em uma lógica não hierarquizada dos saberes teóricos e práticos.

Já no GT 08, Isabel de Oliveira Silva observa, em *Trabalho docente na educação infantil: dilema e tensão* (2007), o processo de construção das referências teóricas a respeito do profissional da educação infantil e suas relações com os referenciais expressos por educadoras de creches no município de Belo Horizonte. A pesquisa evidencia que “a construção desse sujeito – o profissional que atua em creche – no pensamento educacional brasileiro relaciona-se a uma particular construção teórica da criança na faixa etária entre 0 e 6 anos” (SILVA, 2007, p. 1). Os dados analisados na pesquisa destacam, na história da educação infantil, o uso dos termos pajens – associado ao estado de São Paulo – e monitoras – observado em Minas Gerais. Sem delongar as considerações a esse respeito, a autora destaca que essas mulheres (pajens e monitoras) foram caracterizadas como “mães substitutas”, que criavam os filhos de outras mulheres em suas casas, proporcionando um – já refutado – “lar psicológico”.

Por fim, nessa pesquisa empírica feita por Silva (2007) os dados produzidos junto a seis profissionais de creche – cinco em processo de formação para obtenção de habilitação para serem professoras de educação infantil, por meio de curso oferecido pela prefeitura do município, e uma já formada em magistério – apontaram para a valorização, por parte das entrevistadas, das competências conectadas a habilidades pessoais em detrimento de conhecimentos adquiridos no processo de formação profissional.

Portanto, as produções selecionadas nos anais da Anped tematizam, no trabalho direto com as crianças, as profissionais auxiliares, a construção da identidade docente na primeira etapa da educação e as significações desse trabalho docente. Desse modo, as dualidades de cuidar e educar e teoria e prática também são problemáticas recorrentes nos trabalhos. Concluimos,

com essa observação, o trabalho de revisão de literatura e introduzimos o próximo tópico, que reúne as reflexões sobre o conjunto das produções selecionadas no percurso de pesquisa.

2.4 COSTURANDO DIÁLOGOS COM A PRODUÇÃO ACADÊMICA: O QUE AFIRMAM AS PESQUISAS

Nos três tópicos anteriores, buscamos evidenciar os percursos trilhados e os resultados apurados em cada um dos bancos de dados selecionados. Descrevemos, nesse processo, o que as pesquisas nos dizem a respeito da temática em estudo nesta dissertação, com o intuito de valorizar o que cada pesquisa, em suas especificidades e contextos, traz para o diálogo. Ainda assim, após essa exposição, consideramos ser necessário sintetizar o diálogo que tecemos neste capítulo, composto por diferentes vozes, com o intuito de explorar o conjunto das produções no que concerne ao volume, a vinculações locais e principais questões que compõem o campo.

No que diz respeito à materialidade e às estruturas gerais das obras, buscamos mapear os estados pesquisados nessas produções, as universidades nas quais as pesquisas foram desenvolvidas, as datas em que foram publicadas/defendidas, entre outras questões. Como ilustrado na Tabela 2, observamos que as trinta produções selecionadas investigaram nove estados, distribuídos, desigualmente, entre as cinco regiões brasileiras.

Tabela 2 – Trabalhos selecionados por região

Região do país	Instituição	Estado pesquisado	Natureza da produção
NORDESTE	UEFS	Bahia	Dissertação
	UFBA	Bahia	Tese
	UFBA	Bahia	Dissertação
	UNB	Bahia	Dissertação
SUDESTE	UFES	Espírito Santo	Dissertação
	UFES	Espírito Santo	Dissertação
	UFES	Espírito Santo	Trabalho
	UFES	Espírito Santo	Trabalho
	UEMG	Minas Gerais	Artigo
	UFMG	Minas Gerais	Trabalho
	UFRJ	Rio de Janeiro	Artigo

	UERJ	Rio de Janeiro	Trabalho
	UNICAMP	São Paulo	Tese
	UNICAMP	São Paulo	Dissertação
	PUC – SP	São Paulo	Dissertação
	PUC – CAMPINAS	São Paulo	Dissertação
	U. PRESBITERIANA MACKENZIE	São Paulo	Dissertação
	UNESP	São Paulo	Dissertação
	UNESP	São Paulo	Dissertação
	UNIOESTE	São Paulo	Dissertação
	USP	São Paulo	Dissertação
SUL	UFPEL	Rio Grande do Sul	Dissertação
	UNISUL e UFSC	Santa Catarina	Artigo
	UNISUL e UFSC	Santa Catarina	Trabalho
	UFFS	Santa Catarina	Dissertação
	UFSC	Santa Catarina	Dissertação
	UFSC	Santa Catarina	Tese
	UFSC	Santa Catarina	Tese
NORTE	UFT	Tocantins	Artigo
CENTRO-OESTE	UFG	Goiás	Artigo

Fonte: Elaboração da autora

Podemos aferir que as produções se concentram, em sua maioria, nas regiões Sudeste e Sul, com apenas três estados pesquisados nas outras três regiões. Esse fato pode ser explicado pela composição histórica do ensino superior no país, visto que “a oferta de educação superior se concentra nos grandes centros urbanos, com predominância do eixo Sul-Sudeste” (BRASIL, 2014b). Com relação às universidades às quais as pesquisadoras¹⁵ e produções estão vinculadas, percebemos que quinze, entre as dezenove instituições, são públicas. Similarmente, entre as instituições pesquisadas, a maioria é pública. Tais dados permitem afirmar que as universidades públicas são espaço principal de produção de conhecimento no país, neste caso em específico, com relação a pesquisas em nível de pós-graduação em

¹⁵ Utilizamos o termo no feminino considerando que vinte nove das trinta produções selecionadas foram produzidas por mulheres e apenas duas das pesquisas não foram orientadas por mulheres.

educação. Observamos, portanto, que as instituições públicas dedicam-se a tematizar, debater e buscar soluções para as problemáticas que permeiam a educação, fomentando os debates a respeito da defesa da educação infantil pública e de qualidade.

Com o objetivo de contextualizar os sujeitos com quem estamos conversando, ao mapearmos as produções, apesar de um recorte temporal mais amplo no momento do levantamento, de 1996 a 2018, localizamos pesquisas produzidas sobre a temática específica apenas entre 2006 e 2018 (sendo uma em 2006, três em 2007, duas em 2009, duas em 2010, uma em 2011, quatro em 2012, um em 2013, quatro em 2014, 2015 e 2016, uma em 2017 e três em 2018). Com isso, observamos que, mesmo após vinte anos da publicação da LDB, as trabalhadoras auxiliares na educação infantil continuam a existir e permanecem em situações díspares de remuneração, condições e formação. Quando examinamos a constância dos debates ao longo dos anos, constatamos que os binarismos, a desvalorização e os tensionamentos continuam a ser amplamente debatidos por pesquisadores da educação em busca de contribuir para uma educação infantil de qualidade.

Por meio da leitura das introduções, que trazem, na maioria das produções (dissertações e teses), as vinculações das pesquisadoras com a temática pesquisada, identificamos que, parte delas narra suas experiências como estagiárias (remuneradas ou não), como auxiliares e até como professoras antes de terem concluído seus cursos de formação inicial. Esse cenário apresentado pelas pesquisadoras reforça a ideia de que a educação infantil tem se mantido como um campo de atuação aberto e abrangente aos licenciandos de Pedagogia.

A diversidade de temas pesquisados (docência, relações, gênero, concepções, etc.) também evidencia a complexidade que é o campo da docência na educação infantil, visto que, em se tratando da educação de crianças pequenas, as problemáticas permitem questionar inúmeros assuntos, sujeitos e ações a partir de diferentes metodologias (pesquisas narrativas, inspiradas em etnografia, estudos de caso, análise de caso, pesquisa-formação, entre outras), métodos (entrevistas semiestruturadas, narrativas, questionários, observação, etc.) e com múltiplos referenciais teóricos. Em relação a aproximações com a nossa pesquisa, identificamos que já existem algumas autoras que buscam pensar o trabalho docente, a formação e a atuação de educadores na educação infantil a partir da perspectiva dialógica, fundamentando-se nos pensamentos do círculo de Bakhtin, visto que sete das trinta pesquisas (KOPCAK, 2009; CASTRO E SOUZA, 2012; PAULINO, 2014; PAULINO, CÔCO, 2016; CASTRO, 2016;

ARENHART, GUIMARÃES, SANTOS, 2018; ALVES, CÔCO, 2018) assumem o autor como referencial teórico.

Considerando os conteúdos das produções, na busca por **compreender** (CARVALHO, 2007; KOPCAK, 2009; NASCIMENTO, 2010; PINTO, DUARTE, VIEIRA, 2012; SANTOS, 2013; SANTOS, 2014; PAULINO, 2014; SILVA, 2016; BONFANTI, 2017; ARENHART, GUIMARÃES, SANTOS, 2018), **analisar** (SILVA, 2007; SINGULANI, 2009; SILVA, 2012; CASTRO E SOUZA, 2012; LIMA, 2014; DRUMOND, 2014; DRUMOND, 2015; PAULINO, CÔCO, 2016; ALVES, CÔCO, 2018), **investigar** (CONCEIÇÃO, 2010; CAPELASSO, 2011; MASSUCATO, 2012; SILVA, 2015; BATISTA, ROCHA, 2015; OLIVEIRA, 2016), **verificar** (PISSOLO, 2015; CASTRO, 2016), **contribuir** (ALVES, 2006; BUSS-SIMÃO, ROCHA, 2018) e **estudar** (CAPESTRANI, 2007), o conjunto aponta para a existência de alguns eixos de discussão recorrentes no que diz respeito ao trabalho docente na educação infantil, como: a criação/existência de cargos auxiliares, em especial, nas creches; as estratégias de atendimento formativo de pessoal no contexto pós-LDB; as diferentes condições de trabalho dos profissionais atuantes nessa etapa da educação; a existência de muitas hierarquias; e as problematizações relacionadas à constituição da identidade das profissionais.

Com relação à criação/existência de cargos auxiliares, sobretudo nas creches, para além das afirmações de Cerisara (2002, p. 14) de que “[...] alguns municípios têm decidido, apesar das deliberações na LDB, contratar uma professora e uma ‘profissional não docente’ para atuar junto às crianças [...]”, há também movimentos formativos, aplicados como estratégia para atender os requisitos do contexto pós-LDB. Iniciativas municipais e parcerias com universidades são descritas como propulsoras de formação inicial e continuada, voltadas para a instrução formal e certificação das trabalhadoras já atuantes nas instituições (NASCIMENTO, 2010; CAPESTRANI, 2007; SANTOS, 2013; CASTRO E SOUZA, 2012).

As diferentes condições de trabalho das profissionais atuantes nessa etapa da educação também se destacam nas pesquisas, em especial pelas disparidades com relação às atribuições e ao reconhecimento profissional. Tais diferenciações são terreno fértil para a existência de hierarquias, que, nas produções acadêmicas selecionadas, se apresentam nas dualidades entre cuidar e educar, entre educação infantil e ensino fundamental, e entre instrução formal e experiência prática. Neste movimento, é fundamental reafirmamos a defesa de que

é urgente que todas as profissionais que atuam diretamente com crianças assumam a função de professoras [e que a] qualidade do trabalho depende de uma política que contemple a necessidade de formação inicial e continuada destas professoras, formação essa voltada para especificidade do trabalho com crianças pequenas (CERISARA, 1999, p. 135).

As problematizações relacionadas à constituição da identidade das profissionais também apontam uma preocupação com o (auto)reconhecimento das trabalhadoras. Tais discussões tratam principalmente da feminização da educação infantil e das problemáticas associadas a ela, uma vez que o histórico assistencialista dessa etapa tem caracterizado as professoras como “cuidadoras” ou substitutas maternas, tendo pouco reconhecimento profissional. Todavia, sobretudo para as trabalhadoras contratadas como auxiliares, o magistério apresenta-se como possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Ainda no bojo das discussões sobre a construção de identidade, a temática de gênero surge como um desafio a ser mais amplamente debatido, visto que apenas duas pesquisas (CARVALHO, 2010; SANTOS, 2014) sinalizaram a presença masculina na docência com crianças e ambas com destaque para os tensionamentos que ela causa ainda nos dias de hoje, pois os ambientes são considerados de incumbência das mulheres.

Portanto, as análises das produções selecionadas sinalizam muitos tensionamentos no trabalho (com)partilhado por adultos no exercício da docência com as crianças pequenas. Há um enfoque maior para o contato entre auxiliares e professoras e menor para as estagiárias, assim como há unanimidade no apontamento da formação inicial e continuada como potentes para trabalho. O estágio, quando foco das pesquisas (DRUMOND, 2014; BONFANTI, 2017; SILVA; 2016; LIMA, 2014; OLIVEIRA, 2016; DRUMOND, 2005), é, na maior parte das vezes, o supervisionado (também chamado de obrigatório ou curricular). Nesse contexto, ele é caracterizado por seu potencial de espaço formativo, guardadas as devidas necessidades de acompanhamento, crítica e avaliação por parte das estudantes, das instituições de educação básica que os recebem e das instituições de ensino superior nas quais é realizada a formação inicial. No entanto, as discussões entre o binarismo teoria e prática se destacam nessas pesquisas, que evidenciam a necessidade de adequações nos currículos dos cursos superiores para que os debates entre a atuação com as crianças pequenas e a aquisição de referenciais teóricos sobre essa atuação constituam a identidade desses estudantes em formação inicial.

De maneira geral, as pesquisas apresentam as trabalhadoras a partir das tensões com a prática ou dos desafios com a formação após o ingresso nas instituições de educação infantil. Nesse panorama, acreditamos, como afirma Amorim (2004, p. 133), que todo enunciado já foi

falado antes, estejamos cientes disso ou não, mas “isso não quer dizer que apenas repetimos. Mas o trabalho criador consiste exatamente na luta com outras enunciações para poder inscrever sua própria voz”. Com isso, consideramos importante outro olhar para esse contexto, partindo da formação inicial das estudantes que são ao mesmo tempo atuantes no trabalho com as crianças pequenas.

A partir dessa revisão, parece-nos que temos um espaço pouco visibilizado desse chamamento do campo profissional, relativo à contratação de estudantes para atuar no campo da educação infantil, geralmente na condição de auxiliares, por vezes, por meio do estágio remunerado. Com isso, buscamos aproximar-nos dessas vivências de atuação, realizadas em meio ao desenvolvimento da formação inicial. Apuramos a viabilidade da pesquisa, observando, inicialmente, a grande recorrência, nos painéis/quadros de avisos do prédio do curso de Pedagogia, lócus da pesquisa, de anúncios de contratação. Diante disso, nossa pesquisa objetiva *compreender os sentidos atribuídos por estudantes de pedagogia, que atuam na primeira etapa da educação básica, às vivências de trabalho docente na Educação Infantil*. Para tanto, apresentamos a seguir os referenciais teóricos, as concepções e os percursos metodológicos em que calcamos esta investigação.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

No contexto das pesquisas em educação, compreendemos que a investigação acadêmica, em especial, quando voltada à interação com os sujeitos, pode mover processos de estudos sustentados em relações dialógicas. Nesse sentido, podem ser encaminhados procedimentos que possibilitam a escuta de variados enunciados nos temas tomados como pauta, implicados com produção de diferentes sentidos. Dada a emergência de uma multiplicidade de sentidos, que podem aflorar na tematização sobre os (des)encontros entre as vivências decorrentes da formação inicial e da atuação (BAKHTIN, 2011), apresentamos, neste capítulo, as concepções teóricas e sua articulação às opções metodológicas que orientam este estudo.¹⁶

Para responder aos questionamentos e objetivos que se direcionam à docência na educação infantil, compreendida, neste trabalho, a partir das interseções entre as vivências de atuação e de formação inicial, ancoramo-nos em pressupostos teórico-metodológicos bakhtinianos (BAKHTIN, 2006; 2011). Nessa perspectiva, ganham destaque os conceitos de *dialogismo*, *interação verbal*, *vivências* e *sentidos*. Esse conceitual se articula, em termos metodológicos, ao desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que assumimos as entrevistas narrativas como meio para produção de dados junto aos sujeitos participantes, com registros em nosso Diário de Campo.

A noção de *dialogismo* é, nesta pesquisa, elo central, que busca evidenciar ligações entre os seus vários elementos, a saber: o diálogo com outros estudos (conforme desenvolvido na revisão de literatura); a atenção para a emergência de processos comunicativos ligados à formação e ao campo de atuação (assim como entre eles) e situados no contexto social mais amplo; e a intenção de interagir com um conjunto de sujeitos. O dialogismo é, portanto, entendido como constituinte do humano, de suas relações em processos comunicativos complexos, e de escopos mais singulares, tal como no tema deste estudo.

Nesse contexto, o conceito de *interação verbal*, que abarca a atenção a um complexo de valores que marcam os dizeres (incluindo os silenciamentos e impossibilidades de falar), é

¹⁶ A elaboração deste capítulo reúne elementos de reflexões desenvolvidas durante a realização disciplina Docência, Currículo e Processos Culturais, ofertada no Curso de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, ministrada pela Professora Dr^a. Valdete Côco e posteriormente publicadas (GIESEN, CÔCO, 2018).

levado para os procedimentos da pesquisa, com a busca por desenvolver entrevistas narrativas. Nesse movimento, atentar às vivências, tanto nas ações que ganham realce quanto nas menos importantes ou interdidas aos dizeres demanda o exercício da procura pelo pouco dito, as sutilezas e as invisibilidades.

A constituição dos sentidos envolve tanto as magnitudes quanto as supostas insignificâncias, em várias pontes de contato que fazem posicionar graus de importância (incluindo precariedades), contextualizados no complexo de valores envolvidos na atuação social dos sujeitos. Assim, em síntese, esta pesquisa situa-se no entendimento de que dizer “o” mundo envolve também “se dizer no” mundo (LIMA, 2005, p. 28). Esse é um movimento compartilhado, que comporta reiteraões, divergências, tensões, cooptações, imposições, alterações e muitas outras dinâmicas que integram as possibilidades de dizer, silenciar e fazer calar e que instam sistematicamente os sentidos, na composição das pautas em disputa. De acordo com essa perspectiva, “o mundo como evento [...] está sempre relacionado com algo ainda por ser alcançado”, implicando apartar a indiferença na observação da atuação dos sujeitos (TEZZA, 2003, p. 184).

Interessadas na pauta da formação de professores e em sua vinculação com o campo de trabalho na educação infantil, subdividimos este capítulo em quatro tópicos, com o intuito de aprofundar a discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos. No primeiro deles apresentamos os conceitos formulados pelos pensamentos bakhtinianos em que ancoramos nossas reflexões. No segundo, demarcamos a inserção desta pesquisa no campo da formação de professores, sobretudo, em seu aspecto de processo de profissionalização para a atuação na educação infantil. Convidamos, para esse diálogo, Nóvoa (1995; 2017), Côco (2010; 2018b) e Cerisara (2002). No terceiro, exploramos os delineamentos metodológicos da pesquisa, quando dialogamos com Souza (2006), Kramer (2007) e Prado e Serodio (2013); anunciamos os procedimentos metodológicos utilizados para a produção de dados; e apresentamos os estudantes com quem dialogamos, a partir de um delineamento de perfil. Por fim, no quarto tópico, apresentamos os critérios éticos que direcionaram este estudo.

Feita esta apresentação, passamos para o primeiro tópico, em que continuamos a evidenciar os conceitos bakhtinianos que alicerçam as reflexões na temática delineada.

3.1 UMA PESQUISA BAKHTINIANA

A princípio, se retomarmos algumas das produções do capítulo anterior (KOPCAK, 2009; CASTRO E SOUZA, 2012; PAULINO, 2014; PAULINO, CÔCO, 2016; CASTRO, 2016; ARENHART, GUIMARÃES, SANTOS, 2018; ALVES, CÔCO, 2018), podemos perceber a potência do referencial bakhtiniano para o desenvolvimento de pesquisas no campo da educação, em especial, nos estudos sobre educação infantil. Tal potência talvez se explique pela inovação e abrangência dos pensamentos do autor, uma vez que o pensador russo, formado em história e filologia, engloba em suas obras diferentes campos do conhecimento. Nesse cenário, o Grufae tem desenvolvido pesquisas ancoradas nesse autor e com foco na formação de professores para a educação infantil, com diferentes temáticas envolvidas (CÔCO; SOARES, 2016).

São frequentes e evidentes as disputas na busca por determinar o pertencimento das teorizações de Bakhtin a correntes epistemológicas específicas. Todavia, acreditamos que o autor escapa desses enquadramentos, por ser “[...] menos um seguidor e muito mais um formulador original de ideias” (FARACO; CASTRO; TEZZA, 2001, p. 9). Suas formulações são, portanto, originais, mas não solitárias, pois as ideias foram construídas no interior de alguns círculos de discussões, sempre formados por intelectuais de diferentes campos do conhecimento.¹⁷

É nesse contexto, envolto por certa coletividade na circulação das ideias, que Bakhtin formula um de seus principais conceitos, basilar para esta produção: o *dialogismo*. Como afirma Côco (2006, p. 39),

O princípio dialógico – que tem importância fundamental no pensamento e no método de Bakhtin – apresenta como ideia central a relação entre o enunciado e outros enunciados, comportando o diálogo entre interlocuções e o diálogo entre discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura.

Desse modo, no pensamento bakhtiniano, o diálogo não se restringe às ações de pergunta e resposta. Antes, os enunciados são construídos como respostas a outros enunciados; ao mesmo tempo, cada um destes está permeado de diferentes outros enunciados, compondo uma cadeia dialógica, na qual os sujeitos são convidados a responder a todo o momento. Essa

¹⁷ O que gera, ainda nos dias de hoje, algumas controvérsias a respeito da autoria de algumas de suas obras, conhecidas como “textos disputados” (ver SIPRIANO; GONÇALVES, 2018).

compreensão vincula-se a um sentido amplo de diálogo, que não se limita a falas em voz alta, no contato face-a-face, mas abarca “[...] toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 125). Na constituição desse diálogo, importa destacar que a palavra é *polifônica*, pois comporta muitas e diferentes vozes, e *polissêmica*, “[...] pois cada ato enunciativo traz novos sentidos (CATRO e SOUZA, 2012, p. 2).

O conceito de polifonia (muitas vozes) implica observar que, nos dizeres, várias – e diferentes – vozes podem estar presentes, tanto em cada dizer quanto na circulação dos dizeres. Em cada dizer porque uma assertiva (dita por alguém) pode comportar outros dizeres. Na circulação de dizeres porque um dizer está implicado com endereçamentos (se faz em resposta e é gerador de outras enunciações). Nesse processo, a polifonia abarca também espaços de conflitos e de tensões, visto que as muitas são também diferentes vozes, de forma que compõem o diálogo, nem sempre de forma simétrica (AMORIM, 2007, p. 13).

Daí, a importância de associar os conceitos de polifonia (a festividade das várias vozes em diálogo) com a heteroglossia (disputa de vozes) e de situá-los no contexto, de modo a atentar para os conflitos que, para além das dissonâncias individuais aleatórias, ocorrem, sobretudo, nas suas vinculações às “profundas clivagens estruturais da vida social” (STAN, 1993, p. 167). Nesse contexto, “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifo do autor).

Envoltas e participantes nessa arena dialógica, onde os discursos são prenes de resposta, buscamos compreender, como já assinalado anteriormente, os *sentidos* atribuídos por estudantes em formação inicial, atuantes na primeira etapa da educação básica, às vivências no trabalho docente na educação infantil, com atenção especial ao movimento interativo entre as experiências da formação inicial e o campo de trabalho. Por isso, interagimos com graduandas do curso de Pedagogia observando que

O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez (BAKHTIN, 1997, p. 386).

Assim, não nos lançamos ao campo de pesquisa em busca de sentidos já finalizados – posto que estes nunca estão estabilizados –, mas sim à procura do diálogo, de encontros que mobilizem a interação verbal, que dão sentidos às palavras a partir dos enunciados e dos contextos. Em vista disso, as relações estabelecidas entre os diferentes profissionais; profissionais e estudantes; e estudantes e pesquisadora são entendidas como forma de nos constituirmos com o outro “[...] pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 125). Assim, a interação verbal entre os participantes da enunciação é espaço da produção de sentidos.

Como afirma Bakhtin (2006, p. 107), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”, assim sendo, identificar tanto o contexto mais imediato das entrevistas narrativas quanto o cenário o mais amplo das inserções das licenciandas que enunciam é parte primordial de nossa pesquisa. Destacamos, ainda, que buscamos captar e compreender os sentidos narrados sobre as *vivências*, atentas ao que Bakhtin (2006, p. 95) apontou como conteúdo/sentido ideológico ou vivencial. Nessa perspectiva, para definir os contatos das estudantes em formação inicial com o contexto de atuação profissional, parece-nos mais abrangente o conceito de vivências, posto que, para Bakhtin (1997, p. 59) “em termos de valores, o traçado das fronteiras do corpo basta para proporcionar a configuração e o acabamento *ao outro*, ao passo que esse mesmo traçado não basta para circunscrever-me, pois minha vivência engloba qualquer fronteira, qualquer corporalidade, ampliando-me”. Diante disso, compreendemos que vivência

[...] não se refere a algo superficial, mas integra a complexidade do processo de estar com o outro no cotidiano do trabalho na EI [educação infantil], com as questões importantes, marcantes, com magnitude e também as questões simples, superficiais, corriqueiras e, ainda, conflituosas, tensionadas e disputadas (CÓCO; ALVES; FERREIRA, 2016, p. 89).

Articulamos a essa ideia também a concepção de Nóvoa (2002, p. 34) de que “[...] a escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um lugar de vida”. As estudantes de Pedagogia vivenciam nesses espaços (na escola de formação e na escola de atuação) diferentes experiências, tensões, conflitos, entre outros aspectos marcantes e superficiais que compõem a vida. Quando colocamos a formação docente em paralelo com a formação humana, Bakhtin permite pensar que

O homem se forma *ao mesmo tempo que* o mundo, reflete em si mesmo a formação histórica do mundo. O homem já não se situa no interior de uma época, mas na fronteira de duas épocas, no ponto de passagem de uma época para outra. Essa passagem efetua-se nele e através dele (BAKHTIN, 1997, p. 240, grifo do autor).

Em conexão com essas premissas, a docência – em nossa pesquisa – encontra-se na fronteira entre a formação inicial e a formação continuada, considerando as questões fomentadas pelos “[...] tipos de ligações entre as diferentes partes do todo” (VELMEZOVA, 2005, p. 76). Essa formação é inicial porque os sujeitos da pesquisa não concluíram o curso de Pedagogia. É Continuada porque estão atuando e se formando no campo de trabalho, em proximidade de outros profissionais. No entendimento de que somos seres inacabados, esta pesquisa atenta-se para vivências que fazem interagir diferentes espaços formativos. Nesse sentido, buscamos, no próximo tópico, avançar na abordagem da formação, no diálogo com autores que tematizam a docência.

3.2 O TRABALHO DOCENTE ARTICULADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando o intento de integrar a rede dialógica sobre formação de professores, sobretudo na interlocução com o campo da educação infantil como espaço de atuação profissional, neste tópico dialogamos com Nóvoa (1995, 2002, 2017), Côco (2010, 2018b) e Cerisara (2002).

Associamo-nos a Nóvoa na defesa da formação em nível superior para os professores, também para o campo da educação infantil. Como destaca o autor, “[...] estamos perante um movimento para dismantelar o sistema universitário de formação de professores, substituindo-o por um conjunto de programas empresariais que vão piorar a já difícil situação das escolas públicas e do professorado” (NÓVOA, 2017, p. 1110). Defendemos esse nível de formação, atrelado ao direito à formação continuada e ao avanço na escolarização na pós-graduação, resgatando as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a), que reconhece a profissionalização do magistério. A profissionalização reúne formação, valorização profissional e condições de trabalho associadas à qualidade da educação e à afirmação do direito à educação (BRASIL, 1988). Vista por este ângulo, “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p. 1111).

Nessa lógica, formação inicial e a continuada não são vistas como instâncias separadas, mas, ainda que diferentes, complementares. Como destaca Nóvoa (2002, p. 22), “[...] os professores são, ao mesmo tempo objeto e sujeitos da formação. É no trabalho individual e coletivo de reflexão que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional”. Assim, na articulação entre os lugares da formação inicial e da formação

continuada podem emergir faces de potência, posto que os estudantes de Pedagogia podem formar-se no contexto da atuação profissional. Se esse lugar de diálogo entre a formação inicial e o campo de trabalho pode ser afirmado como potência de desenvolvimento formativo, cumpre também não invisibilizar as observações que assinalam que a precarização do trabalho docente tem se intensificado no campo da educação infantil (FERREIRA; CÔCO, 2011).

Dado o escopo desta pesquisa, dentre essas precarizações cabe problematizar a configuração do recrutamento dos quadros funcionais (CÔCO, 2015), que dá sentidos para o posicionamento desta etapa no repertório das escolhas profissionais. Esses sentidos são marcados “com significações de desprestígio, assinalando o reconhecimento de um campo de atuação que precisa avançar na sua afirmação e reconhecimento social” (CÔCO, 2018b, p. 95). Para valorizar a educação infantil como campo de trabalho, importa alertar para os fatores que influenciam os processos identitários de seus profissionais. Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 16) afirma que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A partir dessa perspectiva, muitos são os intervenientes que alteram as possibilidades de se dizer na docência na educação infantil, dadas as várias funções no atendimento direto a crianças: professores e também estagiários, auxiliares, recreadores, entre outras funções.

Nesse processo de composição funcional, nossa pesquisa está situada no diálogo das graduandas com a educação infantil, tendo como mediadores principais o processo de formação inicial e a atuação no campo de trabalho. Essa atuação chama a observar a inserção precoce (visto que as graduandas ainda não concluíram o curso, portanto, não possuem certificação) e a possibilidade de fazer interagir (comportando aproximações, distanciamentos e tensões) a formação e o campo de atuação. Nesse diálogo, atentamos para os movimentos associados aos processos identitários, no horizonte das expectativas profissionais e da atratividade dos campos de atuação.

Com uma maior aproximação às questões docentes no campo da educação infantil, Cerisara (2002), ao pesquisar as *Professoras de Educação Infantil*, ressalta a especificidade da construção de identidade das profissionais no espaço predominantemente feminino. Dessa

forma, a docência na primeira etapa da educação básica compõe-se em meio a encontros e desafios. Os encontros se efetivam nas relações entre adultos, adultos e crianças, entre crianças, comunidade e intuição, etc. Os desafios estão conectados ao lugar da mulher na sociedade, posto que este “não é diretamente o produto do que ela fez, mas do sentido que adquirem suas atividades por meio da interação social concreta” (CERISARA, 2002, p. 31). Assim, o trabalho com as crianças pequenas encontra-se, frequentemente, atrelado à maternidade, esvaziado de reconhecimento profissional. Daí, que ganha destaque no campo da educação infantil a defesa da profissionalização, implicada com a garantia da formação e com o reconhecimento e valorização.

Essa defesa contrasta com os processos de recrutamento dos quadros funcionais, que configuram um campo de trabalho marcado pela “[...] coexistência [de] diferentes profissionais, no mesmo espaço” (CERISARA, 2002, p.16). Na configuração da docência, são reunidos professores e auxiliares (incluindo estagiários). Com isso, emergem dinâmicas de *hierarquização* materializadas em diferenças na carga horária de trabalho exigida, na remuneração oferecida, nos requisitos de formação, na configuração das funções e nas atribuições exercidas. Em meio a essas tensões, “emprego/trabalho” e “profissão/carreira” são termos que conferem visibilidade ao modo como as trabalhadoras se identificam no campo da educação infantil, no qual as auxiliares evidenciam o esvaziamento do sentido de profissão na atribuição de suas funções. Nesse ínterim, “entrar para o mercado de trabalho não parece vinculado à ideia do exercício de uma profissão” (CERISARA, 2002, p. 42).

Diante desse cenário, com atenção à especificidade da observação do recrutamento de estudantes para atuarem como auxiliares ao trabalho docente na educação infantil, defendemos a formação (inicial e continuada) como necessária ao trabalho em creches e pré-escolas, partindo dos saberes já adquiridos sobre o campo e da “[...] organização de espaços de formação que contemplem as especificidades da identidade da professora de educação infantil” (CERISARA, 2002, p. 107). Nesse sentido, parece importante conhecer mais detidamente esse quadro, que justifica esta pesquisa.

Sem desvalorizar as diferentes entradas formativas no campo da educação infantil, mas também sem perder de vista a defesa do direito à formação e das garantias ligadas ao trabalho docente também com crianças pequenas, Côco (2018b) observa que:

[...] vemos compor um campo de trabalho que tem recrutado quadros funcionais também em vinculação com a formação inicial de professores, permitindo avarer

proximidades. Nesta aproximação, importante indagar essas políticas de provimento de profissionais, em especial, os riscos de produzir afastamentos desse campo (CÓCO, 2018b, p. 108).

Nesse cenário, evidencia-se um contexto em que,

[...] na articulação entre formação inicial e formação continuada, integradas às trajetórias profissionais, reconhecemos uma complexidade que agrega os requisitos das exigências legais de certificação, as (im)possibilidades de qualificação e os processos interativos de estar com o outro, recompondo os embates na compreensão do mundo e dos modos de se dizer nele (CÓCO, 2018b, p. 98).

Dada a complexidade desse quadro, buscamos adentrar o espaço social da formação inicial na interseção com as experiências de atuação das estudantes considerando a educação infantil integrada ao sistema de ensino. Portanto, a especificidade da primeira etapa de educação não pode abdicar dos requisitos de formação propostos para as demais etapas da educação básica.

Essa configuração dos quadros funcionais, mobilizada pelo campo de trabalho por meio do recrutamento, compõe também os processos formativos, visto que estabelece uma ponte dialógica mais direta com a formação. Nessa ponte, a atuação impõe exigências, pois requer engajamentos e informa modos de funcionamento e outras demandas. Em contrapartida, provavelmente ela também é impactada pelas assertivas da formação e suas obrigações.

Configurado esse quadro contextual da pesquisa, passamos para o próximo tópico, em que apresentamos as ações metodológicas de produção de dados deste estudo, em especial, inscrevendo-o no âmbito das pesquisas que assumem o desenvolvimento de narrativas.

3.3 DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

No bojo das pesquisas sobre histórias de vida, empreendemos, nesta pesquisa, um estudo de natureza qualitativa, no intento de fazer dialogar a metodologia narrativa com os conceitos bakhtinianos. No que se refere a este tópico, cotejamos as concepções de pesquisa biográfica de Souza (2006) e de narrativa com inspiração bakhtiniana de Kramer (2007) e Prado e Serodio (2013), bem como apresentamos os procedimentos metodológicos empregados e o perfil das estudantes com as quais dialogamos. Tal cotejamento visa sustentar nossa aproximação das estudantes em formação inicial que atuam em instituições de educação infantil, buscando os sentidos atribuídos às vivências no trabalho docente.

Essa aproximação foi sustentada em movimentos de *interação verbal*, conforme proposto por Bakhtin (2006), que afirma:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo, pela situação social mais imediata. Com efeito, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...] A *palavra* dirige-se a um *interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2006, p. 112, grifos do autor).

Narrar tem sido, desde os primórdios da humanidade, uma das principais formas de compartilhamento de histórias, experiências e conhecimentos. Falamos sobre os outros e sobre nós mesmos a todo tempo, falamos do já vivenciado e do que se pretende viver. No contexto da vida, selecionamos o que e quando narrar algo. Assim o é também nas pesquisas de perspectiva narrativa. Esse tipo de pesquisa “[...] tem se consolidado como uma importante alternativa às metodologias sustentadas no paradigma cartesiano que, durante muito tempo, dominaram os modos de produção de conhecimento” (NOVAIS; CÔCO, 2018, p. 518), sobretudo no contexto das ciências humanas, que tem como objeto de pesquisa o próprio sujeito. Assim, consideramos que, ao optarmos pelas narrativas dos sujeitos, interagimos com eles e, desse modo, participamos de um processo complexo de escolha de formas de dizer, na seleção das vivências eleitas para serem narradas. Então, a narrativa se efetiva no encontro dialógico entre sujeitos, impondo desafios à pesquisa, que envolvem o convite aos sujeitos, o ambiente destinado à pesquisa, o clima estabelecido, os eixos selecionados, os processos de recepção, entre outros.

Dados seus aspectos teórico-metodológicos, as narrativas inserem-se nas pesquisas de abordagem biográfica, que compreendem, no contexto da formação de professores, as pesquisas com “história de vida” ou “narrativas de formação”. Tal abordagem classifica-se como método, como técnica, ou ambos, de acordo com os autores que a utilizam (SOUZA, 2006). É um recurso fértil para a compreensão de processos constitutivos de identidade docente (SOUZA, 2006). Para esta pesquisa, partimos do entendimento da história de vida como

[...] um relato oral ou escrito, recolhido através de entrevista ou de diálogos pessoais, objetiva compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstruir processos históricos [...] vividos pelos sujeitos em diferentes contextos (SOUZA, 2006, p. 24).

Assim, nos propomos a analisar as narrativas das estudantes, uma parte de sua vida que articula formação e atuação. Ainda que tenhamos esse foco a perquirir, reconhecemos que não

podemos apartá-lo do conjunto da vida das estudantes, visto que o referencial bakhtiniano chama a atenção para os elos na cadeia verbal. Ou seja, os ditos podem interfacear elementos pretéritos e futuros, em várias pontes de contato. No conjunto, trabalhamos “[...] segundo perspectivas prevalentemente bakhtinianas, ‘jogando’ dialógica e intertextualmente com elas” (PRADO; SERODIO, 2015, p. 52).

Para isso, reconhecemos uma visão de homem mais ampla, como sujeito que se constitui na relação com a vida e na vida, e, nesse processo de constituição, “[...] o que surge em nossa alma encarnada, em nosso corpo intuitivo e impressivo de palavras alheias é que nossas narrativas docentes – orais ou escritas – são mais do que ‘simples’ registros dos acontecimentos cotidianos” (PRADO; SERODIO, 2015, p. 63). Dado que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2011, p. 395), trabalhamos com a perspectiva de produzir dados a partir de entrevistas narrativas em que dialogamos com as estudantes, buscando captar os muitos sentidos circulantes nos enunciados desses sujeitos. A esse respeito, uma das principais inovações metodológicas de Bakhtin

[...] foi a transição da dialética para o diálogo. Mas essa transição acaba se revelando não tão simples; para realizá-la, tem-se de aprender a ouvir... o método que Bakhtin propôs para estudar a cultura não era visual, mas auditivo. Não se pode apenas ver uma cultura, é preciso ouvi-la (PROZERSKII, 1995 apud EMERSON, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, nem os sujeitos, partícipes da cultura, podem tornar-se “mudos” em nossa pesquisa, nem nós podemos nos tornar “surdos”, pois o conhecimento a respeito do sujeito só pode ser construído em contexto dialógico. Nesse diálogo, cada palavra empregada tem intenções e significados, e a compreensão destes “[...] implica não só a identificação da linguagem formal e dos sinais normativos da língua, mas também o subtexto, as invenções que não se encontram explicitadas” (KRAMER, 2003, p. 58). A pesquisa com narrativas exige estar com o outro, tanto no sentido de mobilizar a conversa, quanto de disposição à escuta, tecendo o diálogo, abarcando as surpresas do diálogo. Dados esses desafios, no subtópico a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos realizados.

3.3.1 Procedimentos metodológicos

No intento de informar o caminho que perquirimos, apresentamos os procedimentos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa. A princípio, reiteramos que nossos sujeitos/interlocutores nesta investigação são estudantes do curso de Pedagogia de uma

universidade federal do sudeste do país que assinalam ter algum tipo de vivência atuando em instituições de educação infantil.

A escolha por esse grupo de estudantes foi definida a partir da vinculação deste estudo a uma pesquisa ampliada, desenvolvida pelo Grufae, como já mencionado no tópico 1.1 deste relatório. A pesquisa intitulada “A educação infantil na formação inicial em pedagogia: enunciados discentes”, iniciada em 2018, focaliza as aproximações dos estudantes em formação inicial ao campo da educação infantil, no contexto da implementação das Novas DCN para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Nesse estudo, de natureza longitudinal que acompanha os licenciandos no curso de Pedagogia, o primeiro procedimento é a aplicação de questionário aos ingressantes no curso. O questionário (APÊNDICE D) é constituído por questões objetivas e discursivas que possibilitam apurar dados relacionados ao perfil dos respondentes, com indagações sobre o histórico escolar (pessoal e familiar), experiências profissionais, condições socioeconômicas, entre outras, além de captar as primeiras concepções com relação à educação infantil e à docência nesta etapa da educação.

A pesquisa acumula questionários aplicados a 193 estudantes, que ingressaram nas seis turmas iniciadas entre o primeiro semestre de 2018 e o segundo semestre de 2019, nos turnos matutino e noturno. Destes, 23 assinalaram ter alguma experiência profissional na educação infantil (conforme a questão 7.2 do questionário), especificando como funções: estagiário, instrutor de judô, voluntário, assistente de educação infantil, professor de reforço, professor, auxiliar terapêutica, recreador, instrutor de inglês, funcionário de secretaria de educação, entre outros. Esse dado permitiu configurar nossa pesquisa, indicando a viabilidade de investigar esse processo de simultaneidade da formação inicial e atuação profissional já no ingresso do curso de Pedagogia.

O perfil traçado por meio dos questionários auxiliou também no endereçamento dos convites para a produção de dados própria desta pesquisa com as entrevistas narrativas (que foram registradas por meio de captação de áudio e do diário de campo). Sabemos que as histórias de vida concretizam-se pela adoção de diferentes fontes e procedimentos de produção de dados, que podem ser agrupados em duas categorias: a dos “documentos pessoais”, que correspondem às autobiografias, diários, cartas, fotografias, objetos pessoais, entre outros; e a das “entrevistas biográficas”, que podem ser compostas por relatos orais e/ou escritos

(SOUZA, 2006, p. 24). Assim, nesse quadro de possibilidades, optamos por situar-nos na segunda categoria.

A partir dessa opção, consideramos, como Amorim (2004, p. 67), que as entrevistas podem “ser tanto uma experiência entediante como uma experiência estimulante pelas coisas maravilhosas que lhe são relatadas”. Na busca desta sua segunda potência, apostamos que as entrevistas narrativas possibilitam reflexões, por parte dos sujeitos, a respeito do vivido e, simultaneamente, permitem “[...] que ele movimente nossos modos de compreensão” (NOVAIS; CÔCO, 2018, p. 521). Posto isso, buscamos, no momento dos diálogos, nos guiar pela concepção de que

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal (BAKHTIN, 2011, p. 408, grifo do autor).

Na intenção desse diálogo potente, atentamos para os seguintes passos: a) preparação: seleção de espaço físico; b) início da entrevista: apresentação do TCLE, dos seus objetivos e solicitação de autorização para gravar o áudio da conversa; c) apresentação do tópico inicial da conversa; d) narração central: realização de algumas poucas perguntas e encorajamentos que suscitem um ambiente propício à narrativa dos estudantes; e) fase de questionamentos: busca por explorar mais tópicos ainda não abordados na narrativa dos sujeitos; e f) fala conclusiva: agradecimento pela participação e retomada das informações descritas no TCLE (BAUER; GASKELL, 2010).

Tendo em mente esses passos e a partir dos dados registrados nos questionários, enviamos *e-mails* para as 23 estudantes que assinalaram algum tipo de experiência na educação infantil, nos quais apresentamos brevemente a pesquisa e as convidamos a participarem das entrevistas. Todavia, não obtivemos nenhuma resposta a esse primeiro contato. Na busca por outras pontes comunicativas, realizamos uma segunda tentativa de contato por meio do envio de convites em mensagem pelo aplicativo WhatsApp¹⁸, a partir do qual obtivemos um

¹⁸ Atualmente vivenciamos um crescimento do acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação. O WhatsApp é um aplicativo gratuito de comunicação instantânea que, a partir da conexão de internet, permite a troca de informações (sejam elas textos, áudios ou imagens) em tempo real, disponível para celulares e computadores. Informações disponíveis em: <https://www.whatsapp.com/>.

resultado mais contundente: 20 das 23 estudantes responderam as mensagens. A partir desta devolutiva, desenvolvemos alguns diálogos buscando agendar as entrevistas.

Durante a troca de mensagens, após nos apresentarmos e apresentarmos a pesquisa, buscamos delinear, com maior caracterização, a natureza da experiência relatada inicialmente nos questionário. Com isso, percebemos diferentes compreensões do que são experiências profissionais com a educação infantil. Algumas das estudantes relataram que suas vivências foram: em instituições religiosas (serviço catequético, atuação no ministério infantil da igreja, entre outros); projetos sociais junto a crianças com mais de 7 anos; atendimento extraescolar ou de reforço; babá de filhos de vizinhos; voluntária em creche (vinculada a pastoral de determinada denominação), enquanto ainda cursava ensino médio; recreador de festas infantis, entre alguns outros relatos. Tais especificações já indicam um desconhecimento do que seria educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica, pois parece se ampliar para toda e qualquer ação com crianças pequenas.

Considerando os objetivos da nossa pesquisa, optamos por entrevistar apenas estudantes que relataram vivências de atuação em instituições de educação. Inicialmente, poucas licenciandas se enquadravam nesse perfil, no entanto, contamos com a solidariedade das estudantes contatadas que, ao serem informadas dos objetivos da pesquisa, indicavam colegas de turma elegíveis, mas que, por não estarem atuando no primeiro período (no momento da aplicação do questionário), não haviam sido mapeadas a partir dos questionários de 2018 e 2019.

Observamos, então, outro dado apurado com a pesquisa: se os estudantes ao entrarem no curso informam experiências na educação infantil que, em sua maioria, não correspondem à atuação neste campo de trabalho, nos meses que se seguem um número significativo de estudantes passa a atuar nesse campo, ou seja, há um recrutamento nos momentos iniciais do curso, como analisaremos mais detidamente no próximo capítulo. De todo modo, durante esse processo de aceitação de novos sujeitos para a pesquisa foi possível notar também certos movimentos reflexivos das entrevistadas em relação ao desenvolvimento do estudo. Um evento ocorrido em um dia de realização de entrevista com duas estudantes exemplifica esses movimentos, conforme registrado no diário de campo:

[...] encontrei as duas me esperando com mais uma colega e perguntaram “aqui, ela faz estágio em uma particular, ela pode participar também?” ao que eu respondi “claro que pode! Se ela estiver disposta a me conhecer e conversar comigo eu ficaria bem feliz”. Convidei todas para entrarem na sala do PET [Programa de Educação Tutorial] e ouvi, atrás de mim, enquanto abria a porta, “é uma pesquisa, é bem legal” (Diário de campo –20/11/2019).

Esse evento exemplifica a relação dos sujeitos com a pesquisa em vários aspectos. A fala “é uma pesquisa, é bem legal” é interpretada, nesse contexto, não apenas como uma amostra do entusiasmo das estudantes de uma universidade federal com algo que elas provavelmente estavam sendo familiarizadas e incentivadas – a pesquisa – naquele momento, mas também a insegurança ou, ao menos, a hesitação de algumas pessoas. A colega convidada, provavelmente, precisava ser inserida, incentivada e, de certo modo, convencida da legitimidade e relevância daquele diálogo, embora sua presença já demonstrasse interesse pela participação. Ficou evidente como uma rede de indicações favoreceu o desenvolvimento desta investigação.

Assim, as primeiras entrevistadas indicavam outras colegas e, por vezes, elas mesmas faziam os convites, em nome da pesquisadora. Nesse movimento, realizamos 20 entrevistas narrativas. No entanto, para este relatório de pesquisa, optamos por dialogar (no próximo capítulo) com 15 delas, pois estas relatam, mais especificamente, experiências de atuação em instituições de educação infantil vivenciadas em simultaneidade com o processo de formação inicial.¹⁹

Com relação aos procedimentos, apesar do desejo inicial de realizarmos diálogos em duplas ou trios de estudantes (formato que permitiria o diálogo fluir com mais tranquilidade, pois as licenciandas poderiam compartilhar entre elas as vivências), as narrativas a partir das entrevistas foram produzidas, em sua maioria, em encontros individuais, com exceção de uma, que foi realizada em trio (com estudantes de uma mesma turma). Essa adaptação considerou a complexidade que circunda as temporalidades destes sujeitos, que trabalham e estudam, além de participarem de diferentes outros coletivos que são inerentes à composição da vida humana em sociedade.

As entrevistas narrativas foram direcionadas a partir de questões/temas, conforme instrumento elaborado (APÊNDICE E), e não necessariamente fizemos todas e/ou em ordem as perguntas presentes no instrumento. O objetivo era que ele fosse um auxílio para a conversa, visto que a

¹⁹ As outras cinco entrevistadas relataram experiências: em instituições não formais (com atividades de contraturno); de voluntariado em turmas de ensino fundamental (enquanto ainda era discente no ensino médio); na docência como professora de inglês na educação infantil; de estágio realizado anos atrás, quando cursava o magistério; e com cuidados e auxílio nas atividades de casa das irmãs e primas. Dado o movimento estabelecido na pesquisa, buscamos acolher todas as abordagens em direção ao estudo. Nesse momento, ainda não tínhamos um conjunto de narrativas que permitissem uma seleção. Esse material, ainda que não ganhe destaque nesta pesquisa, constitui um rico acervo para outros estudos.

pesquisadora também é parte ativa da interação verbal e, como tal, “[...] não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado” (BAKHTIN, 1997, p. 355). Desse modo, ao invés de construir uma estrutura de perguntas e respostas diretas, as participantes foram solicitadas a narrar suas experiências a partir dos três principais eixos pré-estabelecidos: experiências de atuação, vivências na formação inicial e algumas concepções. As perguntas específicas do questionário foram feitas diretamente às entrevistadas em algumas ocasiões, com a finalidade de proporcionar fluidez à conversa, especialmente quando estivemos em diálogo com participantes mais retraídas.

Considerando que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2006, p. 40), buscamos transcrever o narrado pelas entrevistadas, contextualizando os momentos das entrevistas, com o auxílio de registros realizados no meu diário de campo. Tal instrumento é necessário dado o reconhecimento de que em “uma interlocução entre dois sujeitos, é importante analisar não só os vocabulários e as sentenças, mas também os protocolos que determinam quem está falando, com quem está falando, como está falando” (TOLEDO, 2011, p. 117). O diário de campo cumpre, nesse contexto, a função de auxiliar no registro do não dito, das expressões, dos gestos e das posturas corporais, sendo complementar às gravações de áudio.

As transcrições das mais de 22 horas de áudio das entrevistas, decorrentes dos 19 encontros com as 15 participantes, foram realizadas por nós considerando que esse processo também pode ser entendido como parte da entrevista. Esses dados indicam que algumas narrativas foram feitas em mais de um momento, visto que tínhamos que nos adequar às disponibilidades de quem estuda e trabalha e, generosamente, se dispôs a colaborar na nossa pesquisa. No momento das transcrições, fizemos alguns ajustes em relação a termos característicos de fala informal (*pro, tá, tô, tava*, etc.).

Falando mais detidamente sobre os momentos de encontro, buscamos sempre criar um ambiente que permitisse que as entrevistadas se sentissem à vontade, pois deixamos nítido que podiam falar sobre o que preferissem, ainda que nossa expectativa fosse de uma centralidade da temática. Para tranquilizá-las e certifica-las de que podiam falar sobre tudo, explicamos que os nomes (de pessoas, instituições, etc.) seriam suprimidos durante as transcrições, protegendo a identificação de todos. Dados tais procedimentos, em alguns momentos dos diálogos, sobretudo nas narrativas provocadas pelo segundo eixo (movimentos

formativos vivenciados na formação inicial), as estudantes compartilharam mais livremente suas avaliações, dúvidas e críticas a respeito das metodologias das disciplinas que cursaram ou estavam cursando, assim como sobre os professores que as ministraram.

Os encontros também foram permeados por contratemplos, principalmente as chuvas que assolaram o estado nos últimos meses de 2019 e ocasionaram o cancelamento de aulas e o fechamento de nosso local de realização das entrevistas (o *campus* da universidade). Eventos como esses despertaram inseguranças, que marcaram também nosso processo formativo durante algumas entrevistas, como evidencia o relato no diário de campo, após a ausência de uma das estudantes em dois encontros consecutivos: “Acho que [nome da participante] irá desistir da pesquisa, estou tentando insistir sem pressionar” (Diário de campo – 25/11/2019).

Certa reticência das entrevistadas foi frequente no início de muitos encontros. A maior parte das participantes só havia me visto pessoalmente no momento da aplicação do questionário da pesquisa desenvolvida pelo grupo (evento que para muitas delas já havia ocorrido há quase dois anos). Nesses momentos optamos por dar certo caráter de informalidade, narrando, por vezes, nossa própria trajetória no curso de Pedagogia, na pós-graduação, no trabalho com as crianças ou mesmo assuntos familiares. Com isso, buscávamos a aproximação com as licenciandas, como relatamos em uma das ocasiões:

Ela [uma das participantes] se mostrou muito tímida e com muito cuidado sobre o quealaria, em alguns momentos, por exemplo, quandoalaria diretamente de alguém (professor, pedagogo, etc.) olhava para o celular (instrumento utilizado para a captação de áudio) e também abaixava o tom de voz. Comecei a falar algumas coisas um pouco mais informais/familiares para deixá-la mais à vontade... a conversa fluiu. Nos minutos finais, ao encerrarmos os eixos, falou de sua insegurança e do “medo” que precederam a entrevista, pois achou que eu faria “perguntas difíceis” com termos “complicados” (Diário de campo – 29/11/2019).

De maneira geral, o tom de descontração foi o mais evidente nos encontros. A felicidade por estar exercendo a docência também apareceu, pois para muitas das entrevistadas as experiências narradas representavam o primeiro “emprego”. Tal alegria, porém, dividiu espaço com momentos de voz embargada e lágrimas nos olhos, uma vez que houve relatos de perdas familiares no processo da vida e exposição da realidade de carência emocional e financeira enfrentada por algumas das crianças com quem atuam/atuaram. Para exemplificar, destacamos que, em um dos encontros: “Durante toda a conversa [nome da participante da pesquisa] parecia emotiva, falar do contato com as crianças parecia mexer profundamente com seus sentimentos, o que também se evidenciou nas considerações sobre afeto ao logo de toda a narrativa” (Diário de campo – 04/12/2019).

As narrativas também foram avaliadas como formativas por algumas das entrevistadas, como evidenciamos:

[nome da participante da pesquisa] mandou um áudio (na noite após o encontro) [no whatsapp] dizendo que gostou muito da conversa, por que “às vezes a gente vai vivendo isso, mas acaba não expondo isso né?! Eu falei com você coisas que eu nem tinha noção mesmo”. Isso reforçou a ideia de que as narrativas têm um tom de autorreflexão, afinal quando falamos também nos ouvimos (Diário de Campo – 09/12/2019).

Os encontros dialógicos evidenciaram o que Bakhtin (1997, p. 313-314) afirma ao defender que a “[...] experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro”. Durante as entrevistas, fios narrativos foram escolhidos, emoções emergiram, enfim, muitos foram os sentidos mobilizados, tanto nas licenciandas como em nós. Cabe destacar ainda que as entrevistas se efetivaram também mobilizadas pelo desejo das participantes de dialogarem sobre o vivido, de compartilharem desafios e conquistas de suas vidas.

Assim, os dados de nossa pesquisa foram produzidos em encontros com sujeitos que inicialmente foram mapeados por questionários e, posteriormente, se dispuseram, mesmo com as limitações de tempo impostas a estudantes que simultaneamente atuam no campo, a narrar sobre suas vivências com a educação infantil após o ingresso no curso de Pedagogia. Analisamos essas narrativas a partir de uma perspectiva bakhtiniana, em que os enunciados proferidos são “formas de comunicação no contexto da vida” (BAKHTIN, 2006, p. 42).

Isso posto e com a perspectiva de que “[...] não há trabalho de campo que não vise ao encontro com um *outro*, que não busque um interlocutor” (AMORIM, 2004, p. 16), passamos ao próximo subtópico, no qual apresentamos um pouco de nossas interlocutoras, com quem nos encontramos para tematizar as interseções entre vivências de atuação na educação infantil e de formação inicial de professores.

3.3.2 Os outros com quem encontramos

Nesse subtópico, delineamos o perfil das participantes da pesquisa (obtidos, principalmente a partir da aplicação dos questionários, conforme apêndice D), considerando que reconhecer as características etárias, econômico-sociais, de gênero, de escolaridade, entre outros significa situá-las em contexto sociocultural da vida, visto que todos esses fatores são constitutivos da existência. Portanto, esses elementos, ainda que, por vezes, poucos visíveis, marcam a

tessitura dos encontros dialógicos. Com o referencial bakhtiniano, cabe considerar que os encontros são sempre contextuais, pois reúnem sujeitos situados. Portanto, discursos e contextos não podem ser distanciados.

Como mencionado no capítulo anterior, os sujeitos desta pesquisa são 15 estudantes de Pedagogia de uma universidade federal da região sudeste do país, que ingressaram no curso entre o primeiro semestre de 2018 e o segundo semestre de 2019, por isso estavam, no momento em que se efetivaram as entrevistas (em 2019), entre o primeiro e quarto período do curso. A maioria das participantes são jovens, 11 (cerca de 73%) das 15 entrevistadas tem entre 18 e 22 anos, enquanto as demais tem a idade de 27, 30, 31 e 46 anos. Tais números evidenciam que elas vêm, geralmente, do ensino médio diretamente para a licenciatura, o que indica uma trajetória de escolarização de sucesso, mas abarca também, ainda que num número menor, itinerários diferentes.

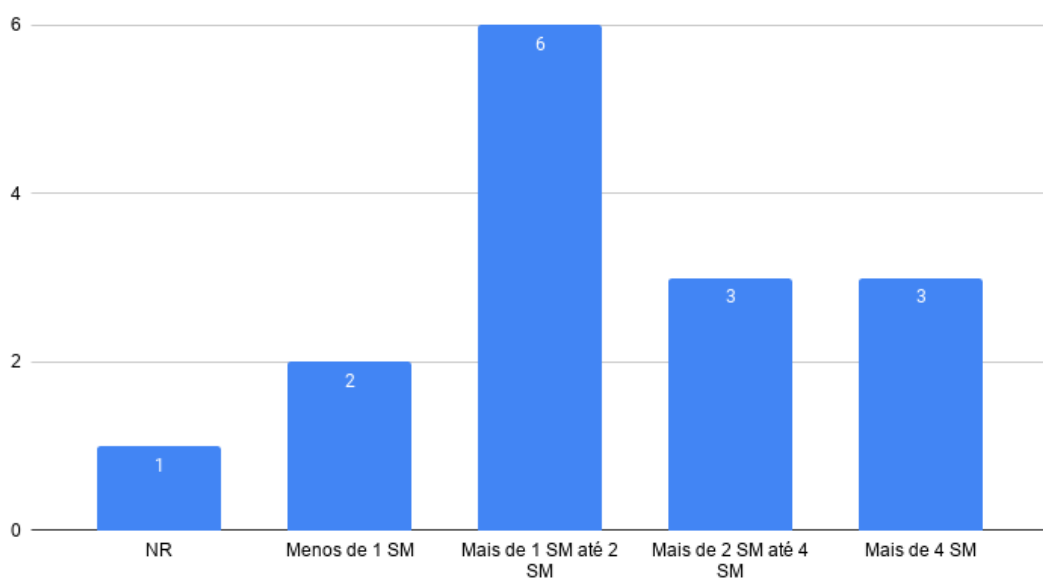
Com relação ao sexo afirmado, 14 das 15 participantes são mulheres, sendo apenas um homem. Esse dado dialoga com a permanência da Pedagogia como um campo majoritariamente feminino e também da docência nos anos iniciais da educação básica como em espaço de atuação majoritária das mulheres. A esse respeito, Cerisara afirma que a profissão docente é uma das maneiras das mulheres serem e se colocarem no mundo. Para a autora (2002, p. 102) essa é uma profissão que se constituiu no “[...] feminino e que traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem”. Tais características podem indicar, ainda, a desvalorização da professora, em especial da educação infantil, em relação às profissões consideradas do universo masculino “[...] cujo modelo de trabalho é tido como racional ou técnico e no qual predominam relações de impessoalidade nos espaços públicos” (CERISARA, 2002, p. 103).

Nesse quadro majoritariamente jovem e feminino, os dados apontam também que a maior parte das discentes participantes é solteira e não possui filhos. Apenas três das 15 participantes informam ser casadas e duas, dentre estas, tem filhos. Tais características – idade, sexo e passagem direta entre ensino médio e superior – sugerem uma dedicação à formação inicial, visto que a projeção de casamento e filhos é, se existente, posterior a formação em nível superior. Todavia, os dados de estado civil e de maternidade não autorizam, diretamente, a afirmar desobrigações familiares. Essa dedicação à formação, no

grupo pesquisado, precisa ser contrastada com as obrigações profissionais, implicada com a condição socioeconômica.

No que se refere à condição socioeconômica, pouco mais da metade das participantes da pesquisa assinalam ter a renda familiar de até dois salários mínimos (como podemos observar no gráfico a seguir), num contexto em que a composição familiar de pessoas que moram na mesma casa varia de duas a cinco pessoas.

Gráfico 1 – Renda familiar das participantes.



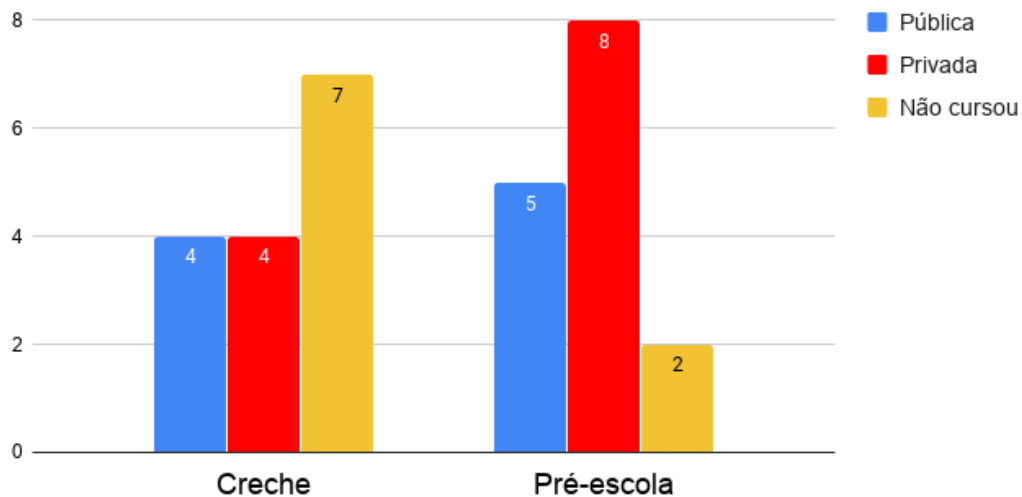
Fonte: Elaboração da autora

Além disso, 10 das 15 participantes da pesquisa moram com os responsáveis (pais, um ou ambos, ou avó), ou seja, ainda dependem de sua família em termos de moradia e subsistência. Esses indicadores possibilitam formular que, a princípio, o grupo participante da pesquisa é composto, em sua maioria, de jovens, sem filhos e pertencentes à classe popular. Tais informações são indícios da necessidade de conciliar estudos com atividade remunerada, com a finalidade de complementar a renda e contribuir para os gastos familiares.

Obviamente, essa necessidade pode se associar a outras questões, em especial, ligadas a apropriação de aprendizagens e aproximação ao campo de atuação. Adiantamos que as narrativas apresentaram diferentes motivações para o ingresso no curso e para a atuação (nesse período inicial da formação), além da necessidade financeira mais imediata, concernentes à classe popular, à qual a maior parte das participantes pertence.

Com relação à escolaridade das participantes, a maioria cursou integral ou parcialmente o percurso escolar básico na educação pública: oito em instituições públicas, três em instituições particulares, duas pessoas em ambas e uma pessoa não respondeu a essa questão. Sobre esse mesmo assunto, duas das participantes afirmam ter formação precedente em nível superior: Educação Física (licenciatura) e Ciências Contábeis. Observando, em especial, a frequência na primeira etapa da educação básica, identificamos que oito das participantes cursaram creche e pré-escola (quatro em instituições públicas e quatro em instituições privadas), cinco cursaram apenas pré-escola (em sua maioria privada) e apenas duas não frequentaram a educação infantil, estas últimas têm 30 e 31 anos.

Gráfico 2 – Escolaridade das participantes: educação infantil.



Fonte: Elaboração da autora

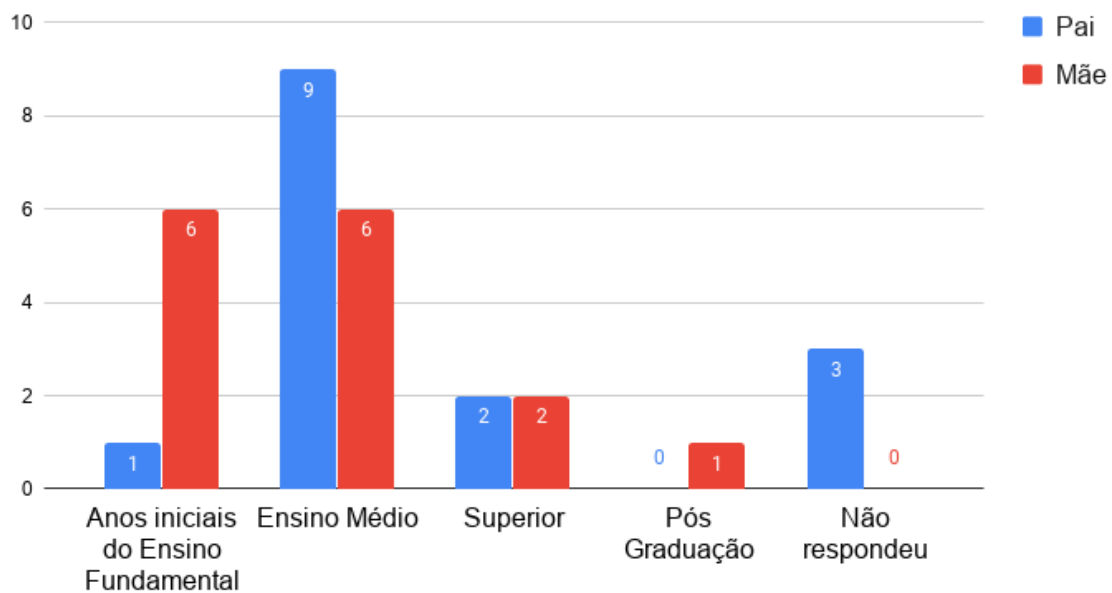
Esses dados precisam ser correlacionados com a ampliação no atendimento da educação infantil no contexto brasileiro, permitindo observar que mais de 85% das nossas participantes puderam frequentar (mesmo que em parte) a educação infantil. Cabe destacar, porém, a incidência do setor privado nessa etapa educacional.

Assim, cabe reposicionar assertivas de que muitos professores não puderam vivenciar essa etapa em sua escolarização, sendo as experiências no ensino fundamental os principais componentes das memórias sobre a escola na infância (CÔCO, 2013; CÔCO, GALDINO, VIEIRA, 2016; CÔCO, 2018b). Esse grupo pesquisado informa ter tido contato com educação infantil na escolarização pessoal, permitindo avançar nessa questão, para indagar as novas referências que são agregadas a suas memórias sobre o trabalho educativo com as crianças pequenas. Nesse caso, há uma aproximação à educação infantil, com grande presença do setor privado.

Diante desse quadro, importa lembrar a aprovação das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996), que estabeleceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica. Apesar de recente (considerando a longevidade de implementações legais), esse marco legal é anterior ao nascimento de grande parte de nossas participantes, de modo que o fator juventude, apontado no início do tópico, dialoga com a frequência das discentes a educação infantil, em especial, na faixa etária de obrigatoriedade²⁰, a partir de 4 anos (como pré-escola).

Seguindo as análises de perfil, pode-se assinalar que a escolaridade dos pais também é um dado relevante, visto que dois dos pais²¹ e três das mães cursaram ensino superior (gráfico 4). Nesse cenário, 11 (cerca de 73%) das participantes são a primeira geração de suas famílias com escolarização de longa duração.

Gráfico 3 – Escolaridade dos pais das estudantes



Fonte: Elaboração da autora

O quantitativo de pais e mães que cursaram apenas o ensino fundamental também é expressivo, pois as estudantes afirmam que cerca de um quarto dos progenitores estão nessa condição. Assim, em linhas gerais, o grupo com quem dialogamos nesta pesquisa é composto

²⁰ Posto que o artigo 4º, inciso I, desta lei fixa como dever do Estado a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996).

²¹ Apesar de esta ser uma das questões objetivas do questionário, uma das participantes escreveu ao lado do quesito escolaridade do pai “não consta no documento/vida”.

por mulheres, com percurso escolar em instituições públicas (ainda que na faixa da educação infantil o setor privado esteja fortemente presente), com pertencimento à classe popular, que têm pais que atingiram uma escolarização em nível médio e que estão iniciando uma trajetória acadêmica em uma universidade federal. Daí, a condição de estudante universitário (COULON, 2008) pode agregar outros elementos às constituições familiares dos sujeitos, contribuindo na compreensão da escolaridade de longa duração. Em termos institucionais, a universidade, como outro, permite integrar um lugar até então pouco habitado nas histórias familiares. Nesse cenário, é possível aventar a necessidade de aprendizados nessa aproximação, visto que os sujeitos estão desbravando caminhos de interlocução.

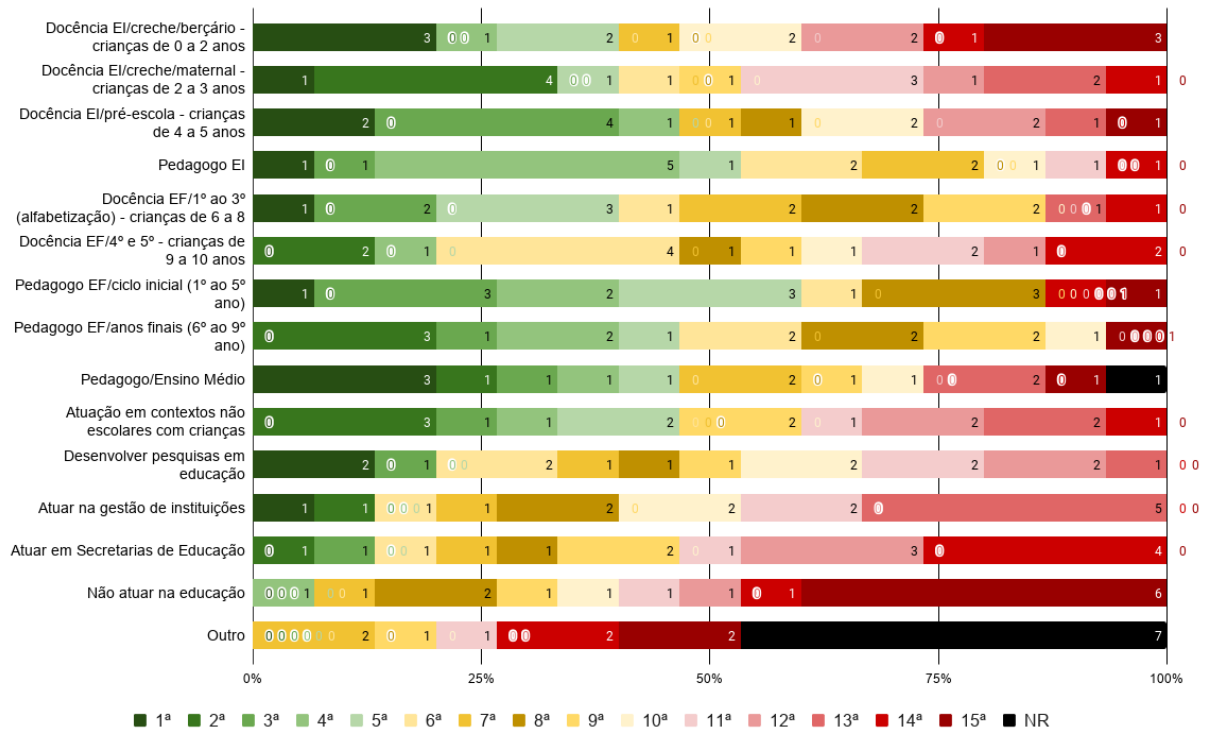
No exame da trajetória de formação superior em um curso de licenciatura, buscamos também identificar as perspectivas iniciais para o exercício da docência das participantes da pesquisa. Para tanto, no questionário, as estudantes classificaram quinze²² funções e níveis/etapas de ensino possíveis de serem campos de trabalho para profissionais formados em Pedagogia. Elas deveriam ordenar como 1ª a função de maior interesse de atuação e 15ª a função de menor interesse. A partir das respostas, foi construído o Gráfico 4.

De partida, o conjunto dos dados precisa ser contextualizado nas possibilidades acenadas pelo curso de Pedagogia em interface com as nuances de atuação que estão presentes no campo do trabalho docente. Nesse panorama, o campo de atuação que mais ganha destaque é o da função pedagógica. Ser pedagogo, em especial na educação infantil e no ciclo inicial do ensino fundamental, está entre as primeiras cinco posições de grande parte das estudantes, ao passo que pouco ocupa as posições de 11ª a 15ª. Destaca-se também a docência nos anos iniciais do ensino fundamental (ciclo de alfabetização), que ocupa as primeiras posições de 6 participantes, enquanto ocupa as posições de menor interesse de apenas duas estudantes. A atuação com crianças, mas em contextos não escolares, também é afirmada como desejo de atuação de 7 participantes, todavia, na enumeração hierárquica, segue essa mesma proporção para as últimas posições (6 participantes a classificam de 11ª a 15ª). As opções que mais ocupam as últimas posições são a “atuar em secretarias de educação” e “não atuar na educação”. No que se refere ao quesito “outro”, apesar de ele ter sido assinalado por algumas

²² Uma das opções disponibilizadas é o “outro” em que os participantes poderiam especificar alguma função diferente das já evidenciadas.

participantes (nas posições 7ª, 9ª, 11ª, 14ª e 15ª), apenas uma identificação foi realizada: a de atuar com “educação especial”.

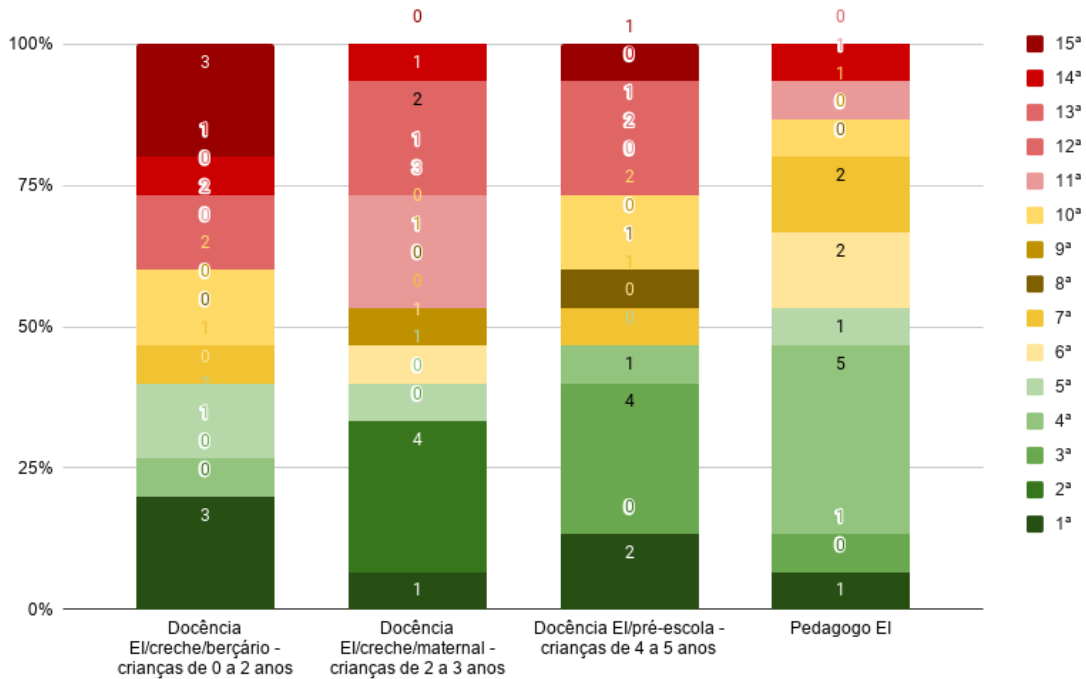
Gráfico 4 – Interesse de atuação afirmado no ingresso das estudantes no curso de Pedagogia



Fonte: Elaboração da autora

Com relação mais especificamente à educação infantil, ela logra (como podemos ver no Gráfico 5, a seguir) indicadores consideráveis nas primeiras opções. 36% das participantes posicionam a atuação nessa etapa da educação entre a 1ª e a 5ª opção, todavia, se observarmos a docência na creche (0 a 3 anos) a proporção entre primeiras e últimas opções é equivalente, visto que 12 participantes afirmam preferência por essa etapa, enquanto 13 a colocam em últimas opções. No concernente à possibilidade de docência na pré-escola, a educação de crianças pequenas alcança melhores indicadores, estando em primeiras opções para 7 das participantes, enquanto apenas 2 a colocam em últimas opções.

Gráfico 5 – Interesse de atuação afirmado no ingresso das estudantes: recorte da educação infantil²³



Fonte: Elaboração da autora

Esses dados possibilitam afirmar que: a) a função de professor, de maneira geral, não é o principal lócus de atuação perspectivado pelas estudantes, pois é superado pela função de pedagogo; b) quando a docência é preferida, o interesse se concentra nos anos iniciais do ensino fundamental; e c) no recorte da educação infantil, a faixa etária da pré-escola é evidenciada como preferível em detrimento da docência na creche.

Considerando que tais perspectivas, tensionadas no período de formação, são formuladas e reformuladas na continuidade da vida (CÔCO, 2018b), especialmente a partir das vivências após o ingresso efetivo no campo de trabalho, encontramos, no momento das entrevistas, para além dessas perspectivas indicadas no início do curso, um quadro diversificado com relação aos grupos etários da educação infantil em que atuam as discentes, assim como as perspectivas de permanência ou não nesses grupos.

Desse modo, ainda que a educação infantil não ganhe pujança nas opções primeiras de atuação é ela que vem recrutando profissionais ainda no início da sua formação. Há, portanto,

²³ Para a melhor visualidade dos dados presentes no gráfico, optamos por utilizar a sigla EI para nos referir a educação infantil no eixo de descrição das opções.

uma complexidade que possibilita considerar tanto possibilidades de aproximação a esse campo (por vezes, não aventado para a atuação), quanto os riscos de afastamentos gerados por um recrutamento precoce (como elucidamos no capítulo a seguir).

Para evidenciar as individualidades das discentes que aceitaram nosso convite para as entrevistas narrativas, cumpre agora apresentar mais detidamente com quem nos encontramos. As entrevistas foram realizadas com: **Safira**, 19 anos, que cursa o quarto semestre do curso de Pedagogia, no turno matutino, e estagia há um ano e meio em uma instituição pública de Cariacica, tendo vivências em grupos de crianças com 3 anos (2018) e com 2 anos (2019). **Maya**, 20 anos, cursista do quarto semestre do curso, no turno matutino, que estagia há um ano em uma instituição pública de Vitória, tendo atuado em grupos 4 e 5. **Ana**, 22 anos, que também cursa o quarto semestre do curso, no turno matutino, estagia há um ano em uma instituição privada em Vitória e atua junto a crianças do grupo 5, mas já atuou também no grupo 2.

Com relação às estudantes que cursam o terceiro semestre do curso no período noturno, nos encontramos com: **Olga**, 31 anos, que é estagiária em uma instituição pública de Vitória há cinco meses, junto a um grupo 4. **Karolina**, que tem 21 anos e também atua como estagiária em uma instituição pública há cinco meses na capital do estado, em um grupo 5. **Mandy**, também com 21 anos, que está como estagiária há cinco meses no mesmo município, no entanto, junto a um grupo 6. **Natasha**, com 19 anos, que estagiou em uma instituição privada em Vila Velha, por um mês, onde se revezava atuando em duas salas de grupo 3. **Sammy**, 22 anos, que atua como estagiária em instituição pública de Vitória há quatro meses junto a um grupo de crianças de quatro anos. **Poetisa**, 46 anos, que já é formada em nível superior em Ciências Contábeis e estagia há cinco meses junto a um grupo de crianças de seis anos em uma instituição pública de Vitória. **Talyta**, 27 anos, que é licenciada em Educação Física e estagia em uma instituição pública do município da Serra, onde acompanha uma criança público alvo da educação especial, inserida em uma turma de 4 anos. E **Tatiana**, 22 anos, que estagiou (foi demitida no mesmo período em que realizávamos as entrevistas narrativas) durante cinco meses em uma instituição privada de Vila Velha, onde atuava em dois turnos, no matutino como recreadora, com crianças de 2 a 4 anos de idade, e à tarde como auxiliar da professora, na turma de dois anos.

Dialogamos, ainda, com **Jhu**, 30 anos, que estagia há cinco meses junto a uma turma de grupo 5 de uma instituição pública da capital do estado; e **Bruna**, 19 anos, que estagia a 3 meses,

também em uma instituição pública de Vitória, junto ao grupo 6, ambas estudantes do terceiro período de Pedagogia do turno matutino.

Por fim, entrevistamos também **Maria Ana**, 18 anos, cursista no segundo período do curso no turno matutino, que estagiou durante dois meses em uma instituição privada do município de Vitória, onde atuava no apoio aos grupos 4 e 5, todavia foi dispensada por não poder assinar contrato com a instituição, uma vez que não havia cursado ainda terceiro período²⁴. E **Alex**, 21 anos, único participante da pesquisa do sexo masculino, ingressante na Pedagogia em 2019 (segundo semestre) que cursa disciplinas em diferentes períodos do curso, pois é proveniente de outra licenciatura (na qual cursou três semestres, estagiou e participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência); ele também é estagiário, há três meses, em uma instituição pública de Vila Velha, onde atua em um grupo de crianças de cinco anos.

Em resumo, portanto, cabe destacar que a maior parte das entrevistadas, na data de participação na pesquisa, estava contratada como estagiária: quatro em instituições particulares e onze em instituições públicas, localizadas em cinco municípios da região metropolitana do estado, Cariacica (1), Vitória²⁵ (10), Vila Velha (3) e Serra (1), nas quais as discentes atuavam no trabalho auxiliar à professora, junto a crianças de dois a cinco anos de idade.

Visto que conhecemos um pouco mais sobre as discentes atuantes na educação infantil com quem dialogamos na pesquisa, no capítulo seguinte exploramos mais detidamente os enunciados produzidos nas entrevistas narrativas, focalizando questões concernentes às vivências narradas sobre a atuação das licenciandas no trabalho docente, na interseção com a formação inicial de professores e com algumas concepções afirmadas. Pela aposta no encontro com os diferentes outros que nos alteram e que – no encontro comigo – se alteram, afirmamos nossos princípios éticos com as estudantes participantes da pesquisa, a partir das deliberações que dizem respeito à normatização nacional de ética na pesquisa com seres

²⁴ De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, atualizado em 2018, “em consonância com a Resolução nº 74 / 2010 – CEPE/UFES, que regulamenta os estágios supervisionados dos cursos de graduação da UFES (obrigatórios e não obrigatórios) e a Resolução nº 75 / 2010 – CEPE/UFES, que normatiza os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura da UFES [fica estabelecido que] os estágios não obrigatórios podem ser realizados somente a partir do 3º (terceiro) período, observando as normalizações estabelecidas pela UFES” (2018, p. 88).

²⁵ O alto quantitativo de contratados por esse município decorre de dois principais fatores, o primeiro deles é por ser este o mesmo município em que está localizado o *campus* em que as estudantes cursam pedagogia, já o segundo é a seleção (com mais de 200 vagas) de estagiários aberta pela prefeitura em julho de 2019.

humanos e também do referencial bakhtiniano aqui adotado. Como esse intuito, passamos ao último tópico deste capítulo.

3.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA

No tangente ao atendimento dos princípios éticos fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa, pautamo-nos na Resolução 466 de 2012, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras das pesquisas envolvendo seres humanos. A resolução, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, evidencia que cabe à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e aos Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) a “[...] proteção dos participantes de pesquisa do Brasil, de forma coordenada e descentralizada por meio de um processo de acreditação” (BRASIL, 2012).²⁶ Além desses protocolos, a aproximação com o referencial em Bakhtin faz com que acreditemos que vamos ao encontro do outro, de nossos interlocutores no campo, em uma atitude responsiva e responsável ativa, em que assumimos que nossos atos são únicos e que “[...] tudo que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (BAKHTIN, 2017, p. 96). Desse modo, devemos ser responsáveis e conscientes em nossas escolhas metodológicas e procedimentais.

Diante de tais princípios, adotamos como prioridade, no ato singular de realização da pesquisa, o consentimento dos sujeitos, tendo estes o pleno conhecimento das finalidades do estudo, assim como resguardados os seus direitos de desistência de participação e anonimato. Declaramos, também, o reconhecimento da responsabilidade com a fidelidade dos dados produzidos, posta a importância de se respeitar as narrativas das entrevistadas.

No que diz respeito ao consentimento das participantes, para atender ao que estabelece a resolução anteriormente citada, elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE F), que contém os dados da pesquisa e da pesquisadora, além dos objetivos e procedimentos metodológicos a serem desenvolvidos, conforme orientações do CEP. As participantes, como evidenciado anteriormente, também foram convidadas a escolher nomes fictícios para si, com o intuito de preservar suas identidades, mas permiti-las reconhecerem-se nos resultados da pesquisa, em uma concepção de parceria.

²⁶ Em cumprimento às normas do CEP/CONEP, esta pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e submetida à análise dos órgãos responsáveis, sendo aprovada, conforme parecer substanciado (nº 4.043.364).

Ainda em relação aos compromissos éticos da pesquisa e considerando que seus sujeitos são estudantes do curso de Pedagogia de uma universidade federal do sudeste do país, também elaboramos um termo de anuência institucional para produção de dados (APÊNDICE G), assinado pela coordenadora do curso.

Delineados os compromissos responsivos e responsáveis de processo compartilhado de produção de dados, avançamos para o próximo capítulo, que contém a análise desses dados, na busca por compreender sentidos presentes nas narrativas das estudantes a respeito das vivências de atuação na educação infantil e de formação inicial.

4 ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE NARRAM AS ESTUDANTES

Sustentadas pelos pressupostos teórico-metodológicos bakhtiniano e em articulação com os demais autores e autoras que dialogamos nesta pesquisa, abordamos neste capítulo as reflexões acerca dos dados produzidos com as participantes. Para isso, evidenciamos as análises dos enunciados a respeito de suas vivências de atuação no contexto da educação infantil em diálogo com as vivências da formação inicial (captadas com as entrevistas narrativas, conforme apêndice E). O objetivo de tal discussão é compreender os sentidos atribuídos pelas licenciandas em Pedagogia, atuantes na primeira etapa da educação básica, às vivências no trabalho docente na educação infantil.

Assim, intentamos responder aos questionamentos sobre as formas de ingresso/processo de recrutamento das estudantes por parte das instituições, as funções e atribuições exercidas pelas graduandas na docência com crianças pequenas, as condições de trabalho e os processos de reconhecimento e valorização destas, bem como explorar implicações dessa atuação para a formação inicial e da formação para a atuação. Nesse ínterim, buscamos abarcar, ainda, os movimentos relacionais estabelecidos entre licenciandas e professoras atuantes em um mesmo grupo de crianças.

Nos tópicos anteriores, em especial no tópico 3.3, apresentamos o contexto de produção das narrativas desta pesquisa e as interlocutoras imediatas que dela participaram (licenciandas e pesquisadora). Tal apresentação foi essencial posto que, como afirma Bakhtin (2006, p. 116), “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor”. Neste capítulo, alinhavamos alguns diálogos com os dizeres produzidos no contexto imediato das entrevistas narrativas, assim como sua relação com as circunstâncias mais amplas que envolvem as experiências das licenciandas atuantes/estagiárias (que também são filhas, mães, esposas, tias, participantes de diferentes coletivos, etc.). A esse respeito, concordamos com Amorim (2006, p.98-100), quando destaca que

[...] o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas [...] O pesquisador

deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver.

Munidas desse conceitual e considerando que os sujeitos constroem suas narrativas em um processo contínuo, porém nem sempre linear, também optamos por organizar nossas análises desta forma. Os eventos narrados seguem diferentes ordens de temáticas, mesmo que tenham sido mobilizados pelos eixos de discussão propostos; assim, trechos das falas das participantes são explorados no decorrer do capítulo, guardando o devido cuidado para não recortarmos bruscamente as narrativas ou descontextualizá-las. Encadeamos a apresentação destas de acordo com alguns eixos com os quais buscamos dialogar, porém reconhecemos que um mesmo evento pode abarcar muitas outras problemáticas.

Para organizar os dados da pesquisa e conferir encadeamento ao texto, este capítulo está subdividido em dois tópicos. No primeiro deles, compomos diálogos com os enunciados das participantes da pesquisa, em que se destacam as consonâncias e os tensionamentos presentes nas vivências narradas sobre a atuação nas instituições de educação infantil. No segundo, abordamos com maior foco os enunciados que se referem as experiências com a formação inicial. Ainda que optemos por dividir este capítulo, evidenciamos que as singularidades de cada indivíduo participante da pesquisa perpassam todos os eixos dialógicos, visto que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 17). Desse modo, seja nos enunciados a respeito das vivências de atuação docente, seja nos dizeres sobre as experiências no curso de formação inicial ou, então, ao evidenciarem concepções, as estudantes estão narrando sobre os movimentos da vida que as constituem como sujeitos e futuras profissionais. Nesta configuração, passamos a seguir para o primeiro tópico.

4.1 VIVÊNCIAS NA ATUAÇÃO DOCENTE

Na busca por compreender os sentidos atribuídos pelas estudantes de Pedagogia às vivências na atuação docente na educação infantil e para o melhor entendimento e diálogo com os dizeres decorrentes das entrevistas, organizamos este tópico em três subtópicos: no primeiro deles tratamos das narrativas sobre inserção e condições de trabalho das licenciandas nas instituições de educação infantil; no segundo, focalizamos as falas a respeito das ações desenvolvidas pelas estudantes nessas instituições; no terceiro, enfatizamos os encontros narrados pelas graduandas com os diferentes outros que compõem esse espaço.

Como afirmamos anteriormente, “*a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifo do autor). Compreendemos, portanto, que as narrativas proferidas pelas estudantes que participaram da pesquisa transmitem as palavras por elas selecionadas por serem “concernentes à vida”. Passamos então, ao primeiro subtópico, em que nos aproximamos dos enunciados das estudantes e debatemos mais especificamente os processos de inserção das licenciandas nas instituições de educação infantil, assim como as condições em que essa atuação se desenvolve.

4.1.1 Processos de inserção, motivações e condições de atuação das licenciandas na educação infantil

As entrevistas narrativas foram guiadas por três eixos principais: vivências na atuação; movimentos formativos vivenciados na formação inicial; e algumas concepções. Os caminhos escolhidos pelas participantes para desenvolver suas narrativas, todavia, foram múltiplos, por isso buscamos nos enunciados, após as transcrições, por indícios que nos ajudassem a compreender os sentidos circulantes nos encontros com as 15 participantes. Para atender aos objetivos específicos da pesquisa, optamos por organizar e reorganizar os enunciados não em linearidade, na ordem em que foram narrados, mas buscando agrupá-los por temas e questões abarcadas.

Mobilizadas por provocações como “me fale sobre suas experiências de atuação” ou “vamos começar conversando sobre suas experiências no CMEI?”, as entrevistadas comumente pensavam por alguns segundos antes de começarem a falar, como se estivessem a elaborar o que e como dizer. Os fios puxados por cada participante para tecer suas narrativas foram diferentes, houve quem optasse por iniciar narrando a forma de ingresso na instituição, a turma em que estava atuando, ou os motivos do ingresso, no entanto, a maior parte das entrevistadas destacou os principais desafios e tensionamentos encontrados no início de sua atuação. Safira iniciou nos contando que, em seu percurso de um ano e meio de estágio, teve experiências com dois diferentes grupos, em relação aos quais destacou, sobretudo, os desafios que vivenciou e vivencia.

Ano passado eu tive experiência com grupo três, foi de agosto a dezembro, e agora que eu estou tendo a experiência com o grupo dois, que está sendo do ano todo, né?! peguei desde o início e foi barra pesada. [...] Eu tinha experiência com grupo três,

então, tipo assim, estava acostumada, foi uma turma muito tranquila, uma professora maravilhosa e quando eu cheguei esse ano pensei muito em desistir do estágio, porque a adaptação deles demora demais e você tem que, tipo assim, ser babá praticamente deles, pegar eles no colo e ficar adulando e fazendo isso [...] e são 20 crianças chorando ao mesmo tempo, são 20 querendo fralda, são 20 com toalhinha, o outro com fralda, o outro com chupeta. Misericórdia! (Safira).

Ana, que teceu suas narrativas em encontros conjuntos com a pesquisadora, Safira e Maya, destacou suas inseguranças ao ingressar em uma instituição particular, assim como as primeiras problemáticas enfrentadas no trabalho junto à professora da turma:

Agora é minha vez? Diferente das meninas eu faço estágio em instituição privada, escola privada, e quando eu entrei eu falei: “pronto vou sofrer tudo que eu fiz com os outros funcionários quando eu estudei, né?!” porque eu estudei minha vida toda escola particular, vou receber esse monte de aluno cheio de vontade, *mimadinho* e tal. Eu comecei... foi meu primeiro estágio esse ano, eu comecei no grupo dois só que eu não me dei muito bem, a professora reclamou de mim, falou que eu não era muito boa [...]. Aí do grupo dois eu fui para o grupo cinco, com a ideia de que eu ia ser tutora de um menino autista, eu também não gostei muito da ideia no começo, porque como que eu, com um semestre de psicologia da educação, vou saber como lidar com aluno autista? e, tipo, eles [a instituição] cobrando para eu ser tutora dele. Eu tive que aprender com o tempo (Ana).

Maria Ana, por sua vez, ao narrar inicialmente sua experiência com um espaço recreativo, explica porquê saiu dessa instituição para buscar estágio em uma instituição formal de educação:

Quando eu tive a experiência, né?! No estágio eu fiz... primeiramente eu trabalhei duas semanas em uma recreação, naqueles espaços recreativos que os pais de manhã colocam os filhos na escola e a tarde colocam nesses espaços de recreação, eu não gostei, porque era totalmente desorganizado. Tinha que dar banho em criança, eu não gostava, você tinha que ter a criança e não tinha nenhum planejamento, sabe?! Tipo, não era muito transparente com a família, entende?! Para a família os donos passavam uma mensagem e dentro era totalmente diferente, as crianças ficavam avulsas, você só tinha que controlar para elas não chorarem, entendeu?! não tinha nenhuma recreação, nenhuma brincadeira específica, nenhum plano pedagógico, nada. Eu poderia continuar lá, eles iam me pagar até um salário bom, 800 reais, só que eu não ia aguentar, porque eram duas tias, eu e mais uma mulher, e umas 40 crianças, quarenta crianças [ênfase] e tinha que dar banho, era muito cansativo (Maria Ana).

Olga também começou seu relato com destaque para as dificuldades atreladas à atuação, de maneira mais descontraída: “Você sabe que a minha experiência é pequena, né?! são cinco meses agora, mas intensos, essas olheiras aqui também fazem parte do estágio bem intenso [e sorri] (Olga)”.

Nesse contexto, as opções de por onde começar a falar de suas vivências de atuação já apontavam algumas questões, entre as quais se destacam as diferentes formas de recepção por parte das instituições e profissionais, as inseguranças iniciais das licenciandas, os primeiros

contatos com as crianças pequenas e, junto a eles, os tensionamentos sobre a relação entre cuidado e educação, como fica evidente em afirmações como “você tem que, tipo assim, ser babá” e “tinha que dar banho em criança, eu não gostava”, entre outras questões.

Retomamos, nesse ponto, a pesquisa de Massucato (2012), discutida no capítulo 2 deste relatório, que traz no título o termo babá para debater questões a respeito da identidade das futuras professoras de educação infantil. Vistas as afirmações de Safira supracitadas, concordamos com a autora quando argumenta que é preciso repensar a identidade do profissional docente, cuja função não se resume ao cuidar (mesmo esta sendo parte integrante e importante da atividade docente), pois ele também possui um papel social e político fundamental. Ainda, como afirmado por Pissolo (2015), importa destacar a necessidade de compreender o cuidado como integrante da educação infantil, para além do suporte imediato às demandas fisiológicas das crianças.

Ao narrarem suas vivências, as entrevistadas também explicaram suas motivações para o ingresso no mercado de trabalho. Como já mencionamos anteriormente, ao apresentarmos a renda familiar das participantes, o motivo de maior destaque nas narrativas foi a questão financeira, ora apontada como “necessidade de se manter/sustentar”, ora como urgência de adquirir “independência financeira”. Nesse quadro, Jhu afirmou seu impasse entre dedicar-se exclusivamente à formação inicial e sustentar a família.

Eu entrei por necessidade financeira mesmo, porque meu marido ficou um momento desempregado e eu também... minha intenção era entrar na faculdade. Quando eu passei estava trabalhando, aí eu saí pela dificuldade na minha dedicação, nesse momento meu marido estava trabalhando, estava tranquilo. Aí eu falei “não, eu prefiro ficar só estudando, me dedicar só aos estudos” e ele falou “ok”. Aí, no momento não deu certo e ele perdeu o emprego, aí eu falei “não, tenho que fazer um estágio”. Eu já tinha saído do emprego, eu já estava no terceiro período. Na verdade, assim, eu passei um período, o segundo período todo, que eu achei que eu podia fazer o estágio no segundo período, mas é que a Ufes não permite, aí eu passei esse segundo período praticamente nós dois desempregados. [...] “já que no terceiro eles permitem eu vou tentar” aí eu consegui. Então, foi mais por necessidade mesmo. E eu já tinha essa curiosidade de tentar para ver como é e se eu realmente iria gostar [...] (Jhu).

A estudante evidencia a necessidade financeira após o marido perder o emprego e, com isso, a exigência de buscar uma oportunidade de estágio. Ela complementa, todavia, ao final, que possuía também curiosidade a respeito da prática. O enunciado carregado de vida dessa estudante acena para a polissemia presente no ingresso no estágio; nesse caso, a necessidade foi o fio motivador, mas a significação do estágio como momento de confirmação da

profissão também se desponha, como quando Jhu deixa explícito que a atuação também seria importante para ver “se eu realmente iria gostar”.

Sammy, sobre essa mesma temática, afirma que “[...] eu preciso me sustentar porque minha mãe mora em Guarapari [município a 51 quilômetros de distância da capital] e eu fico aqui sozinha e eu vivo do salário do estágio e do auxílio da Ufes e mais nada”. Para além disso, porém, a entrevistada também destaca que:

[...] eu também tinha outras vagas para trabalhar, na área administrativa, só que eu queria saber como é que era lidar com a criança, porque eu estava fazendo pedagogia, no final quem sabe eu ia parar lá [na educação infantil], eu precisava saber como é que era... E também por questão de permanência aqui, né?! porque o contrato é de 2 anos e os outros lugares eram seis meses ou um ano e aí eu falei: “eu vou para onde eu tenho mais segurança” (Sammy).

Novamente, a motivação é, no mínimo, dupla, marcada tanto pela urgência da situação financeira, quanto por certo desejo de vivenciar a atuação na educação infantil. Mobilizadas pelo questionamento da pesquisadora sobre a motivação, Ana, Safira e Maya também destacaram a remuneração do estágio como primeiro incentivo, todavia não com caráter de sustento familiar, mas como independência financeira.

[...] porque estagiar? (Pesquisadora)

Independência financeira! (Ana)

Siiim! (Safira)

Principalmente foi por causa do dinheiro também, de início “ai, meu Deus, eu preciso de um dinheirinho aqui também”, mas depois tem a experiência também, mas a principal foi por causa do dinheiro (Maya).

Como já assinalado no subtópico 3.3.2, as entrevistadas são, em sua maioria, jovens e a experiência de estágio, nesse contexto, se apresenta como a oportunidade do primeiro emprego e, conseqüentemente, da primeira remuneração formal por ações desenvolvidas por elas.

O estágio como espaço, primordialmente, de aprendizado também foi apontado como impulso principal em alguns enunciados. A esse respeito, Talyta informa que seu ingresso na instituição decorreu de um convite da direção:

Meu filho estuda lá no CMEI, no horário da manhã, quando a diretora ficou sabendo... é que eu fazia parte do Conselho de escola, aí quando ela ficou sabendo que eu fazia pedagogia ela me falou que a Serra estava com contratação de estagiário para educação especial e que no CMEI tinham duas vagas, ela perguntou se eu teria disponibilidade e se eu queria, se eu tinha interesse. Eu falei que tinha,

porque lá [no município] se o diretor já tem alguém que ele possa indicar, ele faz uma carta. Eu fui na Secretaria de Educação, entreguei a carta e então eu já tinha vaga para o [nome do CMEI] garantida [...] demorou um pouco mais porque a Ufes só libera a partir do 3º período a contratação de estágio, mas a minha documentação foi assinada aqui, eu conversei com a [nome da coordenadora de curso] e como eu já tinha uma graduação, que eu sou formada em Educação Física licenciatura aqui [na Ufes], eu já tinha dispensa de 7 matérias que eram matérias pedagógicas. Aí ela foi e considerou [...] foi quando eu estava no segundo período ainda que eu comecei o estágio (Talyta).

No caso de Talyta, certa vontade de atuação pode ser encontrada mesmo em sua presença no Conselho da escola, uma vez que, com isso, demonstra uma vida mais ativa na instituição. Soma-se a isso o fato de que a estudante já possui alguma experiência com o contexto docente, dada sua formação anterior. Suas vivências, portanto, atuaram como fator determinante para que ela não necessariamente tenha buscado, mas tenha sido convidada à atuação.

Já Mandy destaca sua expectativa de atuar com as crianças desde o ingresso na formação inicial:

Olha, na verdade, eu queria estagiar desde o primeiro período. Sabe aquele negócio, aquela ansiedade de chegar logo o terceiro período que eu quero atuar na educação infantil? a gente quer colocar tudo que a gente aprende em prática, mesmo que são dois períodos a gente já pode ir colocando, né?! A gente já pode tendo uma vivência ali, eu gosto muito de criança (Mandy).

Importa evidenciar na fala supracitada a visão sobre os aprendizados na formação inicial, expressa no desejo de “colocar [...] em prática” o que estava aprendendo no curso de Pedagogia, o que remete à ideia de que o trabalho com as crianças se resume a utilizar ou exercitar, no processo educativo, aquilo que se aprende nas disciplinas de formação de professores.

Observamos que o ingresso na educação infantil mescla diferentes motivações, três delas se destacam: a necessidade financeira; a busca por independência financeira; e oportunidade de aprendizado com a prática. Nesse contexto, o estágio remunerado apresenta-se inicialmente como fonte de sustentação e/ou independência financeira, mas também adquire, ao mesmo tempo, o sentido de espaço formativo, de confirmação da escolha da profissão, conhecimento do futuro lócus de construção de carreira e de aplicação dos conhecimentos adquiridos na formação inicial.

No sentido de espaço formativo, cabe também considerar a constituição de um processo de inserção profissional, em atenção ao acolhimento do campo de trabalho. A partir do

referencial bakhtiniano, importa observar, nos interlocutores presentes nesse processo, a institucionalidade desse campo de trabalho. No entendimento de que o “eu profissional” e o “eu pessoal” não se distanciam (NÓVOA, 1995), essa institucionalidade do campo também informa sobre essa atividade, pois insta as graduandas a interagirem com essas informações. A partir dessas informações, preocupa-nos como esse campo tem atuado na conquista ou no afastamento de profissionais, em meio à defesa da necessidade de investimentos positivos nos professores (NÓVOA, 2002).

No destaque a esses dados – ainda que numa circulação difusa – provenientes do campo de trabalho, no decorrer das narrativas percebemos também a facilidade das estudantes de encontrarem as oportunidades de estágio, o que evidencia o chamamento do campo para essas funções em que a remuneração é inferior a de um profissional formado, mas em que sua presença na sala supre a necessidade de adultos por quantitativo de crianças, como já firmávamos no início deste relatório. Retomando as orientações da relação quantitativa entre adultos e crianças na educação infantil, ao definir Parâmetros Nacionais de Qualidade, a Secretaria de Educação Básica (BRASIL, 2006b) orienta um quantitativo de um adulto em sala a cada grupo de 6 a 8 crianças, quando estas tiverem de 0 a 2 anos; um adulto a cada 15 crianças de 3 anos e, atuando junto a faixa etária entre 4 a 6 anos, a orientação para a relação adulto-criança é de um adulto a cada 20 crianças. Daí, por vezes, esses adultos estão distribuídos entre professores e auxiliares ao trabalho dos professores, incluindo as estagiárias (CÔCO, 2015).

Em atenção à comunicabilidade do campo de trabalho com os estudantes em formação, identificamos, em uma exploração breve dos murais de avisos do prédio em que são ministradas as aulas do curso de Pedagogia (Imagem 1),²⁷ alguns chamamentos para a realização de estágio. Eles não especificam, na maior parte das vezes, se as vagas se dirigem a educação infantil ou não. Majoritariamente, tais chamamentos eram decorrentes de instituições privadas.

²⁷ Observamos com uma regularidade mensal os murais de setembro de 2018 a setembro de 2019.

Imagem 1 – Anúncios de estágio presentes nos murais do prédio do curso de Pedagogia

ESD
Escola São Domingos

PROGRAMA DE ESTÁGIO ESD 2019

PROCESSO SELETIVO

1. Inscrição
2. Prova
3. Seleção
4. Matrícula

VAGAS DISPONÍVEIS DE ESTÁGIO PARA OS ESTUDANTES DOS CURSOS:

PEDAGOGIA
LETRAS PORTUGUÊS
HISTÓRIA
GEOGRAFIA
EDUCAÇÃO FÍSICA
MATEMÁTICA

Requisito: estar cursando a partir do 2º período
Entre em contato conosco:

EMEF "LACY ZULEICA NUNES"
Av. Dois s/nº, Carapina Grande, Serra, Espírito Santo, Brasil.
Tel.: (27) 3228-2290 / cel.: (27) 999125792
e-mail: emeflacy_sedu@serra.es.gov.br
emef.lacyzuleica@gmail.com
lacyzuleicanunes@hotmail.com

PROCESSO SELETIVO SEDU 2018

Inscrições do dia 08 à 27 de Novembro de 2018

LICENCIATURA
Ciências Biológicas, Física, Letras Portuguesas, Matemática, Química e Pedagogia.

CARGA HORÁRIA
7hr às 11hr (matutino)
13h às 17h (vespertino)
20h semanais

REQUISITOS OBRIGATORIOS

BENEFÍCIOS
Bolsa auxílio R\$598,95
Auxílio transporte

ESD
Escola São Domingos

PROGRAMA DE ESTÁGIO ESD 2020

PROCESSO SELETIVO

PRÉ REQUISITOS

COMPETÊNCIAS ESPERADAS

O PROGRAMA

BENEFÍCIOS

A ESCOLA

PROGRAMA DE ESTÁGIO ESD 2019

ESTÁGIO REMOTO!

Achou o bebezinho bonito 7rx Que bom! Então se candidata na nossa vaga de estágio!

Vaga para a nossa equipe de Inside Sales!

VAGA REMOTA NA PRIMEIRA HEALTH TECH DE VITÓRIA!

Acesso <https://testedna.typeform.com/to/mofu8> ou use o QRCode

VAGA DE ESTÁGIO

HORÁRIO: 15:30H ÀS 21:30H

Enviar Currículo para:
diretora.pedagogica@hotmail.com

PEDAGOGIA e ADMINISTRAÇÃO: 1º ao 5º Período

BOLSA: R\$650,00 + VALE TRANSPORTE

Fonte: arquivo pessoal da autora

A comunicação, como se vê, é convidativa, denotando uma demanda que encontra eco nas necessidades das estudantes, em especial, de complementação da renda familiar. Junto com isso emerge um processo formador, com vários discursos circulantes, informativos desse campo de trabalho e, sobretudo, de como se constitui o trabalho na educação infantil.

Ainda no diálogo com as informações sobre o campo de trabalho, identificamos, nos relatos das estudantes, algumas formas diferentes de contratação por parte das instituições. Duas delas apontam formas de vinculação “informal”, visto que não assinaram contrato com as instituições, nem foram autorizadas pela instituição de ensino superior para exercerem as funções, como evidencia Natasha.

A vizinha da minha tia trabalhava lá, aí eu estava querendo trabalhar, porque eu estava precisando de dinheiro e também não estava fazendo nada, eu já estava surtando dentro de casa porque, quando você entra de férias, você não faz nada, eu não aguento [...] Ai minha tia me falou: “é só você ir lá e falar com a fulana”, dona da creche, aí eu perguntei “tem que levar currículo?” [a tia respondeu] “não, é só

você ir lá e conversar com a dona”. Levei meus documentos, carteira de trabalho, esperando que ela ia assinar, né?! ou pelo menos um contrato. Cheguei lá, conversamos e ela: “você pode começar amanhã?” e eu: “está bom”, foi isso. Ela conversou comigo, perguntou o que eu fazia, falei que estudava na Ufes, ela não pediu nada, nenhuma comprovação de que eu estudava na Ufes, não falou de contrato, não falou de assinar carteira, só falou que ela pagava tanto, é... o que eu ia fazer na sala de aula também ela falou, sobre pegar os copos, ajudar a professora e tudo mais, foi isso (Natasha).

Nesse caso, apesar de se identificar como estagiária, Natasha desenvolvia ações auxiliares às professoras, sem que ela fosse classificada formalmente como estagiária, assistente ou auxiliar.

Maria Ana também informou a impossibilidade de ter a sua contratação formalizada, pois não estava ainda no terceiro período, momento em que a instituição de ensino superior permite que os estudantes de Pedagogia realizem estágio remunerado.

Então eu ia ficar... tipo, o meu contrato era de dois meses e até tinha pretensão de renovar, porque eles gostavam muito de mim, só que quando eu vim assinar aqui na Ufes para legalizar, a [nome da coordenadora do curso] não deixou [...] aí eu tive que sair (Maria Ana).

As demais participantes declararam contrato com as prefeituras municipais ou com as instituições privadas, a partir de centros de gerenciamento/integração entre empresas e faculdades. Como afirmado anteriormente, grande parte das estudantes estão contratadas pela prefeitura da capital do estado. Mesmo que se mantenham condições desiguais entre professoras e as contratadas para auxiliá-las, no contexto das instituições públicas tais condições são menos precárias, em especial, com relação à formalização de contratos e à carga horária de trabalho exigida.

Nas nuances presentes nos processos de inserção que permitem acumular informações desse campo de trabalho, destacamos um dos diálogos da pesquisa, em que uma das entrevistadas narra a conversa que teve no momento em que foi à secretaria de educação em busca de estágio:

[...] estava lá escrito [no site do município] processo seletivo, eu cheguei lá, achei que ia fazer uma prova, a moça olha para minha *cara* e fala “que CMEI que você quer?”, eu olhei para a *cara* dela “como assim?”, ela falou: “você pode escolher onde você vai trabalhar”, aí eu falei: “mas é se eu passar?”, ela falou: “não, não vai ter prova não, você vai escolher e vai para lá”, eu falei: “fácil assim?”... e quando eu saía moça ainda falou para mim: “se você souber de mais gente você fala que tem vaga, *tá?!*” (Sammy).

Muitos sentidos se fazem presentes nesse enunciado. A princípio a estudante apresenta expectativa de participação em processo seletivo, o que evidencia sua compreensão do estágio

como um emprego, para o qual os conhecimentos prévios devem necessariamente ser aferidos pelos contratantes, possivelmente por meio de prova; nisso, difere do entendimento do estágio com o objetivo de inserção das licenciandas no campo de trabalho em uma perspectiva de formação articulada à prática. Nos discursos circulantes percebemos também a ideia de facilidade, que pressupõe o campo como menos importante, visto que não há uma seleção entre as pessoas, o que gera surpresa na entrevistada.

Considerando os processos de contratação narrados e também os desafios e o cansaço evidenciados por algumas das entrevistadas, importa tratar das condições que as licenciandas encontram em suas atuações. Com esse objetivo, destacamos, dentre os enunciados, aqueles em que as estudantes mencionam remuneração e carga horária de atuação.

Na continuidade do diálogo com Natasha, que afirmou informalidade em sua forma de contratação, identificamos que as problemáticas ligadas às condições de trabalho se estendiam também às professoras da instituição. Ao ser questionada sobre a forma de recebimento financeiro (visto que não havia assinado nenhum contrato) a estudante afirma:

Ela [dona da instituição] dá dinheiro vivo, na mão. Uma das coisas que eu saí também foi isso [...] eram 500 reais, mas era tipo assim, 4 horas que eu ficava lá... era de meio dia as cinco, então era cinco horas. 500 reais mais o transporte. Aí ficava em 600... Mas quando eu sai, né?! eu falei: “ah, vou precisar sair” e eu tive que cobrar para ela me pagar... aí ela contou os dias que eu trabalhei, fez uma conta para me pagar os dias que eu trabalhei, e eu ainda tive que cobrar o da passagem “ah, você está esquecendo o da passagem”... porque, tipo assim, quando você não tem o contrato você tem que cobrar, por que senão a mulher não vai te pagar [...] E nesse tempo que eu fiquei também teve uma “treta” porque o sindicato dos professores foi lá, porque ela não estava pagando os professores, ela estava pagando um dinheiro, mas tinha que ser a mais e tinham os benefícios que ela não pagava (Natasha).

Neste caso, os problemas destacados pela entrevistada não evidenciam sentidos apenas de insuficiência, mas de precariedade na forma de pagamento, assim como também denunciam as condições de negação dos direitos trabalhistas que ainda precisam ser enfrentadas, em especial, em instituições privadas.

Os enunciados de Safira sobre as condições salariais, todavia, abrem um diálogo comparativo entre funções exercidas e o valor financeiro recebido. Nesse contexto, a estudante se diz satisfeita com sua condição, mas aponta “injustiças” com relação à remuneração das colegas de turma com quem tem proximidade.

As condições que eu tenho hoje, como estagiária, eu acho elas relativamente boas, porque eu acho o salário muito bom, a gente recebe 749 reais mais passagem. É

muito bom em comparação com as outras estagiárias, principalmente de escola particular, porque eles pagam muito pouco [...] eu trabalho de uma as cinco, então, tipo assim, pensando é muito melhor e eu vejo que é atribuição dela [se referindo a colega ao lado dela] também é bem parecida com a minha, porque ela tem que fazer além da função dela, porque ela não tem auxiliar, né?! ela fica com a sala, tudo bem que ela fica com os maiores então também não tem tanto essa questão de limpar [...] Mas em questão... igual a Maya, ela é estagiária e ela tem auxiliar, ela nem pode trocar quando acontece alguma coisa assim, porque ela não tem a função desse cuidado, de limpar, etc., mas aí ela recebe menos por isso. [...] lá na prefeitura de Cariacica eles dizem que a gente recebe um pouquinho mais por essa função maior que a gente tem, entendeu?! mas eu acho justo (Safira).

No conjunto das narrativas, mais especificamente, com relação à carga horária, Natasha, Ana e Tatiana são as entrevistadas que atuam mais que quatro horas por dia, todas em instituições privadas. Ana afirma trabalhar 35 horas semanais e complementa: “É porque é escola particular, né?! Então a gente tem que ficar até a hora que os alunos forem embora [recebo] 570 reais mais 150 [reais] de passagem... É pouco, é pouco. Se você for ver um estagiário de direito ganha bem mais, né?!” (Ana). Nesse contexto, a participante expõe a desvalorização de sua ação e, ao realizar uma comparação entre os estágios de Pedagogia e de Direito, também fornece indicativos sobre a desvalorização do magistério. Importa informar, no entanto, que, de acordo com o projeto pedagógico do curso de Pedagogia ao qual as estudantes pesquisadas se vinculam, os estágios não obrigatórios (também caracterizados como estágio remunerados) são permitidos, no entanto, “[...] somente com carga horária de 20 horas semanais, cuja jornada não conflite com o horário do curso” (UFES, 2018, p. 88).

Outra discrepância em relação à carga horária é afirmada por Tatiana, contratada como estagiária para atuar de 13h às 18h, mas faz extensão de carga horária como recreadora no turno matutino, como narra: “[...] de manhã é só creche. De 0 a 5 anos, de 7h a 13h é só recreação, eles chegam e ficam brincando... aí 13h as professoras chegam e eles vão para lá, para ter aula. Que supostamente deveriam ter, mas não é isso que acontece”. Identificamos que os horários de estágio e de aulas no curso de formação inicial de Tatiana conflitam, visto que a estudante, matriculada no turno noturno, atua em um município diferente do que cedia o *campus* universitário e a mesma sai da instituição de educação infantil no horário em que as aulas estão se iniciando na universidade²⁸. Ainda sobre esse relato, chama a atenção a expectativa da licencianda de que as crianças deveriam ter aula no turno vespertino, “mas isso não acontece”. Essa fala é carregada de possíveis compreensões sobre o que seria “ter aula”

²⁸ As aulas do turno noturno no curso no qual as licenciandas participantes da pesquisa estão matriculadas iniciam-se às 18 horas e finalizam às 22 horas.

no contexto da educação infantil, visto que os horários de brincar são diferentes dos horários de aula. Mais adiante, retomaremos outros relatos em que Tatiana (assim como as demais participantes) diz sobre essas aulas e evidencia a dissociação entre cuidado e educação.

Tatiana, no momento em que marcávamos a entrevista, informou que só poderíamos conversar após as 19 horas, que era quando ela chegaria à universidade. Com isso, fica evidente que a estudante chega com, ao menos, uma hora de atraso em suas aulas diariamente. Assim como com ela, podemos aventar, em diálogo também com Ana e Natasha, que tais condições de carga horária acabam por gerar conflitos com momentos de estudo, não apenas com relação ao horário das aulas, mas também se considerarmos a dedicação a leituras e o atendimento às exigências da formação inicial, que demandam tempo. Podemos nos questionar: se a entrevistada atua de 7 às 18 horas, em que momento ela se dedica às atividades próprias da formação inicial? Nesse contexto, é necessário que as estudantes negociem essas demandas, estabeleçam prioridades e, em meio a tudo isso, acumulem referenciais sobre o campo e debatam sobre sua atuação de forma crítica. Nesse embate, parece-nos que as instituições em que atuam como auxiliares estão “ganhando”, uma vez que os horários de entrada e de saída das estudantes são aferidos e, em caso de atrasos ou ausências, a consequência pode ser a demissão e, com isso, a retirada do ressarcimento financeiro.

Conforme vai seguindo, a atuação em detrimento do aprofundamento em referenciais reflete-se em compreensões sobre conceitos do campo. Assim, Tatiana identifica creche como o momento de recreação para crianças de zero a cinco anos. Em diferentes momentos de sua narrativa, ela afirma que, pela manhã, as crianças ficam em “regime de creche”. Para ela, a creche parece não se referir à educação de crianças de zero a três anos, parte constituinte da educação infantil. Tal concepção vincula-se à forma com que a própria instituição denomina e efetiva o atendimento que realiza das crianças em um dos turnos. Essas denominações enfraquecem a educação infantil como espaço educacional, posto que, quando se classifica como “regime de creche” algo que não se enquadra em espaços que se dediquem ao desenvolvimento integral das crianças, nos moldes afirmados no artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), promove-se a permanência de um ideário retrogrado de creche como espaço assistencialista de acolhimento infantil.

Seguindo sua narrativa, Tatiana descreve como atua nessa instituição nos dois turnos:

Ah, então, lá a gente vai pegando todo mundo junto que vai entrando, aí bota para brincar [...] eu fico com uma turma de 2 até 4 anos, essas duas são separadas depois, à tarde. Tem a turminha do maternal e tem a turminha da creche. [Pela manhã, ficamos] eu e mais outra estagiária como eu... a [coordenadora] já tinha comentado isso comigo, “você não vai dar aula, você está entrando de manhã e de manhã aqui é creche. Então, você vai ser auxiliar de creche”, aí eu falei: “não, tudo bem, isso eu já sabia”. Pelo menos o contato ali eu vou ter, entendeu?! De ter a paciência de ver ali a realidade, porque até então eu não tinha, já cuidei de crianças quando era mais nova, mas em casa, né?! Só que eu não sabia que ia ser sempre assim, de tarde eu achei que iria auxiliar a professora, mas ela só dá massinha, não faz nada (Tatiana).

O enunciado sinaliza alguns pontos comuns a outras narrativas, como os indícios de tensionamentos com as professoras e, principalmente, as descrições de funções exercidas pelas estudantes/estagiárias. As relações com as professoras das turmas aparecem nas narrativas atreladas a múltiplos sentidos, estas se constituem como interlocutoras mais diretas do trabalho, pois é com elas que acontecem os aprendizados e tensionamentos mais evidentes. São “nos encontros fortuitos da vida cotidiana” (BAKHTIN, 2006, p. 32) com estas (e com os muitos outros que compõem o cotidiano das instituições de educação infantil) que as licenciandas se informam sobre esse campo de trabalho. Com esses encontros, podemos aventar que as graduandas alargam suas redes de dizeres sobre a educação infantil para além do curso de formação inicial e, por vezes, se calcam em concepções conflitantes com as que são basilares no curso.

Diante desse complexo contexto de atuação, no próximo subtópico dialogamos mais detidamente com as narrativas que referenciam essas ações desenvolvidas pelas licenciadas nas instituições, que são, como já menciona Tatiana, frequentemente carregadas de tensões.

4.1.2 Ações desenvolvidas pelas estudantes nas instituições de educação infantil

Passamos, então, a observar as funções narradas pelas estudantes, emergidas nos enunciados, seja em momentos em que descreviam diretamente as ações exercidas, seja em momentos em que, para falar de aprendizados e tensionamentos, mencionavam suas atribuições no interior das instituições e, sobretudo, junto às professoras e às crianças. A respeito das ações desenvolvidas, Maria Ana afirma:

A escola era de primeiro ao quinto ano e aí tinha grupo 3, grupo 4 e grupo 5. A escola era dividida em duas partes, uma parte ficava [a educação] infantil e outra parte [o ensino] fundamental. Eles pediram para eu ficar mais no infantil, porque é quando a criança vai no banheiro e não sabe se limpar e tal, sei lá, quer tomar ou comer alguma coisa, entendeu?! essas coisas. Eu ficava fazendo meio que o rodízio, sabe?! “ei, tia, está precisando de alguma coisa?”, ia passando de sala em sala perguntando, aí quando alguém precisava, eu ficava. Quando estavam precisando, eles mandavam recadinho, tipo “tem uma mãe...”. Na hora da saída, as mães

chegavam para buscar mais cedo quando estava chovendo, aí eu ia lá buscava e levava, entendeu?! [...] no recreio, também tinha que ficar no recreio com eles... as tias de dentro da sala de aula só me chamavam para cortar papel, só servia para cortar papel, cortar atividade, entendeu?! mais nada [...] não sei dizer não era nada exuberante [...] Aí na secretaria às vezes eles me chamavam para... sei lá, encapar uma caixa (Maria Ana).

Já Natasha destaca as ações ligadas ao cuidado com os objetos pessoais das crianças, sobre as quais recaem algumas especificidades da influência dos pais, em especial nas instituições privadas de educação infantil.

Eu era auxiliar, assim, a estagiária da professora, então eu ficava... eu me revezava entre duas salas de grupo três [...] eu ficava até metade [do turno] em uma sala e depois na outra, aí eu tinha que levar as crianças no banheiro e acompanhar no banheiro, se sujar a roupa eu tinha que lavar a roupa [...] Tinha que lavar a roupa na pia, na pia do banheiro, colocava no varal, era assim. Tipo assim, ela [a dona da instituição] fez uma reunião e falou para levar, para não botar a roupa dentro de um saco, porque era assim, a criança sujou a roupa “ah, vou botar em um saco separado dentro da bolsa dela”, para os pais não reclamarem que está fedendo a bolsa, mas tem pai que esquece, tinha vez que voltava a roupa suja dentro da mochila porque o pai não olhava, aí os pais reclamavam para a escola, então a escola pedia para lavar, eu tinha que lavar e botar na corda. Aí se você esquecesse a roupa na corda, e não colocasse depois dentro da bolsa, era outra reclamação... quando a professora saía para lanchar, tinha uns minutinhos para o lanche, eu tinha que ficar dentro da sala para olhar a turma, sozinha, geralmente era o momento em que elas davam massinha ou algum brinquedo para as crianças brincarem, né?! [...] eu ainda ajudava a fazer as atividades, porque, tipo assim, já nos três anos é... já era tipo, tinha que alfabetizar, tinha lá o desenho do A aí tinha os papeis picados para elas colarem no A, sabe?! (Natasha).

Percebemos, então, que as funções desenvolvidas pelas estudantes são múltiplas, envolvem os cuidados com as crianças (como acompanhamento ao banheiro, observação no recreio e cuidados de objetos pessoais), o auxílio às professoras e nas práticas da secretaria, além de acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala, por alguns momentos mesmo sem a companhia das professoras. O relato de Maya permite inferir mais uma característica dessas ações desenvolvidas, ao possibilitar analisarmos que, por vezes, as estagiárias desenvolvem ações que as professoras não gostam de realizar, pois a participante afirma que: “ela [a professora] falou: ‘odeio colar bilhete, odeio fazer essa parte, você vai fazer tudo, você vai cortar E.V.A, você vai fazer isso’, eu falei: ‘ai, meu Deus, meu sonho’, ela: ‘você vai escrever no quadro’, na outra [turma] não podia fazer nada por que ela não gostava” (Maya).

Com relação às funções exercidas, as únicas participantes da pesquisa atuantes na creche (Safira, Natasha e Tatiana) destacam, portanto, como vimos, ações mais ligadas ao cuidado com as crianças nessa faixa etária. Safira, por exemplo, ao evidenciar suas funções, fala sobre a necessidade de uma trabalhadora auxiliar (além dela) e salienta alguns desafios atrelados à educação inclusiva na instituição em que trabalha:

Lá em Cariacica, eu sinto muita falta dessa questão do assistente, do cuidador, né?! porque ano passado eu tive a experiência de ter um aluno especial dentro da sala, eu entrei em agosto, então, tipo assim, já entrei com eles adaptados na rotina e a professora estava sozinha com aluno especial dentro da sala, tinha 17 alunos de 3 anos e a criança tinha (eu não conhecia) Síndrome de Noonan [...] eu estava falando eu sinto muita falta disso, porque igual a Maya falou que lá na idade de 3 anos tem auxiliar para ficar com eles. Ontem aconteceu um episódio que já se repetiu várias vezes durante esse ano, agora estou mais acostumada, não ligo tanto, eu e a professora de artes (era a última aula) estávamos dentro da sala e como estava chovendo muito o portão abriu quatro e cinquenta, normalmente abre às 5 horas, aí eu saí entregando as bolsas... daqui a pouco veio uma criança do meu lado: “tia o [nome da criança] fez *cocô*” aí eu falei: “eu não acredito” e não tem mais nenhum que usa fralda, só que o [nome da criança], eu já até falei dele lá na sala, ele tem muita dificuldade de se comunicar com adultos, com as crianças ele se comunica, hoje em dia ele já fala com a gente, só que ele não pede nem para ir no banheiro ele já fez *cocô* várias vezes dentro da sala e ele não fala [...]. Aí quando eu botei a mão chegou sujar minha mão todinha. O portão abriu e a professora entregando as bolsas e fazendo não sei o quê e guardando o material e aquela confusão. Eu fui pegar a luva para colocar, para dar banho nele e a mãe dele chegou e aquela confusão toda... eu fico pensando, 20 alunos dentro da sala (e não falta uma criança, pode cair um temporal) para nós duas, a professora não limpa, a professora de artes, quando é a minha professora, a professora regente, ela limpa ... eu falo ‘minha professora’, mas é normal... quando é a professora regente ela me ajuda, a gente sempre reveza, porque lá é um combinado, não sei como funciona as outras escolas, mas lá é um combinado dentro da escola que a gente tem que revezar tanto a ida ao banheiro, que eles não podem ir sozinhos, tanto lavar a mão, quanto cuidar na “hora de tratar”, que a gente chama, né?!, a hora de dar comida a eles. A gente tenta revezar para não pesar nem para uma nem para outra. Só que nem a professora de artes, nem o professor de educação física... eles não ajudam nessa questão da limpeza, então eu fico pensando que faz muita falta, nessas horas, ou um cuidador ou uma assistente, não sei, entendeu? (Safira)

Assim, na concepção da estudante, o trabalho na turma precisa de mais adultos voltados para as ações do cuidado com as crianças, o que indica que, mesmo com a contratação de estagiários, o problema do quantitativo de crianças por adulto em sala na educação infantil não é uma questão resolvida. A narrativa diz ainda sobre os tensionamentos existentes com os professores de área atuantes com crianças pequenas, ao afirmar que “a professora não limpa, a professora de artes”. A esse respeito, Cerisara (2002, p. 17) já destacava que existem profissionais que se recusam a exercer ações voltadas para o cuidado com as crianças.

A licencianda, ao descrever os momentos daquela “confusão toda”, nos lembra da característica da educação infantil como instituição educacional. Nas considerações de Nóvoa (2002, p. 34), “[...] a escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um lugar de vida”. Em integrando a vida, momentos de “confusão” não são raros. No caso da vida das crianças, as necessidades fisiológicas não escolhem propositalmente o

momento de chegada dos pais; no caso da vida dos adultos atuantes nesse ambiente, as relações entre quem limpa e quem entrega as mochilas necessitam ser problematizadas.²⁹

Atuante em um grupo de crianças com dois anos, Tatiana também destaca as ações de cuidado, atenuando as contrariedades a respeito dos papéis de estagiárias e professoras das turmas nesses momentos. Ao descrever um evento ocorrido na sala de atividades em que atua, ela afirma:

[...] eu estava trocando uma criança, tinha uma estagiária e uma professora dentro da sala, falando assim: “tem uma criança *de cocô* na sala”, só que ninguém pegava para olhar... e elas assim: “nossa, tem alguém *de cocô* aqui”, mas não olhavam. Aí uma pegou e falou assim, “dá para tia Tatiana” e começaram a rir. Só que elas estavam todas desocupadas, todas poderiam trocar uma fralda! Todo mundo pode dar um banho, todo mundo pode dar um lanche... mas aí elas pegaram e falaram o quê? “dá pra tia Tatiana”! Meio que *zuando*, “tia Tatiana que faz”. Aí eu peguei e não troquei (Tatiana).

Esse relato adiciona a nossas discussões uma questão alarmante: os tensionamentos entre os adultos em sala acabam por afetar o atendimento as crianças. Na narrativa acima, Tatiana destaca que se recusou a trocar uma criança e que as demais profissionais em sala também não queriam realizar tal atividade. Cabe lembrar que estamos tratando de uma estudante ainda em formação, em período inicial do curso. Daí, é necessário considerar tanto o seu processo formativo quanto os movimentos que se efetivam no campo de trabalho com esse recrutamento, sobretudo nos seus impactos no direito das crianças pequenas à formação. Nesse caso o conflito entre adultos tomou uma dimensão mais ampliada que o direito das crianças. Ainda, essa negociação entre adultos precisa ser foco da gestão do trabalho institucional. Essa gestão, por sua vez, não pode invisibilizar as condições desiguais dos profissionais, que permitem aventar, nas discursividades correntes, que é possível “dar” determinadas atividades (desprestigiadas) para determinadas pessoas porque seriam essas as que “fazem” tal tarefa.

Diante disso, importa destacar que cuidar e educar não se separam na educação de crianças pequenas. A educação infantil, em sua plenitude, que engloba as ações de cuidado, é direito de todas as crianças. Nesse aspecto, dialogamos também com Campos (1994, p. 35) ao defender que “[...] a moderna noção de ‘cuidado’ que tem sido usada para incluir todas as

²⁹ Considerando o destaque que as relações tomaram nas narrativas, essas problematizações serão mais bem exploradas nos diálogos desenvolvidos no subtópico seguintes.

atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, ‘cuidar’, todas fazendo parte [...] do que chamamos de ‘educar’”. Desse modo, o afastamento de uma função apenas assistencialista de educação infantil não deve ser acompanhado do desprezo para com as ações de cuidar, constantemente entendidas como menores ou menos importantes e, portanto, com frequência relegadas às auxiliares/estagiárias; antes, sua indissociabilidade do educar deve ser reforçada e valorizada no cotidiano dessa etapa da educação básica.

Nos enunciados até aqui explorados observamos que o trabalho direto com as crianças, em especial nas ações de cuidado e limpeza, é aparentemente inferior no nível de reconhecimento profissional, enquanto as atividades de auxílio direto às professoras das turmas, como corte de atividades e escrita no quadro, parecem mover sentidos mais ligados ao reconhecimento de ser professora. Apesar de amplamente discutido (KRAMER, 2005; SANTOS, 2013; SANTOS, 2014, SILVA, 2012; ALVES, 2006; CONCEIÇÃO, 2010; PISSOLO, 2015; PAULINO, CÔCO, 2016; ARENHARTE; GUIMARÃES; SANTOS, 2018), o binarismo entre cuidado e educação parece resistir aos anos, pois permanece como um entrave na ação docente com crianças pequenas e impacta nas relações entre as trabalhadoras que atuam em um mesmo grupo.

Nas discussões que tematizam as dualidades que permeiam a educação infantil, percebemos que cuidado e educação encontram-se ainda mais tensionados a depender do recorte etário de creche e pré-escola, visto que as crianças bem pequenas, público alvo da creche, exigem maior dedicação nas ações de cuidado. As hierarquias também devem considerar o desprestígio histórico da educação infantil em relação às demais etapas da educação básica. Nessa realidade, quanto menor a faixa etária das crianças com quem se atua, menor o prestígio e valorização do profissional (CAMPOS, 1994, p. 33). No contexto de distinções profissionais, observamos que as estagiárias ganham espaços ainda menores de reconhecimento.

No que diz respeito a essa questão, portanto, reconhecemos que o preconceito direcionado “às crianças pequenas e [aos] profissionais que com elas trabalham [...]” (NASCIMENTO; CAMPOS; COELHO, 2011, p. 208) deve ser combatido a partir de políticas públicas de valorização docente, que oportunizem melhores condições de trabalho, além do fortalecimento dessas discussões no decorrer da formação inicial. Esses aspectos não podem se apartar das políticas de provimento, sobretudo, quando se trata de grupos distintos de

profissionais e, ainda, em condições muito desiguais de reconhecimento, valorização e organização do trabalho.

Diante das circunstâncias atuais, o encontro com os grupos menores acaba por causar o afastamento do desejo das estudantes de atuarem nessa etapa após formadas. O primeiro contato com os bebês afastou Maya da futura atuação com eles e com as crianças bem pequenas, apesar de sua predisposição inicial.

Quando eu cheguei, assim, antes de entrar no curso, eu: “ai, meu deus, eu quero criança pequena, bebê, que é muito fofo e não sei o quê”. Quando eu cheguei lá, eu fiquei: “não quero, não quero isso, não quero bebê”. Eles querem tudo “tia, tia, tia, quero ir no banheiro! tia, tia”. A professora que eu peguei no grupo 4, ela não gostava que ajudasse ela a fazer, tipo, colar bilhete na agenda, essa parte, assim, ela queria mais que ficasse com as crianças no tapete, era o que eu fazia por 6 meses: ficar com as crianças no tapetinho, enquanto ela fazia tudo [...] (Maya).

Maria Ana também considerou sua experiência junto ao grupo três para evitar os grupos mais jovens, apesar de evidenciar sua intenção em atuar com os maiores, como explicitou ao dizer:

Eu acho que eu quero trabalhar com educação infantil [...] grupo 4, grupo 5. O grupo 3 não, mas o grupo 4 e grupo 5, porque é quando eles estão aprendendo a ler e eu acho que eu vou chorar muito quando eu vir meus alunos lendo [...] é tão gratificante para mim, não sei, eu acho que a educação infantil é a base de tudo, é o momento que você pode mostrar que você plantou uma sementinha nas crianças para elas florescerem de uma forma diferente, né?! Acho que por isso mesmo que eu quero trabalhar na educação infantil [...] mas para mim as crianças já chegam lá com conhecimento delas, não é que elas não saibam de nada, ela já chegou lá sabendo de alguma coisa e a partir daí que eu consigo construir algo em conjunto entre elas, por isso que eu quero ficar na educação infantil: eu acho que é a base de tudo (Maria Ana).

Mas por que o grupo três não? (Pesquisadora)

Sei lá, é porque eles são muito pequenos. Não sei, eu acho que eu não ia conseguir. O grupo três lá eles eram muito chorões, sabe?! A gente chegava na sala tinha alguém chorando por que a mãe foi embora, entendeu?! eu não saberia lidar, acho que eu não tenho jogo de cintura para saber lidar com criança batendo na cara (que é o que tinha lá, entendeu?!), chorando, fazendo pirraça... eu acho que não teria paciência para lidar com grupo 3. Eu acho que eu ia surtar junto (Maria Ana).

O enunciado supracitado aborda um ponto importante: a estudante não menciona diretamente as ações antes destacadas por outras participantes da pesquisa como cuidado, vinculado à limpeza. Para Maria Ana, o acolhimento nos momentos de choro, a necessidade de acalento e atenção mais aproximada parecem incomodar mais, pois essas ações, a seu ver, necessitam de “paciência” e “jogo de cintura”. Em nenhum momento a formação é destacada por ela como possibilidade de fonte para sanar tais demandas. A esse respeito, a ideia de que para “lidar” com as crianças pequenas são necessárias apenas habilidades pessoais não é exclusividade desta entrevistada (como trataremos também no próximo tópico deste capítulo). Defendemos,

todavia, no diálogo com Pimenta e Lima (2012, p. 37), que “[...] as habilidades não são suficientes para a resolução de problemas com os quais [os professores] se defrontam”, pois também se faz necessário o conhecimento das especificidades que envolvem as ações educativas com as crianças pequenas. Acolher e acalentar também compõem a docência nesta etapa.

Mais um ponto a se destacar da narrativa descrita é o sentido da pré-escola como momento de início do processo de alfabetização. A preferência pelos grupos de maior idade justifica-se pela interpretação de que “é quando eles estão aprendendo a ler e eu acho que eu vou chorar muito quando eu vir meus alunos lendo”. Essa concepção está presente também na narrativa de Safira, que demonstra vontade de sair da creche, pois almeja atuar em grupos em idade pré-escolar e nos anos iniciais do ensino fundamental.

No grupo dois eu percebi grande diferença. Não estou criticando, né?! Estou falando que eu percebi diferença, porque ano passado a professora era muito mais de trabalhar com papel com as crianças, tanto que as crianças saíram do grupo três para ir para o grupo quatro (com 4 anos) sabendo escrever o nome com a ficha, então, tipo assim, eu entrei já com eles bem avançados e eu observava o trabalho dela e eu achava muito interessante, porque ela sabia conciliar o trabalho o pedagógico com o lúdico, com as atividades. Eles brincavam e aprendiam tudo junto e eu achava aquilo muito legal. Quando eu fui para o grupo dois eles praticamente não faziam nenhuma atividade. Eles fazem, assim, mais atividades coletivas, com a mãozinha e tal, então eu senti um pouco de falta disso, mas eu não posso querer que criança de dois anos pegue no lápis e desenhe ou saiba escrever o nome... mas isso é mais preferência minha. Eu senti de aprendizado que ano passado que as minhas preferências vão mais para os grupos maiores, de grupo três para cima. O grupo dois, apesar de ter sido uma ótima experiência, não é uma das minhas preferências, entendeu?! (Safira)

Você prefere menor? (Ana)

Eu prefiro maior [...] eu penso muito, eu acho que eu não sirvo para direção, nem para ser pedagogo, porque eu não sei mandar, tipo assim, eu não sei tomar a frente [...] mas entre educação infantil e ensino fundamental, eu acho que como não tiver experiência no ensino fundamental não posso dizer o que eu quero no futuro, mas eu sei que essa área, tipo bebês, 1, 2, até 3 não vão ser minhas preferências, eu vou mais para os grupos 4 e 5, ou para o ... eu acho, depois que eu tive matéria com a [nome da professora da universidade que ministrou a disciplina de alfabetização], eu fiquei apaixonada para alfabetização, a-pai-xo-na-da. Eu amei demais, eu... com a experiência que eu tive no passado, com acompanhamento dos alunos fazendo atividade, a professora tinha mesa e ela chamava um aluno para fazer atividade com ela e eu chamava outro e fazia a mesma coisa que ela estava fazendo, então eu ficava encantada com eles, vendo eles fazendo a atividade “tia, pode pintar aqui? pode pintar aqui?” e eu achava isso fantástico, então eu acho que a alfabetização, o primeiro ano, esse lado de acompanhamento com aluno, de ensinar... a evolução deles, eu acho isso fantástico. Eu acho que eu vou querer ir mais para esse lado, apesar de eu não ter tido nenhuma experiência com ensino fundamental (Safira).

A partir dos relatos da estudante podemos concluir que o trabalho com as crianças pequenas, por vezes, não é reconhecido como ato educativo, visto que não tem “resultados visíveis”

(representados pela realização de atividades, especificamente a partir de material impresso), como o aprendizado de leitura, escrita e demais apreensões do que se espera dos processos educativos nos anos iniciais de escolarização. Tais afirmações reforçam a visão ainda escolarizante que recai sobre a educação infantil, na expectativa de que esse momento seja preparatório para o ensino fundamental. A entrevistada demonstra reconhecer que a creche não tem como objetivo a alfabetização, como quando afirma: “[...] eu não posso querer que criança de dois anos pegue no lápis e desenhe ou saiba escrever o nome [...]” (Safira), mas, no decorrer de seus relatos, menciona sentir falta dessas “atividades” de escrita e até considera as atividades coletivas e de pinturas com as mãos, por exemplo, como inferiores.

A docência na creche é, ao logo da história da educação de crianças, um desafio. A identidade da professora nessa etapa já foi exposta como “uma profissão a ser inventada” (MANTOVANI; PERANI, 1999), dadas suas especificidades no interior de um campo já bem específico que é o da educação infantil como um todo. Todavia, mesmo nos grupos pré-escolares, cabe problematizar a primazia dos processos de alfabetização. É evidente que, na defesa por uma educação infantil de qualidade que vise o desenvolvimento integral da criança, muito ainda precisamos debater na formação inicial e também continuada, posto que as estudantes afirmam observar tais práticas no cotidiano das instituições e as defendem sem maiores reflexões críticas a respeito. Nesse contexto, como pensado a partir das pesquisas de Alves (2006) e de Drumond (2014), discutidas no capítulo 2 deste relatório, ser professora sem “dar” ou ministrar aulas é desafiador.

No diálogo com os dizeres de Safira, cabe destacar que a realização de uma disciplina centrada nos processos de alfabetização afluou na estudante o desejo de atuar como professora alfabetizadora futuramente. Assim, a organização das disciplinas no currículo do curso de formação inicial influencia nas escolhas das licenciandas. Nenhuma das participantes da pesquisa (com exceção da estudante já formada em outra licenciatura) menciona ter cursado alguma disciplina voltada especificamente para a educação infantil. Tal questão será discutida mais longamente no próximo tópico, mas adiantamos que é preciso considerar esse eventual descompasso entre o campo de trabalho e a formação. Com isso, importa não advogar uma submissão da formação ao campo de trabalho, mas entender que as graduandas estão sendo chamadas pela educação infantil logo após o ingresso na formação inicial. Nesse contexto, como estão sendo convocadas a acionar saberes, utilizam os recursos que possuem e, nessa complexidade, por vezes, se afastam das premissas da educação infantil. Com isso, cabe também responsabilizar esse campo pelas políticas de ingresso. Não podemos

desconsiderar os impactos disso nos processos educativos das crianças, nos processos de formação e, sobretudo, no propósito de fortalecimento da própria educação infantil.

Os relatos de Safira, Maria Ana e Maya trazem para o diálogo a possibilidade das atuações nesses estágios remunerados causarem afastamentos das estudantes da educação infantil, visto que Maria Ana e Safira, por exemplo, como já destacado, afirmam que, após as suas experiências junto aos grupos menores, não almejam atuar nestes grupos e que, em necessitando trabalhar na educação infantil, optariam por exercer a docência junto aos grupos maiores. Em investigação anterior, Côco (2018b, p. 104) já argumentava, tratando da educação infantil como perspectiva de lócus de atuação profissional, que “[...] a correlação direta entre ter a oportunidade de atuar (em estágio, como auxiliar ou em experiências eventuais) e perspectivar esse campo para carreira profissional não se confirma”.

Diferentemente das estudantes anteriores, Bruna, atuante em um grupo de crianças com cinco anos, menciona sua curiosidade em atuar em grupos menores, mas também seu receio com relação às crianças bem pequenas:

Mas será que o 4 chora muito? (Bruna)

Depende muito do grupo (pesquisadora)

É que eu tenho aluno que nem se veste sozinho. Ele falou: “tia, me ajuda a vestir o casaco”, eu fui e vesti. Dois minutos depois, ele: “me ajuda a vestir de novo”. Ele não se veste sozinho [...]. Ainda bem que tem a pessoa que fica no banheiro. Não estou a fim de limpar a *bunda* de menino não. No grupo 4 [pela organização do município, este grupo são crianças de 3 anos] talvez eu tenha que fazer isso, né?! (Bruna)

Como você lida com a possibilidade de ter que “limpar *bundas*”? (pesquisadora)

Assim... eu vejo, quando meus irmãos nasceram eu limpava a *bundinha* deles e eu não me importava muito não, mas assim, não é uma coisa que eu sinta muito prazer, entendeu?! Se eu puder evitar, eu evito, mas não me incomoda tanto (Bruna).

Bruna permite trazer às discussões mais uma temática: a vinculação da educação de crianças pequenas, em especial, as ações de cuidado, com as relações familiares. Apesar de apenas duas das estudantes afirmarem ser mães, outras também relacionam as ações desenvolvidas nas instituições em que atuam com os cuidados dispensados às crianças com quem convivem no contexto familiar, como irmãos e sobrinhos.

Em uma reflexão a respeito dos contatos com a educação infantil antes do ingresso no estágio, Poetisa narra: “Não, eu não tinha muito contato, aliás contato que eu tinha é porque eu tenho

sobrinhos que estão tanto no CMEI quanto na Emef [escola municipal de educação infantil], né?! então a experiência que eu tinha era essa [...]”. Em outro momento, ao descrever estratégias que se utiliza na prática com as crianças (como abaixar para falar com elas), ela retoma seu papel de tia, dizendo que “parto muito da experiência que eu tenho, eu não tenho filhos, mas eu tenho sobrinhos, eu tenho um sobrinho que tem cinco anos, então eu comecei a ver e foi mesmo pela observação [...]”.

Em anuência com o que enunciou de Poetisa, a narrativa de Jhu, ao falar da forma com que atua junto às crianças (com conversa), destaca:

[...] acho que por ser mãe... isso contribui, porque eu sempre vi dessa forma. Assim, mesmo antes de entrar aqui, a minha relação com as crianças nunca foi de tentar mandar, sempre foi de tentar compreender, deixar eles mais à vontade, mas ao mesmo tempo mostrar o que pode ser (Jhu).

Único participante do sexo masculino, Alex afirmou que tinha receio de atuar nessa etapa, pois os relatos de colegas faziam com que compreendesse que, na educação infantil, “[...] você, às vezes, tem mais um papel materno do que um papel de professor”. Questionamos, então, como ele, sendo homem, se vê nesse ambiente de cuidados maternos, ao que o estudante respondeu que as ações de cuidado (como acompanhar no banheiro) não fazem parte de suas funções, por atuar em um grupo de crianças mais independentes (de cinco anos), mas que:

eu tento ter total afeto com eles, porque eu acho que é isso que vai me facilitar ter uma melhor relação com eles, tanto que já deu muito reflexo isso. O único homem que tem lá [na instituição em que atua] de professor é o professor de Educação Física, que é uma pessoa que eu não consigo suportar [...] porque ele só sabe reclamar de serviço dele, das crianças... ele é muito autoritário [...] os meninos fazem pirraça com ele e comigo os meninos se dão super bem (Alex).

Alex afirma que não tem problemas em ser homem na educação infantil, diferentemente do exposto por Carvalho (2010), Santos (2014) e por Sammy (assunto que exploraremos no próximo subtópico). No entanto, ele associou rapidamente a noção de cuidados maternos a questões ligadas à afetividade.

Os diálogos até aqui desenvolvidos neste capítulo permitem dizer que os sentidos circulantes/mobilizados nos encontros entre pesquisadora e participantes da pesquisa dizem respeito a muitas permanências com relação aos debates sobre atendimento de crianças pequenas em instituições de ensino. Ao tratarmos sobre as condições sob as quais as licenciandas atuam, dialogamos com as narrativas a partir de quatro principais pontos: a)

formas de ingresso e contratação, e, com isso, identificamos sentidos suscitados sobre algumas informalidades, sobre os chamamentos do campo e a facilidade de ingresso neste, além das motivações para tal ingresso; b) o fator remuneração, a partir do que se observa que este adquire, por vezes, sentido de insuficiente, em confronto com as demandas exercidas pelas estudantes; c) carga horária de trabalho, na qual ganha destaque os distanciamentos entre instituições públicas e privadas, visto que nas privadas as horas trabalhadas são superiores ao permitido pelo projeto pedagógico do curso de Pedagogia; e, por fim, d) funções exercidas, a partir das quais as estudantes elaboram sentidos dicotômicos com relação à creche e pré-escola e à relação entre cuidado e educação, por mais que a cisão entre estas ações pareça não ser tão bem delimitada, se considerarmos as atribuições exercidas por elas.

Em diálogo direto com este último ponto – as funções desenvolvidas – as licenciandas são, mormente, orientadas a “fazer de tudo” em sala ou na instituição como um todo. Nesse “fazer de tudo”, relatos de momentos em que elas ficaram sem a companhia das professoras ou que assumiram o papel de regente da turma não foram raros. Reconhecemos que o estágio pode apresentar-se como um encontro potente entre a formação inicial e o futuro campo de trabalho, todavia “[...] não podemos desconsiderar que [...] tem requisitos próprios que não autorizam a substituição de quadros funcionais” (CÔCO, 2015, p. 155).

Na narrativa que segue, Ana, ao falar de características que considera necessárias para o seu trabalho, descreve momentos em que foi chamada a assumir a regência da turma em que atua e de outra turma, também de grupo cinco, sozinha.

[...] tem que ser muito atento com os alunos, porque, por exemplo, ontem a minha professora teve reunião (que final de ano sempre tem com os pais, né?!), aí ela teve cinco reuniões, a auxiliar teve que sair para fazer prova e eu ia ter que ficar sozinha com as crianças, tudo bem. Aí a outra professora do outro grupo 5 falou que ela ia precisar sair por 5 minutos e perguntou se eu podia ficar com os alunos dela também, sendo que o auxiliar dela também teve que sair para fazer prova, porque ela é da mesma sala da auxiliar da minha sala na faculdade, aí eu ia ter que ficar com 32 crianças. Eu falei: “olha, eu posso ficar com elas sim, mas você *arranja* outra pessoa para ficar comigo”, porque é muita responsabilidade eu ficar com 32 crianças e vai que acontece alguma coisa... a culpa vai ser toda minha, sabe?! (Ana).

Esse relato expõe que as licenciandas precisam, por vezes, assumir o papel de regentes das turmas em que atuam, ou mesmo em outras turmas em que um adulto seja necessário, para suprir a ausência da professora. Ele demonstra, ainda, o reconhecimento, por parte da estudante, de que o trabalho com as crianças pequenas exige responsabilidade e cautela, especialmente com a segurança, como indica sua preocupação: “vai que acontece alguma coisa”. O tom utilizado por Ana destaca a preocupação sobre os cuidados com a integridade

física das crianças, mas reiteramos que o lugar de responsabilidade que ocupamos, como adultos atuantes com crianças pequenas, vai além disso. Nesse sentido, lembramos Bakhtin (1997, p. 67) para evidenciar a importância do outro em nossa formação e, nesse movimento, dos profissionais docentes no processo formativo das crianças pequenas, posto que

[...] assim que o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora os atos – os de seus próximos, os de sua mãe – que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. E nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começa a reconhecer seu *nome*, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome [...].

A atuação com as crianças pequenas nas instituições de ensino necessita ser um ato responsável, que considere a formação da criança como um todo e, nesse movimento, não hierarquiza as ações de cuidado e educação.

Numa perspectiva dialógica, identificamos que ao menos mais um sentido circunda o relato de Ana, que descreve um evento ocorrido no dia anterior à realização da entrevista. Ao solicitar “*arranja* outra pessoa para ficar comigo”, a estudante reproduz as práticas da instituição, que, na ausência da professora, “*arranja*” alguém, sem especificar quem seria esse alguém, qual sua formação, para qual finalidade.

O relato de Sammy sobre seu primeiro dia de atuação também enfatiza esses momentos em que as estagiárias ficam responsáveis pela turma (sem o acompanhamento de outro adulto).

[...] eu lembro como se fosse hoje, gente, meu primeiro dia de trabalho, foi o dia que teve reunião com os pais, esqueci o nome... é ele [o professor] conversando com os pais. Eu lembro que eu cheguei lá no meu primeiro dia e ele [o professor] foi para reunião e me deixou sozinha com a turma, tipo, eu cheguei uma hora, aí uma e meia começou a reunião. Eu fiquei de uma e meia até três e quarenta por aí sozinha com a turma... no meu primeiro dia. Eu não fazia a mínima ideia do que eu estava fazendo ali, o que estava acontecendo e eu falei: “gente, o que eu vou fazer? vou me virar!” (Sammy).

E o que você fez? (Pesquisadora).

Eu corria para lá, corri para cá [...] e eles não escutam, crianças, né?!... Enfim, dei massinha, cantei com eles, sei lá, brinquei de vivo-morto, fiz tanta coisa naquele dia [risos] falei “gente, eu gostava disso quando era pequena”, foi assim que eu me virei nesse primeiro dia. Depois disso ainda teve uns [outros dias] que ele pegou e continuou fazendo isso, tipo, ele saía da sala e sumia. Aí eu fui e conversei com o diretor, o diretor foi e conversou com ele, falou que isso não estava certo. Eu fico 20 minutos com eles [as crianças] todos os dias sozinha, são os 20 minutos que ele [o professor] tira de intervalo dele, mas mais que isso o diretor falou que não podia ficar. Depois que ele teve essa conversa aí, melhorou (Sammy).

Sammy nos apresenta tanto uma situação que ocorre mais esporadicamente, de assumir a turma durante horas para que o professor realize alguma outra atividade na instituição (nesse caso, a reunião com os pais), quanto uma situação cotidiana, em que fica com as crianças (sem a presença de outro adulto) por um curto período de tempo, para que o professor possa ter um intervalo. Ambas as situações – reuniões com os pais e necessidade de intervalo (para alimentação, utilização de sanitários, etc.) – são inerentes ao trabalho vivo e pulsante nas instituições de educação infantil, visto que, nessa etapa, não há o que é comumente conhecido como *recreio* no ensino fundamental. Os relatos de que as estudantes ficam sem o acompanhamento do/a professor/a são também característicos das ações desenvolvidas pelas estagiárias.

Dialogando mais uma vez com a narrativa de Sammy, percebemos que ela não se sentia preparada para estar com as crianças, sem o acompanhamento do professor da turma, logo no primeiro dia em que iniciou sua atuação na instituição e, ao tomar consciência desse “despreparo”, voltou-se para suas memórias de infância. Assim como nas discussões sobre maternagem, as estudantes demonstram que os conhecimentos comuns e anteriores à formação superior apresentam-se como as principais referências no início de suas ações com as crianças. A esse respeito, alguns pesquisadores do campo (IMBERNÓN, 2006; BRAGANÇA, 2009) dizem que a formação para a docência é um processo que se inicia muito antes do ingresso no ensino superior, quando ainda estamos na condição de estudantes, por nossas experiências como discentes. Desse modo, “a formação deixa de ser tratada como processo restrito aos espaços acadêmicos e passa a ser vista como um *continuum* que tem início muito antes da entrada na escola e se prolonga por toda a vida do educador” (BRAGANÇA, 2009, p. 88).

As vivências no trabalho sozinha³⁰ com as crianças não se limitaram a alguns minutos ou horas. Poetisa falou sobre o dia em que substituiu a professora de artes durante toda uma manhã. A entrevistada afirmou:

Teve um dia que teve uma formação à noite lá, só que à noite eu tinha aula aqui [na universidade] e tinha uma apresentação, então não fui, aí a diretora falou que eu estava devendo esse dia eu falei: “tá bom”, aí quando foi na quinta-feira passada eu

³⁰ Utilizamos o termo “sozinha” para demarcarmos que a estudante era a única adulta em sala, sem desconsiderar que o trabalho docente sempre está sendo desenvolvido de forma coletiva, a estagiária na companhia das crianças.

fui pagar esse dia, só que eu pensei assim, que eu ia ficar sendo estagiária, né?! Só que não. Eu fiquei no lugar de uma professora de artes [...] ela estava no evento lá com as crianças do grupo 6, aí eu fiquei no grupo 2, no integral e no grupo 5 [...] eu pensei que eu ia estar lá como estagiária, pegar água, apontar as coisas e colar as coisas, quando eu cheguei lá ela falou: “não, você vai ficar como professora de artes”. Poxa vida, não era mais fácil ela ter falado: “Poetisa, você vai ficar no lugar da professora de artes, se você quiser trazer alguma atividade” [...] a minha sorte foi que eu tinha feito anteriormente cópia de uma “Turma da Mônica”, né?! aí eu fui pedir minha colega (que ela estava lá também só que na Educação Física) para pedir para imprimir, aí eu fui para esse grupo 5. Cheguei e falei com ela [a estagiária da turma] “olha, eu vou ficar no lugar da [nome da professora], você pode me emprestar os lápis de cor?” [...] ela foi e falou assim: “mas está tudo sem ponta”. Se fosse no meu caso, o que eu ia fazer? eu ia fazer as pontas. Ela não, ela ficou sentada, ela deu as agendas para as crianças, pediu ele para tomar água e sentou... ficou olhando o WhatsApp [...]. Eu pensei assim: “poxa vida! ela está no mesmo patamar que eu como estagiária, se acontecesse isso eu não ia fazer isso com ela” [...]. O grupo dois eles são muito pequenos aí a minha sorte foi que tem uma menina lá que ela era, ela é assistente à tarde também, ela falou “Não se preocupa não, eu vou passar para eles uma vídeo da Galinha Pintadinha” [...], assim, graças a Deus, que deu certo, mas eu me senti também despreparada, porque eu podia ter me preparado, mas é aquela situação, né?! Eu tenho impressão que estagiário é a terceira pessoa depois de ninguém, né?! (Poetisa).

Em sua narrativa, a entrevistada descreve os muitos acontecimentos daquela manhã e traz análises sobre os sentimentos que teve. Poetisa iniciou relatando um clima tensionado com a gestão da instituição (em especial com a diretora). Nesse contexto, a estudante demonstra uma das características próprias do ser humano: a citação. Ao relatar, com paráfrases ou mesmo uma espécie de discurso direto, o que disse a diretora, a licencianda constrói uma “[...] mensagem a partir de outra mensagem” (AMORIM, 2004, p. 96). Nesse movimento, ela deixa transparecer que, a seu ver, não deveria fazer a reposição do dia, afirmando que “aí a diretora falou que eu estava devendo esse dia” (grifo nosso). Com isso, ela se exime de estar “devendo” e destaca que essa conclusão de dívida é imposta a ela pela diretora. Tal tensionamento é reforçado com a surpresa de que ela não havia sido informada pela gestão de que assumiria, durante a reposição de carga horária, uma função diferente da sua.

A relação de Poetisa com a estagiária que cotidianamente acompanha um dos grupos de crianças da instituição também se apresentou problemática, visto que, assumindo a função de professora, ela esperava da colega o desenvolvimento do papel de auxiliar ao seu trabalho. Importa ressaltar que “o que vemos é determinado pelo lugar de onde vemos” (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 30). Assim, ao se posicionar em outro lugar na relação entre regente e auxiliar, a estudante permite que observemos que os tensionamentos encontram-se não centralizados em uma delas. As licenciandas comumente demarcam momentos em que se sentem subordinadas ou não apoiadas pelas professoras, mas o relato de Poetisa diz sobre as dificuldades enfrentadas pelas professoras também. Ao assumir o lugar de professora das

turmas, a estudante pôde identificar a falta de colaboração entre as auxiliares e esta. São passíveis de questionamentos os motivos para não se estabelecerem lógicas de igualdade no momento em que se encontraram nas turmas as estagiárias. Os destaques das licenciandas para as surpresas quando esses encontros ocorrem podem ser a resposta, visto que as estudantes envolvidas não têm oportunidade de planejar e dialogar sobre essa atuação conjunta previamente.

Todavia, outras formas de construir processos interativos são possíveis, pois as parcerias que possibilitaram o desenvolvimento das ações também foram evidenciadas. Poetisa, por exemplo, demarcou a ajuda que obteve da colega (estagiária em outro grupo) e da assistente do grupo dois. A narrativa sobre as vivências dessa intensa manhã terminou com uma frase que demarca o sentido que esses momentos de desvio de função movem em algumas das licenciandas que participaram da pesquisa: “Eu tenho impressão que estagiário é a terceira pessoa depois de ninguém, né?!” (Poetisa).

Sobre esse desvio de função, a partir do qual estudantes ainda em formação inicial assumem temporariamente a função de professoras, Safira relatou experiências preocupantes, ainda que de maneira um pouco superficial, uma vez que não expandiu com mais detalhes as razões e consequências do ocorrido. A estudante narrou da seguinte maneira a experiência que vivenciou junto a um grupo de crianças de três anos, no primeiro semestre em que esteve atuando na instituição:

[...] no final do ano eu fiquei duas semanas sozinha com a turma (Safira).

Como assim? (Pesquisadora)

A professora precisou passar por um processo cirúrgico e ela já tinha comunicado a escola antes, só que como era final do ano a prefeitura não mandou ninguém (Safira).

Não mandou substituição? (Pesquisadora)

Isso! E eu tive que ficar sozinha com a turma, então tipo assim, aquilo lá para mim foi um choque muito grande, foi uma experiência assustadora e muito proveitosa ao mesmo tempo [...] (Safira).

No rápido relato da estudante, ao menos dois sentidos (diferentes, mas em complementaridade) se destacam, pois a experiência é descrita ao mesmo tempo como assustadora e proveitosa. Safira afirma que temeu assumir a turma, possivelmente por causa das muitas responsabilidades atreladas a esse papel, mas também avaliou esse momento como proveitoso por possibilitar que experienciasse a função de professora com autonomia.

A entrevistada não se ateve muito a essa narrativa, pois seguiu (na conversa junto a Ana e Maya) falando, em encadeamento, de outros momentos em que realizou funções que são sabidamente da professora.

É... eu lembrei agora de uma experiência que eu já tive, não sei se vale falar sobre isso, mas como você falou que pode falar. É... esse ano, nos dois relatórios, eu que fiz os relatórios da sala (Safira).

Gente [abismada] (Ana).

Os relatórios é... semestrais, né?! São dois, um no meio e um agora no final, que acabamos de entregar. É por aluno (Safira).

Nossa, é muito difícil (Ana).

Aí eu fiz os 20 (Safira).

Nem sei como faz relatório ainda, não aprendi (Maya).

Mas, assim, por que você precisou chegar a fazer isso? (Pesquisadora).

Então, o primeiro foi porque a professora alegou que ela não tinha percebido adaptação das crianças [a professora chegou após o início do ano, substituindo a profissional anterior], aí como o primeiro relatório você tem que relatar como a criança se adaptou, se a criança chorou, como que foi, aí ela pediu para eu fazer. Aí, tipo assim, como eu nunca tinha feito e tudo serve de experiência, eu falei: “faço”. Agora nesse segundo ela falou de novo que precisava que eu fizesse, porque ela trabalha de manhã e de tarde. Como se eu tivesse alguma coisa a ver com isso também, né?! Eu estudo de manhã, querida! Mas eu fui lá e fiz, porque, tipo assim, como eu já tinha feito o primeiro, não era muito diferente, eu alterei algumas coisas e, graças a Deus, deu tudo certo (Safira).

Foi um combinado entre vocês, entre você e a professora ou pedagoga? (Pesquisadora).

Eu e a professora (Safira).

A diretora não sabe? (Maya).

Não! Porque também ela [a professora] não sabe digitar no computador... (Safira).

É, porque ela tem 70 anos [risos] (Ana).

É, ela tem 70 anos, então ela já tinha pedido para eu digitar, mas aí como eu já ia digitar eu falei: “já vai dar um trabalho mesmo para digitar, eu vou escrever”, entendeu?! Aí fui e fiz, mas é um combinado entre eu e ela, porque eu sei que é errado isso, se a pedagoga souber... (Safira).

Do diálogo com o relato da estudante podemos aferir que, em um primeiro momento, o sentido que a mobilizou à escrita dos relatórios individuais das crianças, além da solicitação direta da professora, foi considerar tal produção como uma experiência formativa. Encarar o desafio de tal escrita proporcionaria um novo aprendizado a respeito da prática profissional.

No segundo momento, a solidariedade com a professora ficou mais evidente, visto que a profissional tem 70 anos de idade e não tem domínio das tecnologias (ferramentas por meio das quais esses relatórios são produzidos atualmente). No entanto, não é possível identificar, nas ações da professora, esse mesmo cuidado, visto que esta não reconhece as outras demandas da licencianda, em especial, as ligadas à formação inicial, como Safira evidencia ao afirmar: “nesse segundo ela falou de novo que precisava que eu fizesse, porque ela trabalha de manhã e de tarde. Como se eu tivesse alguma coisa a ver com isso também, né?! *Eu estudo de manhã, querida!*” (grifo nosso).

Os muitos movimentos de diálogos e negociações ficam também evidentes nesse relato, pois mesmo sabendo que não era sua atribuição e que a instituição não aceita essa ação (produção de relatórios das crianças), a graduanda a realizou. Entra em jogo, nessa situação, uma série de questões não previstas dentro da relação institucional, que são as relações interpessoais mais próximas, cuja manutenção muitas vezes depende de concessões de um ou ambos os lados. Nos eventos narrados está em destaque a parceria, pois existe, na relação de Safira com a professora da turma, certa cumplicidade, já que se organizam internamente (na sala) para além das possibilidades da institucionalidade. Embora este não tenha sido um aspecto identificado no relato de Safira, cabe problematizar a condição funcional muito frágil em que se encontram as licenciandas/estagiárias, de modo que tais negociações podem significar eventuais constrangimentos. Recusar-se a realizar tarefas solicitadas pela professora pode afetar a relação entre elas, implicando em ganhar, manter ou perder a aceitação.

Nesse contexto, cabe destacar a importância dos relatórios que foram desenvolvidos quase que de maneira experimental pela licencianda. De acordo com o artigo 10º das DCNEI (BRASIL, 2009), os registros realizados pelos adultos são uma forma fundamental de avaliação e acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de educação infantil. O aceite de produzir os relatórios, em especial, nos sentidos mobilizados no primeiro movimento, pode levar a processos formativos, visto que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1992, s/p). Porém, considerando que a licencianda encontrava-se ainda em seu segundo semestre do curso da formação inicial e que não destaca o acompanhamento das profissionais da instituição no desenvolvimento desta tarefa (pelo contrário, destaca a discrição necessária para o ato), o contexto não colabora para a existência de mobilização de reflexões críticas a respeito desta prática. De todo modo, há uma relação de

confiança, uma crença na capacidade do outro (ainda que num processo muito inicial de ingresso na profissão).

Em meio a um quadro de perplexidade das outras colegas envolvidas no diálogo, Safira complementou sua narrativa falando sobre a reunião de pais que realizou, também sem a presença da professora.

E detalhe, a primeira reunião de pais eu que fiz, porque nesse dia a professora estava de atestado. No dia a diretora veio falar comigo que, tipo assim, não tinha como ela pagar substituta. Como? se era no dia da reunião de pais. Como que a substituta vai conversar com os pais? Aí eu já tinha feito os relatórios, tipo assim, escondido, porque só eu e ela sabíamos, mas a pedagoga e diretora não sabiam, eu já sabia de tudo, eu fui lá e conversei com os pais. Fiquei muito nervosa, né?! Para falar porque, tipo assim, maior responsabilidade do mundo, mas... (Safira).

E teve algum pai que achou estranho? Alguma coisa assim? (Pesquisadora).

Não menina, para eles era normal, eles nem perguntaram, eu achei incrível, eles nem perguntaram por que a professora não estava. Porque eles me veem como professora, entendeu?! Eles não têm distinção de estagiário e professor. Eles nem perguntaram por que a outra professora não estava, eu que expliquei “ah, a professora não está porque ela está de atestado, ela teve que passar por uma consulta médica”, porque senão eles não iam nem perguntar, tipo assim: “a outra professora não está, está essa professora aqui”(Safira).

“Professora”? [fazendo aspas com os dedos] (Maya).

Sim, professora. Eu acho isso muito estranho, porque, tipo assim, eu comecei no segundo período, tipo, eu não ia fazer Pedagogia, né?! Eu queria Psicologia, então eu mergulhei de cabeça mesmo [...]. E hoje em dia eu olho para trás e falo “misericórdia! não estou acreditando que eu já passei por tudo isso”. É impressionante mesmo (Safira).

Nesse mesmo sentido de reconhecer suas experiências (nos momentos em que atuou como regente da turma) como gratificantes, Safira, ao final de sua entrevista, faz a seguinte avaliação geral

Tipo assim, me senti importante, me senti atuante, mesmo que não estava fazendo nada certo [risos](Safira).

Toda ilegal, né?! [risos] (Pesquisadora)

Exatamente, mas, tipo: “eu SOU professora, no segundo período eu estou aqui como professora”, então, tipo assim, aquilo ali me despertou motivação para eu continuar, entendeu?! Apesar de esse ano ter sido muito cansativo e esse semestre eu peguei ainda uma optativa, estou assim, esgotada mentalmente, fisicamente. Minha mãe falou ontem que eu estou igual uma velha, meu joelho está todo inchado, então, assim, estou desgastada mesmo, não vejo a hora das férias, porque em janeiro eu vou ter férias, mas está sendo muito boa a experiência, não me arrependo de ter entrado no estágio, porque eu sei que é uma experiência válida, nada fácil, né?! Vai passar essa fase complicada (Safira).

Por mais problemáticos e ilegais que sejam esses desvios de função, pois foram assumidos papéis para os quais as estudantes ainda não têm formação adequada, para as licenciandas, ocupar esses espaços também agrega sentidos ligados a orgulho e empoderamento profissional na medida em que, especialmente nesses casos, as coisas parecem ter “dado certo”, ter logrado certo sucesso.

A avaliação que a estudante faz de suas experiências permite identificar que cada sujeito atribui a suas vivências sentidos singulares, como já evidenciava Bakhtin (2017, p. 44) “cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu”. Enquanto algumas identificam esses momentos como desconcertantes e problemáticos, outras conferem sentidos de reconhecimento e de valorização, no entendimento desses acontecimentos como oportunidades de aprendizado. Apesar de o campo de atuação ser um espaço que permite aprendizados e que aproxima as licenciandas da educação infantil, ele também pode produzir afastamentos. É preciso ter cuidado e entender essas experiências num quadro em que a precarização do trabalho docente é intensificada (FERREIRA; CÔCO, 2011).

Assim, os enunciados aqui apresentados revelam que, por muitos momentos, as estudantes foram desviadas da função para a qual foram contratadas (estagiárias), seja assumindo as próprias turmas (em que atuam) por horas ou dias, seja atuando como regente de área específica, ou mesmo realizando reunião de pais e produção dos relatórios das turmas. Portanto, muitas das problemáticas apontadas em nossa revisão de literatura se repetem nas falas das licenciandas entrevistadas. Com isso, apesar dos contratos entre estudantes e instituições apresentarem a nomenclatura de estágio, eles estão mais voltados a suprir as necessidades das instituições de obterem funcionários suficientes para o atendimento de crianças. Problematizamos essa questão, visto que, nesse caso, muitas das discussões concernentes aos estágios como componentes curriculares não se aplicam à realidade com a qual estamos dialogando neste relatório de pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2012).

Outro ponto evidente nas narrativas das estudantes foram as relações que se estabelecem no interior das instituições de educação infantil. Assim, no próximo subtópico, exploramos mais detidamente os sentidos suscitados a respeito dos encontros das estudantes com os demais sujeitos que compõem o campo da educação infantil.

4.1.3 Os encontros das estudantes com *outros* que compõem a educação infantil

Enquanto seres inacabados – que todos o somos – necessitamos dos outros para nos completarmos (BAKHTIN, 2011).

No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (BAKHTIN, 2017, p. 66).

Assim, ao narrarem suas vivências nas instituições em que atuam, as licenciandas apontam os tensionamentos e as potencialidades nos encontros e relações estabelecidas com as instituições, com as famílias, com as crianças e, especialmente, com as professoras com quem atuam.

No que diz respeito ao contato com as instituições, Nóvoa (1992, s/p) afirma que “a concepção de espaços coletivos de trabalho pode constituir um excelente instrumento de formação”. Assim, o espaço coletivo de formação que são as instituições de educação infantil é pleno de potencialidades e problemáticas. Em relação a estas, os enunciados das estudantes, quando relatam a não definição de suas funções – pois auxiliam em “tudo”, não apenas nas salas – demonstram que elas acreditam que são vistas e, por vezes, se definem como simples cumpridoras de tarefas.

Mandy, ao narrar sobre suas expectativas ao entrar no estágio, afirma:

É assim... como é que eu posso dizer?... Você entra ali achando que você vai ter algum tipo de voz, só que você não tem, mas você tem que procurar ter essa voz, porque estagiário eles falam que é o *tapa-buraco* né?! Está ali para tudo... se você precisar da menina para arrumar a goteira, falando assim, dando um exemplo, entendeu?! Eles vão te colocar, mas eu acho que vai muito da direção da escola, das pedagogas e da escola (Mandy).

Esse enunciado corrobora os sentidos que Poetisa explicitou anteriormente, de que o estagiário é inferiorizado no contexto do quadro de funcionários da instituição. Nesse mesmo sentido, Ana, ao afirmar que atua em uma sala junto a mais dois adultos, enuncia que: “então, é uma *escalinha* de hierarquia, né?! A professora, a auxiliar e eu”. Assim, percebemos que nas instituições as hierarquias entre diferentes trabalhadores são evidentes, as professoras têm suas funções bem delimitadas, assim como as assistentes (contratadas como tal), mesmo que sejam díspares e problemáticas. As estagiárias, todavia, ocupam um entre-lugar, pois não são

nem professoras, nem assistentes apenas nas salas, mas exercem funções de auxílio em toda a instituição, remanejadas sempre que necessário. Nos relatos das licenciandas, a gestão da instituição, em geral representada pela pessoa da diretora, é a principal responsável por deliberar as funções das estagiárias, pois podem tanto fortalecer a flexibilidade delas em diferentes ações, quanto atribuir a elas um caráter de “tapa-buraco”. Nesse contexto, o estagiário se apresenta como o sujeito mais inferior na hierarquia existente entre os adultos que compõem as instituições de educação de crianças pequenas.

Ao partilhar sobre suas funções na instituição, Karolina reforça essa mesma ideia: “Então, eu sou Severino,³¹ né?! Então, tipo assim, eu gosto de estar envolvida em todas as práticas da escola, eu gosto de aprender de tudo [...]” (Karolina). Diferentemente das outras participantes citadas, a estudante elabora outro sentido sobre esse seu envolvimento em “todas as atividades”, ao avaliar positivamente o fato de desenvolver diversas funções na instituição.

Pois é... então foi isso assim, lá eu acho a escola, os projetos da escola, eu acho excelente, porque o diretor ele faz até doutorado aqui [na universidade] e ele é doutor em artes [...] o corpo docente... em relação às pedagogas e ao diretor, eles são excepcionais, eles têm uma humanidade fora do comum, porque eles tratam a gente assim... o diretor todo semestre ele faz reunião estão com as estagiárias, ele pergunta o que a gente está achando, se os professores estão agindo da forma correta, se a gente está se sentindo prejudicada ou beneficiada, o que pode melhorar... eles ouvem a gente *pra caramba* [...] (Karolina).

Karolina complementa sua narrativa afirmando as boas relações estabelecidas com o diretor, a partir da admiração pelas ações por ele desenvolvidas no CMEI e estendendo seus elogios aos demais envolvidos na gestão. Assim, por mais que ela desenvolva ações em diferentes espaços da instituição, o acompanhamento dessas tarefas por parte das pedagogas e do diretor atribui ao trabalho um caráter formativo e participativo, no qual a estudante é ouvida.

Em comum nas narrativas de ambas as estudantes, Karolina e Mandy, percebemos a necessidade que apresentam de “ter uma voz”, ou seja, uma pulsão enunciativa. Em relação a isso, importa destacar que, nós, como sujeitos, a todo o momento em nosso percurso alteritário e formativo da vida, estruturamos e reestruturamos os discursos de acordo com nossos ouvintes e buscamos neles não apenas receptores de nossas mensagens, mas ouvintes

³¹ O termo refere-se a um personagem de um programa humorístico da televisão aberta que interpretava um porteiro que, nos esquetes humorísticos, era solicitado para desenvolver diversas outras funções, substituindo a ausência de outros profissionais ou resolvendo imprevistos. Desse modo, desenvolvia, durante seu trabalho, toda e qualquer função além da sua.

que assumam “uma atitude *responsiva ativa*, visto que é com estes que podemos desenvolver o ‘*todo* real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2011, p. 290, grifos do autor). Por isso, as estudantes evidenciam o desejo por voz nas relações estabelecidas no campo em que atuam, querem ser partícipes ativos desse espaço.

Sammy, atuante no mesmo CMEI que Karolina, menciona esse movimento de busca por “ter voz” na instituição ao descrever uma situação em que as estagiárias dialogam com o diretor para reivindicarem a participação nos horários de planejamento juntos aos professores das turmas que acompanham.

[...] as estagiárias em si... estamos até conversando com o diretor, porque a gente sempre tem reunião com diretor, né?! aí falamos sobre isso, porque a gente quer participar do planejamento, a gente quer entender o que vai acontecer na sala e ele levou isso para a reunião dos professores, aí agora vai ter conselho de classe, ele vai retomar essa pauta para ver se no semestre que vem a gente começa pelo menos a ter uma noção do que é isso, porque ele fala que ele entende que a gente, estagiária, a gente tem que entender do trabalho, é para isso que a gente está ali: para entender como é que funciona. Não adianta você chegar lá: “não, você tem que fazer isso, isso e isso”. Tá, mas por que a gente vai fazer isso, entendeu?! Aí a gente está nessa luta de pelo menos saber o que vai ser tratado (Sammy).

Retratando outro contexto de vivência, Natasha, atuante em uma instituição particular, antes mesmo de questionar as relações de escuta ativa, nos diz que não era “vista” ou percebida da instituição em que atuou:

Aí eu entrei, fiquei um tempo trabalhando, aí eu cheguei para ela [a dona da instituição] e perguntei: “e o uniforme?” e ela: “meu Deus! eu não te dei o uniforme? Por isso que eu estava te vendo vindo de roupa e não estava entendendo nada, pensei que você estava esquecendo o uniforme”. Tipo assim, sem nenhum acompanhamento, sabe?! (Natasha).

Nesse relato evidenciamos a falta de acompanhamento ou supervisão das ações da licencianda. Tal invisibilidade da discente como sujeito constituinte da instituição de educação infantil é corroborada pelos relatos de falta de identidade nesse contexto. O enunciado de Maria Ana problematiza as formas como as graduandas são chamadas nas instituições. Ela demonstra sua insatisfação ao afirmar:

Tipo, eu era a estagiária, nem era a Maria Ana não. Todo mundo falava “chama a estagiária lá” [...] eu acho... era horrível, eu não tinha nome, era a estagiária, ninguém sabia meu nome: “chama a estagiária”, “nossa, mas a estagiária está na sua sala o tempo todo”, entendeu? Tipo, não a Maria Ana, era a estagiária, tudo era a estagiária (Maria Ana).

Em debates no campo da formação de professores que centralizam o estágio como tema, este é visto como espaço e tempo de ressignificar as identidades profissionais dos atores

envolvidos, posto que elas “[...] não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. Formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 127). No entanto, no diálogo com o relato de Maria Ana, percebemos que, por vezes, a identidade pessoal das licenciandas fica invisibilizada, pois são subjugadas às funções que exercem. Assim, não são nem reconhecidas por suas identidades profissionais, visto que ainda não são professoras, nem por suas identidades pessoais, posto que perdem até seus nomes no contexto institucional. Nesse cenário, os sentidos elaborados remetem ao não reconhecimento e à desvalorização destas estudantes no ambiente em que atuam.

Em relação a esse mesmo assunto, Tatiana se justifica por se referir sempre às outras profissionais da instituição, no decorrer de sua narrativa, como tias, visto que é assim que elas se referem umas às outras no cotidiano do trabalho.

Eu nem tenho nome mais, meu nome é tia agora... uma vez uma criança, logo no início, estava falando sobre os nomes dos pais aí ela falou assim: “o nome da minha mãe é Tatiana” e eu respondi “ah, é? O meu também é Tatiana!” e a criança disse: “Não!” Aí eu: “como assim não?” Aí ela: “seu nome é tia!”... então está bom né?! porque para eles é mais fácil entender que meu nome é tia. Aí eu aceitei, até porque ela não era da minha sala, nem me dei ao trabalho de explicar, já aceitei, já perdi minha identidade já aqui [risos] (Tatiana).

As problematizações a respeito do uso do termo *tia* já permeiam o contexto da educação formal há algum tempo, sendo mais explícitas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal termo remete às relações familiares e ao processo de feminilização do campo. Nesse contexto, a necessidade de demarcar as distinções entre o contexto doméstico e institucional apontada por Silva (2015) permanece como um desafio nas instituições. A esse respeito, Freire (1997, p. 9) já alertava que:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado *professora, sim; tia, não*, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de *tia*. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforme a *professora* em *tia* de seus alunos da mesma forma como uma *tia* qualquer não se converte em *professora* de seus sobrinhos só por ser *tia* deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser *tia* é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é *tia* por profissão (FREIRE, 1997, p. 9, grifos do autor).

O autor argumenta que reconhecer a profissionalidade do trabalho com as crianças pequenas significa valorizar esse trabalho e os trabalhadores que atuam nessa etapa. O termo *tia*, por

outro lado, sugere familiaridade e também docilidade. Com isso, a militância, as lutas por seus direitos e a profissionalidade são invisibilizadas e/ou inferiorizadas.

A atuação nas instituições de educação infantil fomenta relações com diferentes *outros*. Além das questões relatadas sobre a convivência com os profissionais que compõem a gestão dos CMEI, os encontros com as famílias das crianças também foram citados pelas participantes da pesquisa. A esse respeito, Karolina enunciou:

Eu tenho um bom relacionamento com as pessoas da família. Eles conversam comigo, eles perguntam como se eu fosse a professora também, tipo, eles não têm distinção... Tipo, achar que eu não sou professora, não aconteceu isso... Eles falam “Karolina, o que aconteceu?”, “Ele está se comportando bem?”. Eles [familiares] se retratam diretamente a mim, eles não fazem acepção entre eu e ela [a professora] (Karolina).

Nesse contexto, as relações com os familiares e responsáveis adquirem sentidos de reconhecimento, visto que a estudante se sente valorizada pelos pais, quando é por eles identificada como professora, ou, ao menos, como adulto responsável por seus filhos, sem fazer diferenciações entre a licencianda e a professora da turma. No entanto, algumas das estudantes conectam esse reconhecimento à realização de funções para as quais não foram contratadas; assim, os desvios de função no interior das instituições fazem com que os pais não façam distinção entre professoras e auxiliares. Avaliando alguns desafios em seu cotidiano, Sammy também destaca seu contato com os familiares e responsáveis das crianças:

Eu acho que a família, a convivência com a família, é complicada, porque tem mãe... tem um pai, por exemplo, o pai da [nome da criança] que no dia de pátio de areia, ele reclama que ela suja de areia, aí ele não quer que ela faça, que ela entre no pátio de areia. Tem outra mãe que reclama quando o filho vai sujo de tinta, mas não manda outra roupa para trocar, entendeu?! E tipo, os pais lá eles são meio... meio não, totalmente arrogantes com qualquer um e eles não sabem conversar, então eles chegam e já vão gritando com você [...]. E é isso, a gente não tem uma relação de trazer... tipo, outra professora (eu sempre vou dar ela como paralelo), ela procura trazer a família para perto, os pais chegam e conversam com ela na porta. Meu professor, quando a família chega, ele nem levanta da sala, da cadeira dele, ele recebe a turma sentado e os pais vão deixando as crianças lá na porta. Depois que eu cheguei, eu que vou receber as crianças [...] Eu acho que eles acham que eu sou a professora, porque tudo eles falam comigo, eles falam diretamente comigo, aí tem uma professora que até falou: “Para com isso, é ele [o professor] que tem que resolver, ele que é o professor”. Mas eu não tenho culpa se o pai chega para falar e eu que estou na porta, eu vou falar não? Eu falo: “eu posso chamar o professor para você conversar?”, aí eles falam: “Não, já falei com ele e ele não resolveu nada”. Eu fico sem reação [...]. Geralmente a reclamação que eles têm é comigo, eles falam comigo, aí tanto que eles chegam para mim falam “O que aconteceu?” aí eu vou lá explico [...]ele falou que ele não tem nenhum vínculo e não quer ter vínculo e se tem algum problema é até melhor que *eu me vire* [...] ele falou que ele tem medo de morrer, porque alguém pode chegar lá e ameaçar ele, aí eu falei “ah, então pode me ameaçar, né?!” [risos] (Sammy).

Em seu relato, a relação difícil com os pais se assevera pela isenção do professor da turma desse contato, visto que este, na visão da licencianda, não faz nenhum movimento para se aproximar das famílias e parece demonstrar desinteresse por estreitar relação com estas. Buscando dialogar com a narrativa de Sammy como um todo, talvez possamos justificar o distanciamento entre o professor e a família por este ser homem. No início de seu relato, quando analisa o fato de trabalhar com um profissional do sexo masculino, a licencianda afirma que

[...] ele tem medo de chegar muito perto das crianças, porque ele fala que as mães ou pensam que ele vai abusar da criança ou pensam que ele vai... já teve isso antes de eu entrar, ele falou para mim que teve mãe que falou que o filho dela estava virando gay porque estava na sala com ele, mesmo ele não sendo gay, mas pelo fato dele estar na Pedagogia ele é gay. Mesmo ele não sendo gay a mãe estava falando que ele estava incentivando o filho dela a ser gay (Sammy).

Como apontam as discussões sobre os homens atuantes na educação infantil (SANTOS, 2014; CARVALHO, 2010; entre outros), os profissionais do sexo masculino que ingressam nessa etapa da educação não raramente sofrem preconceito, pois enfrentam desconfiança por parte das famílias, das crianças e, por vezes, até das colegas de trabalho, visto que a docência na educação infantil se constituiu historicamente como uma profissão feminina, em especial, por caracterizar-se pelas ações de cuidado corporal das crianças (SANTOS, 2014).

Nessa situação, a licencianda pode transmitir aos pais e responsáveis maior segurança por ser, dentro da sala de atividades e, por consequência, no convívio diário, a figura feminina que estes esperam encontrar ao matricularem suas crianças na instituição. A observação desse quadro reforça uma vez mais o fato de que ainda há muito que discutir sobre a docência na educação infantil. A profissão docente não deve estar subjugada às relações de gênero. Um professor do sexo masculino que atenda aos requisitos formativos e atinja êxito nos processos de seleção para o cargo de docente tem os mesmos direitos que as mulheres presentes nesse espaço. Ao mesmo tempo, o termo *gay* aparece mais de uma vez na fala da entrevistada, em um tom que deixa subentendido certo temor da mãe tanto de que essa seja a orientação sexual do professor, quanto de que seu filho um dia expresse tal orientação. Em relação a isso, cumpre destacar que a orientação sexual ou a identidade de gênero não deve ser pressuposto para a atuação ou não em qualquer nível ou etapa de educação. Novamente, os fatores decisivos para isso são a formação e a postura profissional do docente.

Ainda no diálogo com os relatos de Sammy, observamos que o contato com os pais mobiliza momentos de tensão entre professor e estagiária. Ao citar o professor, a estudante afirma que

ele prefere que ela resolva os “problemas” com os familiares, que ela “se vire”, de maneira que atribui a ela a responsabilidade de resolução de possíveis conflitos.

Também Safira, que destacou, em diferentes momentos de sua narrativa, ter assumido o papel de regente da turma, inclusive realizando reunião de pais, menciona alguns tensionamentos nessa relação entre família e escola. De acordo com ela, para ser a “boa professora”³² que pretende um dia se tornar, é preciso aprender a “lidar com os pais” e com suas expectativas a respeito das ações desenvolvidas na instituição.

Você tem que saber respeitar, acima de tudo, um bom professor é um professor respeitoso, ele tem que saber lidar com o ambiente da escola, com o pedagogo, com o diretor, com os pais que é muito difícil, porque na educação infantil eles acham que, tipo assim, a escola é responsável por tudo e mais um pouco, além das suas atribuições. Os pais depositam na gente, tipo assim, e eles não veem que a gente é estagiária e que o professor é professor... pelo menos lá na escola. Como eu falei antes, eu sou a referência de professora, então eles não estão nem aí se eu estou me formando, se eu não sei o que fazer... Eles não estão nem aí, então é muito difícil. Você tem que se desdobrar para responder as expectativas tanto da escola, quanto do pedagogo, quanto dos pais, quanto das crianças e é muito difícil conciliar isso (Safira).

Ao evidenciar que os pais consideram a escola como “responsável por tudo e mais um pouco”, a estudante diz sobre as expectativas que algumas famílias têm de que as instituições promovam a “substituição” do seu papel social na educação de seus filhos. Ao atribuir às instituições o papel de desenvolvimento integral da criança, as famílias valorizam a educação infantil, reconhecendo-a como importante na educação de seus filhos. Porém, é fundamental lembrar que, enquanto primeira etapa da educação básica, o atendimento – de acordo com o artigo 7º, inciso II, da DCNEI (BRASIL, 2009) – nas instituições de educação infantil, deve cumprir função sociopolítica e pedagógica “assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias”.

Seguindo seu relato, Safira destaca que os pais não fazem distinção entre ela e a professora. Tal observação também foi feita na pesquisa de Alves e Côco (2018), que afirmaram que as famílias reconhecem os CMEI com um espaço seguro e que os profissionais atuantes neste inspiram confiança; em linhas gerais, não fazem distinções entre os adultos e suas eventuais funções. Safira explicita também suas inseguranças como sujeito em processo de formação inicial e com relação às expectativas dos pais.

³² Sobre esse aspecto, cabe ponderar que “[...] o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35).

Em suma, nos diálogos desenvolvidos com os enunciados das entrevistadas, sobressaltaram-se dois principais sentidos: por um lado, a não diferenciação das famílias entre professores e estagiárias inspira reconhecimento. No cenário em que a hierarquia coloca as licenciandas, em muitos momentos, como inferiores aos demais profissionais atuantes na instituição, não ser diferenciada da professora pelos familiares das crianças é visto como um ponto positivo em suas atuações. Por outro lado, essa indistinção também suscita sentidos de responsabilidade por ações que não seriam função das licenciandas atuantes, como a resolução de conflitos entre famílias e instituição.

A parte final do enunciado de Safira informa sobre mais um dos sujeitos, se não o principal deles, com quem as licenciandas se encontram ao atuarem nesta etapa da educação: a criança. A estudante destaca que, nessa atuação, “você tem que se desdobrar para responder as expectativas tanto da escola, quanto do pedagogo, quanto dos pais, quanto das *crianças* [...]” (Safira). Bruna, sobre esses encontros, salienta o amor demonstrado pelas crianças por ela e evidencia que as relações estabelecidas com esses sujeitos repercutem diretamente nos sentidos que os pais atribuem a ela.

As crianças me amam... eu literalmente sento no chão e faço rodinha, brinco no pátio, corro atrás delas. É... os pais eu vejo que percebem isso também, tipo, gostam de mim, por que os alunos falam em casa, comentam de mim. Meu aniversário foi dia 5, uma aluna me deu um presente lá, na hora da saída eu fui e agradei a mãe e ela falou: “Você que é a tia Bruna? A [nome da criança] não para de falar de você” (Bruna).

Na análise de Bruna, a afetividade das crianças decorre do fato dela buscar estar próxima destas, brincando e participando de outras atividades. Com isso, a discente citou em seu relato um dos aspectos fundamentais da educação infantil: a brincadeira. Não podemos perder de vista que o artigo 9º das DCNEI (BRASIL, 2009) assevera que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Nesse âmbito, é importante que os adultos atuantes no trabalho docente nas instituições da educação infantil participem em situações brincantes (SOARES; CÔCO, 2019).

Em diferentes momentos das entrevistas as estudantes narram eventos em que desenvolveram ações diretas com as crianças, destacam alguma criança em particular e falam das dificuldades em trabalhar com crianças tão pequenas, mas também da gratificação de atuar com elas. Ana expressa sua felicidade ao observar o aprendizado de algumas crianças.

É muito legal ver o crescimento das crianças, porque...é bem assustador, porque cinco anos e já estão aprendendo o alfabeto, né?! [...] e tem um meu [uma das crianças da turma] que ele já está lendo tudo, tudo, tudo e a gente só ensina a letra em caixa alta, letra pequena a gente não ensina ainda, né?! Está lá, mas a gente não ensinou ainda e ele já está sabendo ler com essa letra, aí eu fico tipo: “Vou levar para casa”. Eu adoro essa parte [...] eu adoro essas atividades, esses momentos de ajudar as crianças escreverem (Ana).

Mesmo compreendendo que é “assustador” o fato das crianças que acompanha já estarem sendo alfabetizadas, a licencianda não deixa de narrar sua satisfação em participar desse processo de ensino-aprendizagem dos pequenos, pois afirma que “adora” ser participante dessa realização. Em relação a esse mesmo assunto, outra estudante afirma:

Uma coisa que eu aprendi, que eu não sabia que eu sabia alfabetizar e eu descobri agora, porque tem uma menina que todo mundo escreve, menos ela e comigo ela escreve. Quando eu cheguei lá, ela não sabia fazer nada, nem o nome dela, nada! Agora ela escreve o nome dela, o nome da mãe dela [...] Lá [na turma] eles copiam o nome da ficha, aí depois a gente vai ensinando como é que é, que letra é essa [...] Eu cheguei para ela e falei: “[nome da criança], vamos fazer atividade” aí ela “eu não sei tia, eu sou burra”... eu falava com ela “Não, [nome da criança], você não é burra. Você quer aprender?” ela: “eu quero” [...] e assim foi, até ela escreveu o nome todo agora só dou a ficha para ela e ela escreve sem a ficha (Sammy).

Participar do processo formativo das crianças também é motivo de êxito para Sammy, que descreve a relação mais próxima que estabeleceu com uma das crianças que não estava acompanhando as demais (no processo de alfabetização) como uma ação de iniciativa pessoal. No diálogo com essas assertivas, cabe problematizar que, ao afirmar que “aprendeu que sabia alfabetizar”, Sammy não atribui este aprendizado a formação inicial, mas a ações desenvolvidas na prática, quase que intuitivamente. Desse modo, observamos que, apesar de narrar a forma como a instituição em que atua “normaliza” a antecipação dos processos de alfabetização, por vezes provocando consequências sérias nas relações que as crianças estabelecem com o aprendizado (por exemplo, a crianças se considerava “burra” por não acompanhar o processo), a licencianda se insere nesse contexto sem maiores questionamentos ou críticas a essas práticas.

Olga, por sua vez, atribui beleza às ações cotidianas que desenvolve com os pequenos:

Quando eu cheguei, eles [as crianças] não davam tchau. É uma coisa muito simples, mas que para mim muito simbólica, porque o tchau para mim é, tipo assim, “obrigado por você ter permanecido comigo e eu espero que amanhã nós estejamos juntos e que seja prazeroso”, então eu comecei a falar tchau todos os dias. “Tchau [nome da criança]” aí todo mundo “tchau” aí hoje [risos] parece que, né... parece que a pessoa mudou o mundo, né?! Porque quando eles dão tchau um para o outro, eu falo “Nossa, já tem um pouco da Olga ali” e ele se abraça e eu acho que isso confere, não sei, humanidade para aquelas crianças que é construída mesmo, né?! (Olga).

As relações com as crianças, nesse relato, são atreladas ao sentimento de participar dos aprendizados, de ensinar-lhes algo. Diferenciando-se das outras entrevistadas que destacaram ações ligadas a alfabetização, Olga realça outras aquisições, quando afirma que buscou em suas práticas ensinar as crianças o que ela considera importante, como a conferência de elementos ligados a humanização.

Alex também demonstra a satisfação em desenvolver ações que contribuem para o aprendizado de novos saberes por parte das crianças com quem atua.

Lá nessa escola eu tenho muita oportunidade de trabalhar com eles [as crianças], tanto que quando eu entrei a professora (ela sofre depressão), então ela sempre pega uns atestados e os substitutos acabam que me dão mais liberdade. Eu trabalhei com eles, por exemplo, como eu vim da Física eu estou trabalhando pequenas concepções de ciência [...]. Já trabalhei com eles questões meio que políticas [...] eu fiz um trabalho com eles. Peguei o caderninho deles, peguei a mãozinha de cada um pinte com tinta preta e coloquei em cada caderno e abrir e não falei nada, aí eles começaram a cogitar e eu tentei introduzir uma ideia de identidade com eles, identidade de que eles são iguais, de que eles são crianças iguais a cor e o cabelo, nada vai mudar [...] é uma das experiências que eu tive, acho que até agora foi mais marcante (Alex).

Em seu relato, O estudante destaca como experiência marcante as ações desenvolvidas diretamente com as crianças, sobretudo, em momentos sem a professora da turma. Ele atribui a esses eventos o sentido de espaço-tempos em que tem “mais liberdade” para desenvolver atividades. Com relação às interações com as crianças, as participantes da pesquisa evidenciam diferentes sentidos, em especial, sobre a satisfação em se sentirem partícipes dos processos de ensino-aprendizagem dos pequenos, considerando que marcam a trajetória destes, seja nos momentos em que os auxiliam a escrever ou quando lhes apresentam novos saberes científicos e culturais.

Dialogando com a assertiva de que é “[...] por meio das interações entre os saberes e nas situações do cotidiano, nas reflexões e nas trocas que se dá a formação” (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2018, p. 4), evidenciamos que o encontro entre licenciandas e professoras também foi tema recorrente nas narrativas desenvolvidas nesta pesquisa. Ana e Maya descrevem que o início de suas ações foi marcado por situações difíceis, principalmente por conta da recepção por parte das professoras que acompanharam. Ana narra que “a professora reclamou de mim, falou que não era muito boa e tudo mais”. Em diálogo com a colega de turma, Maya complementou:

Ai! aconteceu comigo também, foi um choque porque a pessoa falar que você não sabe fazer nada, que você é lerda, eu fiquei [expressão de espanto] (Maya).

Falou para você ou falou com alguém e a pessoa *te* contou? (Pesquisadora)

Eu descobri depois. A gente sempre tem reunião de estagiário lá, todo final do mês, que a diretora pergunta como é que está a adaptação. Ela estava chamando pessoas aleatórias para ouvir de fato sobre o que estava acontecendo na sala, no dia que ela me chamou que foi que eu fui descobri que a professora falava de mim, que eu era lerda, que eu não fazia nada... Aí eu cheguei lá e, sério, eu estava chorando muito “Como assim ela fala de mim? mas ela não deixa eu fazer nada”. A diretora falou: “Maya, espera aí, não é assim, é seu primeiro estágio você tem que aprender” Aí eu: “mas ela não deixa eu aprender, ela não me ensina”, aí depois que ela foi *me botar* para essa [professora] que eu estou hoje, que é a que faz tudo, que toma iniciativa com tudo, aí eu: “hum! agora eu estou aprendendo, agora eu sei” (Maya).

A estudante expõe o quanto as críticas da professora sobre seu trabalho na turma a afetaram, além de destacar a expectativa que tinha de que a professora a ensinaria o que fazer. No evento descrito, a mediação da gestão da instituição ajudou a solucionar os tensionamentos, mudando a licencianda de turma. No diálogo com o enunciado de Maya, atentamos para o termo que a estudante utiliza para demarcar essa mudança: “depois que ela foi *me botar* para essa [professora] que eu estou hoje”, o que permite (em correlação a questão do “faz tudo” em todo/qualquer lugar) analisarmos que, por vezes, as estagiárias são vistas como instrumentos na instituição, podem ser “pegadas e colocadas” aqui ou ali de acordo com as necessidades.

Ainda sobre as primeiras dificuldades encontradas com a inserção nas instituições, Tatiana traz um novo termo a discussão: a estagiária regente. Assim, no contexto de desvalorização que evidenciamos ao longo dessa pesquisa, surge também uma nova denominação para as estudantes contratadas pelas instituições, no mesmo intuito de compor o quadro de funcionários, pagando menos por isso.

A professora que fica na minha sala, ela é estagiária regente, ela não é professora formada, ela está no segundo período da faculdade, da faculdade privada [...] Eu acho, acho que ela já é contratada lá, então ela não recebe como estagiária, ela já deve receber um salário, uma coisa assim... deve ser uma coisinha assim. Por exemplo, eu não posso fazer nada lá porque eu não tenho voz lá, sou apenas uma estagiária lá, estou apenas para poder trocar fralda, para poder dar comida, para arrumar quando os pais tiverem chegando... então, tipo assim, eu não posso fazer nada ali, se as crianças disserem “ah, tia, a gente podia fazer uma atividade *assim, assim e assado...*” Aí, não... as atividades vêm todas do computador, aquelas de escrever no pontilhado, a letra...e eu fico assim: pasma (Tatiana).

Nesse cenário, a formação inicial é um diferencial agravante dos tensionamentos nessa relação, visto que as problemáticas se asseveram pelo fato de a entrevistada não concordar em exercer uma função considerada inferior em relação a outra funcionária da instituição que tem um nível de formação “menor” que o seu, posto que a estagiária regente em questão havia cursado um período a menos do curso de Pedagogia que a entrevistada. Assim, ela demarca que a pessoa com quem partilha a sala também “não é professora formada”, mas, mesmo

assim, desenvolve funções diferentes. Tatiana conclui seu enunciado com críticas à prática da estagiária regente, ao afirmar que “as atividades vêm todas do computador, aquelas de escrever no pontilhado, a letra”. Nesse caso, importa considerar que as duas, ainda que em condições diversas, têm em comum a condição de fragilidade. Essa fragilidade, porém, mais as afasta do que as une. Poderia ser diferente? Talvez, mas não podemos deixar de considerar que temos um campo de trabalho que, nas precariedades impostas, urge lutar por manter os empregos.

Críticas às práticas das professoras não foram raras nas narrativas das estudantes entrevistadas. Ao problematizar as funções que desenvolve na sala, uma das estudantes descreve que:

Ele [o professor] chega para mim e fala “vai lá na sala da [nome da professora] (ela é a professora do outro grupo 5) que ela tem uma surpresa para você”, aí eu chego lá ela fala: “Olha, a gente vai fazer isso, isso e isso. Você pode cortar isso aqui para mim?”. Ela já é mais compreensiva, gente meu sonho é ser estagiária dela. Eu, ela e a estagiária dela, nós três, cortamos para nossas duas turmas, entendeu?! É como se eu fizesse parte da turma dela e a gente desse uma esticada para minha (Sammy).

Sammy, que durante todo o decorrer de sua narrativa expõe situações conflituosas na relação com o professor que acompanha, evidencia que consegue estabelecer um contato melhor com a professora do outro grupo cinco, que é quem orienta as práticas que a licencianda deve desenvolver com as crianças que acompanha. Aparentemente o desenvolvimento das mesmas atividades nos dois grupos de mesma idade da instituição é um consenso entre os professores, mas a graduanda atribuiu a essa forma de trabalho sentido de negligência por parte do professor. Ela afirma, ainda, que: “[...] [a] professora do outro grupo é quem planeja tudo e ele só meio que copia, pega o que ela faz na sala dela e coloca na nossa sala”. Esse cenário incomoda Sammy, que expressa o desejo de sair da turma, como identificamos em sua afirmação: “meu sonho é ser estagiária dela”.

Em meio às críticas das práticas também identificamos relatos de culpabilização das docentes. Na narrativa que segue, Maya afirma que as professoras que não são concursadas parecem não se importar com a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças:

Lá [no CMEI que atua] tem esse negócio de efetivo, né?! Quem é efetivo quem é contratado é diferente... A responsabilidade de você formar a criança ali, de ensinar ela... Tem aquelas [professoras] que vai passando “eu não vou estar aqui ano que vem”... A diferença é gritante, dá para você perceber das crianças que vieram de manhã [horário no qual existem mais professoras efetivas] e foram para tarde você “como você é tão inteligente assim?”, só que ele não é tão inteligente assim ele está normal em relação às outras crianças [...] É tipo o básico que ele teve com

acompanhamento por parte dos professores, que as outras crianças não tiveram (Maya).

A entrevistada atribui às professoras a “inteligência” das crianças, ou, ao menos, o desenvolvimento de uma inteligência. Buscando uma leitura das afirmações de Maya, percebemos que ela, mesmo que não intencionalmente, evidencia o quanto as condições profissionais interferem no trabalho desenvolvido com as crianças. As professoras efetivas/concursadas têm maior estabilidade para o exercício de sua profissão, visto que têm seus direitos trabalhistas assegurados, como salário e progressão de carreira. Assim, entre as muitas hierarquizações que compõem o campo da educação infantil, a estudante indica que, a partir das circunstâncias de contratação, mesmo entre profissionais com a mesma formação e em exercício do mesmo cargo, existem condições de trabalho díspares. Tal conjuntura influencia no trabalho e repercute no atendimento às crianças.

Essa mesma estudante complementa: “E você vê isso muito na turma, como a turma é em relação à professora que ela tem. Se a professora é agitada a turma vai ser agitada, se a professora é calma...” (Maya). Ao que a colega destaca:

É... hoje eu estou no grupo 5, aí, por exemplo, a minha professora do grupo 5, ela falou que antes ela era do grupo quatro aí agora a turma dela, que era do grupo 4, está em outra turma e ela pegou outra, entendeu?! (Ana)

Sim, ela não acompanhou a turma (pesquisadora).

É! Aí, tipo assim, ela fala que os alunos dela mudaram muito de professor para professor, antes eles eram participativos, eles perguntavam as coisas quando iam em um passeio e tudo mais, eles eram mais calmos quando tinha alguma visita. Hoje não, a professora deixa eles fazerem tudo que eles quiserem, então a turma que ela está agora, que era turma mal vista assim, que era a turma do terror, hoje a turma que tem... que é mais respeitada digamos assim, a outra turma que é a turma bagunceira (Ana).

Concordamos que é formativo que as estudantes, estando inseridas nas instituições, observem³³ as práticas que ali são desenvolvidas com um olhar crítico, porém é primordial não atribuir ao professor isoladamente a responsabilidade pelo (não) aprendizado das crianças, muito menos por seus (des)comportamentos. Os pequenos são partícipes da sociedade como um todo, aprendem e se desenvolvem em diferentes ambientes, tempos e

³³ Importa destacar que ao tratarmos da observação no contexto das vivências de atuação, não falamos de uma ação puramente contemplativa, posto que as estudantes são participantes ativos, que compõem o espaço que observam. Em uma análise bakhtiniana, “[...] não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado” (BAKHTIN, 2011, p. 332).

espaços. É importante que as estudantes discutam e problematizem as práticas observadas, mas, para que desenvolvam uma reflexão crítica e embasada sobre estas, necessitam ampliar suas referências teóricas a respeito do debate. O atendimento a essa necessidade é dificultado, muitas vezes, por elas estarem ainda na fase inicial do curso, pelo trabalho requerer uma jornada que impacta na dedicação ao curso e aos estudos, e por não terem oportunidade de participar nas formações das instituições.

Por mais tensionadas que sejam as práticas docentes, urge demarcar “[...] o direito dos professores de terem, a cada dia, novos investimentos em sua formação e, simultaneamente, de reconhecer que esses investimentos também fortalecem a educação infantil” (CÔCO, 2018a, p. 13). Nesse contexto, os professores que, a cada dia, se propõem a exercer a docência na educação infantil devem ter seu trabalho valorizado e reconhecido.

No fluxo discursivo das entrevistas, os relatos a respeito das relações com as professoras fomentaram a elaboração de diferentes sentidos. As estudantes evidenciaram tensões, críticas, atribuíram responsabilidades, etc., mas também elogiaram e valorizaram suas parceiras de trabalho. Em uma reflexão acerca das pessoas com quem trabalha na instituição, Poetisa afirma que:

Eu trabalho assim diretamente com a professora, eu sou estagiária dela, nós temos uma parceria muito bacana, desde o primeiro momento que a gente começou a conversar, então assim, ela é muito prestativa e ela gosta do meu jeito, porque eu sou uma pessoa que eu sou muito preocupada com as coisas [...]. A gente tem uma parceria muito boa, graças a Deus! Eu sou muito solícita em relação a ela, muita coisa que ela fazia eu faço, antes ela estava sem estagiária e hoje eu pego a água para as crianças, eu ajudo na hora de dar uma atividade... eu abaixo, aponto todos os lápis possíveis que você imaginar [risos] colo todos os recados nas agendas, entrego as agendas, né?! Acompanho eles no lanche, no jantar, então assim, tem uma parceria com ela nesse sentido [...] a gente teve empatia, a gente conversou muito e ela vê que eu sou uma pessoa que eu quero aprender, entendeu?! (Poetisa).

Podemos identificar, no relato, a valorização da parceria desenvolvida entre a professora e estagiária, contudo, essa colaboração é demarcada pela nítida divisão de tarefas. A graduanda destaca que elas têm uma boa relação porque ela chegou na sala para suprir a necessidade da professora de uma auxiliar ao trabalho. No enunciado da estudante, elas têm uma parceria porque ela é “muito solícita” com a professora, mas não se destaca muito a contrapartida da docente. A entrevistada indica, ainda, que o diálogo permite que elas se relacionem positivamente, visto que “a gente conversou muito e ela vê que eu sou uma pessoa que eu quero aprender”.

Alex afirma que a relação com a professora (que chegou na turma depois dele) é muito boa também, pois:

[ela] é uma professora sensacional, que me dá total espaço e me dá também meios de trabalhar com eles [as crianças]. Ela não me... “ah, é o estagiário que tem que cuidar das crianças. Não! É o estagiário que vai planejar uma aula comigo, que vai dar aula comigo” [...]. Ela falou que na época dela de estágio, ela não tinha contato com o papel de professor e ela tenta me proporcionar muito isso, tanto que a maioria das atividades eu sento com ela e a gente propõe, eu que passo, sou eu que converso com eles [as crianças] para poder mostrar e ela me dá apoio, quando algo sai de controle ela sempre está perto (Alex).

Nessa narrativa, a relação com a professora é considerada importante para o aprendizado da profissão, pois o estudante se considera acolhido e envolvido nas ações docentes. A professora planeja o trabalho com ele, possibilita que ele desenvolva as atividades com as crianças e o acompanha. Com essas ações, ela proporciona ao licenciando vivências supervisionadas. Alex então atribui a suas atividades o sentido de exercício da prática docente, mas demarca que “quando algo sai de controle, ela sempre está perto”. O enunciado de Alex é singular, narrativas que demarcassem o compartilhamento das ações consideradas de “educação” entre licenciandas e professoras foram raras. As estudantes enfatizaram, em geral, as ações ligadas ao cuidado e, quando participantes das ações consideradas pedagógicas, as desenvolviam ou na ausência das professoras, ou, quando estas estavam presentes, sem um acompanhamento reflexivo.

Ainda sobre as ações compartilhadas no trabalho com as crianças, Safira evidencia a importância de planejar com a professora.

No ano passado, a minha professora não fazia planejamento com a pedagoga diretamente, ela fazia o planejamento comigo, em sala, enquanto as crianças estavam brincando. Ela tinha um caderninho e eu tinha total acesso ao caderno e a gente fazia o planejamento junto, quando que eu entrava em acordo com ela com relação às atividades ela passava para pedagoga, então eu tinha total domínio do que seria realizado durante toda a semana. A gente fazia [o planejamento] normalmente na sexta-feira, planejava a semana toda na outra sexta planejava a outra semana. Aí depois ela passava isso para pedagoga e se tivesse alguma alteração ela me falava (Safira).

Nesse relato, o planejamento das ações é posto como um momento fundamental para um trabalho compartilhado entre docente e estagiária. Ao pensar as ações junto à professora, Safira considerava ter domínio do trabalho realizado. Cabe considerar que “o planejamento é o momento de reflexão do professor, que, a partir das suas observações e registros, prevê ações, encaminhamentos e sequências de atividades, organiza o tempo e espaço da criança na Educação Infantil” (CORSINO, 2009, p. 119). Assim, os tempos de planejamento, que são

também de reflexão e de organização, nos quais são projetadas as ações a serem desenvolvidas no trabalho com as crianças, são fundamentais para a prática docente.

Mesmo que descrito como um momento positivo pela licencianda, o planejamento com a professora era realizado “em sala, enquanto as crianças estavam brincando”. Novamente, fica em evidência um cenário de precarização do trabalho que impacta no atendimento as crianças, visto que a docente e a estudante planejavam ao mesmo tempo em que atuavam com os pequenos, acumulando funções. Sobre essa mesma temática, Jhu afirma que, apesar de ter uma boa relação com a professora, sente falta de poder participar do planejamento das ações, pois:

Normalmente no PL [planejamento], quando está...vamos supor, as crianças estão na aula de Artes, eu estou junto com as crianças, eu não estou junto com a professora, eu sinto falta de ficar com ela para ver o que ela está fazendo, o que ela planejou, a gente conversa muito em questão, que as vezes ela vai passar uma atividade aí ela fala “Jhu, o que você acha dessa atividade?”, mas é sempre assim no papel, né?! Tem que ser de acordo com o que está no papel, com aquilo que está ali, se eu pensar numa coisa diferente, aí ela fala “ai.. né?!, não está legal, né?!”. Aí a gente tem que pensar junto naquilo dali, ajustar naquilo que está ali, aí ela me pede opinião e aí eu falo e tal, nisso aí ela é bem, ela dá essa abertura. Aí questão de ela vai passar uma atividade, eu fico junto com as crianças na mesa auxiliando, é... vendo quem terminou, todo esse processo ali eu estou junto. Só na montagem mesmo, no pensar que eu não participo (Jhu).

A entrevistada reconhece que as atividades desenvolvidas no ambiente em que atua são previamente planejadas e embasadas. Ao afirmar que “tem que ser de acordo com o que está no papel”, ela se refere ao planejamento que a professora faz com a pedagoga, que, comumente, segue as orientações curriculares para a educação infantil. Jhu compreende a importância do planejamento para programação das atividades e destaca que é incluída superficialmente nesse processo, quando a professora lhe questiona a respeito de sua opinião sobre as atividades elaboradas. A licencianda reivindica, no entanto, a participação efetiva “no pensar” as ações. O relato de Sammy, já citado anteriormente, corrobora essa afirmação de Jhu, ao descrever que “[...] a gente quer participar do planejamento, a gente quer entender o que vai acontecer na sala”. Portanto, parece-nos que, ao não participarem da elaboração das ações por meio do planejamento as estudantes assumem o papel de cumpridoras de tarefa. Neste aspecto, as graduandas se aproximam ainda mais das condições das contratadas como assistentes, pois, assim com estas, não têm “[...] garantias de planejamento e de investimento na formação requeridas pelo trabalho pedagógico realizado com as crianças” (CÔCO, 2015, p. 153).

Ainda sobre os encontros entre os adultos em sala, Olga atribui o motivo do seu bom relacionamento com a professora à sua maturidade (por ter 31 anos), que inspira na docente maior confiança. A estudante narra que, quando chegou à instituição pela primeira vez,

A pedagoga, ela falou assim “vou te colocar lá [na turma], porque ela [a professora] é muito sistemática” aí eu falei “ai, meu Deus!”, porque eu sou uma pessoa meio *estrambelhada* assim... e ela muito metódica, muito certinha com as coisas. Eu me apresentei, falei quem eu era... não sei se é porque eu tenho um pouco mais de idade, eu tenho 31 anos, então isso fez com que eu respirasse, não sei se eu fosse mais nova... mas ela é super gente fina... eu tento conter as crianças né?! Fazer um controle para que ela consiga executar... porque ela estava há mais de 6 meses sem ninguém na sala, então ela estava tendo que dar conta de tudo sozinha e na nossa sala tem uma criança que suspeita-se que ela tem autismo leve (não sei como eles chegaram neste diagnóstico) [...] A professora me acolheu muito bem, eu senti que ela estava precisando de uma pessoa ali, de uma ajuda assim, de um... “compartilha comigo porque está pesado mesmo” [...] A nossa relação é maravilhosa, eu cheguei ela me explicou tudo, como que era rotina, me tranquilizou falando que eu pegaria muito rápido, que seriam coisas rotineiras mesmo... me explicou tudo, me acolheu bem, sempre muito educada, sempre, assim, sempre aberta para me responder tudo que eu tenho dúvida, ótima companheira, uma pessoa para me orientar nessa graduação (Olga).

O relato assinala a apreensão da contratada antes de conhecer a professora, o medo de não atender as expectativas da profissional com quem iria trabalhar, mas que o encontro entre as duas foi bom, visto que “a professora [a] acolheu muito bem”. Assim como Poetisa, Olga atribui o sucesso de seu relacionamento com a professora à importância que a presença das estagiárias tem no trabalho da professora e à felicidade das docentes ao receberem alguém para ajudá-las, para “compartilhar o peso”, pois antes estavam “tendo que dar conta de tudo sozinha[s]”. Nesse contexto, observamos que as relações entre professoras e estagiárias, mesmo que analisadas como positivas, são demarcadas por lugares definidos na atuação, em que o papel das estagiárias é auxiliar as professoras. Assim, igualando-se às conclusões de pesquisas que focalizam as interações entre professoras e auxiliares na educação infantil, permanecem latentes “as relações de subordinação e hierárquicas, definidas pelas diferentes exigências quanto ao nível de formação, salário, carga horária, divisão de tarefas, entre outras” (CERISARA, 2002, p.19).

Olga destaca que a professora é uma boa companheira, pois ajuda com orientações tanto do trabalho na instituição como em sua formação superior, visto que a descreve como “uma pessoa para me orientar nessa graduação”. Sem se alongar nas explicações a esse respeito, a estudante sinaliza a expectativa de que a professora exerça um papel de orientá-la, participando, por ser mais experiente, de seu processo formativo.

Talyta, ao tratar, em sua narrativa, da realidade específica de alguns estagiários – o contrato para acompanhar crianças público alvo da educação especial – relata que, estando na sala, é convidada pela professora, que busca integrar a criança e a licencianda à turma, a participar ativamente de todas as atividades:

[...] desde quando eu entrei ela vem me passando orientações, ela nunca aceitava a questão de trabalhar com ele [criança autista] diferente do que está sendo trabalhado na sala, se ele está ali... porque se você faz um trabalho diferente com ele, você está excluindo ele das atividades de grupo, né?! das atividades coletivas [...] Ela disse que eu poderia desenvolver qualquer atividade com ele, ela me deixa livre para desenvolver atividade com a turma também e isso eu acho bem interessante, às vezes ela fala “você quer trazer alguma atividade?” ela já fala “eu tenho essa proposta, mas se você tiver uma outra diferente que você acha que o [nome da criança] vai gostar de fazer também”. Ele gosta muito de pintura, reescrever história, né?! Eu acho que eu já contei umas 10 histórias nesse período que a gente está junto, eu conto a história e eles fazem a releitura, né?! a turma toda no caso, porque o [nome da criança] gosta muito de desenhar, então o desenho para ele é muito importante [...] ele gosta muito de escrever também só que a gente gosta mais de trabalhar o desenho porque o desenho todo mundo consegue [...] desenho é a melhor dinâmica, porque todo mundo vai trabalhar junto (Talyta).

As vivências de Talyta pontuam, em nossa pesquisa, o contato que a graduanda tem com a educação inclusiva, mesmo que tal especificidade não seja nomeada em sua narrativa, pois ela relata que aprendeu com a professora que “nunca aceitava a questão de trabalhar com ele [criança autista] diferente do que está sendo trabalhado na sala”. Assim, mesmo que o debate sobre o direito à educação inclusiva não seja conceitualmente tratado, as relações e interações dialógicas vividas no encontro entre licencianda e professora mobilizaram outros conhecimentos a esse respeito.

No que diz respeito especialmente aos aprendizados proporcionados pelos encontros entre professoras e estagiárias, há narrativas que explicitam sentidos de aprender a profissão a partir dessas relações. Nesse cenário, algumas entrevistadas relatam que suas vivências de atuação possibilitam aprender a ser professora, seja para saber o que fazer ou o que não fazer no exercício da profissão. Bruna descreve a professora com quem trabalha com a afirmação de que admira características da sua atuação.

A [nome da professora], que é professora da turma, ela é bem estressada, a mulher assim toma uns... uns... como é que fala? Uns calmantes, uns *trem* assim... para poder se manter. Mas ela é tranquila, às vezes ela... eu vejo ela perde a paciência, eu assim, saio da frente dela, porque eu sou muito tolerante se ela der uns gritos comigo, eu vou abaixar a cabeça e vou chorar. No geral ela é boa, admiro muito ela, porque ela tem um pulso bem firme, sabe?! E eu acho que eu estou aproveitando a oportunidade para tentar aprender isso, eu acho que é uma coisa que está faltando em mim, no momento (Bruna).

A estudante evidencia diferentes nuances que o encontro com a professora da turma proporciona e demonstra sua insatisfação com os momentos em que a profissional perde a paciência. Ao destacar que “se ela der uns gritos comigo, eu vou abaixar a cabeça e vou chorar”, a licencianda realça que, no ambiente educacional, em que as condições de contratação, os cargos e as funções são diferentes, estão presentes as relações de poder. Nesse modo de interação, a professora pode “gritar” com a licencianda e esta, compreendendo sua posição hierarquicamente inferior, não corresponderia a este comportamento com um embate. Por outro lado, a observação da prática da professora é considerada uma forma de aprendizado, posto que nesse encontro Bruna procura se completar, aprendendo com a docente aquilo que ela considera ausente e necessário em si mesma. As afirmações da entrevistada permitem tecer diálogos de aproximação com a pesquisa de Paulino (2014), que tematizou os encontros entre auxiliares e professores, uma vez que os dados analisados pela pesquisadora possibilitam identificar uma fragmentação hierárquica de ações, mas também momentos de formação mútua no cotidiano do trabalho.

Ana também narra sobre seus aprendizados decorrentes das vivências com a atuação:

E aprendo mais em relação à prática assim com a minha professora de estágio do que com professor da Ufes, né?! É o que a Safira falou até, que é muito difícil conseguir relacionar a teoria com a prática, os professores falam sempre para a gente fazer isso, mas é muito difícil, mas por eu está com um grupo de 5 e 6 anos, aí eu consigo ver mais [...] Eu acho que eu peguei muitas características dessa professora minha, do grupo 5, porque tipo assim, ela é uma professora que briga quando necessário, mas que também sabe elogiar, porque você vê que tem umas professoras lá da creche que parece que a criança não pode nem chorar, tipo, nem reclamar, nem nada que já pega “ai, vem cá, não chora não, sei o quê” e tipo, tem umas professoras que são muito calmas, deixam as crianças fazerem tudo que querem, eu acho que não dá para ser assim, sabe?! (Ana).

Essa narrativa apresenta um tom comparativo entre os aprendizados decorrentes da formação inicial e os decorrentes das vivências na atuação, sobrepondo os segundos aos primeiros. No diálogo com esses relatos, observamos, ainda, que, ao mesmo tempo em que afirma aprender a ser professora com a profissional que acompanha, assimilando a suas práticas características que admira do trabalho da docente, a licencianda também dá indícios de que aprende o que não fazer a partir da observação das outras professoras da instituição. Desse modo, Ana, como sujeito em formação inicial atuante na educação infantil, está continuamente produzindo “sua maneira de ser professor[a]” (NÓVOA, 1995, p. 15).

Tematizando esse processo de constituição identitária, Maya afirma:

Aí eu acho que... eu pelo menos, eu consigo até perceber o tipo de professora que eu acho que eu vou ser, pelo que eu vejo lá, que cada assim... a gente consegue perceber mais ou menos como ela é dentro de sala, como que era a outra. Eu acho que eu vou ser aquela professora que não consegue gritar?! Que tenta falar alto, mas não consegue?! Acho que eu vou ser nesse estilo (Maya).

Para dialogarmos com as opiniões de Maya, recorremos a Nóvoa (1995, p. 16) que, ao tratar da sustentação do processo identitário dos professores, destaca a importância da ação e argumenta que “[...] na escola das melhores maneiras de agir, se jogam decisões de foro profissional e de foro íntimo. Todos sabemos que certas técnicas e métodos ‘colam’ melhor com a nossa maneira de ser do que outros”. Assim, no encontro com os diferentes outros que compõem a educação infantil, as licenciandas buscam compor suas identidades docentes, projetando o que desejam ser como futuras professoras.

Ao projetarem suas carreiras profissionais, as estudantes analisam seu presente, imbuídas da memória de futuro. No conceitual bakhtiniano (1997, p. 139), “o que vivo é vinculado às coerções do pré-dado”, por isso o que vivenciamos e significamos em nossas experiências possibilitam a projeção de decisões no contexto do anteriormente estabelecido. Desse modo, “Se o passado permitiu o presente, é com base na memória do futuro que selecionamos dentre as possibilidades do presente aquela que efetivamente será nossa ação (ou nossa opção)” (GERALDI, 2007, p. 46).

Na observação do vivido, Natasha, avaliou que:

Eu tive poucas oportunidades de fazer alguma coisa, tipo contar história...algumas vezes para sair daquele negócio de fazer massinha e de ficar com os brinquedos (eram uns brinquedos quebrados assim), eu contei até uma história de terror, aí depois a tia falou “tia, não faz isso”... é uma história de sustos, aí as crianças se assustaram... mas foi legal, eu contei essa história, e lia historinhas assim. Eu aprendi também a não fazer o que as professoras faziam, que eu achava que faziam errado. Tipo, prendiam muito os alunos, eu tentava deixar maneiro, mas sempre me falavam que eu tinha que brigar com eles mesmo, sabe?! “tem que falar para eles sentarem, senão não vão te obedecer”... aí eu tentava fazer alguma coisa diferente, aí vinha um e falava “tem que ser *assim, assim e assado*”, aí eu tinha que fazer (Natasha).

A entrevistada, ao destacar as poucas ações que desenvolvia com as crianças, para além das relacionadas diretamente aos cuidados, apresenta alguns aprendizados. Do lugar singular e único que ocupava na instituição, a estudante recebeu das professoras aconselhamentos a partir das palavras por estas diretamente proferidas, mas também aprendia com o contexto mais amplo que convivia, razão pela qual afirma que: “aprendi também a não fazer o que as professoras faziam, que eu achava que faziam errado”. A partir do referencial bakhtiniano,

cabe observar a construção de discursos sobre discursos, tensionando modos de ser da profissão.

Nesse contexto, dialogamos novamente com Nóvoa (1995, p. 16), por afirmar que “todos sabemos que o sucesso ou o insucesso de certas experiências ‘marcam’ a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar na sala de aula”. Assim, ao destacar o que aprendeu a não fazer, como não contar histórias “assustadoras” e não “prender” as crianças, Natasha atribui a suas vivências um caráter formativo, e, nessa formação, as professoras com que atuou são destacadas como outros ativos em sua trajetória de aprendizagem.

Ainda tematizando os aprendizados, Ana, que inicialmente narrou uma relação conflitiva com uma professora, enunciou a relação desenvolvida com a segunda docente com quem pode compartilhar as vivências na atuação:

Ela [a professora] meio que me esculpiu, digamos assim. Com ela eu percebi “preciso perguntar o que eu tenho que fazer”, aí comecei a perguntar. Eu comecei a fazer as coisas de E.V.A e tudo mais, e ela adorou porque... É porque, tipo assim, ela viu que eu tinha talento para o negócio e tal e aí ela me deixa fazendo essas atividades das crianças, ela confia total. Hoje em dia, quando falta alguém em alguma sala, a escola me pede para ir para outra sala ajudar e a minha professora, do grupo cinco, ela fica muito... com muita raiva, porque, tipo assim, ela fala assim “porque quando ela era ruim ninguém queria ela, aí agora que ela está boa ficam tirando da minha sala” (Ana).

O enunciado de Ana traz a formação a partir de um termo discutível, pois afirma que foi “esculpida” pela professora, como se fosse, antes, um sujeito sem forma. A discente, porém, também evidencia que a professora reconheceu nela potencialidades, mesmo que a partir da identificação de “talentos”, valorizando sua presença na sala. Quando cita a fala da docente de que “agora que ela está boa ficam tirando da minha sala”, a estudante atribui o sentido de reconhecimento, visto que é considerada essencial nas ações da turma.

Corroborando com Ana, Maya comenta:

Você se sente até importante, né?! Lá na minha [turma] também acontece isso, sempre tem que sair... a preferência são os menores, então sempre tem que sair ou do [grupo] 6 ou do 5. Quando sai do [grupo] 5, ela [a professora] fica “não, mas eu tenho muita coisa para fazer”, às vezes nem tem, aí ela “não, mas tem que fazer isso e aquilo...” [...]. Tinha uma professora de Educação Física que, quando elas fizeram um conselho, eles estavam falando, conversando sobre tudo e eu fui conversar sobre estagiário, aí a professora foi me elogiar, só que a professora que eu tava no grupo 4, ela não gostou que me elogiou. Ela [disse]: “não, como assim?! que ela te ajuda? Como assim que ela faz?!” ela: “não, ela é uma excelente estagiária, não sei o quê”, falou um monte de coisa, mas ela não gostou de nada do que ela falou... (Maya)

Observamos, então, que, pautando a temática das relações com as professoras, algumas licenciandas buscam reconhecimento por parte destas, como se necessitassem de sua aprovação para confirmarem a importância de suas atuações. Em uma perspectiva bakhtiniana, é a partir do outro que nos completamos, pois “[...] eu me escuto no outro, com os outros e para os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 156). Em vista disso, as avaliações, defesas e elogios vindos das professoras são parte constituinte das futuras pedagogas. Isso se efetiva com reciprocidade, ainda que as condições de dizer sejam desiguais (dadas as hierarquias), uma vez que as licenciandas também encaminham suas avaliações das professoras e auxiliares. O que temos é um processo complexo de reunião de posicionamentos no mundo do trabalho que, não sem tensões, orquestram (com afinações e desafinações) o cotidiano das ações, (re)construindo sistematicamente os sentidos avaliativos na direção das pessoas e das ações (CÓCO, 2018c).

É a partir dos encontros dialógicos com o outro que nos constituímos. Nesse contexto, o tempo-espaço da atuação das licenciandas nas instituições de educação infantil é repleto de oportunidades (por vezes, agregando conflitos), pois faz encontrar corpo docente, crianças, comunidades, etc. Desse modo, “esses encontros colocam em jogo, justamente, a possibilidade de mudança de estrada e de rumo”, e esse cronotopo em que se constitui a atuação “[...] é lugar por excelência de alteridade: o encontro com o outro traz em si a possibilidade de me desencaminhar” (AMORIM, 2004, p. 223). No que concerne aos outros com quem as licenciandas se encontraram nesse auditório social, os enunciados nesta pesquisa abordados permitem aferir que se destacam: as relações com os sujeitos que compõem a gestão das instituições, com as famílias e responsáveis pelas crianças, com as crianças e com as professoras.

Nos relacionamentos com os sujeitos que compõem as equipes gestoras das institucionais, em especial, representadas pelo(a)s diretores(a)s, as estudantes demarcam tensionamentos a respeito das atribuições de tarefas. Os sentidos suscitados nessas interações dizem sobre as graduandas se considerarem o “faz tudo”, o “tapa-buraco”, o “Severino”, pois desenvolvem, no interior das instituições, funções diferentes daquelas para as quais foram inicialmente contratadas. Tais relatos expõem a necessidade das licenciandas de qualificar suas relações dialógicas, pois comumente destacam não “ter voz”, assim como afirmam que se sentem participantes e valorizadas quando são ouvidas, consideradas e, especialmente, incluídas como partícipes do trabalho.

Nas relações com as famílias e responsáveis das crianças, as estagiárias destacam a não distinção que eles fazem entre as profissionais que atuam na sala de atividades. Professoras e estagiárias são igualmente consideradas responsáveis pelas crianças. Todavia, as estudantes demarcam sentidos elaborados sobre momentos em que esse contato extrapola os limites de suas atribuições, como ocorre na resolução de conflitos entre família e escola. Esse reconhecimento precisa ser complexificado nas condições do campo de trabalho, visto que as hierarquias que se estabelecem entre os cargos e funções ficam invisibilizadas para as famílias.

Sobre as relações estabelecidas com as crianças, os principais sentidos elaborados se relacionam à satisfação das licenciandas de serem participantes dos processos de ensino e aprendizagem. Ganham destaque os auxílios ligados aos processos de alfabetização dos pequenos, com especial atenção para o papel da leitura e da escrita na sociedade grafocêntrica (RAMA, 1985) e seus impactos no processo de escolarização das crianças. Também é realçada a participação na trajetória dos pequenos, aos quais são ensinados saberes científicos e culturais. As entrevistadas evidenciam ainda a afetividade que as crianças dispensam a elas.

As relações que tecem com as professoras também são descritas pelas estudantes, talvez até com maior destaque. A princípio, observamos que os tensionamentos são enfatizados, em especial, pelas expectativas das estagiárias de serem recepcionadas pelas professoras das turmas que atuariam e pelas críticas da – óbvia – inexperiência das estudantes. Após serem inseridas nas turmas, algumas participantes da pesquisa avaliam as práticas observadas nesse contexto, com ênfase para a falta de planejamento das ações e para a utilização de atividades “retiradas da internet”. Diante disso, sentidos direcionados para a culpabilização também foram explicitados em momentos em que as licenciandas atribuíram às professoras a responsabilidade pelos comportamentos das crianças (turma calma *vs.* turma agitada, por exemplo). Mesmo que os processos formativos não ganhem destaque, essas críticas podem ser construídas com a agregação de um contraponto, de outro modo de fazer que confronte o observado. Provavelmente, a formação contribui para essa construção (aspecto que será tratado com maior destaque posteriormente).

Essas relações entre professoras e licenciandas também comportam parcerias. As cooperações entre elas no trabalho com as crianças são destacadas como motivo de colaboração entre as adultas em sala. De acordo com as entrevistadas, as estudantes chegam às instituições para auxiliar as professoras, “melhorando” as condições de trabalho destas, visto que, com mais

um adulto em sala, a professora compartilha as demandas. No diálogo com os enunciados das participantes da pesquisa, sentidos relativos a aprender a profissão com a profissional mais experiente também se fazem presentes. O convívio e a observação junto às professoras são, nesse contexto, espaço-tempo formativos, em que as estudantes também se constituem como futuras professoras. Por fim, o diálogo com os enunciados permite identificar a necessidade das licenciandas de serem reconhecidas pelas professoras para sentirem-se valorizadas no campo de atuação.

Considerando uma perspectiva bakhtiniana em que “tomo consciência de mim [...] através dos outros” (BAKHTIN, 1997, p. 378), no decorrer das narrativas as participantes da pesquisa enunciam sobre as relações que estabelecem com os muitos outros com quem se encontram e atribuem a eles diferentes sentidos que, ainda que tensionados, mobilizam processos formativos e fazem parte de suas constituições identitárias. A partir dos diálogos com os enunciados, vivifica-se a observação de que a constituição identitária se faz por meio das relações com muitos outros, a partir de encontros dialógicos, não sem tensões.

Alertamos ainda, diante dos muitos enunciados que explicitam desvios de função, que, mesmo que os encontros das vivências sejam formativos, não podemos perder de vista as “[...] conquistas nos marcos jurídicos, que vêm afirmando a EI [educação infantil] como um direito de todas as crianças” (CÔCO, 2015, p. 147) e que, nesse contexto, as estudantes em formação não devem constituir o campo como substitutas às profissionais formadas.

Na observação do conjunto dos diálogos tecidos neste tópico, tratamos sobre as condições em que ocorre a atuação, com destaque para as formas de ingresso, contratação, remuneração e carga horária, assim como sobre as principais ações e funções que as estudantes exercem nesse contexto. Por fim, explicitamos as relações que as licenciandas narram estabelecer no interior das instituições.

Ao narrarem as vivências na educação infantil, ao mesmo tempo em que cursam Pedagogia, as entrevistadas evidenciam os reflexos dos aprendizados provenientes das instituições de educação infantil na formação superior e vice-versa. Assim, no desenvolvimento da trajetória da pesquisa e tentando compreender os sentidos que as estudantes atribuem a suas vivências, no próximo tópico abordaremos com maior foco os enunciados que se referem às experiências com a formação inicial em interlocução com a atuação docente.

4.2 FORMAÇÃO INICIAL E ATUAÇÃO DOCENTE: APROXIMAÇÕES, DILEMAS E DESENCONTROS

No processo de constituição profissional, os sujeitos convidados a participarem da pesquisa ocupam simultaneamente o lugar de estudantes em formação inicial e de atuantes na educação infantil, na qual exercem funções auxiliares as professoras. Por isso, com o objetivo de compreender um pouco mais do contexto em que essas licenciandas estão se formando, abordamos, no segundo eixo das entrevistas narrativas, os movimentos formativos vivenciados na formação inicial e, no terceiro, algumas concepções das estudantes sobre questões pertinentes ao campo da educação infantil.

Neste tópico, organizado em dois subtópicos, dialogamos (no primeiro deles) com os enunciados das discentes a respeito das vivências na escolha e inserção no curso de Pedagogia, bem como (no segundo) com algumas compreensões apresentados pelas participantes sobre conceitos e concepções que permeiam as discussões sobre a educação de crianças pequenas.

4.2.1 Interlocação entre vivências no curso de Pedagogia e nas instituições de educação infantil

As estudantes, a partir dos lugares singulares que ocupam, enunciam diferentes motivações para a inserção no curso, como envolvimento prévio com crianças pequenas, participação em contextos religiosos, seleção dentre um leque limitado de opções, entre outras. Reconhecemos que, por vezes, os cursos de licenciatura, assim como outros cursos considerados de menor prestígio econômico e social, se apresentam como uma das poucas opções possíveis a quem não tem condições de optar por outras profissões, “[...] pois a ela[s] estão associados os antecedentes escolares e outros ‘tickets de entrada’” (ZAGO, 2006, p. 231). Admitimos não ser o objetivo desta pesquisa analisar as minúcias da formação inicial como um todo, porém intentamos, pelo diálogo com os enunciados sobre o ingresso no curso, contextualizar com quem estamos dialogando diretamente na produção de sentidos a respeito das vivências de atuação, posto que as narrativas, enquanto textos produzidos, “[...] só têm vida em contato com outro texto (contexto)” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Para aproximar-nos das narrativas sobre as vivências na formação inicial, solicitamos, a princípio, que as estudantes contassem sobre o processo de escolha do curso, a partir do que

foi possível aferir motivações diversas. Maya, por exemplo, destaca que, ao avaliar suas possíveis opções de curso, o fato de “gostar de criança” contribuiu para sua escolha.

Ah! eu sempre gostei de criança, aí na hora de escolher eu pensei em administração, pensei em publicidade, mas eu “tá”, mas criança falava mais alto [...] aí “eu acho que vai ser, eu acho que é isso, mas não tenho certeza” [...] eu tenho uma prima (que é a única que fez faculdade na minha família)... ela fez Pedagogia aí ela me falava tipo, que era incrível que não sei o quê. E eu: “tá eu gosto de criança e ela tá falando” e ela era a única experiência... experiência não, exemplo né?! Assim, que eu tinha. Minha mãe não queria, mas não era aquela pessoa que “ah nossa, não vai fazer isso”, só “não! vai ganhar pouco” [...] mas ela não queria, agora ela é tranquila (Maya).

Sua prima fez o curso aqui na Ufes também? (Pesquisadora)

Não! lá do Rio [de Janeiro] e agora ela está como... ela também sempre foi da educação infantil, sempre, sempre. Eu achava lindos os trabalhos que ela fazia, tipo de conto que ela postava no *Facebook*, eu achava muito interessante [...] a gente conversava muito sobre, ela falava o que eu iria aprender e tudo mais, Vygotsky e tudo mais, eu nem sabia o que era isso [...] aí foi basicamente isso, por causa da igreja também e... desde quando eu era pequena sempre fiquei na creche e eu que cuidava das crianças e me sentia superimportante. Eu cuidava das crianças na creche... Lá tinha até certo limite, tipo com nove anos a gente saía de lá, que era mais para comunidade carente, que o pessoal deixava mais na creche... A gente chama de creche, era só uma senhorinha que tinha uma casa e cuidava das crianças lá na casa dela até os nove [anos]. Quando eu já estava passando ela [falou] “não, você vai ficar aqui, porque você me ajuda” e lá eu me sentia a tal, porque eu dava banho nas crianças, ajudava na comida... (Maya).

Dialogando com os enunciados da entrevistada, observamos que ela evidencia diferentes motivações para cursar Pedagogia, em especial, destaca o fato de gostar de crianças. Nesse contexto, ela demarca que desde muito jovem já possuía contato com outras crianças menores e desenvolvia ações de cuidado com elas, pois auxiliava a “senhorinha” do bairro que tinha uma “creche”. Assim, a afetividade aparece como primordial para a escolha da profissão. Maya destaca também a participação da família em sua escolha: por um lado, as inseguranças iniciais da mãe, que reconhece o baixo *status* social da profissão escolhida e as difíceis condições de trabalho, visto que é uma profissão com remuneração inferior a outras; por outro lado, a influência da prima, que é formada em Pedagogia e a única referência da família no que diz respeito à frequência em escolaridade de longa duração. Ao contrário da mãe, a prima demonstrou o curso como uma boa opção, por enfatizar os possíveis aprendizados e possibilidades de atuação que Maya teria a partir dessa formação.

No propósito de dialogar com os enunciados da estudante como um todo, identificamos que o ingresso no curso foi mobilizado por “gostar de criança” e a inserção na instituição de educação infantil em sua trajetória já era almejada como possibilidade de atuação por influência da prima, que “sempre foi da educação infantil”. Todavia, atuar nesse campo

possibilitou a atribuição de novos sentidos, visto que Maya é uma das entrevistadas citadas anteriormente que assinalam optar pela atuação em grupos de crianças maiores. As experiências docentes, por vezes, afastam as discentes (mesmo as que almejam desde o ingresso no curso atuarem com a faixa etária da creche) do trabalho com as crianças bem pequenas.

Como Maya, o fato de “gostar de crianças” também mobilizou Jhu a ingressar na Pedagogia. De acordo com a estudante,

No início eu não vim com a intenção de “Ah! vou fazer Pedagogia”. Mudei de curso várias vezes, meu vestibular foi para Nutrição, mas aí passei para Pedagogia, mas não era uma coisa que era longe do meu... sabe?! Eu queria trabalhar com crianças só não sabia em qual área assim. Igual: Nutrição, mas pensei em nutrição infantil, mais voltada para nutrição infantil, eu sabia que queria trabalhar com crianças, aí veio a Pedagogia... foi assim (Jhu).

O relato da licencianda evidencia que algumas das estudantes já desejavam atuar com crianças antes mesmo de ingressar na formação inicial. Ao afirmar que “eu sabia que queria trabalhar com crianças”, a entrevistada não expressa o desejo pela docência, mas pelo contato com os pequenos, sem demarcar de que natureza deveria ser esse trabalho. Tal predisposição pode fortalecer também o aceite aos chamamentos do campo, visto que a estudante enseja trabalhar com os pequenos. Como evidenciamos no tópico anterior, Jhu ingressou no estágio como forma de confirmação desse “gostar”, visto que afirma que pretendia ver “se [...] realmente iria gostar” (Jhu).

Analisando sua experiência com o curso de Pedagogia de maneira geral, Mandy também narrou sobre sua escolha por essa formação:

Tirando todo surto de final de período a gente segue, mas assim, eu escolhi Pedagogia... na verdade eu sempre quis alguma coisa na área infantil mesmo, entendeu?! Lidar com criança, porque como eu falei, eu tenho duas sobrinhas e a gente, assim como os pais não recebem curso para ser pai, a tia também não recebe [...] mas assim, eu queria alguma coisa na área de psicologia infantil para tentar entender mais a criança e a Pedagogia era minha segunda opção no Sisu [Sistema de Seleção Unificada], né?! E assim, quando eu passei, eu fiquei “será que eu faço ou não faço? Não, vou fazer! vou fazer sim! porque depois eu faço uma pós em psicologia infantil, alguma coisa assim, que eu sei que eu vou entender mais a criança de qualquer forma, vou estar *lidando* com a criança”. Aí comecei o curso... a gente tem uma visão totalmente diferente antes de entrar, né?! Quando a gente entra a gente vê, assim, [...] coloca uma realidade tão clara ali na nossa *cara* que, no primeiro período, se você não tiver a paz de espírito muito boa você *chuta o balde* e desiste do curso [os professores dizem] “É aqui que você vai trabalhar, você vai enfrentar isso, isso, isso e aquilo e você vai ser pobre para o resto da sua vida” (Mandy).

A estudante evidencia, no início de seu relato, o desejo de trabalhar com crianças como motivo para ingressar no curso, visto que o convívio com as sobrinhas despertou nela a curiosidade de compreender melhor as infâncias. Mandy informa, na continuidade da narrativa, que, apesar de suas concepções iniciais, o ingresso no curso e as discussões desenvolvidas a partir das disciplinas cursadas possibilitaram um reposicionamento de suas assertivas. De acordo com ela, a graduação “[...] coloca uma realidade tão clara ali na nossa cara que, no primeiro período, se você não tiver a paz de espírito muito boa você *chuta o balde* e desiste do curso”. O curso de formação inicial é compreendido, portanto, como espaço formativo que amplia o repertório das estudantes para além das relações desenvolvidas no contexto familiar (papel de tia) e que debate sobre as condições de trabalho no contexto educacional.

A escolha do curso tem ainda implicações econômicas e sociais, uma vez que as escolas são vistas como espaço de difícil atuação e a docência entendida como uma profissão desvalorizada, em especial, pela baixa remuneração dos trabalhadores que nela atuam. Diante disso, Mandy destaca que, ao ingressar no curso de formação inicial, os docentes dessa etapa informam sobre os desafios que estão postos à profissão de professor, uma vez que, no contexto escolar, a melhoria das condições de trabalho ainda carece de maiores investimentos e políticas públicas.

Nessa esteira da escolha do curso, Natasha rememora sua infância:

É porque desde quando eu era criança, eu sempre fui muito de ajudar na sala de aula. Quando eu era criança ajudava o *amiguinho* a aprender a ler, por exemplo, tipo assim, ensinava alguma coisa que eu sabia. Tinham alunos da sala que não sabiam ler e escrever e eu já sabia, porque eu cheguei alfabetizada no fundamental, aí eu ajudava. No ensino fundamental, eu já comecei a me envolver com atividades extracurriculares. Eu comecei a fazer dança, ia de manhã na escola, sabe?! Comecei ter mais contato e a ficar mais tempo na escola [...] aí eu fui para outra escola, maior e mais longe de casa, era pública também, mas era em bairro mais nobre e tinha tudo na escola, tinha piscina semiolímpica [...]. E lá tinha quadra, tinha quadra de areia, de esporte, de gramado, tinha sala de informática, biblioteca [...] eu participei da banda, participei do coral [...]. Eu era muito atuante na escola, no [ensino] médio eu participei do Grêmio da escola, participei do teatro, dançava, cantava, atuava, fazia tudo... ficava o dia inteiro na escola aí eu me aproximei muito dos pedagogos, professores... aí eu comecei a ver como era o trabalho (Natasha).

Conforme esse enunciado, podemos perceber que a convivência ativa no contexto escolar, especialmente em instituições com uma estrutura adequada, em que os alunos se envolvem, contribuiu para a predisposição da estudante em cursar licenciatura. Importa pensarmos que,

quando a docência é compreendida como uma profissão e valorizada como tal nas instituições de educação básica, pode passar também a ser almejada.

Nessa mesma linha afirmativa, Sammy evidencia a influência da escola em sua escolha por ingressar no curso superior:

[escolhi] vendo os profissionais da escola, pela minha família... ninguém tem ensino superior, eu sou a primeira. Até então a minha mãe, o plano dela é que eu casasse, tanto que eu já fui noiva. Aí, quando eu falei que não queria casar (eu tinha 17 anos), ela falou assim: “E você vai fazer o quê da sua vida?”, eu falei: “mãe, eu vou estudar”, ela olhou para minha cara “mas como assim?”, é como se eu tivesse falando para ela que eu ia morrer... (Sammy).

A entrevistada destaca a conquista individual de ser a primeira da família a ingressar no ensino superior, rompendo com o esperado para ela como mulher jovem: casar-se ao final do ensino básico. Buscando diálogo com os enunciados da estudante, podemos problematizar que a sua escolha de curso pode estar ligada ao ideário de que o magistério também já foi considerado, por uma parcela da população, como espaço de aquisição de “[...] boa cultura geral e preparo para o casamento” (DRUMOND, 2014, p. 43). Nesse contexto, dada sua trajetória, em que o ensino superior não era sequer aventado como possibilidade por sua família, um curso voltado para a docência poderia ser mais bem aceito em oposição ao casamento do qual a estudante desistiu.

A licencianda destaca, então, o quão motivada está por ter ingressado em um curso superior, mas que precisa, por essa certa ruptura com as expectativas da família e também pela condição financeira, se manter em outro município e sem o apoio financeiro dos familiares. Nesse contexto, o estágio remunerado é fundamental para a permanência da estudante na universidade. Assim, a longevidade escolar atingida depende não apenas da inserção, mas também das formas de permanência no ensino superior (ZAGO, 2006).

Reconhecemos que os motivos para o ingresso no curso são múltiplos e polissêmicos, como verbalizados em nossos momentos de interação com os sujeitos e destacado neste subtópico. Além dos sentidos enunciados sobre gostar de criança e a influência dos docentes com quem se encontraram no processo de escolarização básica, a participação em grupos religiosos também é evidenciada por muitas participantes.

Natasha, motivada por sua aproximação aos profissionais da escola em que estudou, também destaca o papel da religiosidade em sua trajetória.

Eu comecei a pensar mais sobre ser professora. Minha irmã sempre falava: “nossa Natasha, porque você não vai ser professora? você vive na escola”, aí eu [falava] “ah é verdade”, mas eu tinha pavor né?! Aí no budismo tem... a organização que eu participo no budismo [...] ela começou como uma organização de pedagogos budistas, o fundador dessa organização criou uma teoria educacional [...] eu comecei a ter vontade de estudar em uma universidade que tem no Japão e nos Estados Unidos e *tal* [...] tem os princípios do budismo de cultura, paz e educação, então é a educação voltada para o desarmamento nuclear, para a paz mundial, para a felicidade das pessoas [...] queria ir para os Estados Unidos, não deu certo, não consegui me programar. Falei: “Vou tentar Ufes”, porque a minha irmã já tinha se formado aqui, eu já havia vindo aqui, eu fui na defesa do TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] dela. Abriu o Sisu [Sistema de Seleção Unificada] eu coloquei lá Pedagogia como primeira opção [...] eu não queria licenciatura, eu falei “eu não acredito que eu estou escolhendo Pedagogia”, eu queria fazer Relações Internacionais... até hoje eu ainda penso, aí foi basicamente isso, foi mais influência da religião, da vivência que eu tive dentro da escola (Natasha).

A compreensão de que é por meio da docência que são educadas as próximas gerações e de que isso contribui para uma mudança no mundo constitui também o ideário de algumas estudantes. Ao considerar tais afirmativas, importa relembrar o histórico de vínculo existente entre o magistério e as organizações religiosas, visto que a docência, em momentos não tão distantes da história da educação, teve sua origem “[...] no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes” (NÓVOA, 2003, p. 15).

Também a partir de um contexto religioso, Karolina narra sua relação com as crianças, como se atuar com elas fosse destino.

Então eu sempre me vi envolvida com crianças, mesmo sem querer, o que não faz muito sentido porque eu sou filha única e nunca tive contato com crianças em casa, mas as crianças sempre chegavam. Na minha igreja, eu sempre trabalhei com elas; era professora lá... entrei para o clube dos desbravadores e aventureiros, então a gente acampa com essas crianças e sempre foi isso (Karolina).

Apesar de destacar a não proximidade com os pequenos no contexto familiar, o envolvimento com as ações do grupo religioso de que faz parte aproximou a estudante das crianças e a motivou a ingressar na formação docente. Nesse mesmo sentido, Safira afirma que escolheu o curso por já desenvolver ações em sua igreja, além de também destacar o “gostar de crianças”.

Eu acho que pelo contato com a igreja que eu escolhi, porque na igreja... eu tinha contato com criança e eu sempre gostei muito de criança no geral assim, mas é muito diferente gostar de criança e atuar na área. Muita gente fala “eu gosto de criança, então vou fazer Pedagogia” e isso é uma ilusão porque... mas eu acho que dá uma boa ajuda para quem gosta, entendeu?! Mas não é só isso que vai fazer você um pedagogo, entendeu?! (Safira).

Diferindo-se das demais estudantes, Safira problematiza a justificativa do gostar de crianças para atuar com elas. Com isso, reconhece o aspecto sentimental como importante para o

exercício da docência, mas também destaca que só gostar não “[...] vai fazer você um pedagogo, entendeu?!”. As estudantes indicam que, apesar do contato com as crianças no âmbito religioso ser motivador para o ingresso no curso, essa concepção de proximidade entre o campo religioso e o escolar é reposicionada no decorrer da formação inicial, sobretudo, em conciliação com a atuação nas instituições de educação infantil. Em relação a esse aspecto, podemos dialogar com os enunciados de Ana:

Eu, como eu falei antes, eu acho que eu estou pegando muitas características da minha professora do estágio e eu vejo... ultimamente, quando eu vou lidar com as crianças estou muito parecida com ela, eu fico [pensando] “calma! não, deixa eu fazer do meu jeito também” e, tipo assim, eu moro aqui em Jardim da Penha e tem muitos alunos meus da creche que, de vez em quando, vão na minha igreja, tipo assim, a tia que eu sou na igreja é diferente da tia que eu sou na creche e eles não conseguem pegar isso, porque, tipo, na igreja eu sou mais liberal... (Ana).

A atuação nos distintos espaços permite a estudante comparar as ações e metodologias que podem ser desenvolvidas com as crianças, pois ela nota, então, que ser “tia” na igreja é diferente de ser “tia” na instituição educacional. Em síntese, destacamos que, mesmo com as modificações de concepção a respeito do trabalho docente discutidas por Vieira e Fonseca (2010), na busca por definir a natureza do trabalho docente, nas narrativas das estudantes participantes de nossa pesquisa as rupturas entre o histórico religioso e devocional e o caráter profissional da docência ganham novas vinculações. A profissionalidade, o “saber lidar com crianças”, o ser “tia” na instituição religiosa e o “gostar de criança” convivem e se entrelaçam como motivação para o ingresso na formação inicial.

Tratando dessas ligações entre religiosidade e educação, especialmente das crianças pequenas, e considerando os dizeres de Sarmento e Pinto (1997) quando afirmam que as crianças variam de acordo com sociedade, cultura, família, entre outros, observamos que muitos questionamentos e pesquisas são possíveis (elas não são, todavia, foco deste estudo). A partir dos relatos das participantes desta pesquisa, percebemos que são muitas as religiões às quais as licenciandas se vinculam e que, possivelmente, cada uma dessas organizações tem concepções de criança, formas de educar, etc., fatores que influenciam na construção identitária das estudantes.

Outras estudantes classificam a Pedagogia como segunda opção de curso, pois destacam o ingresso na formação para o magistério por não terem obtido nota suficiente no Exame

Nacional de Ensino Médio (Enem)³⁴ para ingressarem no curso superior que inicialmente almejavam. Ana afirma que, após quatro tentativas de ingressar no curso Medicina, conseguiu passar no processo seletivo da uma faculdade particular:

Eu passei em Medicina em 2018, só que como eu passei para ingressar em março, eu estava na suplência, mas minha mãe teria que pagar mensalidade de janeiro, fevereiro e março e nós conhecemos a mensalidade de Medicina né?! é caro! aí eu falei “não mãe, não paga não, vamos ver se eu consigo no Sisu”. Eu não consegui nota para Medicina no Sisu e não tinha nenhum outro curso que eu me interessasse [...] nesse meio tempo [em que estava tentando Medicina] criei um projeto lá na minha igreja que é tipo uma escola dominical, durante a missa a gente dá catequese para as crianças para dar um pouco de sossego para missa né?! [...] e eu pensei “porque não Pedagogia?” [...] aí eu coloquei lá [Pedagogia como opção no Sisu], até porque eu precisava respirar um pouco, porque três anos vendo a mesma coisa a gente acaba cansando e eu precisava respirar um pouco... (Ana).

Para ela, a Pedagogia surgiu como uma opção mais acessível financeiramente, mediada pelo contato com as crianças da igreja. Ana também aventa a possibilidade de que ela funcione também como uma formação em andamento enquanto se prepara para tentar novamente ingressar no curso superior a que aspira, visto que, após quatro tentativas, “precisava respirar um pouco”. Nóvoa (2003, p. 23), buscando contextualizar o histórico de formação e recrutamento de docentes em Portugal, alerta que “é preciso contrariar a lógica de uma ‘passagem pelo ensino’, à espera de encontrar uma coisa melhor” para que seja possível fortalecer a docência como carreira profissional. É nesse lugar de passagem pelo ensino que Ana posiciona sua formação inicial em Pedagogia.

A Pedagogia também não foi a primeira opção de Alex. Todavia, já inserido em um curso superior, ele justifica sua mudança de curso a partir da análise de contexto que fez a respeito da licenciatura para a qual estava se formando.

Eu não sei se você está acompanhando, com as novas reformas do ensino médio, o ensino da Física foi diminuído. Tipo assim, há seis meses atrás já saíram algumas propostas do ensino médio e nisso aí já tinha a diminuição das aulas de Física para uma aula por semana [...] essas novas reformas só vão prejudicar o professor e o curso é um curso difícilimo, o nível de aprovação é de duas pessoas por ano lá [...] não existe formatura, acho que uma vez por ano se forma gente de cinco períodos [...] Falei “Pô, para quê eu vou me matar nisso se daqui um tempo eu não vou ter nem profissão, não vou ter espaço para poder trabalhar” [...] Isso foi um dos motivos, só que eu não queria sair de sala de aula, aí eu fui ver as grades [curriculares do cursos], né?! [...] Aí vim para Pedagogia (Alex).

34 Atualmente muitas instituições públicas de ensino superior, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), realizam o processo seletivo para o preenchimento das vagas oferecidas em seus cursos a partir das notas dos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio. Informações disponíveis em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee>. Acesso em 24 ago. 2020.

No diálogo com o relato de Alex, podemos perceber que a Pedagogia não foi sua primeira opção, mas a docência sim. Analisando o sucateamento do campo em que atuaria (mobilizado por reformas na etapa de ensino médio), o discente optou por escolher um novo curso, em que poderia exercer a docência em mais etapas. Dada a abrangência do campo de atuação para os profissionais formados em Pedagogia³⁵, o estudante pretende alcançar seu objetivo de ser professor, sem “[...] sair da sala de aula”.

Sobre o contexto de ingresso no curso, Bruna diz ter “caído de paraquedas na Pedagogia”:

Então... Eu queria Psicologia, não passei, acho que um monte de gente queria Psicologia e acabou caindo de paraquedas aqui. Mas, enfim, consegui passar para Pedagogia, aí pensei “vou entrar e depois eu troco”... Eu sabia que tinha como mudar de forma interna (sem precisar passar por outro trauma do Enem). Esse era meu objetivo no início, só que aí... é... não sei... Eu fiquei em dúvida o período todo, aí o semestre passado eu tentei, mas eu não tinha uma porcentagem suficiente do curso para conseguir mudar no segundo período. E agora no terceiro abriu de novo e eu perdi, mas também não estava mais querendo isso (Bruna).

Que bom! E porque você ficou? (Pesquisadora).

Por causa da prática. Porque eu gosto muito e também, assim, como eu falei, eu não me identifico nem um pouco com a teoria, não tive nenhuma matéria até agora que me entusiasmasse sabe? [...] Mas a prática meio que me conquistou e hoje eu não me vejo mais fazendo Psicologia também, mas também não sei que curso que eu quero fazer... Então assim, eu penso em terminar Pedagogia para pelo menos ter um salário que seja mais que 550,00 e depois, se eu quiser fazer outra coisa, eu decido, porque até agora eu não sei não o que eu quero da minha vida (Bruna).

Assim como Ana, essa entrevistada assinala a Pedagogia como opção de ingresso no ensino superior, visto que não alcançou nota suficiente para o curso que inicialmente desejava. No entanto, as vivências de atuação na instituição de educação infantil são mencionadas como mobilizadoras para ressignificar a formação inicial, pois a estudante considera a formação em Pedagogia como algo que ela não gosta, à medida que não se identifica “[...] nem um pouco com a teoria”, mas que reconhece como necessária para que possa trabalhar com as crianças pequenas “na prática”. O enunciado de Bruna traz para o diálogo outra temática mencionada por muitas das participantes da pesquisa: os sentidos atribuídos às relações entre teoria e prática.

³⁵ De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso: “o curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivos formar professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (UFES, 2018, p. 8).

A partir do diálogo com os enunciados das licenciandas observamos que, na polifonia de seus relatos, elas corroboram os sentidos socialmente engendrados a respeito da dicotomia entre teoria e prática. Como já afirmado por outros pesquisadores que discutem o estágio (SINGULANI, 2009; OLIVEIRA, 2016; BONFANTI, 2017; entre outros), as estudantes frequentemente destacam dificuldades em estabelecer conexões entre esses aspectos da docência. Pimenta e Lima (2012, p. 33), ao abordarem o estágio supervisionado como componente curricular da formação de professores, também destacam afirmações que dialogam com o contexto do qual estamos tratando. As autoras afirmam que “não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, [...] que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’”.

Nessa esteira, as narrativas das participantes da nossa pesquisa evidenciam uma dissociação entre teoria e prática. Safira, ao mencionar suas inseguranças por ocupar o lugar de estudante e, concomitantemente, de estagiária, destaca:

Eu sinto falta de, tipo, conciliar a prática com o que a gente estuda, sinto muita falta, porque, tipo assim, desde o primeiro período, antes mesmo de eu começar a fazer o estágio a gente sempre ouviu principalmente do [um professor da graduação] (que eu lembro que falava muito isso) que não se pode descolar prática de teoria, só que eu não consigo conciliar em muitos momentos, principalmente, igual, eu lembro na disciplina de Educação Especial... gente, eu não conseguia... eu não conseguia conciliar, porque eu tinha um aluno especial, mas eu não consegui conciliar a prática e teoria, porque era sempre uma coisa separada da outra [...] tipo assim, eu não conseguia ler os textos e falar “Ah! isso acontece lá”, a gente estudava muito Vygotsky só que, tipo assim, era, sei lá... números, tabelas e gráficos, muita coisa fora da realidade, do chão da escola e sempre batiam na tecla “Ah! você tem que saber conciliar, não pode desvincular uma coisa da outra”, mas na minha cabeça nunca consegui (Safira).

Safira iniciou o estágio quando ainda estava finalizando o primeiro período. Assim, a estudante relata que as primeiras disciplinas que cursou na formação inicial em Pedagogia não dialogavam com as vivências que tinha na atuação com as crianças pequenas. Os autores estudados, a seu ver, não a auxiliavam a interpretar os eventos percebidos na prática. Insta refletir se a não conciliação destacada por Safira decorre de uma incompreensão das estudantes sobre o que é a teoria, do papel do professor universitário nessa mediação de conhecimentos ou de outro fator.

Na continuidade de sua narrativa, Safira explica um pouco mais suas considerações entre a teoria e a prática.

[...] quando eu comecei o estágio eu não tinha visão nenhuma, eu só tinha feito primeiro período, aquelas matérias básicas tipo Sociologia, Filosofia, então, tipo

assim, eu entrei nua e crua. Depois que o tempo foi passando eu fui percebendo que eu preciso da minha formação para eu entender a prática... claro que uma coisa depende da outra, mas eu ainda sinto falta da prática em si dentro daqui da universidade, porque, tipo assim, a gente vê muita, muita, muita, muita teoria e quando eu chego lá na escola eu olho para o problema e vejo “que que eu faço com isso?”. Tipo assim, igual História, por exemplo, a gente vai acabar essa disciplina e a gente não vai ter outra disciplina de História [referindo-se a disciplina “História: conteúdo e metodologia”]. Eu guardo todos os meus cadernos, porque, eu penso que quando eu chegar lá na escola... vamos supor que eu passo no concurso e, se Deus quiser, eu entro para o primeiro ano, eu vou olhar para o meu caderno e pensar “misericórdia! O que eu vou fazer aqui?” [...] Eu converso com outras meninas, aí eu vejo que essa é uma realidade, que ninguém fala sobre isso... essa foi uma discussão muito grande lá, nesse período, na nossa sala, porque a gente chegava para o professor, principalmente para os professores de História, Ciências e Matemática (que são de conteúdo e metodologia) e pergunta ao professor “Beleza! Ótimo! Entendi! Eu entendi, mas como que eu passo isso para o aluno”, porque a gente não vai ter outra oportunidade de saber como que faz isso, então vai chegar lá e vai, tipo assim, vai falar para a pedagoga “me ensina fazer isso” aí ela vai falar “e a sua graduação? você aprendeu o quê?” (Safira).

Desta vez, a narrativa demonstra a complexidade que compõe as discussões desse contexto de estudante que atua. Mesmo reconhecendo que precisa da formação inicial para compreender a prática da profissão, a entrevistada não traz argumentos mais elaborados em defesa dessa necessidade e, novamente, demarca que sente falta “da prática” na universidade. No diálogo com essas afirmações, observamos que as estudantes ingressam no curso de Pedagogia com a expectativa de aprender métodos e fórmulas de ensinar; elas pretendem que, ao se formarem, possam ter, por exemplo, um “caderno” com o que fazer, como ensinar e como solucionar problemas. Essa expectativa fica ainda mais explícita quando a estudante elogia uma das professoras da graduação, por considerar que “ela fala: ‘você tem que fazer isso daqui com seu aluno!’”.

Destacando esse mesmo sentido, Maria Ana considera a prática como o momento de maior aprendizado e também como motivo para não abandonar a formação inicial:

[...] eu já queria desistir do curso Pedagogia, porque eu achei muito massacrante... sei lá... não sei, não era o que eu esperava no primeiro período. Só que aí, depois, quando eu tive contato com o estágio eu acho que foi até bom, porque, tipo, é uma realidade diferente, na sala [do curso de Pedagogia] eu acho que eles romantizam muito e, na prática, é totalmente diferente, sabe?! É totalmente diferente o que eles falam, na sala, na hora de aplicar é diferente; a prática é muito diferente [...] Eu estou aprendendo na prática, porque aqui [na universidade] não me ajuda, eu não consigo comparar nada [...] Eu tive educação, corpo e movimento agora. Pô! maneiro o professor e tal. Aí eu achei legal, não era o que acontecia lá [no espaço em que atuava], mas eu acho que a metodologia dele seria aplicada... daria para aplicar lá, entendeu?! (Maria Ana).

Considerando a expectativa das estudantes de encontrarem na formação inicial metodologias “aplicáveis”, nos indagamos se é realmente possível fornecer “receitas” únicas para vários

“preparos”; se é viável definir fórmulas pré-dadas para que se desenvolva o trabalho docente com crianças que ainda não conhecemos, entre outras problematizações. Em muitos momentos, as discentes parecem buscar na formação inicial prescrições específicas para as práticas, o que fere, em algum grau, a autonomia docente. No entanto, essa busca evidencia a procura por alternativas para trabalharem, da melhor maneira possível, com as crianças, pois, ao se depararem com os desafios na atuação, desejam encontrar na formação inicial opções que as auxiliem no dia a dia.

Parece-nos que a busca por uma racionalidade puramente técnica ainda constitui fortemente o ideário das estudantes. A esse respeito, advogamos, no diálogo com Nóvoa (1992, s/p), ser necessário

[...] investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores [...] As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Dialogamos, ainda, com Poetisa, que reconhece a importância da teoria, mas destaca a centralidade da prática para o aprendizado da profissão.

[...] eu não fui preparada para ir para sala de aula, estou aprendendo *na marra*. Porque é meu medo. Quando eu fui no primeiro dia, eu falei “gente como que eu vou decorar 25 nomes”, hoje você vê: de julho para cá, se você me perguntar sei nome de todos, só não sei o sobrenome ainda, mas eu sei o nome deles, sei como é a característica de cada um, entendeu?! [...] E você vai ter essas observações é na prática mesmo, então assim, a prática... eu acredito que a teoria é muito importante, mas sem a prática é ela acaba se tornando até enfraquecida (Poetisa).

Cabe destacar que Poetisa evidenciou já ter formação em nível superior anterior ao curso de Pedagogia. Tinha, portanto, a expectativa de ser “preparada” antes de adentrar a sala para atuar com as crianças, esperava ser “ambientada, [ter] um treinamento” na instituição de educação infantil antes de iniciar o trabalho. E, no movimento de aprender “na marra”, destaca que entendeu sobre como atuar com as crianças, atuando. Quando afirma que a teoria é muito importante, mas que carece de diálogo com a prática, a estudante aproxima-se da compreensão de que ambas são componentes fundamentais ao exercício da docência.

Nessa arena dialógica, intentamos entender o que as estudantes consideram por teoria e por prática em suas narrativas. Dados os momentos que essas dissociações são enunciadas, a teoria é compreendida como os conteúdos e autores estudados na formação inicial,

especificamente, nas disciplinas do curso de Pedagogia, enquanto a prática refere-se às ações desenvolvidas no cotidiano com as crianças e, também, os métodos discutidos (ou que se espera que sejam discutidos) no curso superior. Assim, as afirmativas das licenciandas dicotomizam o contexto acadêmico em relação ao contexto da educação básica.

Há estudantes que, para além de dicotomizar teoria e prática, hierarquizam tais aspectos da docência. Bruna, por exemplo, ao avaliar sua experiência com o estágio, apresenta uma opinião mais rígida com relação a essa discussão.

[...] estou gostando bastante [do estágio]. Na verdade a prática do curso é minha parte favorita, agora... a minha sala ali, na sala seis [referindo-se a sala na qual assiste as aulas do curso de Pedagogia]... eu quero morrer todos os dias... Detesto, detesto a teoria, mas a prática eu amo (Bruna).

Posto esse posicionamento severo da estudante, perguntamos, em busca de aprofundar as discussões sobre essa afirmação, por que não gostava do curso, ao que ela respondeu que os estudos realizados nas disciplinas não contribuem, de maneira geral, com novos aprendizados. Sobre isso, complementa:

E a minha relação com as crianças é uma coisa que eu sempre tive, eu não aprendi aqui no curso [...] assim, eu acho que não [ajuda] muito, fora essas coisas... eu nunca tinha parado para pensar, até chegar aqui, a questão da inclusão dos alunos com deficiência, essas coisas... eu não parava para pensar nisso antes, até por que eu estudei em escola particular a vida toda, e eu nunca estudei com estudante deficiente, eu nunca nem vi um estudante deficiente na minha escola, inclusive fiquei bem assustada com a quantidade quando eu cheguei no CMEI, porque eu não tinha noção, entendeu?! E aí, basicamente isso (Bruna).

A princípio, a discente não identifica que o curso altera o desenvolvimento de suas ações com as crianças, porém, mesmo assim, evidencia ao menos um aprendizado específico mobilizado pelas discussões promovidas na formação inicial (reconhecimento da educação inclusiva). No diálogo com os enunciados de Bruna, aventamos que a teoria não pode substituir a prática. Como afirma Nóvoa (2002, p. 36), “o professor tem que possuir certos saberes, mas, sobretudo, tem que os compreender de modo a poder intervir sobre eles, desestruturando-os e reorganizando-os”. Nesse contexto, o acúmulo de referenciais (autores, conteúdos, etc.), isoladamente, não forma professores, assim como a prática pela prática também não o faz. É necessário, como sugere Nóvoa (2002, p. 27), “uma reflexão prática e deliberativa”. De todo modo, essa não é uma questão simples e impõe muitos desafios no contexto da formação inicial, sobretudo, em encontrar caminhos de comunicabilidade com os vários sentidos circulantes no desenvolvimento do curso.

Por fim, na discussão a respeito dos sentidos suscitados sobre o binômio teoria-prática, Safira destaca a diferenciação entre a formação inicial na universidade pública e em faculdades privadas:

Eu fico olhando para as outras meninas, porque eu sou a única pessoa aqui da Ufes lá no estágio, aí as meninas falam que “lá na faculdade é muito, muito tranquilo e que não sei o quê”. Aí eu falo das coisas, tipo assim, mais relacionadas à pesquisa acadêmica aqui e elas não sabem nem o que é revisão de literatura. Aí eu fico: “Como assim?”. Em uma você estuda muito prática, em outra você estuda muito o acadêmico, então, tipo assim, como uma tem déficit em uma coisa e eu tenho déficit em outra, então quando chegar lá como é que vai ser? [...]. Quando eu vejo elas falando: “aí a minha professora passou um caixa sensorial”... eles fazem muito trabalho manual [...] elas falam e “a professora passou em trabalho que eu vou ter que comprar E.V.A”, aí eu falo “Gente eu nunca tive isso, eu nem sei cortar reto”, se não fosse o estágio eu não saberia nem o que era uma tesoura, então, tipo assim, eu fico pensando: “Meu Deus! como é que vai ser?” (Safira).

Desse modo, ao participar do auditório social que é o lócus de atuação, a licencianda diz que suas inseguranças sobre a eficácia de sua formação inicial se amplificam no encontro com os relatos das colegas, também estagiárias, que estão se formando em faculdades particulares. No diálogo com esse enunciado, observamos que a estudante considera haver a subordinação da teoria à prática (e vice-versa), em suas vivências pessoais, mas também no contexto mais amplo do campo da formação de professores para atuar na educação infantil. Em suma, seja de forma sutil ou destacando uma rude ruptura, as licenciandas enunciam que teoria e prática ainda se encontram dissociadas, tendo a teoria forte presença no processo de formação inicial e a prática sendo requisitada nas instituições de educação infantil.

Diante dos diálogos aqui tecidos, reafirmamos que “Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência” (NÓVOA, 2002, p. 27). E é em meio a essa complexidade que as estudantes atuantes na educação infantil com quem dialogamos estão constituindo suas identidades profissionais. Nesse quadro de interfaces cabe lembrar que as interlocuções desta pesquisa são com licenciandas em início do curso, por isso essas assertivas são de certo modo provisórias, pois continuarão a ser (re)elaboradas na continuidade das vivências formativas.

Ainda sobre as relações entre teoria e prática, Maria Ana narra estar muito desanimada com o curso de Pedagogia, de modo que chega a afirmar: “[...] sério, sei lá, não consegui, entendeu?! Não consegui associar, para mim não agregou”. Nesse mesmo sentido, a estudante destaca:

Eu acho que, sobre educação infantil... porque na sala de aula eles não abordam, pelo menos não no meu primeiro período, eles não abordaram, nem ouvi educação

infantil... a palavra educação infantil, era muito difícil, entendeu?! Tipo, ouvir a palavra educação infantil (Maria Ana).

Corroborando com essa afirmativa de que pouco ou nada ouviram sobre a educação infantil na formação inicial, Karolina também evidencia: “Eu acho que as aulas aqui [na universidade] até agora, eu estou no terceiro período, eu não achei muito... achei que poucas aulas assim me ajudaram na vivência escolar, pouquíssimas, eu contaria nos dedos”.

Nesse cenário, cabe problematizar que a afirmação do distanciamento entre teoria e prática presente nas narrativas das entrevistadas pode ser motivada pelo fato de nenhuma delas ter cursado alguma disciplina voltada diretamente para as discussões sobre educação infantil. Assim sendo, as referências das quais se valem para atuar com as crianças decorrem, em sua maioria, das experiências familiares e das memórias de suas próprias infâncias, além dos aprendizados do cotidiano de trabalho. Essa é uma problemática que não pode ser remetida somente para o curso de Pedagogia, mas, sobretudo, para o campo de atuação, nas suas opções de recrutamento de profissionais (ainda em início de ingresso no curso).

Pelo foco nessa discussão da formação, convidamos ao diálogo Kramer (2005, p. 153-154), que, ao discutir sobre professoras recém formadas, alerta para a necessidade de centralizarmos a criança no campo acadêmico de produção de pesquisas e mesmo das práticas docentes, tendo em vista que a ausência desta “[...] acaba por construir representações de uma criança ideal, as quais não correspondem à realidade com a qual os professores [...] deparam-se ao ingressar nas salas de aula como profissionais”. É essa disparidade que permite que as atuantes concluam que a teoria estudada está apartada da realidade e das práticas a serem desenvolvida.

Em virtude do recorte escolhido para a realização desta pesquisa, isto é, o diálogo com discentes ingressantes a partir da nova resolução curricular do curso, as participantes das entrevistas cursavam, na ocasião, a primeira metade do curso. Possivelmente em razão desse estágio inicial de formação, elas não relataram o contato com disciplinas que as aproximassem da educação infantil. Historicamente, o curso de Pedagogia em que as licenciandas participantes da pesquisa estão matriculadas é estruturado de maneira que nos primeiros períodos sejam ofertadas disciplinas de fundamentos da educação, tais como Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação no Brasil. De acordo

com essa mesma estrutura, estão previstas três disciplinas obrigatórias cujas ementas tematizam diretamente a primeira etapa da educação básica³⁶: Infância e Educação, ofertada para estudantes do quinto semestre do curso; Trabalho docente na educação infantil e Estágio Supervisionado na educação infantil, ambas oferecidas para o sexto semestre do curso.

Portanto, torna-se necessário questionar o que pode ser feito diante do fato de que as disciplinas que tematizam a educação infantil ocorrem a partir do quinto período, enquanto os chamamentos de estágio (respondidos também em função das necessidades ligadas ao pertencimento da classe popular) são evidenciados desde o ingresso no curso.³⁷ Além desse, outros questionamentos também são possíveis, como: as reflexões mobilizadas por esses fundamentos da educação podem trazer à discussão demandas que as estudantes almejam? É possível relacionar tais reflexões com o contexto mais específico da educação infantil? De todo modo, para que isto possa ser aventado é necessário que, no desenvolvimento dessas disciplinas na formação de professores, estejam evidenciadas as questões problematizadas neste estudo sobre o provimento dos quadros funcionais na educação infantil.

Apesar desses empasses, os enunciados dão indícios de que, na ausência de discussões específicas, as estudantes buscam junto aos estudos das disciplinas, às colegas de turma e aos docentes do curso orientações para compreender as ações desenvolvidas nos CMEI. Em uma reflexão a respeito das relações estabelecidas entre disciplinas cursadas no ensino superior e as ações que desenvolveu enquanto atuava na instituição de educação infantil, Natasha evidencia:

O que eu mais aprendi foi a olhar para criança [...] Eu aprendi na matéria de “Corpo e movimento” é que as crianças, através das brincadeiras, elas vão aprendendo também vão te ensinando, você vai percebendo... Minha prima brincando de professora eu percebo como é que a professora dela na sala dela [...] eu aprendi essas coisas, aprendo na matéria e relaciono com o que eu passei, “*caraca!* era aquilo que eu estava vivendo” (Natasha).

A estudante cita uma das disciplinas que mobilizou aprendizados, em especial, ligados à valorização e reconhecimento da importância das brincadeiras na educação infantil. No

³⁶ A educação infantil também é citada, ainda que mais indiretamente, nas ementas das disciplinas obrigatórias de “didática” (3º semestre), “Alfabetização II” (4º período) e “Arte e Educação” (6º período).

³⁷ Não intentamos neste relatório de pesquisa desenvolver uma análise do currículo do curso de Pedagogia em questão, apenas contextualizamos as discussões sobre a formação inicial das estudantes a partir das informações do Projeto Pedagógico do Curso, por isso, apesar da menção a esses aspectos curriculares, não desenvolveremos aqui reflexões mais aprofundadas a respeito do assunto.

entanto, no caso de Natasha, os aprendizados destacados se constituíram após sua saída da instituição, informando que a apropriação de referenciais para a docência tem, por vezes, se efetivado após as vivências de atuação. Desse modo, a estudante teve a oportunidade de repensar e atribuir novos sentidos à prática, mas não de planejá-la de forma embasada e crítica no momento em que atuou.

Tatiana também indica contribuições derivadas da formação inicial ao narrar sobre um evento vivenciado na instituição:

Um dia eu cheguei lá e a estagiária regente tinha feito uma atividade com as crianças, uma atividade de alfabetização, com criança de 2 anos! Escreveu o nome das crianças na folha e tiveram que colocar as letrinhas de E.V.A igual ao nome. Eu duvido que foram eles que fizeram. Cheguei e falei “[nome da estagiária regente], foram eles que fizeram isso? Sozinhos?” ela respondeu que sim. Aí eu tenho aula de alfabetização [...] na quinta-feira, contei isso e ela respondeu que isso não pode, falou que segundo o autor tal e tal... não é assim. Aí eu tenho que criticar, porque eu aprendo aqui né? Tenho aula com uma professora maravilhosa, aí eu chego lá e vejo isso! (Tatiana).

Na narrativa dessa estudante fica evidente que as discussões provocadas a partir da formação inicial possibilitaram que ela problematizasse os eventos vivenciados. Nesse caso, os aprendizados decorrentes da disciplina de Alfabetização propiciaram à estudante questionar as práticas que estavam sendo desenvolvidas com as crianças.

Por vezes, as estudantes buscam nos docentes do ensino superior respostas aos tensionamentos da prática. Em anuência com o enunciado de Tatiana, os relatos de Mandy também versam sobre os diálogos que tece com os docentes, aos quais adiciona as relações com as colegas de turma.

A gente troca os casos, a gente fala mal mesmo, porque eu não sou obrigada [risos], mas, assim, a gente troca muita experiência igual esse caso que aconteceu, né?! A diretora ter me colocado na secretaria, enfim, eu fui compartilhar com os meus colegas perguntar “o que vocês fazem? vocês fazem isso? como é que é no CMEI de vocês?” [...] E você vê que uma coisinha de nada que teve [no CMEI que atua] que foi a dança do Carimbó, né?! Eu cheguei lá foi no final de agosto, eu tive algumas semanas para ensaiar a dança com os alunos [crianças do grupo 5], né?! Aí teve um aluno que os pais, tipo assim, quando a professora comunicou que iriam apresentar essa dança, uma mãe afirmou: “não, meu filho não vai vir, meu filho não vai dançar não. Somos evangélicos! Meu filho não vai fazer isso”, então quando ela sabia que tinha ensaio o menino faltava, só que a gente não comunicava todos os ensaios. Quando sobrava um tempo, ensaiávamos [...]. No começo a gente respeitou, só que você via o menino olhando, o único sentado olhando o resto dançando, aí teve um dia que ele chegou em mim e falou que “eu posso dançar?” aí eu falei “mas seus pais não deixaram” [ele disse] “Oh, tia, faz um tempão que eu estou sentado aqui, deixa eu dançar” eu disse para ele “mas não depende de mim, meu bem” aí ele “não tia, rapidinho só ali no final, só para entrar na roda” aí eu falei “quer saber? não conta não, vai lá entra e fingir que eu não vi” [...] Eu contei isso na sala, na aula da [nome de uma professora do curso de Pedagogia], porque ela estava falando alguma coisa

sobre dança [...] eu contei isso e pedi uma orientação para ela, né?! Aí eu falei como é que eu faço nessas situações e ela falou “Olha, realmente não tem muito a fazer na situação que eles colocam a gente, né?! uma situação difícil”, ela não discordou nem concordou, mas você sentia isso nela [como se desse a entender] que você não fez errado (Mandy).

No diálogo com o relato de Mandy, observamos que se localizar na fronteira entre a formação inicial e a atuação nas instituições de educação infantil permite ampliar os parceiros com os quais as licenciandas tecem suas discussões. Destacamos, no subtópico anterior, os muitos outros com quem as estudantes se encontram no interior das instituições (equipe gestora, familiares, professores, crianças, etc.), mas os eventos ocorridos no dia a dia das licenciandas também permeiam as discussões na universidade. Assim, Mandy afirma dialogar com as colegas de turma e com uma professora do curso na busca por orientar suas ações, por vezes, na tentativa de encontrar soluções para os desafios enfrentados ou mesmo aprovação das práticas experimentadas. Nesse cenário, para além de um espaço em que se ensinam e aprendem técnicas, a formação de professores, por fazer encontrar diferentes outros, é também “o momento chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1992, s/p).

Alex e Sammy, ao relacionarem aprendizados da formação inicial que contribuíram para o desenvolvimento de suas ações com as crianças, destacam que as disciplinas, de maneira ampla, possibilitam estabelecer relações, reflexões e críticas às práticas que vivenciam. Alex afirma que “Eu acho que tudo se completa de certa forma, porque lá [na instituição de educação infantil] eu vejo muita coisa ao mesmo tempo, tipo assim, em 4 horas lá eu vejo coisa de todas as minhas matérias [disciplinas do curso] e são graças a essas matérias que eu estou sabendo lidar”. Já Sammy descreve que, durante as discussões realizadas no desenvolvimento das disciplinas do curso de Pedagogia,

[...] sempre tem alguma coisa que eles falam na sala que tem uma relação, [penso] “nossa já passei por isso, já aconteceu isso” e olha que eu estou lá há poucos meses, mas sempre tem alguma coisa que o professor está falando que dá para refletir, que a gente já viu, que a gente já viveu (Sammy).

Nesse contexto, tanto as vivências no curso de Pedagogia, quanto as vivências de atuação possibilitam construção e reconstrução de sentidos. Embora evidenciem a força que a dicotomia entre teoria e prática adquire nos sentidos constituídos pelas estudantes, tais afirmativas não são uníssonas. As licenciandas também estabelecem outras relações entre formação inicial e atuação e atribuem a elas múltiplos sentidos, que incluem os de potencial agregador na constituição das futuras professoras. Reiteramos, portanto, que os sentidos estão

sempre sendo ressignificados, porque nada está morto em definitivo. Os sentidos podem sempre ser renovados/renascidos (BAKHTIN, 1997) e “[...] há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2006, p. 107). Assim, mesmo mobilizadas por diferentes razões de ingresso no curso, almejando ou não a docência, com suas convicções, entendimentos, pontos de vistas, aproximações e afastamentos, as estudantes têm buscado, na formação inicial, ainda que com tensões, compreender e atribuir sentidos às funções que desenvolvem nas instituições de educação infantil nas quais atuaram ou atuam.

Na continuidade das análises, o foco do próximo subtópico são alguns diálogos possíveis com compreensões apresentados pelas participantes sobre conceitos e concepções que permeiam as discussões do campo da educação de crianças pequenas.

4.2.2 Nos enunciados das estudantes, compreensões sobre a educação infantil

Como afirma Bakhtin (2011, p. 302), “[...] as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a compreensão responsiva do meu enunciado por ele”. Diante disso, a forma como os indivíduos observam o campo em que estão atuando e o curso no qual estão se formando é permeada por suas bases de compreensão do mundo. No intuito de entender os sentidos produzidos pelas estudantes que atuam na educação infantil a suas vivências nesta etapa, buscamos, ao longo das narrativas, identificar algumas percepções apresentadas pelas participantes sobre conceitos e concepções que permeiam as discussões do campo da educação de crianças pequenas. Assim, neste último subtópico de análise, aventamos dialogar com essas compreensões. Na diversidade de sentidos enunciados, destacamos as assertivas sobre a educação infantil de maneira ampla, em momentos que as estudantes exploraram um pouco mais além de suas experiências na busca por definir essa etapa educacional. Dialogamos com os enunciados a respeito das características que elas consideram necessárias para atuação com as crianças pequenas nas instituições educacionais, apresentando os relatos das narrativas entrelaçados aos dizeres evidenciados inicialmente nos questionários.

Como mencionado no capítulo três deste relatório, o contato inicial (após a tentativa frustrada de contato por *e-mail*) com as estudantes foi realizado por meio de um aplicativo de troca de mensagens, pelo qual apresentamos nossos objetivos e realizamos o convite para as entrevistas narrativas. Nesse momento de primeiro contato, muitas das estudantes, quando solicitadas a narrar sobre suas experiências na educação infantil, informaram que, apesar de

terem assinalado, no questionário respondido no primeiro período, ter experiências nessa etapa da educação, estas não eram vivências em ambiente formais de educação.

Recebemos respostas às mensagens que informavam que as experiências haviam sido: cuidar de criança na casa dos pais desta, fazer recreação infantil em festas, ministrar aulas particulares de português e de inglês (para várias idades), ministrar aulas de judô em uma academia, exercer serviço catequético, participar do ministério infantil da igreja, entre outros. Nesse contexto, como já assinalamos, ao responderem ao questionário, as ingressantes no curso parecem considerar como experiência na educação infantil toda e qualquer atuação com crianças, sem limitar-se a instituições educacionais ou à idade de 0 a 5 anos. Assim, motivadas por identificar as compreensões das participantes da pesquisa sobre a educação infantil, buscamos dialogar com elas durante as entrevistas também sobre este aspecto. Em um dos encontros, Bruna, quando questionada se já havia tido outra experiência com a educação infantil, além do estágio já narrado, contou que “Profissionalmente não. Mas, igreja, essas coisas assim”. Ela continua:

[...] eu tinha experiência com criança, mas não tinha experiência com uma escola, então... tipo rotina, o modo como acontecia. Olha, vou ser bem sincera da minha *burrice*, eu nem sabia falar CMEI, eu falava “quimei”, porque eu não sabia que separava, que tinha a escola de educação infantil e outra escola para o ensino fundamental, não sabia, não sabia de nada disso. Então assim... ainda estou me adequando. Às vezes ainda me sinto um peixe fora d'água pensando “cara o que eu estou fazendo, eu acho que eu estou fazendo errado, né?!” [...] A gente vai tentando se adaptar, eu acho que sobre experiência (Bruna).

Observamos, então, que, ainda que no questionário todas as participantes da pesquisa tenham afirmado que já ingressaram no curso de Pedagogia sabendo que este as habilitaria para atuar na educação infantil, a compreensão desta etapa da educação básica encontrava-se ainda em construção antes (e mesmo depois) do ingresso no estágio. As terminologias ou siglas que nomeiam as instituições de educação infantil podem variar de acordo com os municípios que as fornecem e também entre os setores públicos e privados. No entanto, a estudante afirma que não sabia que “[...] separava, que tinha a escola de educação infantil e outra escola para o ensino fundamental”, assim deixa evidente que desconhecia algumas das especificidades da educação infantil como espaço de atendimento educacional voltado aos pequenos. Tais relatos também transparecem o lugar que essa etapa da educação básica tem ocupado no contexto em que a estudante viveu, visto que, em algumas localidades, o atendimento as crianças pequenas se realiza em instituições voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental. A esse respeito,

Pissolo (2015) destaca nuances e problemáticas que permeiam a diferenciação entre a atuação profissional em CMEI e em turmas de pré-escola inseridas em escolas de ensino fundamental.

Esse dado, próprio de nossa pesquisa, representa mais um avanço na pesquisa coletiva do grupo que compomos. Numa síntese, foi afirmado que “[...] passou a ser unânime o reconhecimento da integração da Educação Infantil na formação inicial” de modo que “[...] os estudantes, quando chegam ao Curso de Pedagogia, geralmente informam conhecimento de que este também abarca a formação para atuar na Educação Infantil” (CÔCO, 2018b, p. 102-103). Com os dados de nossa pesquisa essa síntese precisa ser mais bem trabalhada, explorando esse tipo de conhecimento, ou melhor, a fragilidade ainda presente nesse conhecimento. Se a educação infantil já passa a ser afirmada como integrante do curso, a compreensão de sua configuração como primeira etapa da educação básica não ganha consistência no ingresso no curso. Essa questão, inclusive, foi um interveniente de nossa pesquisa, cuja consequência foi não analisar neste relatório algumas entrevistas.

Ainda sobre as compreensões da educação infantil, após dialogarmos sobre as vivências na atuação e com o curso de formação inicial, solicitamos a Natasha que narrasse sobre como definiria essa etapa da educação básica, ao que ela relatou:

[...] Para mim, é creche né?! Tipo, antes de entrar para o [ensino] fundamental, mas eu acho que... para mim talvez não seja berçário, quando a criança está lá só para ser cuidada sabe, só para os pais irem trabalhar, porque não tem onde ficar, eu sei que não é isso de ficar na creche sem fazer nada, só existindo para os pais trabalharem (Natasha).

A estudante não aborda debates legais ou acadêmicos para definir a etapa educacional, mas opta por evidenciar o que ela sabe que não é a educação infantil. Nesse contexto, rejeita as características assistencialistas dessa etapa, por reconhecer que essa é a concepção que predomina o imaginário social em razão do histórico desta etapa educacional, em que o acolhimento das crianças era direito das mães trabalhadoras e não dos pequenos (KUHLMANN JR., 2007). A estudante complementa que ser docente nesse ambiente é desafiador.

[...] eu acho que é um desafio, porque é... você está ensinando ali, à criança, como é a dinâmica da vida, eu vejo que assim, é questão de ensinar a criança a aprender a vez dela falar, que a criança não sabe, quer falar por cima, ensinar a ela o momento de falar, ouvir o outro, está ensinando para ele com é a dinâmica da vida, como as coisas funcionam, tipo na vida dos adultos, para viver em sociedade... (Natasha).

Considerando a complementariedade dos relatos, Natasha identifica a educação infantil como espaço para os primeiros aprendizados sociais das crianças. Mesmo que inicialmente houvesse destacado que “para mim talvez não seja berçário, quando a criança está lá só para ser cuidada sabe”, a estudante reconhece a importância das relações desenvolvidas ainda por crianças bem pequenas, como o funcionamento da comunicação. Ela reforça, em seu relato, que é papel do docente nesse ambiente também ensinar a dinâmica da vida dos adultos. Corroborando esses enunciados, destacamos os relatos de Karolina, que enfatiza a importância da educação infantil.

Eu acho que é educação infantil... ela é a parte mais importante da formação do indivíduo, porque é a forma que vai conduzir aquela pessoa para o resto da vida. Então é na educação infantil que ela [a pessoa] vai aprender o que ela pode ou não pode fazer, o que é certo, o que é errado... que ela vai ter noção de, tipo assim, “eu não posso mentir, é feio”, entendeu?! Então educação infantil, eu acredito que seja a que forma o cidadão futuro, juntamente com a família – óbvio – e com as outras instituições, mas é isso, eu acredito que a parte mais importante da formação de um cidadão é a educação infantil e quando ela é mal feita temos [um] mau cidadão (Karolina).

Nessa narrativa a educação infantil é definida como um espaço para inserir as crianças no mundo moral, pois seria responsável por ensinar “[...] o que é certo, o que é errado”, a base para “o resto da vida”. Ela relembra, ainda, que isso deve se articular com os conhecimentos que vêm da família e de outras instituições da sociedade, de modo que atribui a estes (educação infantil, família e outras instituições) responsabilidades na formação do “cidadão futuro”. Nesse contexto, Karolina considera a educação infantil também como responsável pela formação de cidadãos ruins, quando “mal feita”. Diante disso, convidamos ao diálogo Kramer (2003, p. 81), que defende que as crianças não são apenas cidadãos futuros, mas “cidadãos de pouca idade”.

Cabe ressaltar que, em outro momento da entrevista narrativa, Karolina já havia assinalado essa compreensão de que a educação infantil cumpre o papel de possibilitar as crianças o aprendizado de conhecimentos de base. Nas palavras da entrevistada, essa etapa funciona como “o gatilho do adulto”.

Então, essa questão, eu vejo a educação infantil como o gatilho do adulto, porque talvez se eu tivesse tido esse tipo de conhecimento [discussões sobre racismo] na educação infantil, hoje em dia teria concepções diferentes, que eu estou construindo agora dentro da universidade; talvez se não estivesse aqui eu não estaria construindo [...]. Eu gosto de estar envolvida, eu acho que a educação infantil... ela tem que ser uma troca de conhecimento também, não tem que ser um despejo de ensinamentos e sem trocar, porque as crianças me ensinam também, então eu gosto de sentar com elas, eu gosto de brincar [...] (Karolina).

Pela observação do conjunto dos enunciados, percebemos que a estudante atribui à educação infantil o sentido de que esta é o momento em que as crianças são iniciadas nos conhecimentos a respeito da vida adulta. Isso se torna visível, por exemplo, quando ela destaca que, caso tivesse participado quando criança de algumas discussões que presenciou em suas vivências de atuação, teria se tornado um adulto com outras concepções sobre a vida e a sociedade. Concomitantemente a esta compreensão de que os pequenos estão no momento de aprendizados iniciais, Karolina também destaca que é possível aprender com as crianças pequenas, de modo que reconhece que as crianças são produtoras de cultura e de história (SARMENTO; PINTO, 1997). Também para destacar a importância dessa etapa educacional, Olga afirma:

[...] ali eu acho que você consegue mudar muitas coisas, muitas e muitas coisas. Como é o começo dessa trajetória escolar, então eles estão muito maleáveis, muito acessíveis e a organização na educação infantil permite esses corpos ficarem mais livres, não sei... eu acho que educação infantil interessantíssima. Acho que ela conseguiria muito se ela fosse bem orientada, tivesse profissionais mais bem preparados. Lá é um caminho para melhorar o sistema educacional, não sei, entende?! Porque por mais que criança não tenha uma assistência em casa, ali você consegue... sabe?! [...] Então eu acho que aqui parece que ainda o mundo mágico, entende?! Muitas coisas podem acontecer, o potencial da educação infantil é enorme (Olga).

O enunciado de Olga expressa sua compreensão da educação infantil como primeira etapa da educação básica, quando afirma que esse é o “começo dessa trajetória escolar”. Ela também atribui a esta etapa inicial a “oportunidade” de intervir pedagogicamente com sujeitos mais “maleáveis, muito acessíveis”. No diálogo com afirmações semelhantes a essa, Magaldi (2002) aborda a infância brasileira, em especial, nos debates de 1920 e 1930 mobilizada pelo ditado popular “é de pequenino que se torce o pepino” – na interlocução com o dizer do psiquiatra Porto-Carrero e em diálogo com Cecília Meireles. Magaldi (2002) destaca o quanto a educação representava naquele momento a oportunidade de corrigir “atrasos” da sociedade e afirma que as crianças seriam, em algumas concepções, entendidas como “cera de modelar”, de modo que era ressaltada a importância de intervir precocemente sobre a infância. Tais discussões permitem aferir que, ainda nos dias atuais, embora com menor intensidade, permanece uma ideia de que é na infância que se “moldam” os adultos.

Olga destaca também algumas críticas a essa etapa educacional, pois afirma que a educação infantil “conseguiria muito se ela fosse bem orientada, tivesse profissionais mais bem preparados”. Com isso, faz coro a muitos autores que já discutem a relevância da formação dos docentes envolvidos nas instituições para a promoção de uma educação infantil de

qualidade. No entanto, a entrevistada atribui à educação dos pequenos um caráter de responsabilidade por todo um sistema (“lá é um caminho para melhorar o sistema educacional”). Esse sistema, todavia, depende não apenas de ações pontuais e individuais, mas de políticas públicas que invistam e valorizem as instituições, os profissionais e, especialmente, as crianças.

Maria Ana, ao narrar sobre o trabalho que se desenvolve com as crianças em instituições de educação infantil, destaca, assim como as outras licenciandas, em especial, Karolina, que a atuação com os pequenos é significativa:

[...] pelo fato de, tipo, você tem que fazer a diferença, é a base, é como se fosse a semente da planta, a semente você tem que regar e tal... o que ela aprendeu ali com você, igual a leitura, ela vai aprender a ler com você, é uma coisa que ela vai levar para vida toda, entendeu?! Tipo: “Ah foi a professora, a tia Maria Ana que me ensinou”, entendeu?! É uma coisa que ela vai levar para sempre, eu consigo lembrar da minha professora que me alfabetizou, não sei você... Então é um marco, entendeu?! [...] Você dá uma aula, a primeira coisa, quando a mãe for buscar a criança ela [a criança] vai falar: “nossa, hoje a tia fez isso, fez aquilo, não sei o quê...”. Quando você não for assunto entre o pai e a criança, quando ele chega ou quando a mãe pergunta sobre... quando você não for o assunto começa a se preocupar, porque sabe, você não marcou, você tem que marcar, entendeu?! a criança nesse momento (Maria Ana).

Ao exemplificar a importância da educação infantil por meio da valorização dos processos de aquisição da leitura, a estudante expõe o destaque comumente dado aos processos de alfabetização, visto que tais associações diretas entre educação infantil e ensino fundamental não são raras. Os termos utilizados nesse trecho exemplificam bem que a educação infantil ainda tem uma relação de subordinação ao ensino fundamental, não apenas pelas referências à alfabetização, mas a todas as terminologias próprias deste campo, como “dar aula”, “sala de aula”.

Não advogamos, neste trabalho, que educação infantil e ensino fundamental sejam dissociados ou que os processos de aquisição da leitura e da escrita sejam delimitados a uma ou outra etapa da educação. Todavia, defendemos que a educação infantil seja considerada em suas especificidades para o atendimento de qualidade a esses sujeitos, no intuito de desenvolver ações educacionais que compreendam as crianças pequenas e bem pequenas e seus processos de interação verbal/social. Destacamos, assim,

A importância de investir no fortalecimento da EI [educação infantil], especialmente para que esta, na dialogia com o EF [ensino fundamental], não sucumba à força do modelo escolar, mas estabeleça parcerias que possam fazer vivificar, nas especificidades de cada etapa educacional, o direito reconhecido na legislação de que todas as crianças possam usufruir do direito à educação (CÔCO, 2015, p. 153).

Convidando para este diálogo Kramer (1998, p. 7), defendemos que, “a educação infantil não se restringe aos aspectos sanitários ou assistencialistas, mas não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem à transmissão sequencial de informações”.

A educação infantil, no relato da estudante, também tem a “obrigação” de marcar os pequenos que a frequentam, apesar de Maria Ana não deixar tão evidente se a professora de educação infantil marca ou deve ser marcante por ser a primeira professora ou por ser a professora alfabetizadora, dada a complexidade de seu enunciado. Outras participantes da pesquisa também justificam a escolha ou a gratificação de atuar na primeira etapa da educação por essa ser, em comparação as demais etapas do ensino, mais “fácil”. Em um dos encontros com Maya, ao perceber que ela falava repetidas vezes sobre as inseguranças que sentia nos momentos em que ficava com as crianças, questionamos se pretendia permanecer atuando nesta etapa da educação, ao que nos respondeu:

Eu acho que eu não quero Emef [Escola Municipal de Ensino Fundamental], eu quero educação infantil mesmo, ainda mais porque a gente estava conversando agora... dez salas, eu não sei o quê, e um monte de criança, não! Vou ficar aqui só na educação infantil (Maya).

Você acha que é mais... (Pesquisadora).

Mais tranquilo (Maya).

Com esse relato, podemos aventar que a educação infantil, em comparação as demais etapas da educação, é vista como mais fácil de atuar. Maya destaca, ao afirmar que, enquanto no ensino fundamental são “dez salas, eu não sei o quê, e um monte de criança”, a educação infantil é mais “tranquila”, por ser, geralmente, oferecida em instituições menores, com menos turmas e com menos crianças por grupo. Similarmente ao enunciado anterior, Bruna, ao mencionar sua predisposição em permanecer atuando na educação infantil, afirma:

[...] eu quero educação infantil (Bruna)

Você gostou né?! (Pesquisadora).

Gostei! Não tenho nem vontade de conhecer a Emef [Escola Municipal de Ensino Fundamental], eu gosto de educação infantil. Na verdade acho que, é que eu tenho um pouco de medo, eu lembro da minha turma no ensino fundamental e a gente colocava os professores para correr, entendeu?! Então eu morro de medo de chegar em uma [turma] dessas [...] Juro, tinha professor que não durava dois dias, a gente trocava de professor o ano inteiro, então assim [...] não quero ter que lidar todos os dias com uma turma que não me quer lá dentro, entendeu?! Agora, no CMEI, eles são mais fáceis de se conquistar (Bruna).

A estudante indica, no início de seu relato, que a predileção por atuar na educação infantil é um fator motivador para dar seguimento em sua trajetória profissional nesse ambiente, mas destaca, em seguida, que também tem receio em atuar com crianças maiores, o que contribui para essa decisão. Assim, enquanto as crianças do ensino fundamental são compreendidas como mais complicadas de “lidar”, os pequenos matriculados na educação infantil são “[...] mais fáceis de se conquistar”.

Cabe problematizar, no diálogo com os enunciados de Bruna e de Maya, que, por vezes, tais comparações com o ensino fundamental podem fortalecer a compreensão de que a educação de crianças pequenas é inferior às demais etapas. Desse modo, é preciso ter cautela, para não formarmos coro à ideia de políticas pequenas para crianças pequenas (CAMPOS, 2012). Destarte, defendemos a importância da formação inicial e continuada que permitam o desenvolvimento da docência que respeite as especificidades infantis responsavelmente.

Assim, considerando os enunciados aqui abordados, pudemos observar que as definições de educação infantil, ao abarcarem também concepções de criança e infância, são permeadas por diferentes sentidos. Em especial, três deles sobressaem: a compreensão de que a primeira etapa da educação básica tem por finalidade a inserção dos pequenos no ambiente escolar; o entendimento que esta tem como papel fundamental a formação inicial do cidadão do futuro, por tratar da educação de crianças pequenas e bem pequenas e que assim sendo são mais “maleáveis” e fáceis de “conquistar”; e a ideia de que, em comparação as demais etapas que compõem a educação básica, a educação infantil é mais “fácil” de atuar. Compreendemos que as estudantes atribuem à educação infantil o papel de etapa importante na trajetória das crianças pequenas, mesmo com tensionamentos a respeito da centralidade do processo de alfabetização e da preparação de futuros cidadãos (atrelado a ensinamentos morais). Nessa esteira, dialogamos, ainda, com as características que licenciandas consideram necessárias para se atuar com os pequenos.

Ampliamos nosso diálogo com as entrevistadas da pesquisa com o objetivo de compreender quais características elas consideravam necessárias para atuação com as crianças pequenas nas instituições educacionais. Fizemos isso por meio do diálogo entre as afirmativas descritas nos questionários (assinaladas na questão 16 do apêndice D) e as narrativas produzidas nos encontros. Nesse contexto, evidenciar as características necessárias ao trabalho docente enunciadas pelas estudantes contribui para compreendermos os sentidos que atribuem às vivências da atuação. Com o intuito de melhor organizar as respostas assinaladas nos

questionários, apresentamos a seguir uma tabela que relaciona as características e a quantidade de estudantes que as citaram³⁸.

Tabela 3 – Características necessárias aos profissionais para trabalharem na educação infantil assinaladas pelas estudantes nos questionários

Característica necessária aos profissionais para trabalhar na educação infantil	Quantidade de citações
Paciência	9
Criatividade	3
Empatia	2
Organização	2
Dedicação	2
Gostar de crianças	1
Amor	1
Carinho	1
Amor a profissão	1
Paixão pela profissão	1
Comprometimento	1
Didáticas diferenciadas	1
Ter conhecimento teórico em consonância com a prática	1
Preparação	1
Formação continuada.	1
Pesquisa educacional	1
Procurar métodos	1
Respeitar as diferenças	1
Ter um bom equilíbrio psicológico	1
Ser comunicativa	1
Adaptável	1
Cauteloso	1
Atenção	1
Talento	1
Carisma	1
Neutralidade	1
Responsabilidade	1
Muita vontade de mudar a realidade de muitas crianças	1
Total de citações	41

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

³⁸ Cabe destacar que cada uma das 15 participantes da pesquisa indicou entre uma e oito características.

No conjunto das características enumeradas pelas estudantes, a paciência foi a que mais se destacou, sendo mencionada por nove das 15 participantes, seguida por amor (às crianças e à profissão), que foi destacada por cinco das licenciandas (que utilizaram diferentes termos para tal característica). Criatividade (3), dedicação (2), empatia (2) e organização (2) também foram apontadas por mais de uma das participantes. Destacam-se, ainda, em meio às muitas características descritas, as menções a aspectos que identificamos como relacionados ao exercício profissional, como “ter conhecimento teórico em consonância com a prática” (1), “preparação” (1), “formação continuada” (1), “pesquisa educacional” (1) e “procurar métodos” (1).

Considerando essas enunciações assinaladas inicialmente nos questionários, podemos observar que as características que mais se destacaram são de ordem pessoal (como virtudes e sentimentos), seguidas, com menor ênfase, das de ordem profissional. Mapeadas essas informações iniciais, durante nossos encontros dialógicos mostramos às participantes da pesquisa seus questionários preenchidos no semestre de ingresso no curso de formação inicial e solicitamos que narrassem em pouco mais sobre as características que haviam assinalado. Tal procedimento foi fundamentado em uma perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1997, p. 414) de que “mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificam (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro”.

Algumas narrativas confirmaram a escolha de certas características, a partir de justificativas sobre os sentidos que atribuíam a estas, enquanto outras apresentavam novos atributos, para “complementar” os inicialmente escolhidos; houve, ainda, narrativas que negassem as opções iniciais, argumentando novas compreensões a respeito das palavras enunciadas, mobilizadas, na maior parte das vezes, por aprendizados decorrentes das discussões vivenciadas no curso de Pedagogia.

Nesse processo de atribuição de sentidos, após relembrarmos Maria Ana as características que assinalou no questionário (paciência, organização, empatia e criatividade), a licencianda evidenciou:

Paciência porque tem que ter paciência, né?! Gente, eu acho que é primordial, tipo, você ouve 15, 20 alunos gritando no seu ouvido [...] lá [na instituição onde atuou] a aula de inglês era um caos, entendeu?! Todas as aulas de inglês, que eram quarta-feira, a quarta-feira era liberada para eu ficar rodando na aula de inglês com a tia, porque ela não conseguia controlar, entendeu?! Então ela tinha que ter paciência, para mim tem que ter muita paciência para poder respirar e seguir em frente [...]

Dedicação porque... sei lá, é uma coisa... como é que eu posso dizer? é uma coisa aqui que permite mais um esforço seu, é mais um cuidado, um olhar mais atento, entendeu?! Não é um grande que já conhece é alguém que está começando a caminhar, entendeu?! Você tem que se dedicar mais [...] Então tem que pensar, tem que me dedicar mais o meu tempo é para programar alguma coisa que vai atender todo mundo e não só uma minoria, porque, querendo ou não, o grande tem que ter isso também, mas o grande ele já consegue caminhar sozinho, sabe?! [...] Empatia é porque, muitas crianças... muitas das vezes, eu via as tias diagnosticando as crianças com sei lá, negócio de TOD [Transtorno Opositivo-Desafiador], [falavam] “esse que tem Déficit de Atenção, tem que sentar perto de mim”, sem ao menos tentar conhecer a criança, sabe?! Se ao menos tentar saber: será que é um problema em casa? Será que ele está dormindo bem? Entendeu?! Tem que ter empatia para conhecer, sentir o que a criança sente. Criatividade porque, eu falei né?! o negócio do [nome de um professor do curso Pedagogia] [...] você tem que ser criativo, você tem que fazer uma aula diferente, mesmo que não sejam todas as aulas, porque também tem que ser mas... sei lá, tipo, pelo menos umas ou duas vezes na semana, entendeu?! Eu acho que na educação infantil, tipo, aprender através do lúdico marca muito, até agora, sabe?! na faculdade mesmo, várias matérias que a gente aprendeu com ele de uma forma lúdica [...] (Maria Ana).

Em sua narrativa, Maria Ana, então, reafirma as características assinaladas inicialmente, mas complementa suas justificativas com situações vivenciadas na atuação (“lá [na instituição onde atuou] a aula de inglês era um caos, entendeu?! [...] porque ela não conseguia controlar, entendeu?! Então ela tinha que ter paciência”), assim como por discussões decorrentes de disciplinas do curso. Ela destaca que esses debates contribuíram para essa reafirmação quando se refere a um dos professores da universidade para indicar a necessidade de ser criativo para trabalhar de maneira lúdica.

Ao descrever sua compreensão de empatia, a estudante também remete à importância de se atentar às crianças como sujeitos complexos imersos em um contexto social que não se limita às instituições de educação, visto que reconhece ser necessário “[...] ao menos tentar conhecer a criança”. Concordamos com essa afirmação, posto que, na educação, entendida como um processo dialógico que permite movimentos de alteridade, devemos reconhecer o outro com quem desenvolvemos o diálogo para compreender os elos dialógicos que o precedem. De acordo com as assertivas de Bakhtin (2011, p. 401), “a coisificação completa, extrema, levaria fatalmente ao desaparecimento da infinitude e da insondabilidade do sentido (de qualquer sentido)”.

Seguindo os diálogos, apresentamos ainda os dizeres de Karolina, quando descreve que, para trabalhar na educação infantil, é necessário “Tato”.

Eu acho que a questão do tato, porque na educação infantil, a criança chega com a necessidade materna, ela chega com aquele cheiro de leite, né?! Com aquela coisa assim: “quero a minha mãe” e ela vai canalizar em você o desejo da mãe, então a pessoa para trabalhar na educação infantil tem que ter o tato e a compreensão da necessidade daquele ser. Além daquele meio ali de aprendizado de brincadeiras, tem

que saber que ele tem uma carência emocional, que precisa também, por mais que não seja nossa obrigação estar envolvido com a gente, essa carência faz parte do nosso dia a dia, então tem que ser uma pessoa calma, tem que ser uma pessoa doce, tem que ser uma pessoa paciente demais. Está vendo que é tudo ao contrário do que eu falei que eu sou, né?! (Karolina).

A narrativa da estudante colabora com os enunciados anteriores, pois destaca a importância de compreender as necessidades das crianças. No entanto, ela vincula tais necessidades à “substituição” dos cuidados maternos em certo nível, à medida que afirma que os pequenos canalizam para os docentes “o desejo da mãe”. Sendo assim, as características destacadas por Karolina vinculam-se a aptidões emocionais e maternas. Nesse contexto, mesmo que reconheça não ser obrigação do professor “estar envolvido”, ela afirma que tal envolvimento é inevitável, dada a “carência emocional” das crianças. A esse respeito, cabe salientarmos novamente a educação como direito das crianças, como espaço de educar (que abarca os cuidados) e que as considera sujeitos sociais e históricos. Assim sendo, defini-los como carentes *a priori* pode limitar as ações docentes a suprir carências que nem sempre existem e, desse modo, contribuir para a compreensão de uma educação infantil ainda muito conectada ao campo assistencialista.

Nas palavras de Freire (1997, p. 8-9), mesmo que seja importante, para atuação docente (nesse caso, o autor não discute especificamente sobre a educação infantil), unir sentimentos e emoções, é imprescindível a razão crítica e, ainda, “ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional”. Tal exercício não permitiria que a tarefa da docência se convertesse em uma ação de “[...] seres pacientes, dóceis, acomodados, porque portadores de missão tão exemplar que não pode se conciliar com atos de rebeldia, de protesto, como greves, por exemplo”.

Buscando o diálogo com os enunciados que assinalam habilidades pessoais como características necessárias para a atuação na educação infantil, a narrativa de Maya, mediada no encontro conosco e com Ana, permite compreender um pouco melhor sobre os sentidos atribuídos ao amor destacado por algumas participantes. Nesse contexto, após falar das características que achava importante, Ana instigou Maya, que, em seu questionário, respondeu a questão com a palavra amor acompanhada do desenho de um coração.

[...] E você? quer falar alguma coisa sobre o amor? [risos] (Ana).

Não, é muito brega [risos]. Tem que ter também, ele não é tão essencial assim, mas é... (Maya).

Educação... Pedagogia por amor?[risos](Ana).

Não, quando eu vi isso... ninguém paga meus boletos com amor, meu Deus! [a gente] faz o primeiro período [e conclui] “não pode ser amor”, eu hoje, tipo, tem que ter amor, mas não é assim, tipo, amor, amor, só amor não... E o meu [questionário] não tinha paciência, mas agora tem paciência (Maya).

O diálogo de Ana e Maya evidencia que algumas discussões ocorridas no curso de formação inicial mobilizaram debates sobre o que chamam de “Pedagogia por amor”. Alguns autores, assim como Freire, discutem a possível romantização do campo. De maneira similar, Mello (1982, p. 70), ao analisar o que era chamado magistério de primeiro grau, evidencia que “a sexualização do magistério como ocupação feminina [...] baseia-se, em geral, em estereótipos sobre o que é natural no homem e na mulher, ou em características femininas aprendidas ou induzidas pela socialização”. A autora aponta, ainda, que essa identificação com o feminino também está associada à ideia de doação e vocação, evidenciando amor em detrimento do profissionalismo. Nessa configuração, o amor pode representar alienação. Segundo as análises de Nascimento et al. (2005, p. 49), no diálogo com Mello, “quando a professora não sabe o que faz, ela ama”.

Em se tratando de amor, importa ainda considerar outro possível aspecto desse envolvimento afetivo com as crianças e com a própria profissão. Em suas reflexões, Bakhtin (2017, p. 129) diz que “[...] O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto [...] somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade”. Assim sendo, o amor evidenciado pelas participantes pode também abarcar sentidos de dedicar-se à compreensão das especificidades do exercício da profissão.

Em anuência ao diálogo que tecemos com Maya e Ana, os relatos de Safira também evidenciam o reposicionamento das características inicialmente enumeradas.

Eu lembro que eu coloquei [no questionário] empatia, gostar de criança, porque eu tinha, tipo assim, a concepção de que gostou de criança já está pronto para ser professor, só que hoje [...] eu acho que é totalmente diferente disso. Você não basta ter empatia, não basta ter paciência, não basta ter tudo isso se você não tiver a concepção de professor pronta, não que existe uma forma, uma receita de você ser o melhor professor ou ser o mau professor, mas eu acho que tudo que a gente vivencia aqui na Ufes, tanto na prática, te ajudam a formar a concepção de qual professor que você quer ser, porque existem vários tipos também e não existe um certo ou errado também, existe a sua concepção que você vai adotar para ser professor.

Portanto, percebemos que as noções assinaladas, no princípio, como importantes para a atuação com crianças, tensionadas pelas vivências nas instituições de educação infantil e pelas discussões ocorridas na instituição de ensino superior, foram reposicionadas, reafirmadas, negadas, incluídas, etc., visto que “a compreensão do mundo, pelo sujeito, acontece no

confronto entre as palavras da consciência e as palavras circulantes na realidade, entre o interno e o externamente ideológico” (STELLA, 2008, p. 179). Nesse contexto, Safira passou a reconhecer atributos profissionais, sem negar a importância das concepções anteriormente indicadas, pois afirma que “[...] não basta ter empatia, não basta ter paciência”, mas a estas características são agregadas às concepções de professor.

Cabe destacar, então, que “o processo de formação está dependente de percursos educativos, mas não se deixa controlar pela pedagogia” (NÓVOA, 1992, s/p). E é nesse processo de formar-se pela observação e pelo estudo das ações e compreensões dos outros e com os outros que vão sendo construídas as identidades profissionais das licenciandas. Em síntese, observa-se a influência da formação inicial na mudança de algumas perspectivas sobre as características necessárias ao professor de educação infantil, no entanto, as afirmações das características pessoais como indispensáveis à atuação não são anuladas. Essa constatação reafirma que não se separa a pessoa do professor e o professor da pessoa (NÓVOA, 1995).

Houve também estudantes que destacaram e reafirmaram mais estritamente a importância de características de ordem profissional, como Sammy, que alega que: “[...] eu pensei que professor... você não nasce professor, você se torna o professor, né?! [...] eu aprendi com curso, então, não basta a gente nascer, não tem essa de nascer com talento, você aprende a ser um bom professor” (Sammy).

Também evidenciando a formação, Alex, que registrou no questionário a formação continuada e a pesquisa educacional como características necessárias aos docentes da educação infantil, destaca:

A gente vive no mundo onde o tempo passa relativamente rápido, por exemplo, o que nós vemos em um ano, os avanços que tiveram do dia primeiro de janeiro até o último dia de dezembro, que nem chegou ainda, são infinitos. Então, como é que um professor, que é uma pessoa que teoricamente é uma pessoa atemporal no que ele ensina, porque ele vai ensinar desde o passado e vai continuar fazendo isso no futuro também, como é que ele vai ensinar a mesma coisa que ele ensinou para alunos há 10 anos atrás para os mesmos alunos agora? Porque tudo mudou, ou seja, ele tem que ter essa formação que nunca acaba, para ele poder ir se completando e se tornando um melhor professor, por que vão ter novas necessidades. E a pesquisa é porque temos que pensar, muitas vezes os professores não se renovam, ou seja, eles tentam tratar de novos problemas com velhas alternativas e a pesquisa é muito importante, eu acho que nesse eixo, de você sempre manter renovação para você fazer um trabalho melhor. Eu fiz uma pesquisa para aula de pesquisa educacional, com uma professora minha de Ensino Médio, sobre educação especial na educação infantil, né?![...] ela estava dizendo que uma das primeiras pesquisas que ela fez, não foi pela faculdade, mas foi por ela, porque ela deu aula no dos anos 90, onde teve um *boom* de deficiências, né?! onde começou a identificar “Ah, o menino hiperativo tem isso e aquilo” e ela viu que o que ela tinha em mãos não era o suficiente, aí na

época ela comprou um livro para poder trabalhar [...] ela meio que conseguiu dar aulas melhores e eu acho que parte disso é a pesquisa.

O estudante que, apesar de estar iniciando o curso Pedagogia, já havia cursado alguns semestres em outro curso de licenciatura, descreve como importante para o professor uma formação contínua, em suas palavras, uma “formação que nunca acaba”. Para justificar a afirmação de que desenvolver pesquisas também é característica importante ao professor de educação infantil, o licenciando recorre aos aprendizados agregados no decorrer do curso, evidenciando experiências que vivenciou em uma das disciplinas.

Conforme viemos desenvolvendo neste subtópico, embora as estudantes tenham reconhecido a educação infantil como possível campo de atuação (mesmo antes de ingressarem na formação inicial), as compreensões sobre essa etapa da educação básica ainda encontram-se em construção, mesmo após o ingresso nos estágios. Nesse contexto, a educação infantil é reconhecida como importante, em especial, por ser o local de primeiros aprendizados nos processos de escolarização e na formação dos futuros cidadãos.

Na abordagem aos relatos sobre as características necessárias para a atuação nesse campo, aferimos que as características pessoais acabam por se sobressair às profissionais, no entanto, reconhecemos também que a articulação entre concepções iniciais (assinaladas no ingresso no curso) e as vivências na formação superior e na atuação na educação infantil tem mobilizado reflexões e atribuição de sentido às características necessárias aos professores de educação infantil. Cabe destacar, ainda, que, na busca por aproximar enunciados passados e presentes na projeção de modificações e/ou reafirmações de concepções, acreditamos mobilizar certa dimensão formativa, posto que os encontros com os enunciados anteriores, a partir da metodologia narrativa, permitiram às estudantes, na interação verbal, avaliarem, reafirmarem, reposicionarem suas assertivas iniciais.

No decorrer dos tópicos aqui apresentados, buscamos desenvolver diálogo com e entre os enunciados “mais ou menos estáveis” das estudantes, na busca por orquestrá-los a partir de suas temáticas. Considerando que a “[...] alteridade constitutiva de um texto, plena em seu passado do já-dito das palavras que o habita, e no futuro das infinitas leituras que o habitarão, é, por princípio, inacabada” (AMORIM, 2004, p. 138), esta pesquisa apresenta, a seguir, com o intuito de concluir, mesmo que temporariamente, nossas investigações, uma síntese do percurso desenvolvido neste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de constituir mais um elo nessa cadeia dialógica que tematiza o trabalho docente na primeira etapa da educação básica, em especial, nas discussões que focalizam a inserção de trabalhadoras auxiliares às professoras de educação infantil, buscamos, nestas considerações finais, desenvolver uma síntese do percurso trilhado nesta pesquisa e mover pensamentos outros possíveis a respeito da temática pesquisada, visto que é sempre possível dizer mais alguma coisa (BAKHTIN, 1997).

No início desta pesquisa, buscamos contextualizar a complexidade do campo da educação infantil. O contexto posterior à promulgação da LDB fomentou as discussões a respeito do atendimento educacional às crianças pequenas, sobretudo, quanto à formação dos sujeitos envolvidos nesta, pois estabeleceu que os profissionais, para atuarem na educação infantil, precisariam comprovar formação superior, ainda que a formação em magistério do ensino médio continuasse a ser admitida. Foram agregados a essa discussão os parâmetros de qualidade de atendimento às crianças pequenas, que recomendavam quantitativos específicos de crianças por adulto nas salas de atividades das instituições. Nesse contexto, é observável que municípios e instituições privadas buscam alternativas para entender mais amplamente as crianças, sem dispor de mais de um professor formado em sala.

Para melhor compreender o campo no qual buscávamos nos inserir e considerando que “o objeto que está sendo tratado num texto de pesquisa é ao mesmo tempo objeto *já falado*, *objeto a ser falado* e *objeto falante*” (AMORIM, 2004, p. 19, grifo da autora), realizamos um levantamento de pesquisas que tematizaram essas problemáticas anteriormente. Assim, as autoras e autores com quem dialogamos pontuam que: cargos e funções auxiliares nas instituições de educação infantil são recorrentes em todo o país; houve criação de estratégias para formar essas trabalhadoras – já contratadas no contexto antes da LDB – para que pudessem continuar atuando com as crianças; são diferentes as condições de trabalho das profissionais atuantes nessa etapa da educação; há ainda muitas hierarquias na relação entre as diferentes funções; e, por fim, evidenciam-se impactos na constituição de identidade das profissionais nesse contexto.

Com esse mapeamento, apuramos que as estudantes dos cursos de Pedagogia adentram o campo, em sua maioria, contratadas como estagiárias, para exercer funções auxiliares às professoras. Assim sendo, acreditamos, em uma perspectiva bakhtiniana (2006; 1997), nos

encontros dialógicos, mediados pela interação verbal, para compreender os *sentidos atribuídos pelos estudantes de Pedagogia em formação inicial, atuantes em funções auxiliares aos professores, sobre as vivências no trabalho docente na educação infantil*. Nesse movimento, caracterizamos as funções e atribuições exercidas pelas estudantes nas instituições; identificamos os processos de inserção no campo de trabalho; mapeamos as condições de trabalho e os processos de reconhecimento e valorização da atuação das estudantes em formação; e, por fim, analisamos os movimentos relacionais estabelecidos entre as licenciandas e as professoras atuantes em um mesmo grupo de crianças.

Para tanto, dialogamos com as estudantes de Pedagogia (cursando entre o primeiro e o quarto período) por meio de entrevistas narrativas, pois compreendemos que os sentidos se constroem na interação verbal, nas relações dialógicas a partir de processos interativos. Então, afinamos nossos ouvidos (AMORIM, 2004) para realizar uma escuta, no decorrer de dezenove encontros, dos dizeres das quatorze licenciandas e um licenciando que atuam ou atuaram em instituições de educação infantil. Por entender que “a compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos [e que] o texto só vive em contato com outro texto (contexto)” (BAKHTIN, 1997, p. 404), descrevemos inicialmente o perfil das estudantes com quem dialogamos. Com isso, identificamos que elas são, em sua maioria, jovens de classe popular, pertencentes à primeira geração da família a frequentar escolaridade de longa duração, e que cursaram, na infância, ao menos parcialmente, a educação infantil.

No diálogo com as licenciandas atuantes na primeira etapa da educação básica, observamos que os processos de inserção no campo de trabalho são diversos, tanto nas formas de contratação quanto nas motivações que levam as estudantes a buscarem as oportunidades de estágio. No que diz respeito às formas de contratação, a maior parte das estudantes são contratadas pelas prefeituras municipais ou por instituições particulares, por mediação de centros de gerenciamento/integração entre empresas e faculdades, no entanto, algumas são recrutadas por instituições privadas, por meio de vinculação “informal”, sem ao menos assinarem algum contrato. Nesse contexto, todas as participantes identificam-se como estagiárias. Com relação à motivação para o ingresso nas instituições, as estudantes indicam ao menos três aspectos principais: a necessidade financeira, a busca por independência financeira e a oportunidade de aprendizado com a prática. Em meio a essas motivações, a facilidade de encontrar ofertas de estágio é atrativa às estudantes, que necessitam manter-se financeiramente e vincular-se ao campo de futura atuação profissional.

Com respeito às condições de trabalho em que as estudantes desenvolvem as funções nas instituições em que atuam, as licenciandas são ainda mais desvalorizadas, em um contexto inicialmente já de muita desvalorização profissional (o da docência com as crianças pequenas). Ao fator remuneração, os sentidos atribuídos são de insuficiência, principalmente quando comparados às atividades que desenvolvem na instituição de educação infantil. O conjunto das narrativas permite identificar que a carga horária de trabalho das estudantes chega a ser superior a cinco horas diárias em algumas instituições privadas, fator que impacta, por vezes, na frequência total às aulas do curso de Pedagogia. Na complexidade da sincronia de formação inicial e atuação na educação infantil, observamos que, muitas vezes, as demandas decorrentes da atuação, que é para algumas das estudantes fonte de renda, acabam por sobressair à necessidade de dedicação à formação inicial, momento propício para a apropriação de referenciais para o desenvolvimento de um trabalho crítico e reflexivo, a ser desenvolvido com a habilitação profissional.

Quanto às funções exercidas pelas licenciandas no interior das instituições, as dualidades entre cuidar e educar são destaque nos enunciados sobre as tarefas desenvolvidas, posto que as estudantes encarregam-se, especialmente, das ações de cuidado com o corpo e com os materiais das crianças, enquanto as professoras dedicam-se às ações consideradas pedagógicas. Nas narrativas, carregadas das concepções produzidas e internalizadas ao longo do tempo, manifesta-se uma cisão entre as concepções de educar e cuidar, bem como o menosprezo pelas ações de cuidado. Diante disso, mesmo que não seja foco principal de nossa pesquisa discutir o currículo do curso, os relatos permitem perceber a necessidade de mais espaço para as discussões e estudos acerca da educação infantil na formação inicial. Importa, então, defender o fortalecimento contínuo da educação infantil, em especial, na indissociabilidade entre cuidado e educação, assim como da formação para atuação nesse campo de trabalho.

As ações desenvolvidas pelas estudantes parecem não ser tão bem delimitadas, visto que, estando inseridas nas instituições, elas afirmam “fazer de tudo”. Nesse contexto, as licenciandas narram assumir, em diferentes momentos, o papel de professoras das turmas que acompanham. A esses *desvios* de função, as graduandas também atribuem diferentes sentidos: por vezes, eles se destacam como desconcertantes e problemáticos, visto que elas assumem tarefas para as quais são se sentem preparadas; em outros momentos, algumas estudantes atribuem a esses desvios sentidos de oportunidade de novos aprendizados e de exercício da futura profissão. É preciso ponderar a respeito dos impactos que essas atribuições diversas

podem causar nas licenciandas, pois provocam tanto aproximações quanto afastamentos do campo. A mesma reflexão é válida para a educação infantil como um todo, posto que defendemos a necessidade de professores *formados* atuando com as crianças pequenas e bem pequenas, o que contribui para a qualidade desta.

Em diálogo com os enunciados das estudantes identificamos que, durante a atuação nas instituições, muitos são os encontros proporcionados e parcerias estabelecidas. As licenciandas relatam, em suas narrativas, as relações com os sujeitos que compõem a gestão das instituições, com as famílias e responsáveis pelas crianças, com as próprias crianças e, especialmente, com as professoras. Nessas relações se evidenciam hierarquias, tensionamentos, potencialidades, parcerias, reconhecimentos, etc. Desse modo, as instituições de educação infantil constituem-se como locais nos quais se dão processos identitários docentes – não sem tensões – mobilizados por encontros com os diferentes outros que os compõem.

Nesse contexto complexo de atuação, é preocupante pensar que as primeiras vivências docentes no campo da educação infantil, em que essas futuras profissionais podem escolher atuar (ou serem escolhidas), sejam marcadas pela impressão de que a função do estagiário é ser, como afirmado por uma delas, “[...] a terceira pessoa depois de ninguém, né?!” (Poetisa). Diante disso, perguntas outras podem ser feitas, como: como esse sentimento de inferioridade, causado pelos eventos de exploração no desvio de suas funções, pode alterar a formação dessas profissionais? Como eles alteram (se alteram) os sentidos de pertencimento ao campo?

Ainda sobre os processos formativos nos quais estão imersas as estudantes, as vivências de atuação na educação infantil se entrecruzam com as vivências no curso de formação inicial. Em alguns casos, essas vivências já eram almejadas mesmo antes do ingresso na formação, visto que algumas entrevistadas afirmaram afinidade com crianças (por gostar ou por encontrarem na atuação com essas relações com suas funções religiosas). Em outros, a vivência parece representar a oportunidade de conhecer melhor o campo de formação inicial, posto que há estudantes que nem ao menos almejavam cursar uma licenciatura.

A simultaneidade entre atuação e formação inicial evidencia, ainda, discussões a respeito da dualidade teoria e prática, uma vez que as estudantes demarcam que as ações desenvolvidas no estágio são “prática”, enquanto os estudos mediados pelo curso de Pedagogia são “teoria”, como se esses aspectos fossem passíveis de dissociação. Os enunciados das estudantes

apontam a prática como mais interessante, mais importante e também ausente na/da formação inicial, fazendo com que algumas destas considerem suas formações frágeis, dadas as demandas das instituições de educação infantil. Ainda que tais afirmativas não sejam uníssonas, o sentimento presente nos enunciados sugere uma lacuna na formação, que acaba, muitas vezes, por ser preenchida pela observação e reprodução das ações das professoras que as estudantes acompanham nas instituições ou pelas memórias das vivências escolares ou familiares. Essa lacuna que precisa ser problematizada, em razão da inserção no campo de trabalho ainda no início do curso, ou seja, a formação é responsabilizada em decorrência de uma necessidade implicada com o campo de trabalho, mas os processos organizativos do currículo do curso são desconsiderados.

Assim, os diálogos com as narrativas instam a refletir que apenas afirmar que a prática não se aparta da teoria e que não se “aprende” ou “ensina” por meio de modelos pré-dados não será suficiente para alcançar uma mudança de perspectiva das estudantes ou mobilizar aprendizagens que lhes façam sentido. Tais questionamentos carecem de maiores debates e indagações, dada a complexidade do contexto de estudantes que, ainda no início do curso, já atuam.

Todavia, observamos que as estudantes também reconhecem aprendizados a partir de determinadas disciplinas, do diálogo com as colegas de turma e da busca por orientação com os docentes do curso, a quem procuram como auxílio em face dos desafios vivenciados nas instituições em que atuam. Desse modo, consideram como parte de sua formação-atuação as discussões mobilizadas pelo e no curso de formação inicial.

Nesse contexto, compreendemos, a partir das narrativas, que os sentidos atribuídos às vivências na atuação com as crianças pequenas pelas estudantes em formação inicial são múltiplos, pois abarcam formação, constituição identitária, afastamentos e aproximações ao campo, em especial, mediados pelos encontros com muitos outros, possibilitados pelo curso de Pedagogia e pelas instituições de educação infantil. Concordamos, portanto, com Bakhtin (2011, p. 230), quanto ele afirma que a formação “[...] não é algo permanente, imutável, mas, ao contrário, sob influência de diferentes causas ora diminui, ora aumenta, pulsa permanentemente”. Assim, a formação das licenciandas atuantes está se constituindo nos tensionamentos da intersecção entre o campo da educação infantil e o curso de formação inicial em Pedagogia. Com a continuidade do curso, novos processos formativos serão empreendidos, recompondo os sentidos acumulados.

Acreditamos que este estudo tem como contribuição situar a educação infantil na etapa inicial do curso de Pedagogia, considerando os diálogos requeridos a partir dos chamamentos do campo de trabalho às estudantes em formação. Os dados delineiam um quadro complexo, com várias entradas informativas e diferentes dinâmicas relacionais, que (re)compõem sistematicamente distintos posicionamentos frente ao curso e ao campo de trabalho. Parece-nos que esse chamamento precoce das licenciandas implica em expectativas para a formação que, por vezes, não podem ser atendidas nessa fase do curso. Ainda assim, os sentidos decorrentes desse panorama interagem no contexto da formação e da atuação, por isso participam da constituição das identidades docentes. Compromissada com a educação infantil e com a luta pelo seu fortalecimento, esta pesquisa reitera a necessidade de investimento positivo nos professores (NÓVOA, 2002) pela articulação de processos formativos e atuação profissional, no bojo do reconhecimento e valorização profissional.

As narrativas produzidas nos encontros dialógicos mobilizados pela pesquisa permitem questionar ainda muitas outras coisas, visto que evidenciam o quanto é desafiador para o campo da educação infantil o recrutamento precoce de licenciandas. Essa inserção, que forma e informa precarizações e dilemas para os sujeitos, para o campo e para a formação inicial, evidencia também o contexto mais amplo de desvalorização e enfraquecimento da educação infantil que impactam mais imediatamente na vida das estudantes atuantes no trabalho direto com as crianças pequenas. Nesse entrecruzamento da atuação docente com a formação inicial, as licenciandas produzem sentidos, afirmam, reafirmam, dizem, compõem e se contrapõem às discussões atinentes à primeira etapa da educação básica, assim como às inerentes à formação de professores.

Nesse estudo, buscamos tecer diálogos, a partir de uma posição responsável e responsiva, com os dados produzidos por meio da interação verbal. Apresentamos, por meio deles, sentidos atribuídos às vivências de atuação na educação infantil e de formação inicial. Com isso, chegamos ao fim (mesmo que temporário) desta narrativa de pesquisa, que foi por nós desenvolvida com o objetivo de compor as discussões sobre a relevância da educação infantil e da valorização das profissionais atuantes nessa etapa da educação. Abrimo-nos a palavras outras que possam concordar, discordar e problematizar, enfim, mover as discussões sobre o trabalho docente na educação infantil, em especial, no que diz respeito as estagiárias remuneradas que são contratadas em condições díspares, como auxiliares às professoras no atendimento às crianças pequenas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. M. **O trabalho docente das auxiliares de creche**. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016 (circulação restrita).
- ALVES, K. K. **Formação Continuada em Instituições de Educação Infantil Conveniadas Sem Fins Lucrativos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.
- ALVES, K. K. **Sentidos da educação infantil para as famílias que buscam vagas nessa etapa da educação básica: ressonâncias na formação e no trabalho docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- ALVES, K. K; CÔCO, V. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil. **Educ. rev.**, v. 34, p. 1-27, 2018.
- AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.
- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- ARENHART, D.; GUIMARAES, D.; SANTOS, N. O. Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos. **Educ. Real.**, v. 43, n. 4, p. 1677-1691. 2018.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Uma formação formatada**. Posição da ANPEd sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica”, 2019. Disponível em < <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, R.; ROCHA, E. A. C. Educação higiênica, patriótica e religiosa na constituição histórica da docência na creche em Santa Catarina. In: **37ª Reunião Anual da Anped**, 2015,

Florianópolis. Plano Nacional de Educação: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 2015. v. 18, p. 150-164, 2015.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

BONFANTI, C. **O estágio na formação de professoras para a educação infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BRAGANÇA, I. F. de S. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. In: **RBEP**, v. 90, n. 224, p. 87-101, 2009.

BRASIL. Portaria nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC – Formação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 246, p. 142, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 2**, de 9 de junho de 2015. Analisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a.

BRASIL. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília, DF, 2014b.

BRASIL. Resolução n.º 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 18 dez. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BUSS-SIMAO, M.; ROCHA, E. A. C. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Rev. Bras. Educ.**, v. 23, p. 1-20, 2018.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Ensino Fundamental. **Por uma política de formação do profissional da educação infantil**. Brasília, 1994. p. 32-42.

CAMPOS, R. F. “Política pequena” para as crianças pequenas?: Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 17, p. 81-105, 2012.

CAPELASSO R. R. M, **Contribuições da educação e da psicologia: a importância do vínculo afetivo entre auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças de creche de 0 a 4 anos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2011.

CAPESTRANI, R. M. **De auxiliar de Educação Infantil (ADI) a professor de educação infantil** – mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa ADI-Magistério. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARVALHO, E. M. G. **Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de caso na pré-escola pública**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CASTRO e SOUZA, M. P. O Proinfantil e a formação dos agentes auxiliares de creche do Município do Rio de Janeiro. In: **35ª Reunião Anual da Anped**, 2012, Porto de Galinhas - PE. Educação, cultura, pesquisa e projetos e desenvolvimento: o Brasil do século XXI, 2012.

CASTRO, J. S. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔCO, V. Educação infantil: considerações sobre a formação de professores. **Educação em Análise**, v. 3, p. 6-26, 2018a.

CÔCO, V. Formação inicial e docência na educação infantil. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 12, p. 95-112, 2018b.

CÔCO, V. **Com referenciais bakhtinianos, reflexões sobre pesquisa na formação de professores**, 2018c. (Circulação Restrita).

CÔCO, V. Docência na Educação Infantil. De quem estamos falando? Com quem estamos tratando? In: FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. DE (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 143-160.

CÔCO, V. Interfaces da formação inicial com a Educação Infantil: aprendizagens recíprocas. In: RANGEL, I. S.; NUNES, K. R.; CÔCO, V. **Educação infantil: redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos**. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2013. p. 107-124.

CÔCO, V. Auxiliar de educação infantil. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a.

CÔCO, V. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação. In: Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 6, 2010, Elvas, Portugal. **Cadernos ANPAE**, 2010b.

CÔCO, V. **A dimensão formadora das práticas de escrita de professores**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2006.

CÔCO, V.; ALVES, K. K.; FERREIRA, G. C. Formação, pesquisa e extensão na inserção ao campo da Educação Infantil. **Educacao Unisinos**, v. 20, p. 87-95, 2016.

CÔCO, V.; GALDINO, L.; VIEIRA, M. A. F. O. Narrativas de formação: trabalho com memoriais na aproximação à docência na educação infantil. **Revista COCAR**, v.10, p.121 - 139, 2016.

COCO, V.; GIESEN, K. F.; DIAS, C. R. Formação inicial: perfil de ingressantes no curso de Pedagogia. In: Seminário Regional Sudeste da ANPAE e Encontro Regional Sudeste, 11, Niterói, RJ. **Anais...** Niterói-RJ, 2018. p. 927-932.

CÔCO, V.; SOARES, L. C. Vivências com referenciais bakhtinianos no grupo de pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE). **Aleph – UFF**, v. 25, p.12 -133, 2016.

CÔCO, V.; VIEIRA, M. N.; GIESEN, K. F. Formação inicial para a docência na educação infantil: indicadores da produção acadêmica. **Revista Faceba**, v. 27, p. 69-84, 2018.

CÔCO, V.; VIEIRA, M. N. A.; GIESEN, K. F. Docência na educação infantil: desafios e perspectivas da formação inicial em pedagogia. **Momento diálogos em educação**, v. 28, p. 417-435, 2019.

CONCEIÇÃO, G. P. **Trabalho docente na educação pública de Florianópolis**. 2010. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Edufba, 2008.

DRUMOND, V. **Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.

EMERSON, C. **Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin.** Rio de Janeiro: Difel, 2003.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de; TEZZA, C. Apresentação. In: FARACO, C. A.; CASTRO, G. de; TEZZA, C. (Org.) **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: UFPR, 2001

FERREIRA, E. B., CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 9, p. 357-370, 2011.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Abril, 1997.

GALDINO, L. **Gestão institucional na educação infantil.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007.

GIACOMELLI, K. ; SOBRAL, A. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, v. 18, p. 395-432, 2018.

GIESEN, K. F. **Docência na educação infantil: encontros entre auxiliares e professoras.** Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. (Circulação restrita).

GIESEN, K. F.; CÔCO, V. Docência, Currículo e Processos culturais: aproximações do referencial teórico bakhtiniano. In: CÍRCULO Rodas de Conversa Bakhtiniana: fronteiras, 7, 2018, Cascavel, PR. **Anais...** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 172-179.

GOMES, E. X. Quem tem medo da pedagogia? contributos da teoria contemporânea da educação para resistir ao “regresso ao básico”. **Rev. Bras. Educ.**, v. 20, n. 63, p. 949-973, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOPCAK, S. C. P. **No encontro, os sentidos:** efeitos da formação de monitores de educação infantil. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. Formação e pesquisa: teoria e metodologia nos bastidores. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 172-180.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L., KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 51- 81.

KRAMER, S. Infância e educação infantil: reflexões e lições. **Cadernos de Educação**, n. 34, Rio de Janeiro, 1998.

KUHLMANN JR. M.. Educando a infância brasileira. In. LOPES, E. M.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2007. p. 469-496.

LIMA, L. R. L. **O espaço do saber ludo-sensível na prática pedagógica de estagiárias de educação infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p.17-44, 2015.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MAGALDI, A. M.. Cera de Modelar ou riqueza a preservar: a infância nos debates educacionais Brasileiros. In: GONDRA, J. G. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, n. 28, p.75-98, 1999.

MASSUCATO, J. C. **Professora, educadora ou babá?** desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1882.

NASCIMENTO, A.; FIGUEIREDO, F.; PEDROZA, G; VARGENS, P.; KRAMER, A. Nos relatos de professores, conquistas e ambigüidades da Educação Infantil. In: KRAMER, S. **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005. p. 37-54.

NASCIMENTO, M. A. **Atendentes de desenvolvimento infantil se formam professoras: um olhar sobre o curso normal superior fora de sede da Uniararas**. 2010. Dissertação

(Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, M. L., CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C. F. As políticas e a gestão da educação infantil. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 9, p. 201-214, 2011.

NOVAIS, R. M. M. C.; **Narrativas de professores: sentido das trajetórias de formação continuada na educação infantil.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

NOVAIS, R. M. M. C.; CÔCO, V. Abordagem biográfica: a dimensão da vida presente nos enunciados de pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 3, p. 517-531, 2018.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a profissão.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. F. S. **O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos.** 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

PAULINO, V. B. R.; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio**, v. 24, p. 697-718, 2016.

PAULINO, V. B. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, M. F. N.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. **Rev. Bras. Educ.**, v. 17, n. 51, p.611-626, 2012.

PISSOLO, M. C. **Ser professora de educação infantil nos CMEIS e pré-escolas de rede municipal de ensino de Concórdia, SC: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente.** 2015. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto investigativo. In: PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA,

H. H. D. M.; RODRIGUES, N. C. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2015. p. 51-74.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense: 1985.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas. **Perspectiva**, ano 17, 1999.

SANTOS, L. B. **Gênero e Educação Infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SANTOS, M. E. **Na esteira dos saberes e práticas da docência na educação infantil: as relações entre professoras e auxiliares no cotidiano de um CMEI**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2013.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILLER, R. R.; CÔCO, V. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 31, 2008. **Anais...** Caxambu, 2008.

SILVA, D. A. **De pajém a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche**. 2015. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015.

SILVA, L. S. **A prática pedagógica da díade professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2012.

SILVA, P. A. **Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SINGULANI, R. A. D. **As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. A difusão do pensamento bakhtiniano no Ocidente: uma leitura dos contextos de recepção no Brasil. **EUTOMIA: Revista de Literatura e Linguística**, v. 1, p. 120-143, 2018.

SOARES, L. C. **Enunciações docentes sobre o brincar nos processos de formação continuada na educação infantil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SOARES, L. C.; CÔCO, V. Enunciações docentes sobre a brincadeira na educação infantil: concepções e interações. **Educação**, v. 44, p. 1-25, 2019.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006.

STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1993.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia**: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia** – Licenciatura – Matutino. Vitória, 2018. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/ppc_pedagogia_-_licenciatura_-_matutino.pdf>. Acesso em 15 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia** – Licenciatura – Noturno. Vitória, 2018. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/ppc_pedagogia_-_licenciatura_-_noturno.pdf>. Acesso em 15 jun 2020.

VELMEZOVA, E. Mikhail Bakhtin, o mecanismo e as fronteiras. In: ZANDWAIS, A. (Org.) **Mikhail Bakhtin**: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Saga Luzzatto, 2005. p. 73-82.

VIEIRA, J. S.; FONSECA, M. S. **Natureza do trabalho docente**. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

VIEIRA, M. A. F. O. **Educação infantil do campo e formação continuada dos educadores que atuam em assentamentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

VIEIRA, M. N. A. **Avaliação institucional na educação infantil**: percursos formativos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Produções selecionadas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Quadro 1 – Trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

	Descritor utilizado	Ano	Autor (a)	Título da produção	Orientador (a)	Instituição de vinculação
1	Auxiliar + educação infantil	2007 /dissertação	Ruth de Manincor Capestrani	De auxiliar de Educação Infantil (ADI) a professor de educação infantil – mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa ADI-Magistério	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	Universidade de São Paulo (USP)
2	Auxiliar + educação infantil	2011 /dissertação	Rosângela Regina Marcicano Capelasso	Contribuições da educação e da psicologia: a importância do vínculo afetivo entre auxiliares de desenvolvimento infantil e crianças de creche de 0 a 4 anos	Adriano Rodrigues Ruiz	Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)
3	Auxiliar + educação infantil	2013 /dissertação	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	Mirela Figueiredo Santos Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)
4	Auxiliar + educação infantil	2014 /dissertação	Lilian Borges dos Santos	Gênero e educação infantil: o trabalho de educação e cuidado de um auxiliar do sexo masculino e seus desdobramentos no cotidiano de uma escola infantil	Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
5	Babás	2012 /dissertação	Jaqueline Cristina Massucato	Professora, educadora ou babá? desafios para a reconstrução da identidade profissional na educação infantil	Heloisa Helena Oliveira de Azevedo	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC – Campinas)
6	Pajém	2015 /dissertação	Dilma Antunes Silva	De pajém a professora de educação infantil: um estudo sobre a constituição	Mitsuko Aparecida Makino	Pontifícia Universidade Católica de

		ão		identitária da profissional de creche	Antunes	São Paulo (PUC – SP)
7	Monitor + educação infantil	2009 /dissertação	Sarah Cristina Peron Kopcak	No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de educação infantil	Roseli Aparecida Cação Fontana	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
8	Monitor + creche	2009 /dissertação	Renata Aparecida Dezo Singulani	As crianças gostam de tudo-o-que-não-pode: crianças em novas relações com a monitora e a cultura no espaço da creche	Suely Amaral Mello	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
9	Monitor + creche	2012 /dissertação	Lucilene Santos da Silva	A prática pedagógica da dade professora-monitora na perspectiva da qualidade: um estudo em creche	Maria de Fátima Guerra de Sousa	Universidade de Brasília (UnB)
10	Atendente de desenvolvimento infantil	2010 /dissertação	Marcos Antônio Nascimento	Atendentes de desenvolvimento infantil se formam professoras: um olhar sobre o curso normal superior fora de sede da Uniararas	Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	Universidade Presbiteriana Mackenzie
11	Docência + educação infantil + auxiliar	2016 /tese	Joselma Salazar de Castro	A docência na educação infantil como ato pedagógico	Luciane Maria Schlindwein	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
12	Trabalho docente + educação infantil + auxiliar	2007 /tese	Eronilda Maria Góis de Carvalho	Cuidado, relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de caso na pré-escola pública	Miguel Angel Garcia Bordas	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
13	Trabalho docente + educação infantil + auxiliar	2010 /dissertação	Graziela Pereira da Conceição	Trabalho docente na educação pública de Florianópolis	Roselane Fátima Campos	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
14	Trabalho docente + educação infantil + auxiliar	2014 /dissertação	Verônica Belfi Roncetti Paulino	Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na educação infantil	Valdete Côco	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

15	Trabalho docente + educação infantil + auxiliar	2015 /dissertação	Marivanda Cadore Pissolo	Ser professora de educação infantil nos CMEIS e pré-escolas de rede municipal de ensino de Concórdia, SC: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente	Maria Helena Baptista Vilares Cordeiro	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
16	Estágio + educação infantil	2014 /tese	Viviane Drumond	Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia: estágio e pesquisa	Ana Lúcia Goulart de Faria	Universidade Estadual de Campinas(UNICAMP)
17	Estágio + educação infantil	2014 /dissertação	Lucineide Ribas Leite Lima	O espaço do saber ludo-sensível na prática de estagiárias de educação infantil	Cristina Maria d'Ávila Teixeira	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
18	Estágio + educação infantil	2016 /dissertação	Mariana Felício Silva de Oliveira	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP: a práxis na visão dos alunos	Célia Maria Guimarães	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
19	Estágio + educação infantil	2016 /dissertação	Priscila Alves Silva	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de pedagogia	Silvana Ventrone	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
20	Estágio + educação infantil	2017 /tese	Claudete Bonfanti	O estágio na formação de professoras para a educação infantil	Luciane Maria Schindwein	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

APÊNDICE B – Produções selecionadas na Scientific Electronic Library Online

Quadro 2 – Trabalhos selecionadas na *Scientific Electronic Library Online*

	Descritor utilizado	Ano	Autor (es)	Título	Revista	Instituição de vinculação
1	Docência + educação infantil	2018	Márcia Buss-Simão; Eloisa Acires Candal Rocha	Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense	Revista Brasileira de Educação	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2	Docência + educação infantil	2018	Deise Arenhart; Daniela Guimarães; Núbia Oliveira Santos	Docência na Creche: o cuidado na educação das crianças de zero a três anos	Educação e Realidade	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)
3	Trabalho docente + educação infantil	2012	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto; Adriana Maria Cancelli Duarte; Lívia Maria Fraga Vieira	O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte	Revista Brasileira de Educação	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
4	Trabalho docente + educação infantil	2016	Verônica Belfi Roncetti Paulino; Valdete Côco	Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
5	Trabalho docente + educação	2018	Kallyne Kafuri Alves; Valdete	Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil	Educação em revista	Universidade Federal do Espírito Santo

	infantil		Côco			(UFES)
--	----------	--	------	--	--	--------

APÊNDICE C – Produções selecionadas nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Quadro 3 – Trabalhos selecionadas nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

	Descritor utilizado	Ano/reunião	Autor(es)	Título	Grupo de Trabalho	Instituição de vinculação
1	Auxiliar + creche	2012/33º reunião	Marina Pereira de Castro e Souza	O PROINFANTIL e a formação dos agentes auxiliares de creche do município do Rio de Janeiro	GT 07	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
2	Docência + educação infantil	2006/29º reunião	Nancy Nonato de Lima Alves	“Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização	GT 07	Universidade Federal de Goiás (UFG)
3	Docência + educação infantil	2015/37º reunião	Rosa Batista; Eloísa Acires Candal Rocha	A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX	GT 07	Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
4	Estágio + educação infantil	2015/37º reunião	Viviane Drumond	O estágio na educação infantil: o olhar das estagiárias	GT 07	Universidade federal do Tocantins (UFT)
5	Trabalho docente + educação infantil	2007/30º reunião	Isabel de Oliveira Silva	Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões	GT 08	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

APÊNDICE D – Questionário integrante da pesquisa “A educação infantil na formação inicial em pedagogia: enunciados discentes” aplicado ao primeiro período

QUESTIONÁRIO – ANO _____ SEMESTRE _____ TURNO _____
I - PERFIL DO (A) RESPONDENTE – Nome fictício _____

1 Idade: () até 20 anos () Entre 21 e 25 () Entre 26 e 30 () Entre 31 e 35 () 36 anos ou mais	
2 Estado civil: () Solteiro () Casado () Divorciado/Separado () Viúvo () Vive com companheiro/a () Outro.....	
3 Composição familiar: 3.1 Filhos () Não () Sim. Quantos? 3.2 Outros que convivem na mesma casa: () Pai () Mãe () Irmãos. Quantos? () Outros. Quantos?.....	
4 Sexo: () F () M () Outro	5 Endereço de Residência: Município: Bairro
6 Escolaridade do (a) respondente (etapas/redes de ensino) 6.1 Ed. Infantil (creche: 0 a 3): () não cursei () pública () privada 6.2 Ed. Infantil (pré-escola: 4 a 6): () não cursei () pública () privada 6.3 Ens. Fundamental: () pública () privada 6.4 Ens. Médio: () pública () privada - Curso(s)..... 6.5 Ens. Superior: Já possui graduação? () Não () Sim. Curso:	7 Experiência profissional 7.1 Experiência na educação (geral): () Não () Sim. Funções: 7.2 Experiência na Ed. Infantil: () Não () Sim. Funções: 7.3 Experiência em outras áreas: () Não () Sim. Funções:
8 Quando soube que o curso de Pedagogia forma profissionais para atuação na Educação Infantil? () Antes do ingresso no curso () Após o ingresso () Não sabia até este momento	9 Forma de ingresso na UFES/Pedagogia: () vestibular () SISU () reopção () transferência 9.1 Ano:
10 Renda pessoal em salários mínimos (SM): () Não possui renda pessoal () Menos de 1 SM(R\$ 998,00) () Mais de 1 SM(R\$ 998,00) até 2 SM(R\$ 1.996,00) () Mais de 2 SM(R\$ 1.996,00) até 4 SM (R\$ 3.992,00) () Mais de 4 SM (a partir de R\$ 3.992,00)	11 Renda familiar em salários mínimos (SM): () Não possui renda pessoal () Menos de 1 SM (R\$ 998,00) () Mais de 1 SM (R\$ 998,00) até 2 SM (R\$ 1.996,00) () Mais de 2 SM (R\$ 1.996,00) até 4 SM (R\$ 3.992,00) () Mais de 4 SM (a partir de R\$ 3.992,00)
12 Filiações do(a) respondente: 11.1 Movimento social: () Não () Sim 11.2 Movimento estudantil: () Não () Sim 11.3 Movimento sindical: () Não () Sim 11.4 Partido político: () Não () Sim 11.5 Outro	13 Escolaridade dos pais: 13.1 Pai: () Anos iniciais do Ens. Fundamental () Fund. Completo () Médio () Superior () Pós-graduação () Sem escolarização 13.2 Mãe: () Anos iniciais do Ens. Fundamental () Fund. Completo () Médio () Superior () Pós-graduação () Sem escolarização
14 Principais atividades realizadas no tempo livre (indique no mínimo 3 e no máximo 5):	

II – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS COM O CURSO DE PEDAGOGIA

15 Retrate seu interesse atual de atuação ENUMERANDO de 1 (MAIS IMPORTANTES) a 15 (MENOS IMPORTANTE) , compondo sua ORDEM de preferência de atuação	NUMERAR
Docência EI/creche/berçário – crianças de 0 a 2 anos	
Docência EI/creche/maternal – crianças de 2 a 3 anos	
Docência EI/pré-escola – crianças de 4 a 5 anos	
Pedagogo EI	
Docência EF/1º ao 3º (alfabetização) – crianças de 6 a 8 anos	
Docência EF/4ª e 5ª - crianças de 9 a 10 anos	
Pedagogo EF/anos iniciais (1º ao 5º ano)	
Pedagogo EF/ anos finais (6º ao 9º ano)	

	Pedagogo/Ensino Médio	
	Atuação em contextos não escolares com crianças	
	Desenvolver pesquisas em educação	
	Atuar na gestão de instituições	
	Atuar em Secretarias de Educação	
	Não atuar na educação	
	Outro (especifique):	

16 Em sua opinião, quais as principais **características necessárias aos profissionais para trabalhar na EI?**
(Utilize o verso da folha para produzir sua resposta).

APÊNDICE E – Questões/temas para entrevistas narrativas

As entrevistas narrativas serão direcionadas a partir das seguintes questões/temas:

I Caracterizar as experiências de atuação:

1. Quais suas experiências com a educação infantil?
local/instituição;
duração;
funções;
atribuições;
parceiros;
formas de ingresso e registro;
motivações (entrada, permanência e saída);
principais aprendizagens, desafios e avanços conquistados;
processos de reconhecimento e valorização profissional;
perspectivas (permanência, afastamento ou indiferença para a continuidade da trajetória profissional).

II Cotejar os movimentos formativos vivenciados na formação inicial (curso de Pedagogia em desenvolvimento) e na continuada (vivências no campo de trabalho):

1. Por que o curso de pedagogia?
ufes;
motivações (inserção e permanência)
2. Quais as relações (complementaridades, rivalizações, tensionamentos, etc.) que podem ser estabelecidas entre os estudos no curso de pedagogia e as funções nas instituições em que atua/atuou?
3. Como são estabelecidos os processos relacionais no campo de trabalho?
4. Como se efetiva a participação em ações de formação continuada no campo de trabalho?
5. Quais as possibilidades de fazer interagir os processos formativos (inicial/em desenvolvimento e continuado/no campo de trabalho).

III Evidenciar concepções:

1. O que é educação infantil?
2. Como é o trabalho docente na Educação Infantil?
3. Quais as características necessárias para atuar nesse campo?

4. Como se evidencia os distintivos profissionais nesse campo (considerando funções, atribuições, remuneração, reconhecimento e valorização profissional)?
5. Qual o papel da formação (inicial e continuada) no trabalho docente na educação infantil (possibilidades, limites e desafios)?

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Universidade Federal
do Espírito Santo

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada “Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e formação inicial”. Esta pesquisa, de autoria da estudante Karina de Fátima Giesen, constitui-se como atividade do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Situa-se no campo da educação infantil e focaliza trabalho docente e a formação inicial, com o seguinte detalhamento:

JUSTIFICATIVA

A realização da pesquisa se justifica pela relevância do tema da constituição dos quadros funcionais para o atendimento das crianças pequenas nas instituições de educação infantil. Considerando o cenário atual de expansão desta etapa educacional e as estratégias de contratação adotadas por muitos municípios, nesse contexto, torna-se primordial conhecer as funções que as estudantes, ainda em formação inicial, vêm exercendo das instituições de educação infantil.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é compreender os sentidos atribuídos por estudantes em formação inicial, atuantes na primeira etapa da educação básica, às vivências no trabalho docente na educação infantil. Como objetivos específicos, pretendemos: caracterizar as funções e atribuições exercidas pelos estudantes nas instituições; identificar os processos de inserção no campo de trabalho; mapear as condições de trabalho e os processos de reconhecimento e valorização do trabalho dos estudantes em formação; e analisar os movimentos relacionais movidos entre os trabalhadores auxiliares (estudantes em formação) e os professores atuantes em um mesmo grupo de crianças.

PROCEDIMENTOS

Quanto à metodologia, o desenvolvimento da pesquisa está fundamentado em dois principais procedimentos: a) **aplicação questionários** e b) **realização de entrevistas narrativas**. Os procedimentos serão registrados com anotações em diário de campo e gravação de áudio com transcrição dos relatos dos participantes.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolverá nos espaços da universidade pesquisada no mês de dezembro de 2019, em dias e horários a combinar com os participantes, sem duração definida a priori, seguindo as disponibilidades dos participantes.

RISCOS E DESCONFORTOS

Todas as pesquisas com seres humanos podem envolver riscos em algum grau. No caso da nossa pesquisa, que tem como sujeitos participantes estudantes em formação inicial no curso de pedagogia, o desenvolvimento das entrevistas narrativas (com gravação de áudio) e dos questionários pode ocasionar algum constrangimento aos envolvidos, principalmente por se tratarem de informações a respeito de vivências pessoais, todavia, em caso de ocorrência de desconforto a pesquisadora dará assistência imediata e discutiremos com os participantes as

providencias cabíveis de acordo com o capítulo IV da resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Durante a participação na pesquisa, caso haja constrangimento, desconforto, estresse, cansaço e/ou quaisquer riscos na realização dos procedimentos, será realizada uma pausa e o participante poderá responder ou não à pergunta. Assim, assegura-se aos participantes sua liberdade para participar como voluntários, com a possibilidade de retirar seu consentimento ou interromper sua participação quando desejar, podendo também manifestar desejo de não participar da pesquisa. Além disso, o participante poderá optar pela colaboração parcial, concordando em responder ao questionário, porém não participando da produção de narrativas orais ou não autorizando a gravação do áudio durante algum procedimento (essas decisões serão registradas no instrumento). Importa destacar que os áudios gravados não serão divulgados e seus conteúdos serão transcritos apenas para os fins da pesquisa. Sua identidade será resguardada durante todas as fases da pesquisa, bem como a confidencialidade dos dados, havendo garantia de sigilo das respostas obtidas, inclusive após a publicação dos resultados. Considerando os procedimentos utilizados (aplicação de questionário e entrevistas narrativas), afirmamos que os participantes receberão esclarecimento prévio sobre todos os procedimentos e a pesquisadora estará à disposição para esclarecer dúvidas por e-mail, telefone ou pessoalmente.

BENEFÍCIOS

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados ao fortalecimento das discussões a respeito da atuação de estudantes, em formação inicial, na educação infantil, possibilitando auto-reflexão a respeito da prática docente que desenvolvem junto a professores formados e com as crianças pequenas. O desenvolvimento dessa pesquisa também poderá promover avanço na produção do conhecimento no campo da educação infantil, através da compreensão de desafios e possibilidades no trabalho docente com as crianças pequenas, assim como, promover discussões a respeito dos cursos da formação inicial em pedagogia. Assim, vamos ao encontro de pesquisas que buscam fortalecer e valorizar a primeira etapa da educação básica e a formação inicial de professores.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

A pesquisadora estará presente em todas as etapas da pesquisa, mantendo diálogo com os participantes por e-mail, telefone ou pessoalmente, no intuito de esclarecer dúvidas durante todo o processo de realização da pesquisa.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar a identidade dos participantes durante a realização da pesquisa e em publicações posteriores, se valendo da utilização de nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO E DE INDENIZAÇÃO

Os participantes não receberão qualquer compensação financeira por sua participação na pesquisa nem precisarão arcar com nenhum custo. Entretanto, caso o participante tenha alguma despesa para a participação, tem o direito de solicitar ressarcimento, assim como o direito a buscar indenização, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

Cabe ressaltar que o(a) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, não havendo penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Se decidir participar, poderá desistir a

qualquer momento da pesquisa, sem que haja também qualquer penalidade. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contatado(a) pela pesquisadora.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Karina de Fátima Giesen das seguintes formas: pessoalmente na instituição pesquisada, nos telefones (27) 99689-9705 e (27) 3396-3534 ou no e-mail: karina-giesen@hotmail.com. Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa, o(a) Sr.(a) pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa pessoalmente ou pelo correio, no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29075-910, *Campus* Goiabeiras, Sala 7 do Prédio Administrativo do CCHN/Ufes. Pode ainda acionar este Comitê pelo telefone (27) 3145-9820 ou pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todas as condições e procedimentos acima expostos e que, voluntariamente, aceito participar da pesquisa “Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e formação inicial”. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Compromisso, de igual teor, assinada pela pesquisadora e por mim e rubricada em todas as páginas.

_____ (Assinatura do(a) participante)

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Docência na educação infantil: interseções entre as vivências de atuação e a formação inicial”, eu, Karina de Fátima Giesen, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS nº 466/12 e da Resolução nº 510/16, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

_____ (Assinatura da pesquisadora)

APÊNDICE G – Termo de anuência institucional para produção de dados



Universidade Federal
do Espírito Santo

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

Prezada Sra. Margarete Sacht Góes

Coordenadora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo – campus
Goiabeiras

Eu, Karina de Fátima Giesen, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES), sob orientação da professora Dr^a Valdete Côco, venho solicitar a autorização para a produção de dados, com a finalidade de realizar a pesquisa de mestrado intitulada “Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e formação inicial”, cujo objetivo geral é compreender os sentidos atribuídos por estudantes em formação inicial, atuantes na primeira etapa da educação básica, às vivências no trabalho docente na educação infantil. Para tanto, nossa pesquisa tem como sujeitos participantes estudantes em formação inicial no curso de pedagogia UFES, com os quais pretendemos realizar a produção de dados a partir de dois principais procedimentos: a) **aplicação questionários** e b) **realização de entrevistas narrativas**. Os procedimentos serão registrados com anotações em diário de campo e gravação de áudio com transcrição dos relatos dos participantes.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, a Sr^a pode contatar a pesquisadora Karina de Fátima Giesen das seguintes formas: pessoalmente na instituição pesquisada (sala 3 do IC IV ou sala 4D do PPGE), nos telefones (27) 99689-9705 e (27) 3396-3534, ou no e-mail: karina-giesen@hotmail.com.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Declaro que fui verbalmente informada e esclarecida sobre o presente documento, entendendo todas as condições e procedimentos acima expostos e que, voluntariamente, concedo anuência à realização da pesquisa “Docência na educação infantil: interseções entre vivências de atuação e formação inicial”. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Compromisso, de igual teor, assinada pela pesquisadora e por mim e rubricada em todas as páginas.

Dr^a Margarete Sacht Góes
Coordenadora do Curso de Pedagogia da UFES

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Docência na educação infantil: interseções entre as vivências de atuação e a formação inicial”, eu, Karina de Fátima Giesen, declaro ter cumprido as exigências da Resolução CNS n^o 466/12 e da Resolução n^o 510/16, que estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Karina de Fátima Giesen

Vitória, _____ de _____ de _____.