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

GLEICIELE MAGELA DE ALMEIDA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NORMATIVAS PARA A
CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DAS AUXILIARES DE CRECHE**

VITÓRIA

2023

GLEICIELE MAGELA DE ALMEIDA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NORMATIVAS PARA A
CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DAS AUXILIARES DE CRECHE**

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 Dr.^a Valdete Côco.

VITÓRIA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

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

A447d Almeida, Gleiciele Magela de, 1994-
Docência na educação infantil : normativas para a constituição do trabalho das auxiliares de creche / Gleiciele Magela de Almeida. - 2023.
210 f. : il.

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

1. Educação Infantil. 2. Trabalho docente. I. Côco, Valdete. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

GLEICIELE MAGELA DE ALMEIDA

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NORMATIVAS PARA A
CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DAS AUXILIARES DE CRECHE**

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.

Aprovada em: 26 de abril de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Valdete Côco

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora

Prof.^o Dr.^o Geide Rosa Coelho

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Membro Interno

Prof.^a Dr.^a Angela Maria Scalabrin Coutinho

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Membro Externo



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

GLEICIELE MAGELA DE ALMEIDA

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NORMATIVAS PARA A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DAS AUXILIARES DE CRECHE

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

Aprovada em 26 de abril de 2023.

Professora Doutora Valdete Côco
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Angela Maria Scalabrin Coutinho
Universidade Federal do Paraná

Documento assinado digitalmente

gov.br ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO
Data: 27/04/2023 12:32:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFES - Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES
Telefone: (27) 4009-2547/4009-2549 (fax) / E-mail: ppgeufes@yahoo.com.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
VALDETE COCO - SIAPE 1478528
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 26/04/2023 às 17:27

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/699220?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
GEIDE ROSA COELHO - SIAPE 1443512
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 27/04/2023 às 08:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/699516?tipoArquivo=O>

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, minha mãe, minha irmã e meu marido, por serem minha base, minha fonte de vida e de amor.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Valdete Côco, pela parceria, confiança e dedicação em orientar essa pesquisa; muito obrigada por acreditar em mim e por me encorajar a continuar minha trajetória acadêmica.

Ao grupo de pesquisa GRUFAE, pela rede de apoio e por tantos aprendizados ao longo dessa caminhada de tantos anos.

Aos meus amigos da turma de mestrado, Lucas, Waleska e Ana Carolina, por me darem força para superar os meus limites durante o curso. Vocês foram essenciais nesse percurso.

Às participantes da pesquisa, Jô, Lia, Tristão, Maria Eduarda, Loren, Rizza, Clara e Pri, por contribuírem com a pesquisa. Gratidão pelos potentes encontros dialógicos, que mobilizaram tantas reflexões sobre a Educação Infantil.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), pelo apoio financeiro.

RESUMO

Esta pesquisa focaliza o trabalho docente das auxiliares de creche, que atuam juntamente com as professoras nas instituições públicas de Educação Infantil (EI). Com o movimento de expansão da EI, caracteriza a configuração desse campo de atuação, que reúne duas categorias de trabalhadoras docentes — auxiliar de creche e professora — no trabalho compartilhado com as crianças pequenas. Nesse contexto, problematiza as políticas municipais de provimento de auxiliares de creche para atuar nessa etapa. Desse modo, o estudo busca compreender a constituição do trabalho docente das auxiliares com base nas políticas públicas municipais do Espírito Santo (ES). Sustentado em uma perspectiva teórica-metodológica bakhtiniana, desenvolve uma pesquisa de abordagem qualitativa exploratória, com procedimentos de análise documental das normativas que orientam o trabalho das auxiliares de creche e de entrevistas semiestruturadas com gestores responsáveis pela EI e com movimentos sindicais que representam essa categoria. De acordo com os dados da pesquisa, os municípios enfrentam desafios para garantir melhores condições de trabalho para as docentes que atuam nas instituições de EI. Essa constatação está atrelada à criação de uma quantidade significativa de leis e de editais que, em sua maioria, instituem condições de trabalho precárias para as auxiliares de creche. Com isso, observa-se que o percurso histórico da categoria no campo da EI se inicia a partir de uma diversidade de concepções, justificativas e motivações, que evidenciam estratégias de atendimento às crianças pequenas. Isso demonstra que, mesmo com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, esse cargo permanece em processo de formulação no ES, por vezes, desconsiderando os avanços conquistados na área da EI. Portanto, este estudo reconhece a complexidade em circunscrever o trabalho docente das auxiliares de creche, tendo em vista as particularidades e a diversidade de elementos que compõem a sua configuração. Sendo assim, compreende que permanece no horizonte das políticas públicas o desafio de avaliar as composições funcionais com vistas a potencializar a EI como campo de trabalho que considere as especificidades infantis e que garanta a valorização das trabalhadoras docentes.

Palavras-chave: Educação Infantil. Trabalho docente. Auxiliares de creche.

ABSTRACT

The focus of this research is the teaching work of nursery assistants who work together with teachers at Children's Education public institutions. Along with the movement of Children's Education expansion, it characterizes the configuration of this playing field and gathers two categories of teachers — nursery assistant and teacher — regarding the work shared with little kids. In this context, it problematizes the provisions municipal policies of nursery assistants to work in this stage. Therefore, the study aims at understanding the constitution of the assistants' teaching work based on Espírito Santo (ES) municipal public policies. Underpinned in a bakhtinian theoretical-methodological perspective, a qualitative exploratory approach research is developed, with procedures of normative document analysis that guide the nursery assistants work and semi-structured interviews with the managers in charge of Children's Education and with trade unions representing this category. In accordance with the research data, the districts face some challenges in order to guarantee better working conditions for the Children Education teachers. This finding is linked to the creation of a significant amount of laws and notices that, mostly, institute poor working conditions for the nursery assistants. By these means, it is observed that this category's historical journey in the field of Children's Education is initiated from a diversity of conceptions, justifications and motivations, which highlight the care strategies related to little kids. This demonstrates that, even with all the changes made in the last decades, this position is still in a formulation process in the state of Espírito Santo, at times, disregarding the progress achieved in the field of Children's Education. Consequently, the study acknowledges the complexity regarding circumscribing the teaching work of those nursery assistants, bearing in mind the particularities and diversity of elements that compose its configuration. As such, it is noticed that the challenge to assess the functional compositions aiming at potentiating Children's Education as a field that takes into consideration the children's specificities and that assures the value of the teachers' work, remains in the horizon of public policies.

Keywords: Children's Education. Teachers' work. Nursery assistants.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado do mapeamento dos editais e das leis.....	87
Quadro 2 - Panorama dos procedimentos metodológicos.....	94
Quadro 3 - Síntese das leis dos municípios M11 e M36.....	105
Quadro 4 - Distribuição de pontuação como critério de classificação para o cargo de auxiliar de creche (M5)	129
Quadro 5 - Distribuição de pontuação como critério de classificação (M2)	130
Quadro 6 - Trabalhos selecionados nos bancos de teses e dissertações da BDTD e CAPES	194
Quadro 7 - Instrumento de registro dos dados de análise documental: pré-requisitos e etapas do processo seletivo.....	198
Quadro 8 - Instrumento de registro dos dados de análise documental: carga horária de trabalho, remuneração e enquadramento funcional.....	199
Quadro 9 - Instrumento de registro dos dados de análise documental: atribuições do cargo.....	200

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percorso de mapeamento das teses e dissertações.....	41
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das teses e dissertações selecionadas por ano de publicação (1988-2020)	43
Gráfico 2 - Distribuição das leis selecionadas por ano de publicação.....	102
Gráfico 3 - Requisitos formativos para ingresso de auxiliares na EI.....	115
Gráfico 4 - Etapas classificatórias dos editais de ingresso de auxiliares de creche.....	128

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Distribuição das teses e dissertações selecionadas por região brasileira de publicação.....	44
Imagem 2 - Nuvem de palavras que indica a recorrência de nomenclaturas para o cargo de auxiliar nas leis e editais dos municípios do ES mapeados na pesquisa	108

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ASCEI	– Auxiliar de Serviços de Centro de Educação Infantil
APEB	– Auxiliar de Professor da Educação Básica
BDTD	– Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	– Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil
EI	– Educação Infantil
ES	– Espírito Santo
GRUFAE	– Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIEIB	– Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
PESQMAP	– Pesquisa de Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo
PET EDU	– Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação
PIB	– Produto Interno Bruto
PROINFÂNCIA	– Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
PROINFANTIL	– Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES	– Universidade Federal do Espírito Santo
UMEI	– Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CONTEXTOS, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS QUE MOBILIZAM A PESQUISA	20
1.1 VINCULAÇÃO DA TEMÁTICA À TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA	21
1.2 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DAS AUXILIARES DE CRECHE NO CAMPO DA EI	26
1.3 PROBLEMÁTICA, QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA	35
2 TRABALHO DOCENTE DAS AUXILIARES DE CRECHE: O QUE ENUNCIAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DESENVOLVIDAS NO BRASIL ENTRE 1988 A 2020?	38
2.1 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO NOS BANCOS DE DADOS CAPES E BDTD	39
2.2 PANORAMA DAS PESQUISAS SELECIONADAS	41
2.3 AS AUXILIARES DE CRECHE NO CONTEXTO ACADÊMICO: PRODUZINDO DIÁLOGOS	46
2.4 MOVENDO OUTROS DIZERES NA ARENA DIALÓGICA	75
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	78
3.1 A PESQUISA NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	79
3.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS	83
3.2.1 Análise documental	84
3.2.2 Entrevistas semiestruturadas	90
3.3 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO	94
3.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	96
4 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DAS AUXILIARES DE CRECHE NOS CONTEXTOS MUNICIPAIS DO ES	98
4.1 DIÁLOGOS COM AS NORMATIVAS QUE REGULAM O TRABALHO DAS AUXILIARES DE CRECHE	98
4.1.1 Panorama geral das normativas	101
4.1.2 Formas de ingresso e condições de trabalho das auxiliares de creche	112
4.2 ENCONTROS, DIÁLOGOS E ENUNCIADOS: COMPREENSÕES SOBRE O TRABALHO DAS AUXILIARES DE CRECHE	136

4.2.1 Percurso histórico da função/cargo de auxiliar de creche nos municípios selecionados.....	137
4.2.2 Delineamento da função/cargo de auxiliar de creche.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	183
Apêndice A - Trabalhos selecionados nos bancos de teses e dissertações da BDTD e CAPES	194
Apêndice B - Instrumento de registro dos dados de análise documental: pré-requisitos e etapas do processo seletivo	198
Apêndice C - Instrumento de registro dos dados de análise documental: carga horária de trabalho, remuneração e enquadramento funcional	199
Apêndice D - Instrumento de registro dos dados de análise documental: atribuições do cargo	200
Apêndice E - Roteiro de entrevista semiestruturada aos gestores responsáveis pela EI	201
Apêndice F - Roteiro de entrevista semiestruturada aos sindicatos	204
Apêndice G - Panorama dos procedimentos metodológicos	206
Apêndice H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	207
Apêndice I - Dados sobre o cargo de auxiliar de creche nos municípios participantes das entrevistas semiestruturadas	210

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere no bojo de estudos que focalizam o trabalho docente na Educação Infantil (EI). Com a atenção direcionada para as diferentes composições de quadro funcional presentes nas instituições de EI, problematiza as configurações de políticas municipais para ingresso de auxiliares de creche nesse campo de atuação, tendo em vista as lógicas de precarização e desvalorização do trabalho docente (PAULINO; CÔCO, 2016; ALMEIDA; CÔCO, 2017).

No contexto de ampliação da EI, desde a sua integração ao sistema educacional (BRASIL, 1996), novas análises, debates e reflexões emergiram, especialmente em relação às dinâmicas de funcionamento e de organização e às especificidades desse campo de trabalho. Todavia, mesmo diante dos avanços no reconhecimento social da EI, ainda se faz necessária a luta por igualdade de valorização frente às outras etapas de ensino (PAULINO; CÔCO, 2016). Essa conjuntura implica diretamente “nas profissões requeridas por esse campo, ecoando nos indicativos apontados para os processos de formação, as dinâmicas de atuação e as políticas de reconhecimento e valorização” (PAULINO; CÔCO, 2016, p. 698).

Nesse percurso, outros desafios passam a compor a configuração do trabalho docente, como a discussão sobre a quantidade de crianças associada à quantidade de adultos e sobre a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido por essas trabalhadoras com as crianças (CÔCO, 2010a). Isso ocorre porque, no movimento de expansão dessa etapa, “delineia-se um campo de trabalho, acompanhado da necessidade de profissionalização e formação dos educadores (CÔCO, 2010a, p. 6).

Diante disso, Côco (2010a), ao perquirir a configuração do trabalho docente no contexto do Espírito Santo (ES), constata a presença de duas categorias de trabalhadoras docentes: a professora e a auxiliar de creche.

Esta discussão influencia a configuração do quadro de profissionais, em associação com o processo formativo requerido e estimulado nas políticas municipais. A pesquisa indica a configuração de um quadro de pessoal indicador de um campo pedagógico da EI, que integra profissionais docentes e profissionais que atuam em apoio ao trabalho docente. Esse quadro dialoga com as políticas de valorização dos educadores (CÔCO, 2010a, p. 6).

Por sua vez, Coutinho, Côco e Alves (2023, p. 140), ao analisarem os dados do censo escolar, verificaram “o crescimento da presença de profissionais auxiliares, ampliando sua visibilidade no cenário social”. Portanto, considerando esse contexto de atuação, torna-se relevante problematizar as configurações de quadros funcionais na EI, na defesa da valorização docente, que implica o investimento em melhores condições de trabalho. Na luta por um campo de trabalho que atenda às especificidades dessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 2009c), objetivamos *compreender a constituição do trabalho docente das auxiliares de creche nos municípios do ES*, que atuam no compartilhamento da docência com as professoras.

Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de abordagem qualitativa exploratória (BOGDAN; BIKLEN, 1994; ANDRÉ; GATTI, 2008; MARCONI; LAKATOS, 2021), com procedimentos metodológicos de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. Ancoramos esse estudo em uma perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana (BAKHTIN, 2006; 2011), que acena para a constituição do sujeito pela via da *interação verbal*. Isso nos leva a assumir o caráter dialógico da pesquisa, pois “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a sua vida” (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Com base na perspectiva bakhtiniana, apresentamos a arquitetura desta dissertação, que está sistematizada em quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo um, narramos a trajetória da pesquisadora e sua vinculação ao tema pesquisado, contextualizamos a temática do trabalho docente das auxiliares de creche na interlocução com o percurso histórico da EI (HADDAD, 1993; KUHLMANN JR, 2015; CERISARA, 2002; CÔCO, 2010a) e delineamos a problemática e os objetivos que movimentam a pesquisa.

No capítulo dois, dialogamos com as produções do campo acadêmico que abordam a temática deste estudo, apresentando, nesse percurso, a metodologia aplicada para mapear teses e dissertações nos bancos selecionados e os indicadores do panorama geral das pesquisas. Por fim, exploramos os enunciados que circulam no conjunto desse

material, destacando os resultados e as contribuições de cada um, aos quais, por meio da dialogia, acrescentamos outros dizeres.

No capítulo três, evidenciamos os pressupostos teórico-metodológicos, dialogando com o referencial bakhtiniano (BAKHTIN, 2011; 2006; FREITAS, 2003; AMORIM, 2004). Anunciamos também os procedimentos metodológicos do mapeamento das normativas que regulam o trabalho docente das auxiliares de creche no ES e das entrevistas semiestruturadas com gestores municipais e com representantes do movimento sindical. Ainda nesse capítulo, apresentamos as delimitações da temática e os princípios éticos que envolvem as pesquisas no campo da educação e que orientam este estudo.

No capítulo quatro, descrevemos as análises dos dados produzidos a partir do diálogo com as normativas mapeadas e com os participantes da pesquisa, organizadas em duas partes. Na primeira, exploramos o conjunto de documentos mapeados (leis e editais), apontando para as possibilidades de avançar em direção a novas análises sobre a composição funcional da EI e as condições de trabalho em que as auxiliares de creche atuam. Na segunda, dialogamos com os enunciados produzidos nos encontros com os participantes da pesquisa, mobilizando outros dizeres a respeito da constituição da categoria no ES.

Por fim, reconhecendo a infinitude do contexto dialógico (BAKHTIN, 2011), tecemos nossas considerações finais, na tentativa de circunscrever a configuração do trabalho docente das auxiliares de creche nos municípios capixabas. Desse modo, avançamos para o primeiro capítulo, em que apresentamos a problemática e os objetivos da pesquisa.

1 CONTEXTOS, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS QUE MOBILIZAM A PESQUISA

Neste capítulo, situamos a temática do trabalho docente das auxiliares de creche no bojo das transformações ocorridas na EI nos últimos anos e apresentamos a problemática e objetivos da nossa pesquisa. Reconhecendo os avanços na trajetória de constituição da EI como um direito das crianças (BRASIL, 1988), assinalamos os desafios que ainda permeiam a efetivação da educação das crianças pequenas “[...] tanto no que se refere à ampliação do atendimento, à melhoria da qualidade, ao financiamento e à inserção das instituições nos sistemas de ensino, quanto aos aspectos relativos à concepção e à formação de seus profissionais” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 44).

Diante disso, problematizamos a configuração do trabalho docente das auxiliares de creche, enfatizando que “a necessidade de expansão da oferta na garantia do direito à educação das crianças e a composição dos quadros funcionais precisa se associar a outros requisitos na observância por garantir, com qualidade, o desenvolvimento da EI” (ALMEIDA; CÔCO, 2017, p. 13).

Assim, este capítulo está estruturado em três tópicos, que se organizam da seguinte forma: no primeiro, destacamos a trajetória da pesquisadora e suas primeiras aproximações com a temática do estudo, acenando também para as vivências na Universidade e no exercício da docência. No segundo, contextualizamos brevemente a temática, associando-a às mudanças no percurso histórico da EI, isto é, observamos a constituição do trabalho docente das auxiliares de creche no contexto de transformações nas políticas de atendimento das crianças pequenas, em diálogo com diversos referenciais do campo educacional (HADDAD, 1993; KUHLMANN JR, 2015; CERISARA, 2002; CÔCO, 2010a, dentre outros). No terceiro, delineamos a problemática e os objetivos que mobilizam a pesquisa.

1.1 VINCULAÇÃO DA TEMÁTICA À TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA

Trago aqui um pouco da minha história¹, da chegada à Universidade, ao grupo de pesquisa e à temática que propus pesquisar, nos encontros com muitas outras trajetórias de vida, sempre cercada *de tanta, muita, diferente gente*². Sou filha de Márcia e de Geraldo, que, mesmo sem terem terminado o ensino fundamental, ensinaram-me a trilhar um caminho de dedicação e valorização dos estudos, um caminho percorrido no chão da escola pública. Fui a primeira pessoa da família a ingressar em uma Universidade pública, uma conquista muito significativa para mim e minha família. No ano de 2012, conquistei minha aprovação no vestibular para o curso de Pedagogia. Infelizmente, meu pai não pôde participar dessa etapa da minha vida, pois faleceu quando eu ainda tinha 13 anos.

A entrada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) ocorreu no período de uma das maiores greves da instituição. Nesse cenário de reivindicações do ensino superior, precisei aguardar alguns meses para iniciar o semestre. Com o começo das aulas e dados os custos para me manter estudando, busquei por uma bolsa de monitoria ou de algum programa para que pudesse me vincular. Ainda no primeiro semestre, o colegiado do curso me acolheu e pude ser bolsista por um ano, o que me aproximou mais das demandas das estudantes, do curso e dos professores. Nesse período, tive a oportunidade de aprender um pouco mais sobre a graduação que escolhi cursar e sobre como funciona a organização do curso.

Após um ano exercendo funções administrativas, percebi que precisava trilhar novos caminhos; eu queria participar de outras atividades na Universidade. Foi então que tomei conhecimento do processo seletivo do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (PET EDU) e decidi me inscrever. Meses depois, em meados de março de 2014, iniciei minha jornada junto ao Programa. Foram três anos de pertencimento a esse grupo, pelo qual tanto tenho carinho e gratidão.

¹ Sem desconsiderar a multiplicidade de vozes que compõem o percurso de vida da pesquisadora, optamos neste tópico por apresentar as narrativas na primeira pessoa do singular.

² Trecho da música *Caminhos do Coração*, de autoria de Gonzaguinha.

O PET EDU³ reúne ações articuladas ao ensino, à pesquisa e à extensão, estudando especialmente a EI. Ao integrar o Programa, passei a pertencer também ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), que reúne estudantes da graduação (bolsistas do PET EDU) e da pós-graduação na produção de estudos (pesquisas ampliadas, projetos temáticos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses) associados ao tema da formação inicial e continuada de professores na EI. Assim, vivenciei meus primeiros contatos com a temática e com o referencial bakhtiniano a partir dos encontros proporcionados pelo PET EDU e pelo GRUFAE. Na articulação com os estudos do grupo, tive a oportunidade de produzir e apresentar trabalhos acadêmicos, como também, participar de eventos da área da educação. Toda essa dinâmica de pertencimento e atividades desenvolvidas no escopo do Programa me instou a querer continuar pesquisando a EI.

Minha trajetória no PET EDU também foi marcada pelos encontros com as crianças em uma instituição de EI, onde o grupo desenvolve um projeto extensionista. Passei três anos acompanhando, participando e contribuindo com as ações desenvolvidas em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Nesses encontros, que aconteciam uma vez por semana, conheci as dinâmicas de funcionamento da EI, o cotidiano, as ações pedagógicas propostas às crianças e as diferentes trabalhadoras docentes que integram esse campo, especialmente da creche, pois acompanhei os grupos compostos por crianças bem pequenas. Portanto, na condição de bolsista do PET EDU, foi possível vivenciar, ainda no processo de formação inicial, o contexto da EI.

A entrada pela primeira vez no CMEI, possibilitada pelo projeto extensionista, provocou muitas reflexões, questionamentos e o interesse de pesquisar sobre esse campo de atuação, principalmente porque percebi uma composição de trabalho docente no cenário da creche diferente daquele da pré-escola. Na creche, as atribuições e as demandas da rotina do trabalho com as crianças menores eram compartilhadas pela professora e pela auxiliar. Assim, iniciei algumas problematizações sobre a configuração da docência na creche nos meus relatórios de extensão, que me levaram, mais tarde, a delinear um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a temática,

³ Para mais informações sobre as ações desenvolvidas pelo PET EDU, acesse: <http://petconexoeseducacao.blogspot.com/>.

intitulado *O trabalho docente das auxiliares de creche* (ALMEIDA, 2016; ALMEIDA, CÔCO, 2017; 2018).

Associados às vivências no cotidiano da instituição, os encontros com o GRUFAE também me aproximaram do tema, especialmente durante os debates a respeito da pesquisa de mestrado de uma integrante do grupo, que teve como objetivo compreender os sentidos produzidos no trabalho docente das auxiliares e das professoras que atuam na creche (PAULINO, 2014; PAULINO; CÔCO, 2016).

O estudo que desenvolvi no final da graduação estava articulado à Pesquisa de Mapeamento da Educação Infantil no ES (PESQMAP)⁴ e foi produzido a partir de um levantamento das normativas que orientam e instituem o trabalho docente das auxiliares de creche, no intuito de compreender a configuração desse trabalho no cenário local. Com a pesquisa de TCC, identifiquei, no diálogo com as normativas, a diversidade de estratégias municipais para ingresso de auxiliares de creche no campo e as complexidades que envolvem a docência da EI, na qual atuam duas categorias de trabalhadoras em condições desiguais e precarizadas.

Concluída a graduação, dei continuidade à minha trajetória na EI; dessa vez, não mais na condição de bolsista, mas como professora de crianças pequenas, na faixa etária da creche. Durante esse período, nas interações com as crianças e com as auxiliares de creche, vivenciei a complexidade da docência e os desafios do início de carreira e do trabalho compartilhado. Isso gerou novas questões e problematizações, principalmente pelas concepções que circulavam na instituição de que era possível separar as ações de cuidado e de educação, de modo que as auxiliares de creche ficavam com a responsabilidade das ações relacionadas ao primeiro campo, conforme previsto na legislação do município.

Como propor um trabalho compartilhado diante dos tensionamentos presentes? Quais as atribuições específicas do cargo de auxiliar que o município propõe? Como as

⁴ A PESQMAP tem o objetivo de mapear a EI no estado do ES, com levantamentos de estudos, análises de editais de concursos públicos e produção de questionários aos gestores da EI (CÔCO, 2010a). Foi desenvolvida pelo GRUFAE entre os anos de 2007 e 2017.

normativas municipais têm impactado diretamente na constituição do trabalho docente na EI? Como as auxiliares se sentem nesse contexto de atuação? Muitas questões estavam sendo colocadas a partir das conversas no dia a dia, nos corredores e nos horários de lanche, momentos marcados pelos relatos das auxiliares de creche de insatisfação com o trabalho, com a sobrecarga de tarefas e com a baixa remuneração.

Diante dessas questões, retornei ao meu banco de dados de mapeamento documental realizado no TCC e busquei informações nas normativas que instituem o cargo no referido município. De acordo a legislação, as auxiliares de creche precisam cumprir uma carga horária extensa, equivalente a 40 horas semanais, com a remuneração de um salário mínimo e com incumbência de auxiliar as professoras nas ações de cuidado. O ingresso das auxiliares de creche daquele período em que estive no CMEI tinha se dado por meio de um processo seletivo, com as seguintes etapas: a) inscrição e b) entrega de documentos para pontuação e classificação. O edital instituiu uma pontuação alta para quem tivesse graduação e pós-graduação na área da educação, o que resultou no ingresso de cinco auxiliares de creche — entre as seis da instituição — com a formação em Pedagogia.

Essa constatação pode significar um avanço quando se considera o ingresso de profissionais com formação específica para atuar com as crianças, mas também pode sinalizar o crescimento da precarização do trabalho docente, dada a desvalorização profissional, a carga horária extensa e a baixa remuneração. Tais fatores podem evidenciar as concepções, as complexidades e as contradições que envolvem esse trabalho.

Diante dessas vivências, encontros, aprendizados e inquietações, percebi que precisava voltar à Universidade e continuar os estudos sobre essa temática, pois ainda há uma diversidade de elementos que integram a docência das auxiliares que merecem atenção, interrogações e análises, principalmente no que tange às políticas de provimento de trabalhadoras no campo da EI.

Assim, retorno à UFES — e aos encontros com o grupo de pesquisa GRUFAE — como estudante de mestrado e professora da Educação Básica, aventando outros diálogos possíveis, ainda que diante de um cenário pandêmico⁵ e de ataques à educação, à formação de professores e aos pesquisadores, incitados pelo governo federal durante o período de 2019 a 2022. Dada a conjuntura, vivenciei durante o curso de mestrado o desafio de conciliar a vida de pesquisadora com a vida de professora, e reconheço meus limites e dificuldades nesse processo. Aproveito a oportunidade para registrar meus agradecimentos às crianças por compreenderem a vida corrida da professora-pesquisadora e por me incentivarem a continuar.

Dos encontros e das vivências no curso de mestrado, destaco os investimentos do GRUFAE no desenvolvimento da pesquisa coletiva intitulada *A educação infantil na formação inicial em Pedagogia: enunciados discentes*, que estabelece dialogias com estudantes do curso de Pedagogia, com as produções acadêmicas que abarcam a formação inicial na interface com a EI e com a base legal que orientam e instituem a formação inicial do curso de Pedagogia. O grupo acompanha a trajetória das estudantes, por meio da produção de questionários⁶ que traçam seu perfil, seus interesses de atuação e instam análises sobre a EI.

No escopo da pesquisa coletiva, os dados já indicam que as estudantes, ainda durante a primeira metade do curso, têm ingressado na área de trabalho no exercício de funções auxiliares às professoras, o que acena para uma aproximação entre a formação inicial e o campo de trabalho (CÔCO, 2018; GIESEN, 2020). Esses dados provocam a problematizar as composições funcionais desse campo, tendo em vista os indicativos de diferentes configurações e formas de ingresso, que podem implicar no trabalho direto com as crianças pequenas. Sendo assim, após apresentar a vinculação da temática à

⁵ No ano de 2020 o mundo vivenciou uma crise sanitária decorrente da disseminação da Covid-19. No contexto brasileiro, a pandemia se agravou, levando à contaminação de grande parte da população. Tivemos que adotar estratégias para sobreviver ao vírus, como o isolamento social e o uso de máscaras. Mais recentemente, a população teve a oportunidade de se vacinar e se proteger do vírus. Então, registramos aqui nossos agradecimentos aos pesquisadores que se dedicaram para o desenvolvimento da vacina e aos profissionais da saúde que atuaram na linha de frente no combate à pandemia.

⁶ Para acompanhar as trajetórias formativas das estudantes, os questionários são aplicados no início, no meio e no fim do curso.

minha trajetória de vida, de formação e de atuação, prosseguimos para a segunda parte deste capítulo.

1.2 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DAS AUXILIARES DE CRECHE NO CAMPO DA EI

Neste tópico, contextualizamos a temática pesquisada, buscando articular o pertencimento das auxiliares de creche ao percurso da EI (HADDAD, 1993; CAMPOS, 1994; KUHLMANN JR, 2015; SILVA, 2010). Sem a pretensão de apresentar um panorama histórico da creche, destacamos a importância de alguns aspectos de seu itinerário, afinal, as auxiliares atuam, sobretudo, com as crianças da faixa etária da creche. Evidenciamos também concepções que integram nosso estudo no campo do trabalho docente (CERISARA, 2002; CÔCO, 2010a; OLIVEIRA, 2010a) e da implementação de políticas públicas (LOTTA, 2019; BICHIR, 2020).

Logo, para melhor compreender o trabalho docente das auxiliares, é preciso sinalizar os elementos que compõem esse contexto de atuação, pois “todo ato de compreensão é uma resposta, na medida em que ele introduz o objeto da compreensão num novo contexto — o contexto potencial da resposta” (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Com base em estudos sobre a historicidade da EI, Haddad (1993) destaca que, por um longo período, a creche exerceu a função de combate à mortalidade infantil e à pobreza, pois foi criada no Brasil no início do século XX, associada à estruturação do capitalismo, ao crescimento da urbanização e à necessidade de força de trabalho. No entanto, por mais que a creche tivesse o intuito de atender os filhos de mulheres trabalhadoras, havia uma preocupação maior em fortalecer o lugar da mulher no lar, no cuidado com o marido e com os filhos. Assim, “à creche cabia não somente guardar a criança, mas, sobretudo, aconselhar as mães sobre o cuidado para com os filhos” (HADDAD, 1993, p. 25).

Nesse itinerário, a creche também é marcada por concepções assistencialistas e filantrópicas, com finalidades higienistas e disciplinadoras, sob responsabilidade de mulheres, sem formação específica, apenas com a exigência de “gostar de crianças” (ROSEMBERG; CAMPOS; VIANA, 1992). Dentre as correntes de pensamento que

constituem a história sobre a creche, em meados da década de 1960, nota-se o início dos discursos pedagógicos que compõem as teorias da privação cultural (HADDAD, 1993).

Com isso, a autora destaca que

A creche passa a ser vista como um local privilegiado para compensar deficiências bio-psico-culturais apresentadas no desenvolvimento da criança. Alterações significativas são introduzidas no funcionamento das creches visando ao treino de habilidades específicas: novas categorias profissionais, como professores, recreacionistas, psicólogos, pedagogos, medidas de reorganização como jogos educativos, redistribuição do espaço, diminuição do tempo de espera da criança e ênfase na sua autonomia e independência (HADDAD, 1993, p. 28).

Com as mudanças no decorrer dos anos, emerge, na década de 1970, um cenário de intensas reivindicações, vindas de diversos movimentos sociais, em defesa da creche como um direito da classe de mulheres trabalhadoras, e de movimentos populares, que pautavam a responsabilidade do Estado na abertura de creches públicas (HADDAD, 1993). Nesse contexto, “a creche ganha a aceitação do Estado pela sua função reconhecida de guarda e assistência às crianças pobres” (HADDAD, 1993, p. 31).

Para Kuhlmann Jr (2015), a integração das creches não ao sistema educacional, mas aos órgãos do serviço social, acarretou a escassez de estudos e pesquisas sobre essa temática na área da educação. Como consequência, nesse período “as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão, a crítica à educação compensatória trouxe à tona o seu caráter assistencialista, discriminatório” (KUHLMANN JR, 2015, p. 166). As discussões a respeito da inserção na creche e na pré-escola como um direito da criança ao acesso à educação avançaram na medida em que diversos setores da sociedade passaram a reivindicar essa pauta, dentre eles os movimentos populares, feministas, a comunidade acadêmica e os profissionais que atuavam na área. Isso resultou na aprovação de resoluções importantes na Constituição Federal de 1988 (HADDAD, 1993).

A partir das diversas reivindicações, pela primeira vez a Constituição Federal reconhece a educação como um direito das crianças na faixa etária de 0 a e como um dever do Estado (BRASIL, 1988). Esse reconhecimento representou “um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança brasileira [...], [pois] a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só

esse amparo, mas principalmente, a educação dessa criança” (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 2001, p. 18). Nas palavras de Kuhlmann Jr (2015, p. 180) “a creche passou a ser sinônimo de conquista”. No âmago dessas conquistas, Haddad (1993), ao pesquisar a construção histórica da identidade da creche, destaca alguns pontos:

A inclusão da creche no sistema educativo abre importantes perspectivas ao avanço de propostas que reconheçam as necessidades das crianças [...]. Primeiro, porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados à essa faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma política nacional, estabelecendo diretrizes básicas [...]. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche e pré-escola vinculada aos direitos da criança e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas (HADDAD, 1993, p. 32).

Ao longo desse percurso outra conquista importante foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, no ano de 1996, anuncia a EI como parte integrante da Educação Básica, buscando a garantia do direito a uma educação pública e de qualidade (BRASIL, 1996). Esse marco legal também colocou em evidência as exigências mínimas de formação dos profissionais para atuar nesse campo, isto é, para ingresso de docentes na EI, passa a ser exigido diploma de ensino superior, ou o diploma de ensino médio na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Com as mudanças em curso, Kuhlmann Jr (2015) avalia que o viés assistencialista, historicamente presente no atendimento da creche e da pré-escola direcionadas às crianças pobres, “[...] foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares” (KUHLMANN JR, 2015, p. 166). O autor ainda assevera que:

O reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional, na Constituição e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode ser caracterizado como a necessária superação de um obstáculo. Se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para os pobres incapazes, para ser posta como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Mas não é por isso que as instituições se tornam educacionais, elas sempre o foram e continuarão sendo, aonde quer que estejam. A passagem para o sistema educacional não representa de modo

algum a superação dos preconceitos sociais envolvidos na educação da criança pequena (KUHLMANN JR, 2015, p. 186).

Em sua análise sobre esses avanços, Silva (2010) destaca que a falta de uma base legal que regulasse o trabalho de cuidar e de educar crianças nas creches e pré-escolas acarretou uma oferta de atendimento com trabalhadoras sem habilitação específica. Portanto, de acordo com Silva (2010, n.p.), “verificam-se dois caminhos paralelos na constituição desse atendimento, o que também vai configurar perfis profissionais distintos exercendo funções semelhantes nas creches e pré-escolas brasileiras”. O primeiro caminho refere-se às pré-escolas, que assumem um caráter pedagógico, com intenção de preparar para o ensino fundamental, e conta com profissionais com formação específica e reconhecidas como professoras (SILVA, 2010). O outro caminho concerne à creche, marcada por um atendimento precário e pela presença maciça de mulheres, sem a formação específica para o trabalho com as crianças (SILVA, 2010).

Nessa configuração, o percurso da EI, especialmente da creche, é composto historicamente pelo ingresso de diferentes perfis de docentes. Mas, afinal, quem foram as trabalhadoras responsáveis pelo trabalho direto com as crianças pequenas nas instituições de EI? Pesquisas da década de 1990 sinalizaram para as diferentes composições funcionais das creches e pré-escolas, com ingresso de pajens, auxiliares de sala, auxiliares de educação infantil, auxiliares de desenvolvimento infantil, babás, educadoras, entre outras nomenclaturas (HADDAD, 1993; CAMPOS, 1994; AQUINO, 1995; CERISARA, 2002). Assim, o quadro de funcionários da EI foi integrado por diferentes trabalhadoras, em sua maioria, com funções atreladas ao cuidado com o corpo, higiene e alimentação, em jornadas de trabalho extensas e com baixa remuneração (CAMPOS, 1994).

Portanto, é nesse contexto de pertencimento ao percurso histórico da EI que as auxiliares de creche se inserem. Elas integram um campo que se constitui no movimento de expansão e de mudanças nas concepções de atendimento à criança, impactado por marcos legais (BRASIL, 1988; 1996). Estes abarcam novas demandas e desafios, especialmente no que se refere ao ingresso de trabalhadoras docentes, aos requisitos de formação e à luta pela profissionalização do magistério. A atuação das auxiliares na EI se constrói na ausência de documentos oficiais que orientem esse trabalho. Desse modo, elas ora assumiam o protagonismo e a responsabilidade pelo

cuidado e educação das crianças (na ausência da figura da professora), ora ficavam com a função de auxiliar as propostas de ações desenvolvidas pela professora (CÔCO, 2010b).

Após a publicação da LDB, que institui a finalidade da EI na promoção do desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1996), intensificaram os estudos e pesquisas que tematizam o trabalho docente das auxiliares de creche e as implicações para a docência nessa etapa, dado que constatamos e abordamos com mais densidade no mapeamento das produções acadêmicas realizada no segundo capítulo deste texto. Assim, no diálogo com outras referências do campo, em estudos mais recentes, é possível identificar a permanência de cargos de auxiliares nas instituições, ou seja, os quadros funcionais apresentam duas categorias de docentes, a professora e a auxiliar de creche (CERISARA, 2002; COCÔ, 2010a; CONCEIÇÃO, 2010; PAULINO, 2014; PINHEIRO, 2017). Com essa configuração, notamos que a presença de auxiliares, especialmente nas creches, está associada a “[...] um aspecto político-administrativo que se vale da histórica desprofissionalização do docente atuante junto às crianças pequenas, que entra em disputa com os novos marcos legais, insistindo em manter a segmentação entre creches e pré-escolas (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 89).

Na busca por uma definição da categoria de auxiliar, Côco (2010b, n.p.) a circunscreve como “conjunto de profissionais que atuam em funções de apoio ao trabalho pedagógico, em especial ao trabalho docente, nas instituições de educação infantil”. Sendo assim, a constituição desse conjunto de trabalhadoras se dá na interface com os tensionamentos e com a diversidade de formas de organização da docência e de atendimento das crianças na EI.

Integrando esse debate, Cerisara (2002), ao investigar a relação entre auxiliares de sala e professoras, constata *hierarquizações oficiais* entre as trabalhadoras docentes, evidenciadas por indicadores concretos, tais como diferenças salariais, carga horária de trabalho, atribuições e formação. Nesse aspecto, a pesquisadora enfatiza que sua crítica está ligada à existência de duas categorias profissionais distintas, que atuam juntamente em um mesmo grupo de crianças, acompanhadas “[...] sempre de uma hierarquização decorrente das diferentes exigências quanto aos níveis de formação e salários, bem

como quanto às atividades delegadas a cada uma delas, levando a uma dicotomização entre a que educa e a que cuida” (CERISARA, 2002, p. 16).

Em aproximação com o contexto do estado do ES, produzimos estudos no interior do GRUFAE a respeito da configuração do trabalho docente das auxiliares de creche (PAULINO, 2014; PAULINO; CÔCO, 2016; ALMEIDA; CÔCO, 2017; 2018; GIESEN, 2017) na busca por compreender a constituição desse trabalho no cenário local. No mapeamento da EI, apuramos que os municípios do estado, em sua maior parte (87,18%), recrutam trabalhadoras auxiliares para ingresso nas instituições, e elas atuam no trabalho compartilhado com as professoras (ALMEIDA; CÔCO, 2017). Isso significa que, no contexto em que propomos continuar nossos estudos, há estratégias que oportunizam a inserção desse conjunto de trabalhadoras na docência. Essa constatação nos insta a investigar outras nuances no campo da EI, especialmente, o delineamento de lógicas de provimento de auxiliares para ingresso nas instituições.

Com a ausência de regulações em âmbito nacional, encontramos uma diversidade de nomeações atribuídas ao cargo ou função⁷ de auxiliar nos municípios do ES. No entanto, considerando que, no mapeamento da legislação, a maior parte dos municípios recorrem à expressão “auxiliar de creche” (ALMEIDA, 2016) e levando em conta que a configuração desse trabalho está atrelada ao percurso histórico da creche, optamos por nos referir à categoria com a nomenclatura auxiliar de creche.

Partimos da concepção e do reconhecimento de que a auxiliar de creche, nas diversas nomenclaturas recebidas, é uma trabalhadora docente, considerando-se que o *trabalho docente* abarca pessoas “[...] que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas” (OLIVEIRA, 2010a, n.p.). Dessa forma, o trabalho docente pode ser entendido, de maneira mais ampla, como toda ação produzida no processo educativo. Nas palavras de Oliveira (2010a, n.p.), o trabalho docente

⁷ Importante destacar que em alguns municípios não existe a criação do cargo de auxiliar de creche, mas a seleção de trabalhadoras para exercer funções auxiliares (ALMEIDA; CÔCO, 2017). Por isso, nesse estudo, nos referimos ora um cargo de auxiliar, ora a uma função auxiliar.

compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, *considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros*. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (grifos nossos).

Com isso, a configuração do trabalho das auxiliares de creche se insere em um debate a respeito do seu reconhecimento como docente, tendo em vista que pesquisas já sinalizam que esse cargo, em muitos municípios, não pertence ao quadro do magistério (CONCEIÇÃO, 2010; OLIVEIRA, 2017; ALMEIDA; CÔCO, 2018). Dessa forma, as auxiliares não gozam dos direitos e dos planos de carreira do magistério, pois apenas os cargos vinculados a esse enquadramento possuem o reconhecimento como docente. No entanto, compreendemos que a definição de trabalhadora docente não está atrelada ao seu enquadramento funcional, ou “à formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para” (OLIVEIRA, 2010a, n.p.).

O (não)reconhecimento das auxiliares de creche como trabalhadoras docentes, implicado na vinculação funcional, “pode ser relacionado à observação de que o trabalho desses profissionais se volta para as ações de cuidado com as crianças, num equívoco de separar e hierarquizar os eixos de cuidado e de educação (CÔCO, 2010a, p. 7). Nessa hierarquização entre o cuidar e o educar, são desvalorizadas as ações consideradas de cuidado, que podem ser realizadas por trabalhadoras sem a formação específica e sem o reconhecimento como docentes; elas integram, em sua maioria, os quadros gerais de funcionários (ALMEIDA; CÔCO, 2018).

Diante desse cenário, identificamos concepções que circulam nas legislações municipais que, às vezes, estão equivocadas em relação ao que as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) preconizam na sua proposta pedagógica, com destaque para a proposta de uma “educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo” (BRASIL, 2009c, p. 20).

Nesse sentido, Nunes, Corsino e Didonet (2011) enfatizam que a noção de cuidado e de educação como movimentos inseparáveis é resultado de décadas de estudos e se torna um aspecto importante para garantir a qualidade da EI. De acordo com esses autores, por meio dessa concepção associada entre os campos,

Avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em cuidado está transmitindo valores, estilos de relacionamento, formando a autoestima da criança, dando-lhe experiências e elementos para construir determinada visão de mundo, de si mesma e do outro. Ora, isso é, essencialmente, educação. Simultaneamente, avança-se na compreensão de que tudo o que se faz em educação é, na essência, um ato de cuidado, um olhar de zelo pelo bem-estar completo da criança, isto é, para que ela cresça sadia e seja feliz, o que implica se desenvolver física, social, emocional e intelectualmente (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 13).

Assim, com os avanços dos estudos a respeito das especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas, avança-se também no reconhecimento da “[...] criança de forma ampla e integrada e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana” (CORSINO; NUNES, 2010, p. 2).

Tendo em vista essas conquistas e concepções que compõem o campo da EI, sinalizamos que a integração da creche e da pré-escola ao sistema de educação tem se consolidado nos últimos anos “com inúmeras nuances e particularidades inerentes aos contextos, especialmente, os municipais” (CORSINO; NUNES, 2010, p. 2). Isso se dá porque a responsabilização dos municípios em garantir a oferta da EI a todas as crianças (BRASIL, 1988), conforme observam Corsino e Nunes (2010), apresenta desafios, dado o processo de transição dessa etapa para o sistema educacional, relacionados às mudanças de concepções a respeito do atendimento da EI e aos dualismos entre educação e assistência, creche e pré-escola, cuidado e educação.

Nesse contexto, são evidenciadas as disparidades no panorama municipal, marcadas pelas desigualdades sociais e econômicas das municipalidades do país (CORSINO; NUNES, 2010).

Tal disparidade se coloca no tipo de oferta de ensino — creche, pré-escola, fundamental e médio —, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na qualidade da oferta — formação docente, equipamentos físicos e pedagógicos. Buscar a unidade do sistema diante de tal diversidade, aceitar e conviver com diferenças, sem tornar o sistema disperso e/ou excludente, compreender e conceber o espaço

educativo, com o envolvimento, discussão e formação dos profissionais que nele atuam, implica uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade. Aí reside o cerne do processo de transição local, o principal desafio da opção brasileira pela estrutura federativa e pela municipalização da educação básica, que tem consequências na política, pela ruptura na organização hierarquizada e centralizada. Assim, se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas se projetam com maior ou menor intensidade na política educacional (CORSINO; NUNES, 2010, p. 5).

É nesse cenário de fragilidades e potencialidades das políticas municipais (CORSINO; NUNES, 2010) que propomos investigar o trabalho docente das auxiliares de creche no âmbito das políticas públicas municipais, com atenção para a diversidade de estratégias e modos de configurar a entrada de docentes no campo de atuação. Portanto, inserimo-nos no campo de estudos que analisa a implementação de políticas públicas (LOTTA, 2019; BICHIR, 2020), o que implica considerar “[...] os desafios da transformação de intenções governamentais em práticas e ações, envolvendo um conjunto cada vez mais diversificado de atores, estatais e não estatais, em processos de interação pautados por regras formais e informais” (BICHIR, 2020, p. 1).

Nessa perspectiva, Lotta (2019) destaca pressupostos fundamentais para estudos que analisam a implementação de políticas públicas. A autora evidencia que a constituição das políticas públicas se dá por diferentes camadas decisórias e defende que “formulação e implementação não são fases distintas, mas sim processos decisórios contínuos que perpassam diferentes atores no que podemos chamar de cadeia decisória” (LOTTA, 2019, p. 18). Ela também acena para a ideia de que o processo “de implementação de políticas públicas é altamente interativo” (LOTTA, 2019, p. 19), pois envolve diferentes atores em uma dinâmica contínua de decisões que conduz a efetivação das políticas.

Para a autora, muitos são os fatores que interferem e influenciam a implementação de políticas públicas. De acordo com ela,

A implementação é influenciada por fatores relacionados a sistemas mais gerais (formato do estado, crenças e valores sociais, cultura nacional etc.), organizacionais e relacionados aos indivíduos que atuam nas políticas. As regras, portanto, são apenas um dos elementos importantes para compreender implementação de políticas públicas, mas elas não são suficientes para determinar o que de fato vai acontecer (LOTTA, 2019, p. 20).

Esse pressuposto conduz a outro aspecto importante na constituição de estudos sobre a implementação: a proposta de entender e “desvendar processos decisórios na maneira como eles ocorrem, envolvendo os atores que eles envolvem e gerando as conclusões que eles geram” (LOTTA, 2019, p. 20). Desse modo, o olhar se direciona para a realidade de maneira mais analítica.

É diante desses aspectos e pressupostos que focalizamos as políticas públicas nos contextos municipais do ES que visam à entrada de auxiliares de creche no campo de atuação da EI. Compreendemos, nesse processo, que a formulação e a efetivação dessas políticas não acontecem em etapas separadas, mas por meio de “processos contínuos de decisão que perpassam agências e atores ao longo da produção de políticas” (BICHIR, 2020, p. 29).

Feitas essas considerações, finalizamos este tópico de contextualização da temática de constituição do trabalho docente das auxiliares de creche. Iniciamos essa discussão com a assertiva de que as auxiliares de creche formam um conjunto de trabalhadoras docentes, majoritariamente mulheres, no movimento de mudanças no atendimento da creche. Nesse cenário, as auxiliares se consolidaram como uma categoria pertencente ao quadro funcional da EI e atuam, de maneira geral, no compartilhamento da docência com professoras em instituições dessa etapa da Educação Básica. Portanto, tendo apresentado a vinculação da temática à trajetória da pesquisadora e à trajetória da EI, no próximo tópico elencamos a problemática e os objetivos que compõem esta pesquisa.

1.3 PROBLEMÁTICA, QUESTÕES E OBJETIVOS DA PESQUISA

Neste tópico, atentando para o movimento de expansão da EI nas últimas décadas, especialmente a partir da sua inserção como primeira etapa da Educação Básica, com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos (BRASIL, 1996), aventamos a necessidade de problematizar as diferentes formas de composição dos quadros funcionais para essa etapa.

Na conjuntura de ampliação da oferta da EI, direcionamos nossa atenção à configuração desse campo de atuação, que reúne duas categorias de trabalhadoras docentes — auxiliar de creche e professora — no trabalho compartilhado com as crianças pequenas.

Com isso, observamos que a “educação infantil vem sendo discutida, compondo a negociação das demandas educacionais, em especial, no âmbito das agendas dos municípios” (ALMEIDA; CÔCO, 2018, p. 99). Nesse cenário, é possível acenar que “[...] estamos vivenciando um esgarçamento do campo docente, que se transforma num ‘campo de trabalho pedagógico’, reunindo diferentes formas de vinculação, valorização e reconhecimento” (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 363).

Portanto, dado o contexto de inserção de diferentes trabalhadoras docentes para atuar em um mesmo grupo de crianças, as condições díspares de trabalho e a existência de diversas estratégias municipais para contemplar o atendimento da EI (ALMEIDA; CÔCO, 2018), definimos a problemática desse estudo, que indaga *como se configuram as políticas públicas municipais de provimento de trabalhadoras docentes auxiliares para atuar na EI?*

Associada a essa problemática, elencamos algumas questões que também mobilizam o desenvolvimento da pesquisa: quais são as justificativas para a contratação de auxiliares de creche para atuar na EI? Quais são as dinâmicas estabelecidas pelos municípios para contratar trabalhadoras docentes para função auxiliar? Quais são as normativas municipais que instituem o trabalho docente das auxiliares de creche? Quais são os requisitos de ingresso para atuar juntamente com professoras no trabalho compartilhado com crianças pequenas?

A partir dos questionamentos, definimos como objetivo geral deste estudo *compreender a constituição do trabalho docente das auxiliares de creche com base nas políticas públicas municipais no contexto do ES*, assumindo a compreensão como um ato dialógico, pois, como afirma Bakhtin (2006, p. 135), “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*”. Com essa perspectiva dialógica e responsiva (BAKHTIN, 2011), estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as normativas que orientam o trabalho das auxiliares de creche no ES, perquirindo as formas de ingresso, as condições de trabalho e as atribuições do cargo;

- Analisar as políticas e estratégias municipais de provimento para o cargo/função de trabalhadoras auxiliares expressas nas normativas;
- Compreender as nuances apontadas (por gestores e/ou movimentos sindicais) para o trabalho docente das auxiliares de creche nos diferentes contextos municipais.

Após a definição da problemática e dos objetivos, seguimos para o próximo capítulo, em que estabelecemos diálogos com os estudos que circunscrevem o trabalho docente das auxiliares de creche no âmbito das pesquisas realizadas em nível de pós-graduação no Brasil.

2 TRABALHO DOCENTE DAS AUXILIARES DE CRECHE: O QUE ENUNCIAM AS TESES E DISSERTAÇÕES DESENVOLVIDAS NO BRASIL ENTRE 1988 E 2020?

Neste capítulo, dialogamos com as produções do campo acadêmico, com o objetivo de compreender como se desenvolve, nessas pesquisas, a temática do trabalho docente das auxiliares de creche, que atuam juntamente com as professoras nas instituições de EI. Assim, mapeamos teses e dissertações publicadas sobre o assunto a partir da promulgação da Constituição Federal, que reconheceu o direito de acesso das crianças à educação pública (BRASIL, 1988).

Em pesquisa anterior, realizamos um mapeamento das normativas municipais do ES e constatamos que “[...] a configuração do trabalho docente das auxiliares de creche se situa em um campo complexo e acena para um contexto marcado pela intensificação da precarização do trabalho docente, com a presença de trabalhadoras em condições desiguais em relação às professoras” (ALMEIDA; CÔCO, 2018, p. 115). Ou seja, as legislações posicionam a docência na EI em um lugar desvalorizado no âmbito das políticas públicas, marcado por disparidades de formação, carga horária e atribuições. Esse panorama provocou-nos a questionar como a situação se configura nos enunciados que circulam nas produções do campo acadêmico.

Realizamos, então, uma revisão de literatura, para compreender o “movimento da área, sua configuração, propensões teóricas metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, p. 167, 2014). Consideramos, em concordância com Vosgerau e Romanowski (2014, p. 167), que os estudos de revisão possibilitam analisar “[...] 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”.

Por isso, elaboramos um levantamento em dois bancos de dados importantes que reúnem teses e dissertações. A primeira plataforma explorada foi o catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem a função de viabilizar o acesso às pesquisas defendidas nos programas de pós-graduação

do Brasil⁸. A segunda, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), que estimula o registro e a publicação de dissertações e teses por meio eletrônico, em parceria com instituições brasileiras, dando visibilidade à produção científica nacional⁹.

Ancoradas no referencial teórico-metodológico bakhtiniano, consideramos os muitos dizeres que já foram enunciados no âmbito das produções publicadas no cenário brasileiro nas últimas décadas, apostando que ainda há muito a dizer. Portanto, ao mobilizar diálogos com as pesquisas, integramos uma cadeia discursiva, em que “não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico” (BAKHTIN, 2011, p. 410).

Para produzir nosso diálogo, organizamos este capítulo em quatro tópicos. No primeiro, informamos a metodologia empreendida para mapear as pesquisas, descrevendo as etapas realizadas. No segundo, apresentamos o cenário das produções, com destaques para as datas, as regiões de publicação e as diversas nomenclaturas utilizadas para se referir a função ou o cargo de auxiliar de creche. No terceiro, perscrutamos as produções por meio da abordagem de seus objetivos, metodologias e resultados, bem como pelo destaque de aproximações, distanciamentos e convergências entre os estudos selecionados. Por último, aventamos nossas compreensões a partir dos estudos que tematizam o trabalho docente das auxiliares de creche, movendo outros enunciados, uma vez que “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

2.1 DELINEAMENTO DO PERCURSO METODOLÓGICO NOS BANCOS DE DADOS CAPES E BDTD

Com a finalidade de mapear as pesquisas que contemplam a nossa temática, realizamos o levantamento nos bancos de dados da CAPES e da BDTD em três movimentos, a partir do recorte temporal dos estudos publicados entre 1988 e 2020: a) busca nas

⁸ Sobre esse banco, ver: <https://www.capes.gov.br/historia-e-missao>.

⁹ Sobre essa biblioteca, ver: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

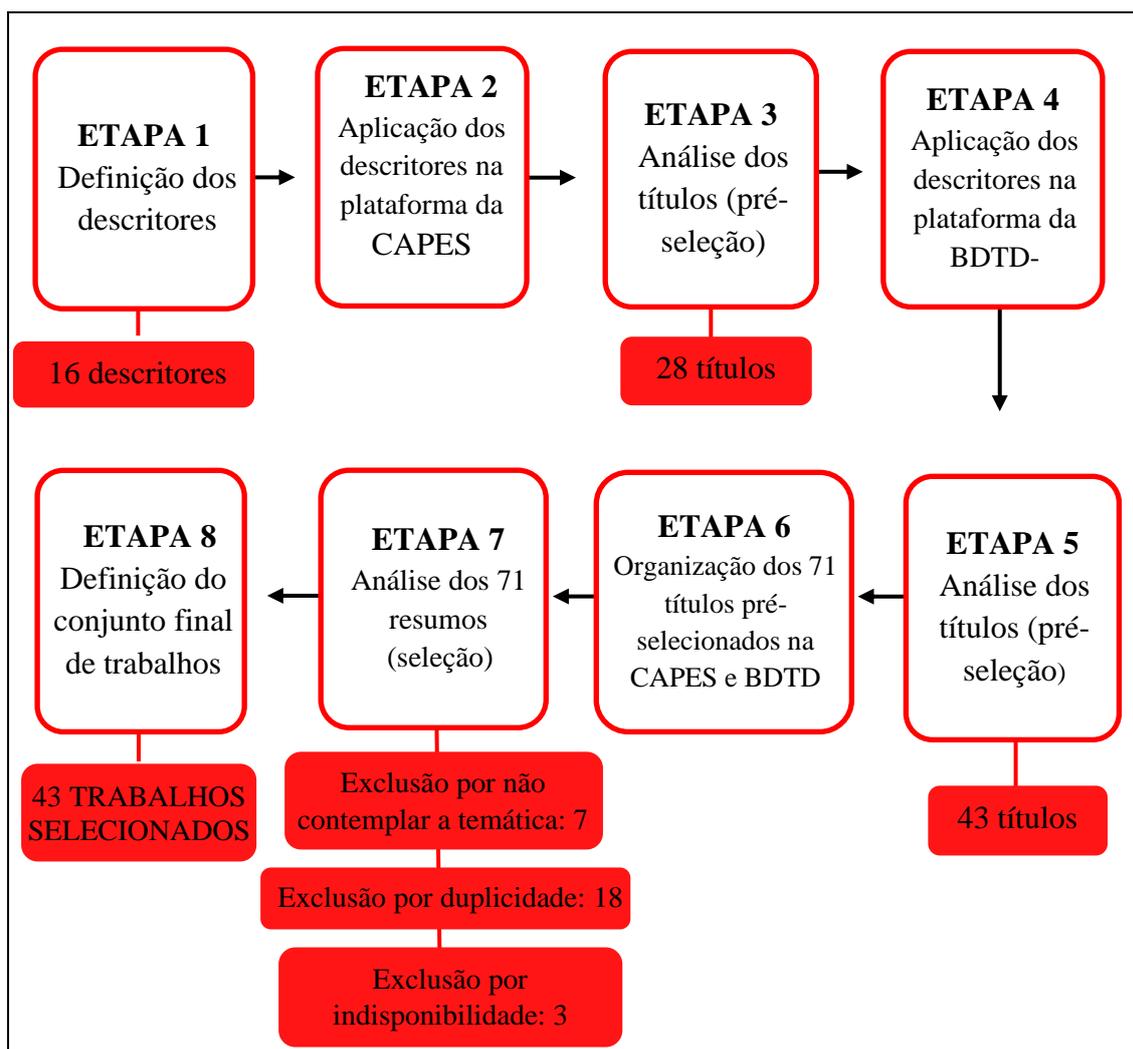
plataformas por meio de descritores previamente determinados; b) leitura dos títulos das teses e dissertações resultantes (pré-seleção); e c) leitura dos resumos (seleção). Estabelecemos uma prática metodológica ligeiramente diferente em cada plataforma, atentando-nos para sua peculiaridade e possibilidades de exploração, conforme detalhado a seguir.

No catálogo de teses e dissertações da CAPES, aplicamos primeiramente os descritores *auxiliar de educação infantil* e seus sinônimos, considerando a diversidade de nomenclaturas para esse cargo ou função (CÔCO, 2010b). Em seguida, expandimos a busca para os termos associados: *auxiliar de atividades educativas, auxiliar de berçário, auxiliar de recreação, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de creche, auxiliar de turma, atendente de educação infantil e/ou creche, assistente de educação infantil e/ou creche, monitor de educação infantil e/ou creche, professor auxiliar, berçarista, babá, pajem, recreador e recreacionista*.

Para refinar os resultados das buscas, os termos foram conciliados com o operador de restrição *booleano AND*, utilizado para apurar os estudos que apresentam as palavras específicas. Também filtramos pesquisas integradas na grande área de conhecimento de ciências humanas e, dentro dela, a área de conhecimento da educação. A partir da leitura dos títulos resultantes dessa busca, pré-seleccionamos um total de 28 pesquisas. Na plataforma da BDTD, aplicamos os mesmos descritores utilizados no catálogo da CAPES; no entanto, filtramos os estudos publicados em português e pré-seleccionamos 43, após a leitura dos títulos.

No conjunto das pesquisas pré-seleccionadas nos bancos da CAPES e da BDTD foram identificadas dezoito duplicidades, ou seja, produções encontradas em ambas as plataformas. Desse modo, obtivemos um total de 53 estudos. A partir da leitura dos resumos de tais trabalhos, excluimos sete pesquisas por não contemplarem a temática e outras três, cujo texto integral não se encontrava disponível para leitura. Sendo assim, restou um conjunto de 43 estudos (Figura 1), sendo 36 dissertações e sete teses.

Figura 1 - Percurso de mapeamento das teses e dissertações



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Tendo definido esse conjunto de 43 dissertações e teses (APÊNDICE A), que compõem nossa arena dialógica (BAKHTIN, 2011), prosseguimos com a apresentação do panorama dos estudos mapeados.

2.2 PANORAMA DAS PESQUISAS SELECIONADAS

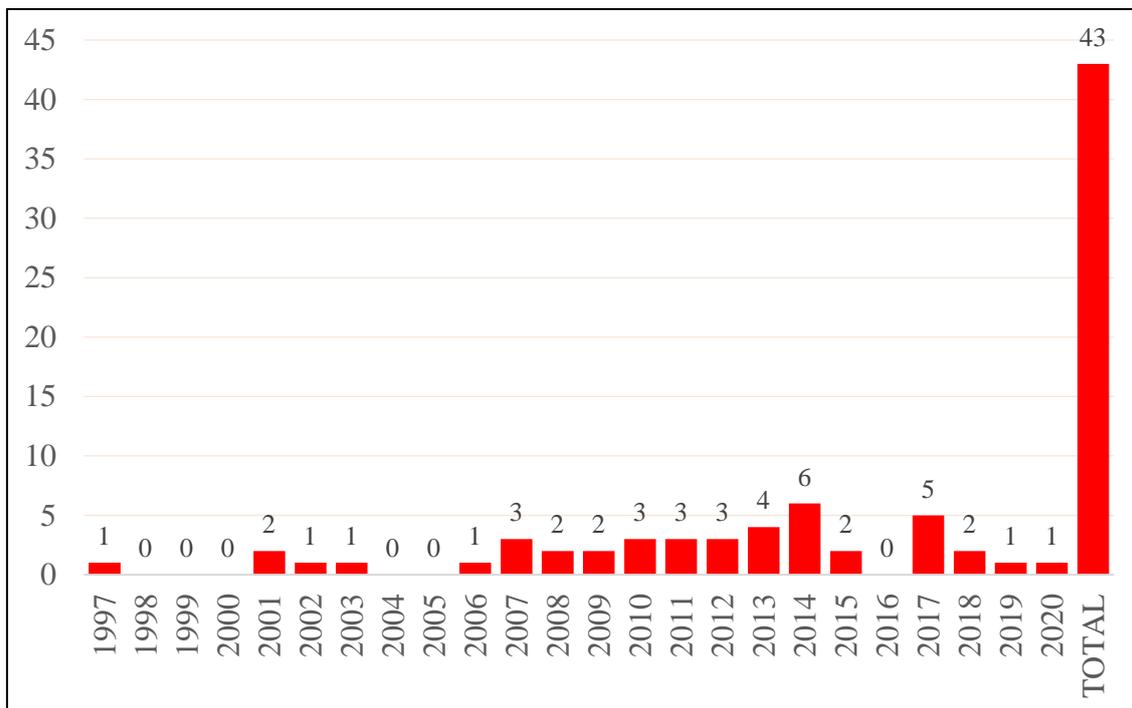
Neste tópico, exploramos o cenário das pesquisas que analisam as dimensões do trabalho docente das auxiliares de creche nos diferentes contextos do Brasil e sinalizam para a constituição, a complexidade e as condições desse trabalho. Realçamos que os estudos escolhidos discutem a temática de formas distintas, ora de maneira direta, ora indireta. No entanto, todos apresentam elementos relevantes para compreendermos as

composições de quadro funcional na EI e como são debatidas e problematizadas no campo acadêmico.

Do conjunto das 43 pesquisas, identificamos a primeira publicada em 1997, um ano após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Portanto, com as determinações deste importante documento, que estabelece o Ensino Superior como exigência mínima para a docência na primeira etapa da educação, ainda que admitindo Ensino Médio na modalidade normal (BRASIL, 1996), alarga-se o debate sobre a formação das profissionais da EI e sua inserção em um quadro funcional.

Considerando a distribuição cronológica das pesquisas examinadas (Gráfico 1), na primeira década pós-LDB obtivemos um total de seis estudos que abordaram o trabalho docente das auxiliares de creche e analisaram questões relacionadas às práticas pedagógicas, desenvolvimento infantil, condições de trabalho docente e formação continuada. Já na segunda década pós-LDB, há um crescimento significativo da produção sobre a temática em foco, com o total de 28 estudos, de modo que se observa uma conquista de espaço nesse contexto. Em continuidade ao debate do trabalho docente, essas pesquisas publicadas na segunda década pós-LDB avançaram na produção de discussões sobre desenvolvimento infantil, condições de trabalho docente, prática pedagógica, história e constituição do trabalho da auxiliar, políticas públicas e deram maior ênfase à temática da formação inicial e continuada.

Gráfico 1 – Distribuição das teses e dissertações selecionadas por ano de publicação (1988-2020)

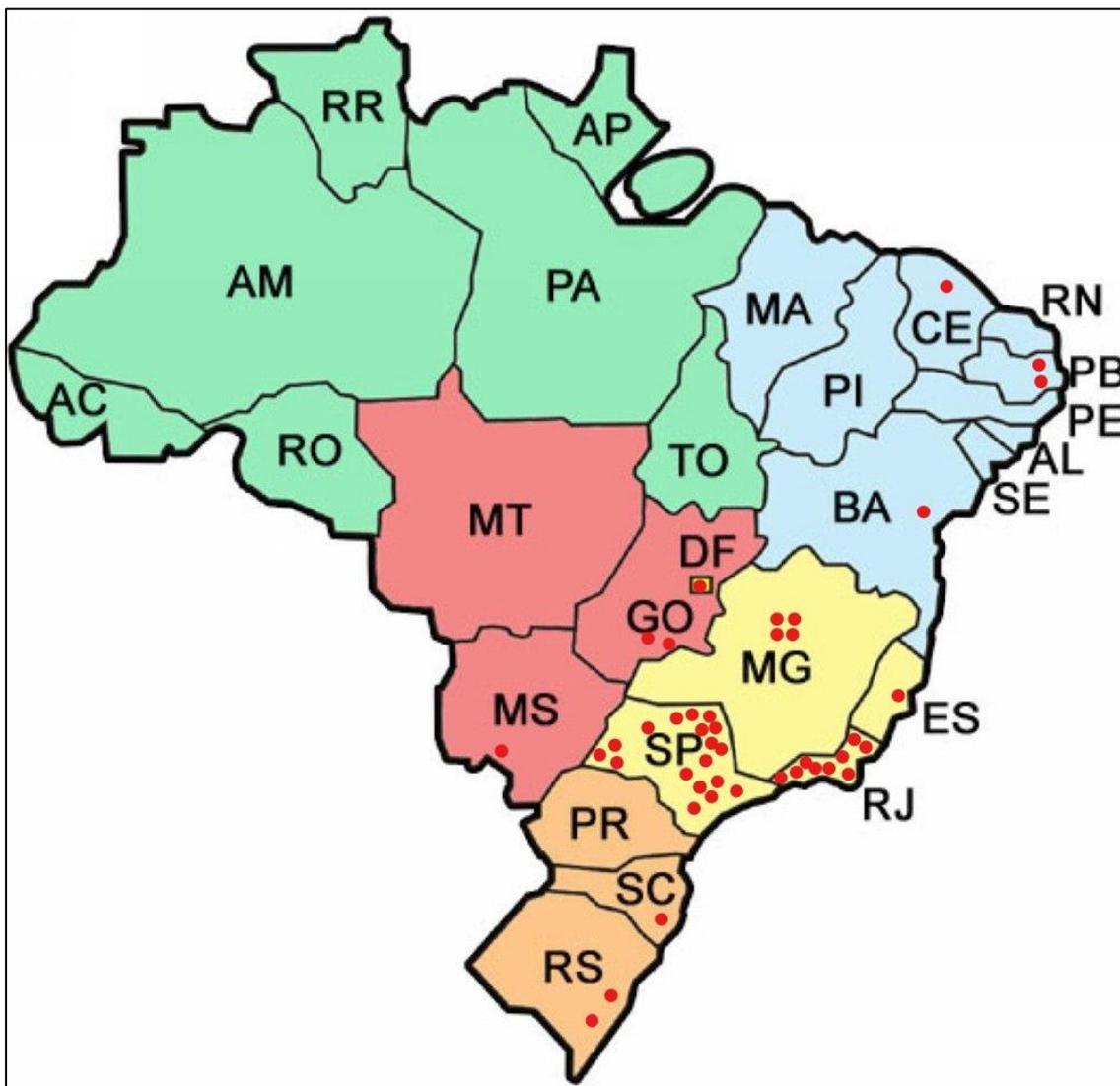


Fonte: elaboração da pesquisadora.

Cotejando esse crescimento na produção de pesquisas sobre o tema, acenamos que, nesse mesmo período, foram publicados documentos legais importantes para o campo da EI (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2009c; BRASIL, 2014) que contribuíram com o debate sobre formação de professores e sobre atendimento público e de qualidade nessa etapa da educação.

No que tange às regiões em que as pesquisas foram publicadas (Imagem 1), verificamos uma grande concentração na região Sudeste, pois 32 estudos selecionados (74,42%) foram produzidos nessa região, seguida das regiões Centro-Oeste e Nordeste, com quatro publicações (9,3%) cada uma, e da região Sul, com três estudos (6,98%). Na região Norte, a partir da metodologia que delineamos, não foi possível identificar trabalhos que abordassem sobre essa temática. Nesse cenário, o mapeamento das pesquisas por região possibilitou perceber uma discrepância no número de produções entre o Sudeste e as demais regiões.

Imagem 1 – Distribuição das teses e dissertações selecionadas por região brasileira de publicação



Fonte: organização da pesquisadora.

Ao estabelecer uma relação entre a massa crítica (medida pelos grupos de pesquisa em atividade) e o Produto Interno Bruto (PIB) de cada região, Castro (2010) constatou que 57% dos grupos de pesquisa se situavam no Sudeste, sendo o PIB dessa região equivalente a 57,8% do PIB do país à época. Na continuidade dessa relação PIB por região e massa crítica, Castro (2010, p. 218) afirma que “[...] se somarmos a massa crítica das regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, chegaremos a 23% da massa crítica nacional. O PIB das três regiões é da ordem de 24% do PIB Nacional”. Com estudos sobre pós-graduação no Brasil, as autoras Santos e Azevedo (2009) afirmam que 61,1% dos programas com cursos de mestrado e doutorado estão localizados na região Sudeste, fato que confirma a assimetria regional também encontrada em nosso mapeamento.

Em análise especificamente dos dados da região Sudeste, verificamos que o estado de São Paulo acumula mais da metade das pesquisas, com 18 estudos (56,25%), seguido pelo Rio de Janeiro, com nove estudos (28,12%), Minas Gerais, com quatro estudos (12,5%), e o Espírito Santo, com um estudo (3,12%). O Espírito Santo é, portanto, o estado dessa região que concentra o menor número de produções, por isso enfatizamos a necessidade de realizar pesquisas que problematizem a configuração do trabalho docente das auxiliares de creche nesse contexto. Averiguamos ainda que 35 dos estudos selecionados (81%) estão vinculados a programas de pós-graduação de universidades públicas e oito (19%), a programas de pós-graduação de universidades privadas. Essa constatação demonstra que as universidades públicas têm fomentado expressivamente os debates acerca do assunto.

Mapeamos também as nomenclaturas que as auxiliares de creche recebem nos diferentes lugares em que as pesquisas foram produzidas. Foi encontrado um total de 18 nomeações distintas para o mesmo cargo ou função, sendo elas: monitora, monitora de creche, monitora de educação infantil, auxiliar de desenvolvimento infantil, auxiliar de educação infantil, auxiliar de atividade educativa, auxiliar de educação, auxiliar de creche, auxiliar de apoio, auxiliar docente, auxiliar de desenvolvimento escolar, agente auxiliar de creche, educadora, babá, atendente de desenvolvimento infantil, recreadora, professora auxiliar e berçarista. Essa multiplicidade de termos revela uma ausência de regulação dessa categoria de trabalhadoras docentes em nível nacional, assim como a divergência, em muitos aspectos, nas formas como esse trabalho se constitui nos municípios pesquisados.

Todavia, destacamos que as diferentes nomeações também podem informar o local de atuação e o lugar que essas trabalhadoras ocupam na EI. Scramingnon (2011) sinaliza os diversos lugares que as auxiliares ocupam na sociedade e no trabalho quando observa que, ainda que exerçam as mesmas atribuições e atuem no mesmo grupo de crianças que as professoras, as palavras pelas quais são nomeadas carregam significados que as diferenciam. Essas diferenciações podem implicar nas formas de ingresso, nas condições de trabalho e provocar tensionamentos no interior das instituições. Ao analisar também essa variedade, Chamarelli (2013) evidencia que as nomenclaturas

anunciam o local onde elas atuam, as dimensões históricas e ideológicas e os modos próprios de olhar a EI e as trabalhadoras docentes.

Para finalizar o delineamento desse panorama, sistematizamos as pesquisas que discutem o trabalho das auxiliares de creche por eixos temáticos, opção desafiadora, tendo em vista que cada trabalho pode abordar mais de um tema. No entanto, empreendemos esforços para agrupá-los a partir da temática central de cada estudo. Dessa maneira, foram organizadas oito disposições temáticas: i. *práticas pedagógicas*, com 6 trabalhos (13,95%); ii. *desenvolvimento infantil*, com 3 (6,98%); iii. *história e constituição do trabalho da auxiliar*, com 4 (9,3%); *formação inicial e continuada*, com 15 (34,88%); v. *condições de trabalho docente*, com 5 (11,63%); vi. *identidade profissional*, com 4 (9,3%); vii. *relações de gênero*, com 1 (2,33%); e viii. *políticas públicas*, com 5 (11,63%).

A partir desses eixos temáticos, percebemos que os estudos apresentam motivações e objetivos de pesquisa diversos, associados direta ou indiretamente à temática do trabalho docente das auxiliares. Notamos um número expressivo de trabalhos que abordam a formação inicial e continuada de profissionais da EI, informando um investimento maior no debate e na luta pela formação docente para esse campo de atuação. Cada eixo temático que organizamos reúne muitas pautas, defesas, concordâncias e divergências, que são abordadas no próximo tópico.

2.3 AS AUXILIARES DE CRECHE NO CONTEXTO ACADÊMICO: PRODUZINDO DIÁLOGOS

Neste tópico, exploramos as produções acadêmicas, considerando seus objetivos, o percurso metodológico e os resultados alcançados, a partir dos agrupamentos dos seguintes eixos temáticos¹⁰: *práticas pedagógicas* (BUFALO, 1997; ÁVILA, 2002; FLACH, 2006; SILVA, 2012; SANTOS, 2013; FIRMINO, 2017), *desenvolvimento*

¹⁰ As reflexões dos eixos temáticos *história e constituição do trabalho da auxiliar* e *condições de trabalho docente* foram publicadas nos anais da 14ª Reunião Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/6975-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf

infantil (CARDOSO, 2001; CAPELASSO, 2011; ADURENS, 2020), *história e constituição do trabalho da auxiliar* (CONCEIÇÃO, 2010; EDIR, 2014; PINHEIRO, 2017; MONTIEL, 2019), *formação inicial e continuada* (SANTOS, 2003; CAPESTRANI, 2007; BUENO, 2007; LAUREANO, 2007; BUFALO, 2009; KOPCAK, 2009; NASCIMENTO, 2010; ROCHA, 2010; SCRAMINGNON, 2011; SOUZA, 2011; SOUZA, 2013; MOYANO, 2014; CAMPOS, 2014; PAULINO, 2014; SILVA, 2017), *condições de trabalho docente* (MASSELE, 2001; ANDRADE, 2008; LOBO, 2008; OLIVEIRA, 2017; LOCATELLI, 2018), *identidade profissional* (LAGES, 2012; SILVA, 2015; FERREIRA, 2015; CAMILO, 2018), *relações de gênero* (SANTOS, 2014) e *políticas públicas* (BARROS, 2012; GIL, 2013; CHAMARELLI, 2013; SILVA, 2014; LIRA, 2017).

Iniciamos o eixo temático *práticas pedagógicas* com a dissertação de Bufalo (1997), que investigou o trabalho das monitoras que cuidam e educam crianças no contexto de uma creche pública. Para essa pesquisa, foi realizado um estudo de caso, com procedimentos de observação, filmagens e entrevistas com as monitoras. Em síntese, os resultados indicam a ausência de formação específica das monitoras para atuar nas instituições de EI, implicando em um trabalho baseado no senso comum e nas próprias vivências acumuladas por meio da prática. Em relação às práticas pedagógicas, a autora identifica no discurso das monitoras que suas atribuições estão ligadas ao cuidar, enquanto as da professora ao educar, como se essa separação fosse possível. Além da ausência de formação específica, Bufalo (1997) destaca também a falta de investimentos em uma formação contínua que contemple questões relacionadas às crianças pequenas. Isso evidencia um modelo de trabalho nas creches marcado por desigualdades, pois não possibilita às monitoras o acesso ao conhecimento sobre as especificidades do campo em que estão inseridas.

Nesse mesmo escopo temático, Ávila (2002) realizou um estudo sobre as práticas educativas em um contexto de relações entre as crianças e as monitoras, recorrendo também à produção de um estudo de caso, com procedimentos de observação participante, entrevista e análise documental. A partir dessa metodologia, a pesquisadora identificou que a prática educativa das professoras e das monitoras se pautava na indissociabilidade entre o cuidar e o educar, visto que, quando atuavam, “tornavam-se adultos inteiros, educando crianças inteiras” (ÁVILA, 2002, p. 5). Não

obstante, a autora observa uma hierarquia na relação entre professoras e monitoras, ainda que isso não se expresse em uma dinâmica de mando e de submissão; além disso, ela considera que essa hierarquia não é imposta por um ou outro elemento da relação, pois as trabalhadoras estão condicionadas a uma estrutura que reproduz um modelo de sociedade capitalista e são submetidas a obedecer a instâncias superiores. Contudo, quando não estão juntas, professora e auxiliar mobilizam conhecimentos aprendidos nessa relação, no convívio com as diferenças.

Na continuidade do diálogo com as produções, a pesquisa de Flach (2006) teve como objetivo principal investigar a relação estabelecida entre as crianças, monitoras e professoras, em uma perspectiva da psicanálise. Ao realizar observações e entrevistas semidirigidas com as docentes, a autora constata diferenças entre as professoras e as monitoras relativas à remuneração, à formação e à carga horária. Ela ressalta também a importância de proporcionar espaços abertos para a escuta, tendo em vista a insatisfação das monitoras com as condições de trabalho. Esse estudo mostra que as instituições de EI não têm sido um lugar de constituição da subjetividade por meio da brincadeira e aponta para ambiguidades e dissociações entre o cuidar e o educar, que causam tensionamentos nas relações entre a professora e a monitora. Todavia, ressaltamos que, para além de possibilitar espaços para o diálogo, é preciso investir também em projetos de formação inicial e continuada das monitoras e em melhores condições de trabalho.

Compondo essa cadeia discursiva, Silva (2012) focalizou as práticas pedagógicas e a relação entre professora e monitora que atuam em uma turma com crianças de dois anos, a partir de observações da prática e de entrevistas com as docentes, com uma abordagem histórico-cultural vigotskiana. Os dados da pesquisa acenam para um distanciamento das ações desempenhadas pela professora e monitora, o que acarreta a separação entre essas funções. A partir dessa segmentação, a professora assume atribuições consideradas pedagógicas e a monitora as ações de cuidados, como a higienização e a alimentação, produzindo hierarquizações na EI.

Diante desse cenário, Silva (2012) considera que a existência de duas categorias atuando diretamente no trabalho com as crianças, porém com distinções na formação e na profissionalização, compromete a qualidade da educação ofertada na instituição pesquisada. Nesse contexto de investigação, a autora identifica a ausência de projetos de

formação continuada com vistas a promover reflexões dos saberes-fazer e de políticas de valorização profissional, o que contribui para continuidade de um trabalho marcado por dicotomias e hierarquias. Com isso, concordamos com a posição de Silva (2012) ao enfatizar a importância de implementar propostas de formação continuada e de investir no reconhecimento e na valorização do trabalho desenvolvido por essas trabalhadoras docentes.

Na continuidade dos estudos, Santos (2013) buscou compreender as relações entre professoras e auxiliares em um CMEI a partir dos procedimentos metodológicos de análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e grupos focais. Os resultados se assemelham aos apresentados por Silva (2012), uma vez que também pontuam a urgência em superar as dicotomias presentes nas práticas docentes e nas políticas públicas que enfatizam concepções que distanciam as ações de cuidar e de educar. Assim, a pesquisadora analisa que a presença de professoras e de auxiliares nessa etapa informa a existência de duas categorias, com diferentes formas de contratação, formação, tempo de atuação na EI e salário, cujo resultado são os tensionamentos e as hierarquizações.

De acordo com Santos (2013), as auxiliares são afetadas pela desvalorização atribuída ao seu trabalho e pela fragilidade no reconhecimento social de atividades que trazem marcas da maternagem. Por isso, buscam apoio nas relações afetivas estabelecidas e no compromisso com a formação das crianças. Por isso, Santos (2013) destaca a importância de direcionar os olhares para as auxiliares e a valorizar seu trabalho como forma de possibilitar protagonismos no processo educativo direcionado às crianças pequenas.

Para finalizar esse escopo temático, com o foco em compreender as concepções das auxiliares e das professoras sobre suas práticas pedagógicas, Firmino (2017) produziu uma pesquisa participante, com encontros reflexivos com as professoras e as monitoras. Articulado a perspectiva histórico-crítica de Saviani, o estudo identifica que as práticas pedagógicas caracterizadas pelas docentes integram os pilares cuidar-educar-brincar, finalidades, intencionalidades, formação e natureza teórica. A pesquisadora também analisa a concepção das participantes de uma docência nata, entendida como vocação, ligada à ideia de que basta ser mulher para ter características para trabalhar com

crianças. Na análise dessas concepções, Firmino (2017) ressalta os encontros reflexivos como momentos de aprendizados, tendo em vista que as docentes tiveram a oportunidade de pensar e refletir a respeito de suas práticas. Em resumo, a autora aponta, assim como Silva (2012), a relevância no investimento em formação inicial e em serviço que oportunizem a compreensão de práticas pedagógicas que atendam às particularidades das crianças na faixa etária de zero a três.

Portanto, em interlocução com estudos desse eixo temático, identificamos concepções e práticas que compõem o percurso das auxiliares de creche no campo da EI. Na década de 1990, Bufalo (1997) já problematizava questões associadas a exiguidade de investimento na formação, conjunturas desiguais de trabalho, compreensões dicotômicas sobre a prática pedagógica e concepções de docência como uma vocação. Esses aspectos também são identificados nos estudos mais recentes (FLACH, 2006; SILVA, 2012; SANTOS, 2013; FIRMINO, 2017), o que indica a ausência de investimentos em condições mais igualitárias de trabalho e sinaliza o lugar que a EI ocupa nas políticas públicas, principalmente no que concerne às trabalhadoras inseridas nessa área. Mesmo que tenhamos identificado, com base nas pesquisas, práticas que consideram a indissociabilidade do cuidar e do educar e que instam aprendizados na interação entre professoras e monitoras (ÁVILA, 2002), é urgente sobrepujar as concepções, as ausências e as práticas que permeiam a maioria das instituições.

Avançamos, então, para o eixo temático *desenvolvimento infantil*, explorando a produção de Cardoso (2001), que investigou o conhecimento de mães e de auxiliares sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças de até dois anos. Com um estudo transversal analítico, a pesquisadora aplicou questionários com questões fechadas relativas aos marcos do desenvolvimento da linguagem. De acordo com ela, os resultados alcançados no grupo de auxiliares ficaram aquém do esperado e tiveram diferenças pouco relevantes se comparado ao grupo das mães, principalmente no que concerne à capacidade de identificar pontos importantes do desenvolvimento da linguagem. Com isso, Cardoso (2001) enfatiza a relevância de produzir pesquisas com auxiliares, pois elas trabalham diretamente com as crianças, de modo que apontam para a necessidade de formação específica para ingressar na EI.

No intuito de compreender a importância do vínculo afetivo entre auxiliares e crianças e as implicações desta relação para o desenvolvimento infantil, Capelasso (2011) produziu um estudo de caso, acompanhado de entrevistas semiestruturadas com as auxiliares, observação e análise documental, fundamentado na teoria psicanalítica de Freud. A pesquisadora relata mudanças ocorridas na creche associadas às práticas de cuidado e de educação e identifica a constituição de vínculos afetivos entre as auxiliares e as crianças. O estudo constata que as auxiliares, no contexto estudado, possuem formação em nível superior e atuam como professoras das turmas e recebem orientações da equipe gestora para o desenvolvimento do trabalho. Entretanto, esses dados revelam o ingresso de docentes com a função de educadora desatrelado do reconhecimento profissional e de condições melhores de trabalho.

Concluimos o eixo de *desenvolvimento infantil* com a pesquisa de Adurens (2020), que, por meio de entrevistas, identificou as percepções das auxiliares e das professoras a respeito do desenvolvimento de bebês. Em relação ao trabalho docente, a autora identifica o compartilhamento das ações de cuidado e de educação realizadas pelas auxiliares e professoras. Desse modo, verifica-se um processo indissociável e fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, reafirmando resultados também analisados por Ávila (2002). Todavia, Adurens (2020) problematiza o edital de seleção para o cargo por atrelar as funções de cuidados com o corpo, limpeza do local, dentre outras, às docentes auxiliares. Tais prerrogativas geraram debates entre os papéis das auxiliares e da professora, nos quais circulavam concepções apartadas das ações de educação e de cuidado. O estudo afirma que as participantes promovem ações que estimulam o desenvolvimento infantil em diversos aspectos (motor, socioafetivo, cognitivo, sensorial, linguísticos) e planejam atividades com intuito de proporcionar o desenvolvimento integral dos bebês. Para finalizar, destaca-se, a partir da leitura da pesquisa de Adurens (2020), a relevância da formação continuada, dada a complexidade que envolve o desenvolvimento infantil, e da inclusão das auxiliares nesses percursos formativos, por trabalharem diretamente com as crianças e em período integral.

No encontro com os trabalhos desse escopo, verificamos o reconhecimento das auxiliares como pertencentes ao campo da EI e como sujeitos participantes das pesquisas. Cardoso (2001) já acena a necessidade de estudos sobre essa temática, pois as auxiliares contribuem no processo educativo das crianças, assim como defende

também o ingresso de trabalhadoras com formação em Pedagogia para atuar nessa área. Identificamos também outras reivindicações, em estudos mais recentes, como a participação das auxiliares nos processos de formação continuada (ADURENS, 2020), melhores condições de trabalho e o reconhecimento como trabalhadoras docentes (CAPELASSO, 2011). Os resultados dessas pesquisas, as reivindicações e as contribuições de cada estudo vão sendo reafirmadas ao longo deste capítulo, ora em estudos mais recentes, ora em pesquisas realizadas em outros contextos, mas que colocam em pauta a luta por melhores condições de trabalho e investimentos no âmbito da formação — como será enfatizado no eixo formação inicial e continuada —, configurando-se um debate que ainda requer investimentos.

Para iniciar o eixo temático *história e constituição do trabalho da auxiliar*, selecionamos o estudo de Conceição (2010), que investigou o percurso histórico do grupo de auxiliares, com a produção de análise documental e entrevistas com integrantes dos sindicatos que representam as auxiliares de sala e profissionais da secretaria municipal de educação. De acordo com a autora, a origem do trabalho das auxiliares está associada aos modelos de atendimento instaurados no nosso país: de um lado, a creche, com um viés assistencialista e voltada para crianças de classe popular; de outro, a pré-escola, considerada pedagógica, voltada para classe social mais alta. Nessa segmentação, duas categorias com funções distintas atuavam na EI: “[...] professores sem formação e pouca qualificação para a creche, onde bastariam conhecimentos sobre o cuidado com o corpo e a higiene das crianças; e professores com formação, que desenvolviam atividades visando à preparação para o ensino fundamental” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 203).

Em relação ao trabalho das docentes, Conceição (2010) acena para as divisões e hierarquias nas ações desenvolvidas com as crianças, em que a professora se torna responsável por atividades de caráter pedagógico e as auxiliares pelas funções consideradas secundárias, relacionadas ao cuidado. A pesquisadora defende que, assim como as professoras, as auxiliares de sala desenvolvem trabalho de docência, pautado na indissociabilidade entre o cuidar e o educar e na realização de forma intencional e planejada.

Os resultados da pesquisa também indicam que as auxiliares, ainda que desempenhem funções docentes, não são inseridas no quadro do magistério, o que influencia nas condições de carreira. Desse modo, “[...] estes profissionais, embora exercendo atividades similares às dos professores, são os mais atingidos pelos atuais processos de desvalorização, precarização e intensificação do trabalho” (CONCEIÇÃO, 2010, p. 205). Apesar de revelar processos de hierarquizações e divisões, Conceição (2010) também identifica avanços para a categoria, como a conquista por mais dias de férias, o direito à formação e à participação em cursos ofertados pela secretaria de educação, assim como ao envolvimento nas decisões no interior das instituições de EI.

Edir (2014), assim como Conceição (2010), estudou a história e a constituição do trabalho das auxiliares de atividades educativas, com procedimentos metodológicos de análise documental e entrevistas com profissionais que atuaram na gestão da EI nas secretarias de educação. Em seu percurso, a pesquisadora identifica três argumentos para a criação do cargo de auxiliar no processo de transição da EI para a secretaria de educação: a urgência na contratação de pessoal, o intuito de ser uma ocupação temporária e a elevação da formação de profissionais para atuarem nessa etapa. Entretanto, Edir (2014) revela discrepâncias nos argumentos, tendo em vista que a “[...] necessidade de contratação de pessoal não foi superada; tem havido retrocesso no nível de exigência de formação desses profissionais e, a despeito dessa transitoriedade, a regulamentação e a efetivação do cargo [...] apontam, ao contrário, para a sua consolidação em caráter definitivo” (EDIR, 2014, p. 109). A pesquisa informa que a função auxiliar permanece nas instituições com a justificativa de falta de orçamento para contratação de professores. Essa constatação denuncia o desprovimento de investimentos financeiros e de efetivação de políticas públicas.

Reafirmando resultados discutidos na pesquisa de Conceição (2010), Edir (2014) observa, na organização do trabalho docente das auxiliares e das professoras, divisões hierárquicas nas diferentes exigências de formação, de carga horária, de plano de carreira e nas funções atribuídas a cada docente. Concordamos com Edir (2014) ao defender que, para superarmos essas distinções, é necessário que o trabalho docente seja realizado por professoras, com formação em nível superior e plano de carreira, garantindo condições mais igualitárias.

Em outro trabalho, Pinheiro (2017) analisou o papel e a constituição do trabalho das auxiliares de creche a partir de um estudo de caso, com aplicação de questionário, observação participante e entrevistas individuais com auxiliares, professoras e coordenadora. O estudo pontua que o trabalho desenvolvido pelas auxiliares no cotidiano da EI integra práticas de cuidado e de educação, entretanto, não é percebido como ação pedagógica, uma vez que essas profissionais são vistas como responsáveis pelas atividades de cuidado e pela complementação do trabalho pedagógico realizado pelas professoras. Sendo assim, Pinheiro (2017, p. 244) enfatiza que essa configuração “não atende os objetivos de desenvolvimento integral da criança, pois, para isso, faz-se imprescindível uma docência também integral, integrada e compartilhada, logo realizada por professores, contratados e reconhecidos como tal”. Assim, a admissão de distintas trabalhadoras docentes (auxiliar e professora) permite às crianças terem acesso a uma educação que não condiz com os objetivos dessa etapa. Portanto, com a mesma perspectiva de Edir (2014), Pinheiro (2017) vislumbra a possibilidade de contratação de duas professoras para atuarem conjuntamente nas instituições de EI.

Para finalizar esse eixo temático, selecionamos a pesquisa de Montiel (2019), que, articulada à abordagem histórica e sociológica de Norbert Elias e a partir de entrevistas semiestruturadas, buscou compreender a transição de atendimento educacional às crianças da gerência de assistência social para a gerência de educação. O estudo acentua a importância das monitoras de creche, ainda que com indícios de um atendimento provisório e tendo em vista a necessidade de mudanças em uma profissão ainda em construção.

De acordo com a pesquisa, a educação das crianças pequenas esteve associada a um atendimento assistencialista e compensatório. O processo de transição entre a assistência social e a gerência de educação provocou muitas mudanças, especialmente no quadro de funcionários que já estavam nas instituições. A exigência da legislação fez com que as monitoras, concursadas desde 1995 e sem formação específica para atuar na creche, fossem substituídas pelas educadoras admitidas em um concurso público de 2005, provocando disputas de poder entre monitoras e educadoras. Nesse cenário, as primeiras lutaram para continuar exercendo suas funções, mas o segundo grupo se fortaleceu por ter formação mínima exigida e o apoio das famílias e da gestão para compor o grupo de professoras da creche.

Montiel (2019) revela o lugar desvalorizado em que se encontravam as monitoras, que viram no concurso público uma forma de melhorar sua situação financeira. No entanto, elas permaneceram apenas por um tempo na função e, em seguida, foram transferidas para o setor administrativo, com salário rebaixado. A pesquisadora considera um avanço garantir profissionais habilitadas nessa etapa, mas um retrocesso não pensar nas trabalhadoras que já estavam nas creches, que poderiam ter como alternativa a formação em serviço. Por isso, ela pontua que “essas relações indicaram a gênese da profissão docente [...] e possibilitaram que a balança de poder se alterasse no decorrer do processo e, desta maneira, a trajetória dos profissionais acabou sendo permeada de conquistas e perdas, de avanços e retrocessos” (MONTIEL, 2019, p. 165).

Portanto, os estudos que compõem esse eixo temático sinalizam de que maneira o trabalho docente das auxiliares se constituiu historicamente, considerando os modelos de atendimento da EI (CONCEIÇÃO, 2010; MONTIEL 2019) e a urgência da contratação de profissionais para suprir as demandas dessa etapa, ainda que, a princípio, fosse em caráter provisório (EDIR, 2014). Diante disso, compreendemos a presença de duas categorias de trabalhadoras — professoras e auxiliares — que compartilham a docência na EI, permeada por concepções equivocadas sobre a indissociabilidade do cuidar e educar (PINHEIRO, 2017). Assim, os resultados convergem para as disparidades que integram a docência, com foco nos tensionamentos, nas hierarquias e nas condições diversas de trabalho, pautas que também são sinalizadas em outras pesquisas.

Na continuidade do diálogo com as produções, iniciamos o eixo temático *formação inicial e continuada* com a pesquisa de Santos (2003), que analisou as contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade das educadoras. Essa pesquisa teve como metodologia a pesquisa-ação e os procedimentos de entrevistas, relato escrito, observação participante e análise documental, com um grupo composto por recreacionistas e auxiliares de recreacionistas, nomeadas, nesse trabalho, por educadoras. Os resultados indicam que o programa contribuiu para constituir a identidade profissional das trabalhadoras participantes, principalmente nos momentos de encontros de orientações.

Santos (2003) evidencia que as educadoras estavam em um processo de transformação de sua identidade profissional, “[...] desconstruindo a imagem da pajem, da babá e construindo características identitárias de profissional da EI. Está sendo definida essa identidade, mas já é apontado pela maioria das educadoras como perfil idealizado o profissional reflexivo” (SANTOS, 2003, p. 144). O estudo destaca a importância de que as educadoras se mobilizem em prol de condições melhores de trabalho, de formação inicial de qualidade e de espaços de formação continuada.

Por sua vez, a pesquisa de Capestrani (2007), em uma perspectiva vigotskiana, analisou as mudanças e os impactos relatados pelas auxiliares de desenvolvimento infantil que participaram do Programa ADI-Magistério, curso de formação em nível médio, na modalidade normal. No encontro com as cursistas, a pesquisadora, por meio de entrevistas, identificou que o curso, com objetivo de promover a formação docente em serviço das auxiliares, proporcionou outras formas de olhar para suas trajetórias de vida e de profissão, mudanças na prática profissional e nas concepções sobre a EI. Em síntese, o Programa provocou alterações no atendimento das necessidades das crianças e na compreensão da indissociabilidade de cuidar e educar.

Em seu estudo, Bueno (2007) teve como propósito identificar os espaços de formação contínua nas instituições de EI, fundamentado nos conceitos de Paulo Freire. Como procedimentos metodológicos, além da observação, foram realizadas entrevistas com coordenadoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, professoras, babás (nomenclatura dada pelo local onde foi realizada a pesquisa) e diretora. De acordo com a pesquisadora, as babás ingressaram por meio de concurso público para desempenhar funções relacionadas ao cuidado, com uma concepção do cuidar desatrelada do processo de educar. Todavia, com os avanços na base legal e com a expansão dos estudos, outras exigências e atribuições foram direcionadas a elas, que relatam um despreparo para atuar frente às novas demandas, visto que “[...] se sentem desvalorizadas profissionalmente, requerem do poder público a oportunidade de realizar uma formação continuada que subsidie o trabalho no dia-a-dia com as crianças, querem a oportunidade de fazer um curso Normal Superior ou a Pedagogia” (BUENO, 2007, p. 63-64).

Assim, Bueno (2007) observa processos hierárquicos, tendo em vista as disparidades relacionadas às nomenclaturas, à formação, ao salário, à carga horária de trabalho e aos

espaços de formação. Revela também uma cisão entre o cuidar e o educar presente na concepção das profissionais da instituição e do sistema municipal, com uma gestão que dicotomiza as funções e as propostas pedagógicas. Em relação aos espaços de formação, evidencia-se a necessidade de planejamento, de diálogo e de aproximação com o contexto em que as docentes estão inseridas.

A pesquisadora Laureano (2007), por sua vez, analisou as práticas emancipatórias realizadas no curso de formação para as monitoras, a partir da observação e dos depoimentos das participantes. Os resultados obtidos apontam a presença de duas categorias de trabalhadoras atuando no desenvolvimento de ações de cuidado e de educação, a monitora e a professora; nessa relação, elas estabelecem parcerias e disputas. No que concerne a tarefas de ambas as docentes, também são identificadas fragmentações, sendo destinadas às monitoras as tarefas relacionadas à higiene e, às professoras, as ações consideradas educativas. Desse modo, delinea-se uma concepção equivocada, tendo em vista que essas ações são inseparáveis na prática.

Em relação ao curso do qual as monitoras participaram, a pesquisadora o compreende como um avanço no âmbito das políticas de formação, já que esse grupo de trabalhadoras docentes é tradicionalmente desvalorizado. Para Laureano (2007, p. 126), “[...] as monitoras iam atribuindo novos sentidos ao próprio fazer à medida em que iam se apropriando de uma fundamentação teórica”. O estudo não deixa de problematizar, porém, as questões ligadas à formação inicial das monitoras, seu plano de carreira, as exigências de formação para ingresso e as condições de trabalho, que continuam presentes no contexto pesquisado. Enfatiza-se, portanto, a importância de investimentos para atender as demandas de formação das monitoras.

Ainda sobre os processos de formação inicial e continuada, dialogamos novamente com Bufalo (2009), que, em sua dissertação de mestrado, pesquisou as práticas pedagógicas das monitoras (BUFALO, 1997) e, na tese de doutorado, avançou para a análise da constituição da profissão docente no âmbito dos movimentos sindicais, por meio de análise documental e de entrevistas. Nos documentos analisados (atas produzidas nos movimentos sindicais), a pesquisadora constata reivindicações das monitoras pelo direito à formação e à redução da jornada de trabalho. Para Bufalo (2009, p. 124), há uma intenção do poder público em manter profissionais sem a formação específica para

atuar nas creches, reforçando a “[...] ideia já disseminada de que, para exercer o trabalho de cuidar e educar crianças pequenininhas não há necessidade de um pensar sobre, e por isso a docente não produz culturas”.

Nessa conjuntura de reivindicações, Bufalo (2009) defende a inserção das monitoras no quadro do magistério como uma forma de romper com os processos dicotômicos e hierárquicos no trabalho docente e de fortalecer uma luta mais ampliada pela EI como um lugar de educação das crianças, atribuindo um caráter coletivo às conquistas. Conforme o exame de Bufalo (2009, p. 7) sobre essa trajetória de mobilização da categoria de monitoras, “[...] nem só o salário estava presente nas respectivas pautas, e, sim, encontram-se tantas outras reivindicações, tais como a exigência de melhoria da formação docente, mostrando, assim, que nem só de salário vivem as docentes de creche”.

A dissertação de Kopcak (2009), em uma perspectiva bakhtiniana, focalizou as concepções das monitoras sobre a infância e o trabalho na EI, a partir das vivências no Curso de Aperfeiçoamento para Monitoras de Educação Infantil. Na análise das entrevistas realizadas ao final do curso, os resultados apontam para os diferentes lugares que as monitoras e as professoras ocupam nas instituições. Nessa dinâmica de pertencimento, as docentes desempenham funções que se entrelaçam, mas em condições salariais e jornada de trabalho desiguais, o que provoca tensionamentos no campo de trabalho e mobiliza a luta das monitoras pelo reconhecimento como educadoras (KOPCAK, 2009). No que tange às vivências no curso, por sua vez, as monitoras reconhecem a importância da formação continuada, tendo em vista a desvalorização do trabalho que exercem por parte da rede municipal.

O estudo evidencia a fragmentação de tarefas que se deve “a uma hierarquização oficial de seus fazeres, nos diferentes papéis e lugares sociais que ocupam, para os quais a formação exigida para o trabalho é diferenciada” (KOPCAK, 2009, p. 143). As constatações anunciadas, no que se refere às hierarquizações, fragmentações, tensionamentos e condições de trabalho, unem-se aos apontamentos de outras produções acadêmicas (BUENO, 2007; LAUREANO, 2007; CONCEIÇÃO, 2010; SILVA, 2012; SANTOS, 2013; EDIR, 2014, entre outros), informando aspectos que compõem o trabalho docente nos diversos espaços.

Em sua análise das concepções das monitoras sobre a infância e a EI, Kopcak (2009) compreende que estão em consonância com aquelas defendidas nos documentos do município pesquisado e assumidas pelo curso. Assim, os sentidos produzidos sobre a infância e o trabalho como monitoras estão se constituindo nas “[...] relações com as crianças, com seus pares, com as professoras [...], com as famílias a quem atendem, nos espaços de formação, nas lutas sindicais, nas discussões das políticas públicas e nas reflexões que cada uma delas produz sobre o trabalho e a própria vida” (KOPCAK, 2009, p. 192).

No mesmo eixo de análise, Nascimento (2010) teve como objetivo compreender as contribuições do Curso Normal Superior Fora de Sede para a formação das atendedoras de desenvolvimento infantil. Para isso, realizou os procedimentos metodológicos de aplicação de questionários e de entrevistas com professoras que foram ex-alunas do curso. De acordo com o exame de Nascimento (2010), são diversos os motivos que mobilizaram as professoras a realizar o curso de graduação, entre eles estão a necessidade de atender aos requisitos da LDB, a oportunidade de ampliar os conhecimentos pedagógicos, a possibilidade de melhorar a remuneração e o desejo de serem respeitadas pelas colegas de trabalho que as consideram incapazes por não possuir diploma de graduação, revelando hierarquias nas relações no interior da EI. Os dados indicam que o curso proporcionou importantes contribuições para a vida pessoal e profissional das cursistas, principalmente na maneira de desenvolver o trabalho com as crianças pequenas (NASCIMENTO, 2010).

O trabalho de Rocha (2010), por sua vez, teve a finalidade de analisar o processo de formação de um grupo de agentes auxiliares de creche; com a metodologia de estudo de caso, realizou observação participante, questionários e entrevistas. A pesquisadora problematiza a criação da categoria funcional de agente auxiliar de creche em 2005 no município pesquisado, a qual ela considerou um retrocesso do poder público relativo à determinação legislativa e sinal da ausência de políticas de formação. Naquele contexto, as agentes auxiliares, cuja formação mínima exigida era o Ensino Fundamental, foram consideradas uma figura de apoio, evidenciando que a formação destinada a essa categoria no período de desenvolvimento da pesquisa aconteceu de forma isolada, na perspectiva de treinamento e sem diálogo com cotidiano da creche. Diante disso, o

atendimento de crianças pequenas se caracteriza pelo baixo custo, com a criação de um cargo sem a exigência da formação específica para o exercício do magistério, em desacordo com as determinações legais (ROCHA, 2010).

No mesmo contexto de pesquisa de Rocha (2010), Scramingnon (2011), embasada no referencial bakhtiniano, analisou as estratégias do município relacionadas às formas de ingresso, requisitos exigidos e projetos de formação em serviço para as profissionais que atuam nas creches. Por meio de entrevistas e grupo focal produzidos com diretoras e agentes auxiliares de creche, a pesquisadora constatou a presença de três perfis de profissionais atuando na EI do município pesquisado: a professora, a recreadora e a agente auxiliar de creche. Tais perfis se caracterizam, de acordo com o estudo, pelas diferenças na forma de ingresso, formação exigida, carga horária, planos de carreira, dentre outras.

A partir das entrevistas, a pesquisadora nota uma certa insatisfação das agentes auxiliares por exercerem as mesmas funções das professoras e não serem reconhecidas como docentes. Isso evidencia o distanciamento entre as propostas feitas pelos estudos realizados no campo da EI e as deliberações dos gestores municipais, pois é fortalecida a ideia de que as ações de cuidado são inferiores à dimensão do educar no que tange as atribuições e os salários das profissionais. Além disso, Scramingnon (2011) observa a falta de exigência de formação específica, o que enfatiza a concepção de um trabalho que pode ser desenvolvido por qualquer pessoa, ou seja, as estratégias para atender essas demandas estão distantes de contemplar as especificidades dessa etapa da Educação Básica. Portanto, a autora reconhece os avanços no âmbito das políticas públicas, mas denuncia a desvalorização da creche, realçando fragmentações e diferenças no tratamento entre creche e pré-escola.

No mesmo contexto municipal das pesquisas anteriores (SCRAMINGNON, 2011; ROCHA, 2010), Souza (2011) desenvolveu um estudo com a intenção de compreender as implicações da participação no Programa de Formação Inicial para Professores em exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) na constituição da identidade profissional das cursistas, em especial, das agentes auxiliares de creche. Com base no referencial bakhtiniano, foram realizadas entrevistas com profissionais que ajudaram a formular e implementar o curso e entrevistas semiestruturadas com cursistas. O

PROINFANTIL é um curso semipresencial de formação para professoras em exercício que não possuem a formação mínima exigida pela legislação.

Souza (2011) problematiza a adesão do município ao curso e a permanência da contratação de agentes auxiliares sem formação exigida por lei, pois, para ela, isso revela a “[...] incoerência da própria política educacional. O PROINFANTIL é um programa emergencial que foi criado para corrigir distorções históricas e não para formar recém-concursados” (SOUZA, 2011, p. 125). De acordo com a análise da pesquisadora, o município estabelece estratégias de contratação de agentes auxiliares para expandir a oferta de vagas com baixo custo, tendo em vista a desvalorização dessa categoria e a baixa remuneração. Além disso, mesmo com a implementação da formação, não há um plano de carreira para as agentes auxiliares. Assim, após a conclusão do curso, há nas creches docentes mais qualificados, porém com remuneração menor. Diante disso, percebemos que há algum investimento na formação das trabalhadoras docentes que lidam diretamente com as crianças; em contrapartida, isso não as possibilita melhores condições de trabalho ou a inserção no quadro funcional do magistério.

Em relação às vivências no Programa, as participantes apontam que os momentos de diálogo e reflexão sobre a prática contribuíram para o seu processo formativo. Para Souza (2011), todavia, a identidade profissional se constitui, nesse processo, de forma ambígua, pois um grupo das participantes destaca o amor como fundamental para exercer o trabalho com as crianças e outro valoriza a formação como imprescindível para atuar nas creches. Essa diferença indica, portanto, as tensões e a fragilidade institucional.

Ainda no eixo *formação inicial e continuada*, a pesquisa de Souza (2013) focalizou a formação docente e avaliou as relações que as educadoras promovem com as crianças na creche, a partir de entrevistas com professoras, auxiliares e diretoras e da observação da prática docente. A pesquisadora realça que, apesar da busca por valorização e da produção de estudos que reforçam a importância da formação inicial, ainda é possível ver decisões com base em uma perspectiva maternalista da EI, predominando a concepção de que as auxiliares, com a função de cuidar, não necessitam de formação específica para atuar nessa etapa. As formações continuadas não consideram a formação

inicial das trabalhadoras docentes que estão no cotidiano das instituições. Diante disso, Souza (2013, p. 7) afirma a “[...] importância do fomento de relações adulto-criança que propiciem aprendizagens. Através da educação, a população poderá lançar um olhar crítico e não subserviente sobre os aparelhos públicos, monitorar, avaliar, lutar por seus direitos”.

Ao abordar a mesma temática, Moyano (2014), por sua vez, investigou a formação das educadoras que atuam na creche, recorrendo à produção de entrevistas com coordenadoras pedagógicas, professoras e auxiliares em educação e coordenador de um curso de Pedagogia. Por mais que as auxiliares não sejam o centro desse estudo, ele discute elementos pertinentes para compreender a constituição desse trabalho. Com relação à formação continuada, a pesquisa constata, entre outros resultados, que esta é direcionada para as professoras e, dentro das possibilidades, as auxiliares podem ser também contempladas, porém com um tempo reduzido, alternando entre uma hora por semana a uma hora por mês. Moyano (2014) defende a formação continuada para as auxiliares, levando em consideração que, nas instituições pesquisadas, as tarefas são compartilhadas, isto é, as professoras e as auxiliares desenvolvem ações de cuidado e de educação. Os resultados indicam avanços, entretanto, sinalizam a necessidade de se desvencilhar da formação tradicional, imediatista e conteudista, na busca por processos formativos que provoquem reflexões e humanização.

Avançando no diálogo com as produções acadêmicas, Campos (2014) perquiriu o mesmo Programa que o estudo de Souza (2011), mas com o propósito de investigar as concepções de criança desenvolvidas no trabalho final do curso pelas agentes auxiliares de creche. Com base no ciclo de políticas de Stephen Ball, a pesquisadora estabeleceu uma relação entre a proposta do PROINFANTIL e os sentidos produzidos pelas agentes auxiliares nos projetos de estudo, identificando o papel ativo das agentes “[...] no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que elas pensam e documentam com suas escritas têm implicações para o processo de implementação da política” (CAMPOS, 2014, p. 134). De acordo com a pesquisa, os termos educar e cuidar estão evidentes nas concepções que os projetos de estudo constroem sobre a criança, visões ora com ênfase maior nos processos educativos, ora nas ações de cuidado. Em síntese, há, nos textos, diversas concepções de criança (em

desenvolvimento, formatada, sócio-histórica, que brinca, cidadã e singular), que se relacionam com práticas, experiências e contexto de atuação das auxiliares.

Também voltando-se para formação continuada, Paulino (2014) buscou compreender os sentidos produzidos no trabalho docente das auxiliares e das professoras que atuam na creche. Ancorada no referencial teórico-metodológico bakhtiniano, realizou procedimentos de observação participante e entrevistas individuais com as professoras e as auxiliares. Os resultados desses encontros indicam hierarquizações referentes a atribuições, plano de carreira, remuneração, carga horária e formação, colocando auxiliares e professoras em condições desiguais de trabalho. Desse modo, reiteram enunciados de pesquisas que identificaram a precariedade do trabalho docente no campo da EI, alocados, nesta pesquisa, especialmente no eixo de *condições de trabalho docente* (MASSELE, 2001; ANDRADE, 2008; LOBO, 2008; OLIVEIRA, 2017; LOCATELLI, 2018). Nesse contexto de atuação, as auxiliares de creche evidenciam sentimentos de desvalorização e insatisfação, com perspectivas de não permanecerem no exercício dessa função, já que não vislumbram a possibilidade de investimentos na formação e de melhorias na remuneração.

Paulino (2014) também identificou elementos na organização da rotina que determinam os lugares que cada trabalhadora ocupa no exercício da função e que informam uma dicotomia entre cuidar e educar. Diante disso, a pesquisadora afirma que “[...] as interações entre as profissionais docentes são configuradas por meio de uma lógica hierárquica que incide em fragmentações no desenvolvimento das ações. Essas fragmentações geram desarticulações na constituição do trabalho docente na EI” (PAULINO, 2014, p. 156). Outras desarticulações também foram analisadas, principalmente, entre a formação continuada e o trabalho docente, com destaques para ausência de formação que pautem as demandas e as especificidades da EI.

Para finalizar o eixo temático da formação, Silva (2017) focalizou as mudanças no trabalho das profissionais da EI. Com a produção de questionários e entrevistas, a pesquisadora dialogou com quatro docentes que entraram como pajens, quatro como auxiliares de desenvolvimento infantil, quatro como professoras e uma que ingressou como auxiliar e atuou como coordenadora pedagógica e, no momento da pesquisa, estava na função de diretora. No município pesquisado, as mudanças de carreira se

configuram em três períodos: primeiro, a contratação para o cargo de pajem (1980 a 1988); em seguida, para o cargo de auxiliar de desenvolvimento infantil (1990 a 2004); e, por fim, a partir de 2005, para o cargo de professora. Ao investigar os percursos de carreira e de trabalho, Silva (2017) abordou também as trajetórias de vida, de formação e de ingresso nesse campo de atuação.

Diante dessas configurações, os dados da pesquisa indicam melhorias nas condições de trabalho, como redução da carga horária, aumento de salário, oportunidades de prosseguir com os estudos e reconhecimento social, assim como o ingresso na carreira docente atrelado à perspectiva de ascensão social. Em relação às trajetórias de formação, Silva (2017, p. 8) acena que, com as mudanças de cargo, associadas às exigências políticas, “[...] os processos de formação e profissionalização [...] ocupam um papel importante em suas trajetórias, que revelam uma valorização da escolarização e o ingresso no trabalho como estratégia de ascensão social”.

Ao explorar os trabalhos que tematizam a *formação inicial e continuada* na EI articulada à docência de professoras e auxiliares de creche, identificamos muitos estudos produzidos em defesa da formação específica para atuar nesse campo, defesa esta também enfatizada em nosso trabalho. Esse eixo, composto pelo maior número de pesquisas — quinze estudos, cada um deles com diferentes intuítos e percursos metodológicos —, desvela, dentre outras nuances, as implicações da formação na constituição da identidade de trabalhadoras docentes (SANTOS, 2003; SOUZA, 2011), os requisitos formativos para ingresso na EI (SCRAMINGNON, 2011), os espaços e o (não)pertencimento das auxiliares nos processos de formação continuada nas instituições (BUENO, 2007; ROCHA, 2010; SOUZA, 2013; PAULINO, 2014; MOYANO, 2014), os impactos dos cursos e programas de formação dos quais auxiliares participaram (CAPESTRANI, 2007; LAUREANO, 2007; KOPCAK, 2009; NASCIMENTO, 2010; SOUZA, 2011; CAMPOS, 2014) e as lutas da categoria pelo direito à formação e melhores condições de trabalho (BUFALO, 2009).

No encontro com os muitos ditos sobre a formação de professoras e auxiliares da EI, reconhecemos investimentos em cursos e programas de formação para as auxiliares, com impactos e mudanças nas práticas, nas concepções, no desenvolvimento do trabalho com as crianças e na compreensão das características dessa etapa, o que

configura avanços no âmbito das políticas de formação. Esse é um dos pontos importantes a ser destacado a partir dos enunciados dessas pesquisas que avaliaram com diferentes olhares e posicionamentos essas políticas de formação, sem invisibilizar as críticas a respeito dos cursos e programas.

Em relação aos processos de formação continuada, efetivados de diversas formas nas instituições de EI, destaca-se a necessidade de uma formação que considere as auxiliares como participantes do processo de cuidar e educar as crianças, os contextos de atuação e os diálogos e especificidades do campo. Diante disso, acenamos que ainda é preciso avançar no âmbito da formação, tanto inicial como continuada, principalmente por termos indicativos de pesquisas que denunciam a contratação de trabalhadoras com diversos requisitos de formação.

Avançando para o tema *condições de trabalho docente*, exploramos a pesquisa de Massele (2001), que teve o objetivo de compreender as experiências de estresse citadas por monitoras e a relação disso com o trabalho que desenvolvem. Ainda que a pesquisa integre a área de Ciências Médicas, mais especificamente, da saúde mental, são analisadas questões relacionadas às condições e organização do trabalho das monitoras que estabelecem diálogos com quatro instituições de EI. Massele (2001) mapeou os dados de funcionários do município pesquisado e apurou que as monitoras compõem cerca de 40% do total de solicitações de afastamentos por motivos de estresse, o que resultou em uma aproximação maior com a categoria, a fim de aprofundar a investigação. Com princípios de pesquisa etnográfica, realizou observação participante, entrevistas semiestruturadas e aplicação do instrumento Inventário de Sintomas de Stress, que permite identificar sinais de esgotamento.

Massele (2001) constatou que esse grupo de trabalhadoras é composto, em maior parte, por mulheres, solteiras ou separadas, responsáveis pelas demandas do lar e pelos filhos, e que, em muitos casos, recorrem a um segundo trabalho para aumentar a renda e dar continuidade aos estudos, vislumbrando melhorias de vida. No que tange às atribuições, destacam-se os conflitos e a cisão que envolvem o cuidar e o educar, pois as monitoras não são consideradas educadoras, mas responsáveis pelas ações de cuidado, enquanto as professoras, pelas de educar. Nesse contexto, são atribuídos valores diferenciados, em que as primeiras são menos importantes que as segundas; como consequência, há

hierarquizações no interior das instituições. Outros fatores relacionados ao estresse foram as tensões na relação das monitoras com as famílias das crianças e no trabalho desenvolvido com as crianças, associado a barulhos, dependência e (des)valorização social, que implicam em desgastes físicos e emocionais. Massele (2001, p. 226) sugere, dentre outras contribuições, que a EI proporcione “[...] abertura de espaços de comunicação que garantam às monitoras distribuição igualitária da oportunidade de intervenção no seu processo de trabalho”.

Em continuidade a esse escopo temático, Andrade (2008) buscou compreender as relações e as condições de trabalho das professoras e monitoras, com a produção de entrevistas e observação, baseada no referencial teórico de Norbert Elias. O estudo aponta que a creche, responsável por cuidar e educar, emprega duas categorias de trabalhadoras docentes — professoras e monitoras —, com diferença na formação, nas atribuições e nos estatutos profissionais. Aponta também para melhorias nas condições de trabalho, especialmente das monitoras, tendo em vista a transferência das creches para área da educação, com a redução de carga horária, evidenciando mobilizações e a coesão dessa categoria.

Andrade (2008) afirma haver uma linha tênue que divide as atividades desenvolvidas pelas monitoras e professoras. No que concerne às primeiras, os seus saberes, considerados uma forma de poder, vinculam-se a conhecerem e ficarem mais tempo com as crianças, além de serem um grupo maior em número e que está na creche há mais tempo. Já as professoras possuem um diploma que as coloca em situações melhores de trabalho, obtendo um salário maior e menor carga horária. Considerando essas relações de poder, Andrade (2008, p. 194) sinaliza que “[...] tanto as monitoras resistem às construções dos saberes das professoras, como vice-versa. Nesta teia de relações, o que se pode prever é que elas percebem as diferenciações nas atividades de trabalho”. Com isso, a autora demarca a existência de conflitos e tensionamentos entre as trabalhadoras.

A pesquisa de Lobo (2008), por sua vez, analisou, por meio de questionários e entrevistas, o trabalho das auxiliares e a formação exigida para atuarem no cargo. Os resultados da pesquisa se aproximam aos de outros estudos (MASSELE, 2001; ANDRADE, 2008; CONCEIÇÃO, 2010; EDIR, 2014), pois indicam distinções nas

condições de trabalho no que tange à formação exigida para ingresso, ao salário, à carga horária e às atribuições, informando processos hierárquicos e concepções dicotômicas. Lobo (2008) revela que as auxiliares de educação não possuem formação específica para atuar na EI e ficam à margem dos documentos oficiais, de modo que vivenciam condições precárias de trabalho, com uma carga horária extensa e uma multiplicidade de funções. Sobre as ações desenvolvidas, os dados informam que as auxiliares compreendem a relação entre o cuidar e o educar, mas sinalizam que não estão preparadas para atender as demandas dessa etapa. Por isso, Lobo (2008) enfatiza a necessidade de mudanças nas concepções de EI e nas políticas de atendimento às crianças.

Com foco na docência, Oliveira (2017) investigou aspectos relacionados à formação e às condições de trabalho no campo da EI, com procedimentos de análise bibliográfica e documental de editais de concursos públicos. Os resultados alcançados informam que, mesmo com os avanços no contexto dessa etapa educacional, há uma distância no cumprimento das exigências da LDB, principalmente no que se refere à formação mínima para ingresso e às condições de trabalho. Diante disso, as trabalhadoras são inseridas nesse campo com diversas nomenclaturas (auxiliares, atendentes, assistentes e outras) e funções docentes, mas não são reconhecidas como professoras. O autor destaca também as condições precárias de trabalho em que se encontram as auxiliares, tendo em vista que diversos municípios não exigem a formação docente para ingresso na EI, como também não as inserem no quadro funcional do magistério. Esses fatores implicam em baixos salários, carga horária extensa e falta de investimentos na formação continuada.

Para finalizar esse eixo, o estudo de Locatelli (2018) examinou o trabalho docente na EI por meio de análise documental, entrevistas com gestores e questionários com as monitoras e professoras. Os resultados indicam que, na estrutura organizacional, há uma hierarquia no que tange às tarefas desenvolvidas: as ações ligadas ao cuidar são menos valorizadas que as atividades pedagógicas, sendo as primeiras, responsabilidade da monitora e as últimas, da professora. No entanto, a pesquisadora enfatiza que, na rotina institucional, no dia a dia, professoras e monitoras compartilham as ações de cuidado e educação, considerando que, na prática, não é possível separar essas ações.

Locatelli (2018) aborda também a autonomia docente, constatando perspectivas diferentes para as trabalhadoras que atuam diretamente com as crianças. Com base na pesquisa, 80% das professoras informam possuir autonomia na elaboração e desenvolvimento das atividades. Com relação às monitoras, essa porcentagem diminui para 57,1%, número que reforça processos hierárquicos no interior da estrutura organizacional. A pesquisa também destaca disparidades associadas ao plano de carreira, tendo em vista que as monitoras não integram o quadro do magistério e não são valorizadas como profissionais docentes. Essa realidade gera insatisfação das monitoras em relação às condições de trabalho. Por isso, Locatelli (2018, p. 23) defende que o direito de acesso à EI “[...] vem se implementando numa conjuntura em que a valorização profissional e as condições de trabalho não se efetivam no mesmo compasso”.

Portanto, no eixo das condições de trabalho, as pesquisas compartilham resultados que denunciam disparidades entre as auxiliares e professoras (ANDRADE, 2008; LOBO, 2008; OLIVEIRA, 2017; LOCATELLI, 2018) e apontam distinções na formação exigida para atuar na EI, no salário, na carga horária, no plano de carreira e nas atribuições. Diante dessa lógica fragmentada, as auxiliares de creche não integram o quadro do magistério (OLIVEIRA, 2017; LOCATELLI, 2018), de modo que são colocadas em um lugar desvalorizado e em condições precárias de trabalho. Os estudos reafirmam também a existência de hierarquizações das ações de cuidado e de educação, que desvalorizam os atos que envolvem o cuidar (MASSELE, 2001; LOCATELLI, 2018). Essas observações reforçam as complexidades que envolvem a docência na EI, trabalho que, na luta pela qualidade, demanda melhorias de condições.

No eixo *identidade profissional*, iniciamos com Lages (2012) que focalizou a identidade profissional das professoras, monitoras e auxiliares docentes, com procedimentos de análise documental e produção de entrevistas não estruturadas. A pesquisadora analisa que as relações estabelecidas no trabalho produzem um lugar de luta, de disputa e de busca por reconhecimento das profissionais. Para Lages (2012), a formação exigida para ingresso no cargo de monitoras não é prioridade dos municípios, tendo em vista a existência de concepções de que, para exercer tais funções, são necessárias habilidades naturais, não uma formação específica.

Lages (2012) reafirma as distinções nas atribuições e condições de trabalho das auxiliares se comparadas às professoras, o que provoca tensionamentos e insatisfação. De acordo com a pesquisadora, há “exploração, perdas de direitos e garantias do trabalho, baixos salários e perda de status, que, por sua vez, trazem como consequência a perda de prestígio e de condições de vida para estes/estas profissionais” (LAGES, 2012, p. 169). Diante disso, a pesquisa acena para as diferentes trajetórias que integram esse percurso de construção da identidade, em espaços urbanos e rurais, atrelada às disparidades nas condições de trabalho, de remuneração e de status. Os resultados também anunciam a valorização e o reconhecimento do trabalho das auxiliares e monitoras pelas demais profissionais da instituição, com evidências de que os processos identitários se constituem também nas articulações e informam continuidades, rupturas e negociações.

Na continuidade desse tema, a dissertação de Silva (2015), a partir de uma abordagem vigotskiana, também investigou a constituição identitária de professoras que iniciaram a carreira como pajens ou auxiliares. Com foco nas narrativas de vida e com a produção de entrevistas, o estudo acena para as trajetórias pessoais, profissionais e formativas como elementos integrantes das identidades profissionais das trabalhadoras docentes. A pesquisadora destaca a formação inicial e continuada como possibilidade de pertencimento ao grupo de professoras; entretanto, ainda permanecem hierarquizações, inclusive no âmbito legal, entre docentes que compõem os diferentes níveis, com a desvalorização das professoras de crianças pequenas. Diante disso, Silva (2015) defende a valorização profissional, o reconhecimento da categoria e o provimento de condições melhores de trabalho como pilares essenciais para a constituição da identidade profissional das docentes da EI.

A dissertação de Ferreira (2015), assim como os trabalhos de Lages (2012) e Silva (2015), investigou por meio de entrevistas os processos que constroem a identidade de agentes auxiliares. Esse trabalho focalizou a formação de um grupo de agentes auxiliares que ingressaram em uma instituição de EI por meio do único concurso público para este cargo, que teve o Ensino Fundamental como pré-requisito e ofereceu baixa remuneração. Elas, porém, foram motivadas para a vaga pela busca da estabilidade empregatícia e financeira. Nesse contexto, Ferreira (2015) pontua fragmentações e dicotomias presentes nos espaços da EI e afirma serem necessários

investimentos na formação de professoras e no âmbito das políticas públicas. Nas palavras da autora, “é fundamental lutarmos por uma concepção de formação que privilegie as peculiaridades e necessidades das crianças na faixa etária de até 6 anos” (FERREIRA, 2015, p. 109).

Prosseguindo com os estudos, Camilo (2018) analisou as implicações das formas de organização do trabalho na constituição das identidades das professoras, com procedimentos de análise documental, observação e entrevistas com professoras, coordenadora e auxiliar de apoio. Embora as auxiliares de apoio não sejam o foco central, a pesquisa considera sua participação no processo de organização do trabalho, assim como observa relações hierárquicas, condições desiguais e invisibilidade. Para a pesquisadora, essas formas de organização impedem a construção de uma docência compartilhada por todas as envolvidas no trabalho com crianças pequenas.

Em resumo, o estudo revela que a organização do trabalho docente tem se mostrado importante para compreender “não somente do contexto de trabalho e das relações entre as professoras e auxiliares no berçário e na turma de crianças de dois anos de idade, mas também [...] as singularidades e as diferenças entre cada contexto” (CAMILO, 2018, p. 7). Portanto, a pesquisadora advoga a garantia de espaços para diálogos, planejamento, formação e valorização profissional, com o objetivo de, “[...] sobretudo, desvelar o lugar ocupado pelo cuidado na organização do trabalho das professoras e das auxiliares” (CAMILO, 2018, p. 166).

As produções acadêmicas que se dedicaram a pesquisar o escopo da identidade profissional, informam diferentes aspectos que movimentam a construção identitária das professoras e auxiliares, especialmente articuladas às condições de trabalho, ao reconhecimento e à valorização profissional (LAGES, 2012; SILVA, 2015), à interface com a formação (FERREIRA, 2015) e às composições da organização do trabalho docente (CAMILO, 2018). Com isso, os resultados dialogam com pesquisas de outros escopos temáticos, pois convergem em pontos principais: a formação, as relações consolidadas no campo de atuação e as condições de trabalho das auxiliares, de modo que somam força na defesa pela valorização profissional.

No escopo temático *relações de gênero*, a dissertação de Santos (2014) teve o propósito de compreender os sentidos produzidos no trabalho de cuidado e educação de um auxiliar, a partir de observações e entrevistas com uma professora e um auxiliar. Os resultados mostram os desafios encontrados por este para ingressar na EI e para ser aceito em um espaço composto, em sua maioria, por mulheres. Para além dos embates, o auxiliar considera essa entrada como oportunidade e estabilidade de trabalho, diferentemente da professora, que relaciona o seu ingresso à vocação. Apesar das diferentes motivações observadas, Santos (2014) destaca que o trabalho desenvolvido pela professora e pelo auxiliar é baseado no compartilhamento das ações de cuidado e educação e no atendimento das especificidades do trabalho com crianças pequenas.

Em análise ao trabalho desse eixo, constatamos a escassez de estudos que tematizam as relações de gênero na EI, em especial, articulados aos trabalhadores auxiliares, como foi problematizado por Santos (2014). Reconhecemos as contribuições relevantes dessa pesquisa para a área ao explorar a docência masculina, com destaque para os desafios dessa integração ao campo, para as relações de parceria estabelecidas com a professora e com as crianças e para a importância de uma docência compartilhada.

Avançamos para o último eixo temático, *políticas públicas*, com a produção de Barros (2012), que analisou, ancorada em pressupostos bakhtinianos, os investimentos dos governos municipais em projetos de valorização e formação de profissionais para a EI. Recorrendo aos procedimentos de aplicação de questionários e entrevistas com gestores, a pesquisadora constata que a presença de profissionais com formação em nível superior ainda é modesta no município pesquisado e contradiz o discurso dos gestores sobre a valorização da formação. Essa contradição fica evidente quando se considera as diferenças na formação e nos vínculos empregatícios entre as professoras e auxiliares; tais diferenças demarcam o espaço institucional e social de cada cargo.

Barros (2012) examina a falta de qualificação das auxiliares e o lugar social que a creche e seus profissionais ocupam. Desse modo, evidencia uma cisão entre a creche e a pré-escola, associada às concepções históricas de atendimento da EI, com implicações na formação diferenciada das trabalhadoras desse campo. Em síntese, além das dicotomias presentes no trabalho das professoras e auxiliares, são apresentados, nos diversos municípios, os desafios de efetivação de políticas de formação de professoras e

as dificuldades em garantir condições melhores de trabalho. Diante desses obstáculos, são necessários investimentos em políticas docentes que vinculem ingresso e carreira, assim como é imprescindível elevar a escolaridade das profissionais da EI (BARROS, 2012).

Baseada no referencial vigotskiano, Gil (2013) investigou as políticas de criação de cargos para ingresso na EI e o perfil das professoras que atuam nesse campo. Com procedimentos de aplicação de questionário e realização de grupo focal, esse estudo teve como foco delinear o perfil das professoras: entretanto, faz análises que consideramos pertinentes ao explorar as mudanças vivenciadas por aquelas que ocuparam o cargo de auxiliar de desenvolvimento infantil antes de ingressar como professora. Nesse contexto, Gil (2013) informa a criação do cargo de agente auxiliar de creche em 2005 e, por pressões sociais e do Ministério Público, o surgimento da categoria de professoras, em 2010, mantendo-se vigente ambos os cargos. Os dados da pesquisa afirmam que as profissionais que trabalharam como auxiliares acenaram para conflitos e tensionamentos entre as trabalhadoras em cada cargo. Tais tensões estavam evidentes nas distinções de carga horária, remuneração e funções exercidas por cada trabalhadora.

Diante disso, Gil (2013, p. 118) contribui com debate ao enfatizar que as políticas para a composição do quadro funcional das creches pesquisadas “deixam margem à conflitos, dupla função e ainda funções comuns entre professoras e agentes auxiliares de creche [...] que precisam ser equacionados”. A pesquisa se posiciona também em defesa das políticas públicas que fomentem o desenvolvimento infantil e invistam no ingresso de profissionais com formação específica para trabalhar com as crianças da creche.

Tecendo mais diálogos com as produções, Chamarelli (2013) buscou compreender as políticas municipais para o cargo de auxiliar, realizando aplicação de questionários e entrevistas com os gestores da EI. Com referencial bakhtiniano, a pesquisa indica elementos que constituem o trabalho das auxiliares, sobretudo no que tange às atribuições, pois constata divisões das atividades de cuidar e educar. De acordo com os dados coletados, fragmentações também estão presentes nos editais de concursos públicos, assim como nas hierarquizações entre a auxiliar e a professora. Nesse aspecto,

diferenças de funções, carga horária, nível de formação e vínculos de trabalho reiteram a desvalorização das auxiliares.

Chamarelli (2013) considera que, nos municípios pesquisados, as políticas fragmentadas são consequências da indefinição desse cargo para as secretarias de educação e do percurso histórico da EI. As auxiliares, mesmo que atuem diretamente com as crianças, não são enquadradas no magistério. Elas se inserem no campo por concursos ou contratos temporários, em condições precárias, indicando que esse cargo está sendo constituído no interior das instituições a partir de configurações de políticas públicas diversas (CHAMARELLI, 2013).

Ainda no âmbito das políticas públicas, Silva (2014) investigou as condições das trabalhadoras docentes que atuam em instituições do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), com a produção de entrevistas semiestruturadas com responsáveis pelo programa, gestoras, professoras, auxiliares e diretoras. Silva (2014) avaliou o Programa, cujo objetivo principal foi oferecer assistência financeira para a construção de instituições públicas de EI, como uma política pública de expansão e melhoria no acesso das crianças a essa etapa da Educação Básica.

Na análise dos dados, o estudo acena para um campo que fomenta a separação entre o cuidar e o educar e institui espaços diferenciados de formação continuada, implicando diretamente no trabalho docente. Dessa forma, ao examinar as condições de trabalho, considerada aspecto fundamental para a qualidade educacional, Silva (2014, p. 116) afirma que as docentes “estão sujeitas a condições estruturais debilitantes, como o elevado percentual de contratos de trabalho precários, a cisão entre professores e auxiliares que provoca [...] a pouca participação ativa na elaboração nos planejamentos em conjunto”. Com isso, a pesquisadora realça que a construção de instituições de EI a partir do PROINFÂNCIA é um passo importante para garantir uma educação de qualidade, no entanto, são necessários investimentos e melhorias também nas condições de trabalho.

Concluimos esse eixo com a pesquisa de Lira (2017), que buscou investigar as políticas públicas na interlocução com a formação, a profissionalização e as condições de

trabalho das professoras que atuam na área. Por meio de observação, discussão em grupo e entrevistas individuais com professoras, gestoras, monitoras e berçaristas, o estudo evidencia que, na rotina da EI, as professoras são auxiliadas por monitoras e berçaristas sem formação específica para atuar nessa etapa, em condições de trabalho marcadas pela jornada extensa e a baixa remuneração.

Lira (2017) também denuncia a existência de desvios de funções para atender a demanda de pessoal. De acordo com a pesquisadora, monitoras que foram inicialmente contratadas para exercer as funções de cozinheiras, serviços gerais e lavadeiras por vezes assumem as funções de auxiliar docente, reforçando a ideia de que não há necessidade de formação específica para atuar com crianças pequenas. Desse modo, evidenciam-se os tensionamentos e os confrontos que permeiam o espaço entre a formulação e a efetivação das políticas públicas nesse campo.

Esse distanciamento das determinações legais relativas ao atendimento de qualidade realça as desarticulações entre as políticas públicas e o perfil encontrado nas instituições, coloca em pauta novamente a desvalorização profissional e reafirma incoerências nas práticas pedagógicas. Tais fatores impactam diretamente na qualidade do atendimento às crianças (LIRA, 2017). Com isso, o estudo assevera que por mais que as “políticas reconheçam a creche/CREI como direito e como instituição educativa, a oferta educacional [...] tem sido incipiente, em grande parte por causa de políticas e práticas fragmentadas e dispersas, que indicam a necessidade urgente de maior investimento” (LIRA, 2017, p. 207).

Os resultados das pesquisas nos possibilitaram perceber que, no âmbito das políticas públicas para o cargo ou função de auxiliar de creche, há desafios no desenvolvimento de políticas de formação (BARROS, 2012; LIRA, 2017) e de composição de quadro funcional que provocam lacunas, distanciamentos da base legal desse campo, embates nas relações entre trabalhadoras docentes e fragmentações dos saberes-fazer na EI (GIL, 2013; CHAMARELLI, 2013; SILVA, 2013). Nessa conjuntura, os estudos aventam que, sem desconsiderar as conquistas e avanços nas últimas décadas, para superar esse cenário são necessários investimentos que tenham em vista condições de trabalho dignas e mais igualitárias, políticas efetivas de formação, ingresso de

profissionais habilitados, dentre outras proposições. Portanto, compreendemos que ainda há muito a caminhar.

Os estudos que tematizaram as políticas públicas enunciaram contradições, recuos e ausências que vão ao encontro dos dizeres de outras pesquisas exploradas ao longo desse capítulo, que informam e circunscrevem a configuração do trabalho docente das auxiliares. Por isso, compreendemos aspectos que envolvem a docência na EI, especialmente, na interlocução com as composições de quadros funcionais que integram essa área. Assumimos, assim, a perspectiva de que “[...] aquele que faz o ato de compreensão de um texto torna-se ele próprio participante do diálogo” (AMORIM, 2004, p. 190). Desse modo, prosseguimos para a última parte desse capítulo, em que destacamos nossas considerações a partir da análise dos estudos explorados até aqui.

2.4 MOVENDO OUTROS DIZERES NA ARENA DIALÓGICA

Com intuito de compreender o trabalho docente das auxiliares de creche no campo acadêmico, já tecemos algumas considerações que compõem o itinerário desta pesquisa, isto é, o mapeamento nos possibilitou reconhecer os acúmulos do campo pesquisado e, no diálogo com eles, aventar outras possibilidades de pesquisa. Com base no levantamento realizado nos bancos da CAPES e da BDTD, agrupamos teses e dissertações com diversos propósitos, abordagens e metodologias, cujos objetivos foram *destacar, reconhecer, verificar, compreender, descrever, analisar, discutir, identificar, refletir, investigar e avaliar* o trabalho docente, notadamente na interlocução com o pertencimento das auxiliares de creche ao quadro funcional da EI.

As pesquisas também traçaram distintos percursos metodológicos. Em sua maioria, elas adotaram a abordagem qualitativa (84%), sendo uma pequena parte de abordagem qualitativa e quantitativa (5%); alguns estudos (11%) não informaram a abordagem, mas apresentaram na metodologia procedimentos que dialogam com o paradigma qualitativo. Isto posto, constatamos que os trabalhos articulados ao campo da educação, especialmente, os que abordam a temática pesquisada, vinculam-se amplamente à abordagem qualitativa, com o delineamento de múltiplos procedimentos para a produção de dados, comuns à área de ciências humanas, tais como filmagem,

observação participante, questionário, entrevista, análise documental, sessão/encontro reflexivo e grupo focal.

Identificamos, nos resultados desses estudos, uma arena marcada por lutas, tensionamentos, conquistas e retrocessos. Reconhecemos a mobilização das auxiliares por melhores condições de trabalho, com conquistas importantes para a categoria, como redução da carga horária e direito a mais dias de férias, à formação e a participações nos processos decisórios. Essas iniciativas evidenciam organização, coesão e consolidação do grupo. Captamos os tensionamentos vivenciados por auxiliares e professoras no cotidiano da EI, associados às disputas de poder, hierarquizações de funções e disparidades das condições de trabalho, movendo lógicas que podem não potencializar o campo da EI e apartar as lutas coletivas.

Compondo essa arena, os resultados revelaram a desvalorização do trabalho das auxiliares de creche, que ocupam um lugar à margem da legislação, indicando retrocessos e distanciamento das determinações legais no que se refere à formação mínima exigida para atuar na área. À vista disso, compartilhamos as mobilizações das pesquisas acadêmicas em defesa de investimentos em políticas públicas, projetos de formação inicial e continuada, ingresso de profissionais com formação específica para atuar no trabalho com crianças pequenas e espaços de escuta e diálogos, vislumbrando a superação das segmentações, dicotomias e hierarquias presentes na EI.

Do conjunto dos 43 estudos selecionados, acenamos para alguns com maior proximidade do nosso intuito de pesquisa (BARROS, 2012; CHAMARELLI, 2013; OLIVEIRA, 2017; LOCATELLI, 2018), com pautas relacionadas às políticas públicas municipais, às condições de trabalho docente e à formação para atuar no campo da EI. Nesta pesquisa, buscamos integrar essa cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011) com a proposta de avançar a partir da atualização do mapeamento das normativas que regulam esse campo de trabalho específico, com atenção especial aos editais que instituem as dinâmicas de provimento de ingresso de auxiliares no campo da EI no ES.

O trabalho docente das auxiliares, conforme exposto no decorrer deste capítulo, foi abordado em distintos contextos, que apresentam particularidades dessa composição funcional. Diante disso, apostamos no investimento em diálogos com as normativas,

com os municípios e com os sindicatos a respeito das formas de provimento de trabalhadoras auxiliares atuantes na EI. Embora tenhamos apresentado um número considerável de pesquisas, identificamos menos investimentos em estudos que versem especificamente sobre o trabalho docente das auxiliares, principalmente no que corresponde às políticas de provimento para esse cargo ou função.

Para finalizar, retomamos a afirmação feita no primeiro capítulo, quando nos referimos às auxiliares de creche como um conjunto de trabalhadoras docentes, majoritariamente mulheres, constituído no movimento de mudanças no atendimento da creche e que pertencem ao quadro funcional da EI, atuando no compartilhamento da docência com as professoras. A partir dos enunciados circulantes nas pesquisas acadêmicas, outros elementos passam a compor nossas assertivas. Nessa configuração, levando em conta a diversidade de nomeações para o cargo/função de auxiliar, constatamos, no diálogo com as pesquisas, processos de hierarquizações, dicotomias e condições desiguais de trabalho, que marcam a desvalorização histórica do trabalho docente na EI.

Assim, ainda que as pesquisas reiterem dicotomias, desvalorização da docência na EI e condições desiguais de trabalho, os estudos também indicam aspectos próprios de cada contexto pesquisado, sugerindo a existência de nuances na constituição da docência das auxiliares de creche. Diante disso, propomos circunscrever a configuração e as nuances desse trabalho em um contexto específico, tendo em vista que apenas uma pesquisa aborda essa temática no ES (PAULINO, 2014), perquirindo sobre o trabalho docente das auxiliares de creche em interface com as políticas públicas municipais. Para isso, no próximo capítulo, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Diante do propósito de compreender o trabalho docente das auxiliares de creche, neste capítulo situamos a pesquisa a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Levando em conta que muitos são os dizeres e leituras que constituem os estudos do círculo de Bakhtin, pautamos reflexões e manejamos alguns conceitos que compõem o itinerário deste estudo, em especial, as noções de *diálogo*, *contexto* e *enunciado* (BAKHTIN, 2011; 2006; FREITAS, 2003; AMORIM, 2004).

Na composição de uma cadeia discursiva com infinitude de palavras, baseamo-nos em uma abordagem bakhtiniana que privilegia os encontros e as relações com o *outro*, partindo da ideia de que “[...] eu me escuto no outro, com os outros e para os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 156). Além disso, assumimos, em concordância com Bakhtin, “a interação como essencial no estudo dos fenômenos humanos” (FREITAS, 2003, p. 28). Desse modo, os estudos do círculo de Bakhtin são um referencial tanto para o embasamento teórico como para as escolhas metodológicas desta dissertação.

A nossa opção pelo referencial bakhtiniano também é consoante com as demais pesquisas desenvolvidas no interior do Grufae (CÔCO; SOARES, 2016), que tem como objetivo impulsionar a produção de conhecimento, especialmente no campo da EI (CÔCO, 2020). Nesse contexto, partimos da perspectiva de que:

Com os referenciais bakhtinianos assinalamos que o reconhecimento da natureza social das enunciações, em que cada enunciado se constitui como parte de um encadeamento mais amplo, aberto e sem fim, requer o entendimento de que nossos enunciados, como temas de pesquisa, integram uma rede dialógica, compondo uma arena temática, movendo um espaço de batalha social de produção incessante, reiterando a ideia de movimento (CÔCO, 2020, p. 24).

Intentando dialogar com essa rede que compõe o campo e, portanto, movimentá-lo, organizamos este capítulo em quatro tópicos. No primeiro, situamos a pesquisa a partir do referencial teórico-metodológico bakhtiniano (BAKHTIN, 2011; 2006; FREITAS, 2003; AMORIM, 2004). No segundo, indicamos o percurso metodológico, com destaques para os procedimentos de análise documental e de entrevistas semiestruturadas. No terceiro, sinalizamos as delimitações do estudo, acenando para a complexidade que abarca esse tema. Por último, informamos nosso compromisso com

as questões éticas que envolvem as pesquisas desenvolvidas no campo da educação. Definida essa arquitetura, seguimos para o primeiro tópico, em dialogia com os conceitos bakhtinianos.

3.1 A PESQUISA NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Bakhtin em suas obras “define o objeto de seu trabalho e também das ciências humanas. Isso significa que, ao desenvolvermos atividades com a linguagem, não trabalhamos com um objeto mudo. As ciências humanas são as ciências do homem. Homem que fala. E homem que fala com outro homem que fala” (MIOTELLO, 2013, p. 7). Portanto, situar a pesquisa em uma perspectiva bakhtiniana pressupõe reconhecer que o *objeto* de estudo da área das ciências humanas “[...] é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2011, p. 395, grifo do autor), ou seja, é reconhecer o homem como produtor de textos (orais ou escritos) que se constitui na e pela linguagem (BAKHTIN, 2011).

Diante disso, assentimos 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). Para caracterizar dessa maneira o objeto, Bakhtin (2011, p. 307) considera o texto “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esses pensamentos. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”. Desse modo, propõe uma concepção de texto em seu sentido mais amplo:

São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. Nisto reside a diferença essencial entre as nossas disciplinas (humanas) e naturais (sobre a natureza), embora aqui não haja fronteiras absolutas, impenetráveis. O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre os pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões [...]. Estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*. (BAKHTIN, 2011, p. 307-308, grifos do autor).

Assim, compreendemos o texto como ponto de partida para as pesquisas no campo das ciências humanas, levando em conta que ele foi produzido por um sujeito, um autor, que se expressa, fala e escreve (BAKHTIN, 2011). Com base nessa concepção, o texto é um

enunciado composto de dois elementos: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2011, p. 308). Em vista disso, Bakhtin (2011) sinaliza que a todo texto subjaz um sistema de linguagem e que:

a esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado) [...]. Cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol de algo que ele foi criado) (BAKHTIN, 2011, p. 310).

Considerando o texto como *enunciado*, buscamos encontros com outros textos e contextos a partir do diálogo com os documentos que orientam e instituem o trabalho docente das auxiliares de creche nos diferentes municípios do ES e das conversas com gestores responsáveis pela EI e com os movimentos sindicais. Fizemos isso tendo em vista que:

O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos [...]. A complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos — do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores (BAKHTIN, 2011, p. 311).

Nessa perspectiva e diante do propósito de compreender a constituição do trabalho docente das auxiliares de creche com base nas políticas municipais, nosso interesse pelos documentos se dá a partir do entendimento de que as normativas foram produzidas por diferentes sujeitos, contextos, intencionalidades, disputas e endereçamentos, e, portanto, são enunciados que integram a infinitude da cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011).

No reconhecimento do texto como um enunciado, destacamos que este é definido como a unidade real da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011). Dessa forma,

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra ‘resposta’ no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-

se neles, subentende-se como conhecidos, de certo modo os leva em conta (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Para compreender os enunciados circulantes nessa cadeia discursiva, reconhecendo o caráter sempre dialógico da compreensão (BAKHTIN, 2011), precisamos nos situar também na relação com contexto de produção de cada documento, com seus endereçamentos, com o auditório social no e para o qual foram pensados e escritos. Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 135), “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente”. Reconhecemos, portanto, que “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientamos que esse contato é um contato dialógico entre os textos (enunciados)” (BAKHTIN, 2011, p. 401).

Por sua vez, para compreender os textos e contextos, assentimos à afirmação de Freitas (2003) quando acena que:

[...] o valor da compreensão é construído a partir dos textos signos criados pelo homem, portanto, assinalando o caráter interpretativo dos sentidos construídos. O sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em sua relação com o contexto histórico-social, portanto, na sua pesquisa, o que acontece não é um encontro de psiquês individuais, mas uma relação de textos com o contexto. Todas essas ideias têm implicações nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em ciências humanas [...] (FREITAS, 2003, p. 28-29).

Abordamos até aqui, de maneira sucinta, alguns conceitos do círculo bakhtiniano que fundamentam este trabalho. Tais noções ajudam a construir o posicionamento da pesquisadora em sua maneira de integrar o campo da pesquisa, seja na relação com os documentos, seja com os sujeitos participantes do estudo; enfim, em todo o percurso da pesquisa. Como dito anteriormente, assumimos o referencial bakhtiniano, em sua perspectiva dialógica, como abordagem tanto teórica como metodológica. Dessa forma, o conceito de diálogo perpassa todo o estudo.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Além dos diálogos que estabelecemos com os enunciados que circulam nos documentos, também realizamos encontros com os gestores responsáveis pela EI e com representantes dos sindicatos que se vinculam à categoria de auxiliares, entendendo as entrevistas feitas como processos de produção de linguagem que oportunizam o encontro entre “entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão” (FREITAS, 2003, p. 34). Essa compreensão não acontece de forma passiva, haja vista que nos tornamos participantes ativos do diálogo (AMORIM, 2004). Nesses encontros com os enunciados de outrem, entendemos que

O acontecimento na vida de um texto sempre se desenvolve na fronteira entre duas consciências, dois sujeitos. Daí que o estudo dos fenômenos humanos se realiza a partir de interrogações e trocas, portanto pelo diálogo. Diálogo compreendido não apenas como uma relação face a face, mas de forma mais ampla implicando também em uma relação de texto com o contexto [...]. Assim, o encontro do texto com o contexto, isto é, do que está dado e do que se está criando como uma nova resposta ao primeiro, é por conseguinte, um encontro de dois sujeitos, de dois autores (FREITAS, 2003, p. 30).

Assim, assumimos uma postura ativa, responsiva, responsável e dialógica diante dos documentos e, sobretudo, dos sujeitos: aqueles participantes do estudo e os tantos outros que constituem a trajetória da pesquisa. Apostamos na infinitude do contexto dialógico porque

Na incompletude da vida, vivemos em um mundo de palavras, enunciados, textos, valores, pontos de vista do outro. Com isso, nos colocamos, enquanto pesquisadoras, em lugar que privilegia o diálogo, a alteridade, a exotopia, o encontro com diferentes sujeitos, tendo em vista que aquele que aceita participar da pesquisa, é um ser expressivo e falante, e, nessa relação, também produz conhecimento, pois “duas consciências estão se relacionando em um processo produtivo, de índole criadora, e quase sem fim” (MIOTELLO, 2013, p. 8).

Estabelecer esse posicionamento em relação ao outro nos faz atentas aos procedimentos delineados na pesquisa, aos compromissos éticos e às formas de conduzir todo o percurso da investigação acadêmica. Desse modo, investigamos o trabalho docente das auxiliares de creche a partir de diferentes textos, produzidos por diversas pessoas, situados e datados em diferentes auditórios sociais, na defesa por melhores condições de trabalho e por investimentos que vislumbrem uma EI de qualidade. Apresentada a perspectiva bakhtiniana que baseia esta investigação e alguns de seus conceitos principais, seguimos para o próximo tópico, em que delineamos percurso teórico-metodológico do estudo.

3.2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Ancoradas na perspectiva bakhtiniana, reafirmamos nossa aposta na relação com o outro, pois é na interação, por meio da linguagem, que nos constituímos, tornando-nos sujeitos ideológicos, históricos e sociais, em um processo contínuo (GERALDI, 2010). Nesse sentido, Geraldi (2010, n.p.) define que “a linguagem não se presta apenas à comunicação. É nas interações com os outros que ela se materializa, não só a si mesma, mas também aos sujeitos que por ela se constituem, internalizando formas de compreensão do mundo”.

Recorremos a abordagem de pesquisa qualitativa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), pois ela exige que examinemos o mundo “com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Dessa forma, os autores ressaltam que a abordagem qualitativa permite o diálogo entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Na perspectiva de investigação dialógica, acenamos para uma abordagem qualitativa que “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 3). Além disso, consideramos que os estudos que assumem esse viés constituem uma modalidade investigativa que se propõe romper com o

[...] círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados — pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas etc, traduzidas em classificações rígidas ou números — numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 4).

A relação dialógica (BAKHTIN, 2011) assumida no percurso metodológico da pesquisa também privilegia os encontros nos diversos contextos e reconhece que “não há linguagem sem possibilidade de diálogo, isto é, sem possibilidade de *resposta*. Falar é falar a outros que falam e que, portanto, respondem” (AMORIM, 2004, p. 95). Portanto,

dada a importância do outro em nossa trajetória, em consonância com os conceitos da teoria de Bakhtin (2006; 2011), pesquisamos o tema do trabalho docente na EI a partir de uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, com a finalidade de formular novas hipóteses ou questões que impulsionem pesquisas futuras (MARCONI; LAKATOS, 2021).

Em interlocução com esses conceitos e com os objetivos da pesquisa, definimos os procedimentos metodológicos em duas fases: análise documental e produção de entrevistas semiestruturadas. Nos subtópicos seguintes, detalhamos esses procedimentos, apresentando os caminhos percorridos no levantamento dos documentos que instituem o trabalho das auxiliares de creche e o processo de produção das entrevistas semiestruturadas com os gestores da EI e com os sindicatos a que essa categoria de trabalhadoras se vinculam.

3.2.1 Análise documental

Para realizar a análise documental, inicialmente mapeamos os editais de seleção das auxiliares de creche para ingresso no campo da EI e as leis que orientam seu trabalho nesse contexto. Para esse levantamento, exploramos os sítios eletrônicos dos 78 municípios do ES no período de setembro de 2021 a março de 2022, levando em conta que, em sua maioria, os editais são publicados no final do ano, com perspectiva de contratação para o ano seguinte. Sendo assim, definimos alguns critérios para explorar melhor os resultados e manter um rigor metodológico nas buscas pelas legislações e editais.

Conforme assinalado anteriormente, já havíamos realizado, na pesquisa desenvolvida para o TCC (ALMEIDA, 2016), um primeiro mapeamento documental. No entanto, naquele momento focalizamos as leis municipais de criação do cargo/função de auxiliar e apenas incluímos os editais no bojo das normativas, dada a importância do seu papel na inserção de trabalhadoras docentes para atuar na EI. Portanto, considerando os objetivos daquela pesquisa e o empenho nas análises das leis, os editais não tiveram centralidade no estudo.

Entretanto, reconhecemos a relevância desses editais no processo de entrada de trabalhadoras auxiliares no campo e a necessidade de avançar nas análises das particularidades e dos contextos diversos de sua produção. Assim, constatamos que os editais abarcam outros elementos que ajudam a compreender a constituição do trabalho docente na EI, especialmente porque são normativas com diferentes pré-requisitos e etapas de seleção que viabilizam a entrada de docentes nas instituições de EI, justificando, portanto, sua inclusão nesta pesquisa de mestrado.

Diante disso, primeiro definimos, com base em Lüdke e André (1984), os tipos de documentos que seriam analisados: os editais e as leis que normatizam o trabalho das auxiliares, conforme citado anteriormente. Em seguida, procedemos para a análise propriamente dita dos documentos (LÜDKE; ANDRÉ, 1984). Para isso, elaboramos instrumentos de registros (Apêndices B, C e D) e sistematizamos o conjunto das normativas.

Após reunir os dados, estabelecemos categorias de análises, levando em conta o nosso interesse em perquirir as formas de ingresso e as condições de trabalho. Essas categorias puderam ser revisitadas no decorrer da análise documental, configurando um movimento importante no diálogo com os dados, em que “o pesquisador volta a examinar o material no intuito de aumentar seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar sua visão. Pode, ainda, explorar as ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1984, p. 43-44).

Tomando por base esses procedimentos metodológicos para a análise documental, no que se refere ao levantamento dos documentos, realizamos uma atualização desse banco de dados de legislação e focalizamos também o mapeamento dos editais de concursos públicos ou de designação temporária para admissão de auxiliares, atentando-nos para o nosso objetivo principal de compreender a constituição do trabalho docente das auxiliares, com atenção para as políticas de provimento de auxiliares para atuar na EI.

Para a atualização do banco de dados, exploramos, como mencionado, os sítios eletrônicos dos 78 municípios do ES, a partir das seguintes etapas: a) mapeamento dos

editais para o cargo ou função de auxiliar de creche nas abas¹¹ destinadas a *processos seletivos e concursos públicos* nos sítios de cada município; b) mapeamento da legislação que institui normas para esse cargo ou função nas abas referentes à *legislação municipal*.

Na primeira etapa, de levantamento dos editais, elegemos o documento mais recente publicado por cada município para a seleção de auxiliares. Para essa busca específica, identificamos nos editais mapeados a nomenclatura empregada para o cargo de auxiliar. Já na segunda, em que buscamos a legislação atualizada, recorremos à aplicação de descritores no sistema de busca/pesquisa no sítio eletrônico dos municípios na aba referente à legislação municipal. Para apurar de maneira mais precisa a consulta das leis, aplicamos a nomenclatura que cada município utiliza para se referir ao cargo de auxiliar de creche¹². Em seguida, foram analisados os títulos de cada lei e selecionados os documentos que dissertam sobre a categoria de trabalhadoras auxiliares.

Ao explorar os sítios dos municípios na pesquisa por normativas que regem o trabalho das auxiliares, apuramos um total de 43 editais, publicados nos anos de 2017 (um edital), 2018 (cinco editais), 2019 (quatro editais), 2020 (nove editais), 2021 (19 editais) e 2022 (cinco editais). Na atualização das leis, obtivemos um total de 48 normativas referentes a 37 municípios¹³, conforme apresentado no Quadro 1. Em síntese, ao explorar os sítios eletrônicos dos 78 (100%) municípios capixabas, selecionamos editais e leis alusivos a 48 municípios (61,54%). Em 25 municípios (32,05%) não foi encontrado nenhum tipo de legislação e/ou edital e nos cinco restantes (6,41%) não havia um sistema de pesquisa das legislações que viabilizasse a aplicação dos descritores.

¹¹ Nas abas referentes aos processos seletivos e/ou concursos públicos de cada município, os editais são publicados em forma de listagem. Portanto, abrimos cada edital e apuramos se havia seleção para o cargo/função de auxiliar.

¹² Nos municípios em que não foram encontrados editais, aplicamos, para o mapeamento da legislação, os descritores *auxiliares de educação infantil* e os seus sinônimos (CÓCO, 2010b). Nos sítios eletrônicos em que não há sistema de busca, tornou-se inviável a aplicação de descritores; sendo assim, optamos por não realizar o mapeamento nesses municípios.

¹³ Em nove municípios foi possível selecionar mais de uma legislação.

Por questões éticas, optamos por não divulgar os nomes dos municípios e os documentos selecionados. Por isso, sistematizamos os dados (Quadro 1) com recursos de codificação, assim evitamos personalizar as localidades. Para isso, recorreremos ao uso da letra M seguida por um número para referir os municípios. Em relação aos documentos mapeados, utilizamos a palavra EDITAL + o número do município que o publicou no caso dos editais e, seguindo o padrão estabelecido, codificamos as leis com a palavra LEI + o número do município que a publicou. No caso de o município ter mais de uma lei, utilizamos a palavra LEI + o número do município + a letra A, B ou C.

Quadro 1 – Resultado do mapeamento dos editais e das leis.

MUNICÍPIO	EDITAL	LEI
M1	EDITAL1	LEI1A LEI1B
M2	EDITAL2	LEI2
M3	EDITAL3	LEI3
M4	EDITAL4	-
M5	EDITAL5	-
M6	EDITAL6	-
M7	-	LEI7A LEI7B
M8	EDITAL8	LEI8A LEI8B LEI8C
M9	EDITAL9	LEI9
M10	EDITAL10	-
M11	EDITAL11	LEI11
M12	EDITAL12	LEI12
M13	EDITAL13	LEI13
M14	EDITAL14	LEI14
M15	EDITAL15	LEI15
M16	EDITAL16	-
M17	-	LEI17
M18	-	LEI18

M19	EDITAL19	LEI19
M20	EDITAL20	LEI20A LEI20B LEI20C
M21	EDITAL21	LEI21
M22	EDITAL22	LEI22
M23	EDITAL23	LEI23
M24	EDITAL24	LEI24
M25	-	LEI25
M26	EDITAL26	LEI26
M27	EDITAL27	LEI27
M28	EDITAL28	-
M29	EDITAL29	-
M30	EDITAL30	LEI30
M31	EDITAL31	-
M32	EDITAL32	LEI32
M33	EDITAL33	LEI33
M34	EDITAL34	-
M35	EDITAL35	LEI35
M36	EDITAL36	LEI36
M37	EDITAL37	LEI37
M38	EDITAL38	LEI38
M39	EDITAL39	LEI39A LEI39B
M40	EDITAL40	LEI40
M41	EDITAL41	-
M42	-	LEI42
M43	EDITAL43	LEI43A LEI43B
M44	EDITAL44	LEI44A LEI44B
M45	EDITAL45	LEI45
M46	EDITAL46	-

M47	EDITAL47	LEI47A LEI47B
M48	EDITAL48	LEI48A LEI48B LEI48C
TOTAL: 48 MUNICÍPIOS	TOTAL: 43 EDITAIS	TOTAL: 49 LEIS

Fonte: organização da pesquisadora.

A partir dos diálogos — entendidos aqui como “[...] toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 125) — estabelecidos ao longo do percurso de mapeamento dos editais, foram definidos os critérios para selecionar os municípios cujos representantes seriam convidados a participar das entrevistas.

Em uma exploração inicial do conjunto de editais selecionados, constatamos que cada documento possui singularidades, dado o contexto de produção das políticas de provimento de ingresso das auxiliares de creche. Ao mesmo tempo, os editais também possuem similaridades no que tange aos pré-requisitos para entrada na área, às etapas de seleção e à remuneração, dentre outros.

Nessa conjuntura, agrupamos os editais pelo pré-requisito de ingresso referente à formação mínima exigida.¹⁴ Desse modo, observamos editais que instituem os seguintes níveis de escolaridade possíveis para entrada na EI:

- a) Ensino fundamental incompleto;
- b) Ensino fundamental completo;
- c) Ensino médio completo;
- d) Ensino médio completo e preferencialmente formação pedagógica;
- e) Magistério nível médio ou cursando Pedagogia;
- f) Ensino superior completo.

¹⁴ Alguns editais possuem mais de um pré-requisito, além da formação mínima exigida, como cursos específicos para o cargo/função, mas optamos por focalizar apenas este pré-requisito.

A partir desse agrupamento, convidamos para participar da pesquisa um município de cada uma das categorias, pois entendemos que o nível de formação exigida em cada caso implica diretamente no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Sendo uma etapa seguinte ao levantamento documental, detalhamos o percurso de realização das entrevistas a seguir.

3.2.2 Entrevistas semiestruturadas

Para a segunda fase dos procedimentos metodológicos — entrevistas semiestruturadas —, inicialmente selecionamos seis municípios para as entrevistas, a partir dos requisitos de escolaridade determinados nos editais, sendo eles: M8, M9, M21, M27, M28 e M43. No primeiro momento, realizamos contato via telefone, ou seja, ligamos para as secretarias de educação, cujos números estavam disponíveis no sítio eletrônico de cada município, e solicitamos o contato das equipes responsáveis pela EI. Após esse procedimento, foi possível direcionar as ligações para o setor específico da EI e dialogar mais diretamente com os gestores. Nas conversas com eles, tivemos a oportunidade de apresentar resumidamente o tema e o objetivo da pesquisa e, em seguida, formalizamos verbalmente o convite para participarem da entrevista.

Logo após esse contato inicial com os seis municípios, obtivemos o aceite de quatro gestores, que se dispuseram a contribuir com a pesquisa (M8; M21; M28 e M43). Os outros dois gestores (M9 e M27) não puderam participar; um deles não retornou nossos contatos e o outro informou incompatibilidade de agenda, tendo em vista que a equipe estava envolvida no processo seletivo para ingresso de professoras e auxiliares. Diante disso, selecionamos outros municípios da mesma categoria para colaborar com a pesquisa.

Durante a procura por outros representantes municipais, deparamo-nos com desafios, visto que alguns não deram retorno ao nosso convite ou não tiveram disponibilidade de horários para participar da entrevista. Depois de algumas tentativas, outros dois gestores se dispuseram a colaborar com o nosso estudo, totalizando o grupo de seis gestores de municípios com diferentes pré-requisitos formativos de ingresso, conforme apresentado a seguir: i. ensino fundamental incompleto (M21); ii. ensino fundamental completo (M12); iii. ensino médio completo (M5); iv. ensino médio completo e preferencialmente

formação pedagógica (M43); v. magistério nível médio ou cursando Pedagogia (M28) e vi. ensino superior completo (M8).

A escolha pelo participante da entrevista, dentre os integrantes da equipe gestora da EI, foi definida pela própria equipe, que, na maioria dos casos, indicou o profissional com a função de coordenar o grupo. Apenas no M21 não havia uma equipe, visto que a EI está sob responsabilidade de uma pessoa, que prontamente se dispôs a conversar com a pesquisadora.

Considerando os seis municípios selecionados, seguimos com a proposta de conversar com coletivos organizativos, especialmente com os sindicatos a que as auxiliares estivessem vinculadas, na busca por também compreender as nuances desse trabalho nos espaços de movimentos sindicais. Para isso, verificamos a existência de sindicatos com vinculação de auxiliares de creche nos referidos municípios. A procura pelos contatos dos sindicatos (*e-mail*, números telefônicos, rede sociais, dentre outros) de cada municipalidade se deu por meio de pesquisas na plataforma *Google* e, em alguns casos, solicitamos aos gestores, caso tivessem, o contato de representantes sindicais. Desse modo, contactamos cinco¹⁵ sindicalistas, dos quais dois aceitaram o convite para participar da pesquisa, dois disseram que não tinham disponibilidade na agenda e um informou que não representava as auxiliares de creche, com a justificativa de que a categoria optou por não se filiar ao movimento sindical.

Desse modo, realizamos no total oito entrevistas, seis delas com gestores e duas com sindicalistas, no período de julho a setembro de 2022. No procedimento de entrevistas, tendo em vista o aceite dos participantes em contribuir com a pesquisa, propusemos os encontros por meio da plataforma interativa *GoogleMeet*, por ainda vivenciarmos um contexto de pandemia decorrente da Covid-19. Ainda, enviamos via *e-mail* o projeto detalhado da pesquisa e os roteiros semiestruturados da entrevista (Apêndices E e F) para que os participantes tivessem ciência do propósito do nosso estudo e pudessem ter acesso antecipado às questões que mobilizariam o diálogo.

¹⁵ Nas buscas pelos números de telefone ou e-mails dos sindicatos, não encontramos nenhum contato referente ao movimento sindical do M21.

Apostando na potência do encontro com o *outro*, elaboramos os roteiros baseados em algumas categorias e questões que visaram provocar o diálogo *com* os entrevistados. Dada nossa concepção de “pesquisa como uma relação entre sujeitos” (FREITAS, 2003, p. 28), entendemos que a entrevista se efetiva em um contexto de interação verbal, com a finalidade de que a compreensão aconteça justamente no encontro entre o pesquisador e os sujeitos participantes (FREITAS, 2003). Nessa aposta de entrevista dialógica, a compreensão em uma perspectiva bakhtiniana exige o encontro de duas consciências, o que constitui um tipo de diálogo e “consiste em opor ao interlocutor uma contrapalavra. Só na corrente dessa comunicação é que é possível que se construam sentidos” (FREITAS, 2003, p. 36).

As entrevistas dialógicas com os sujeitos aconteceram de maneira individual, com duração média entre quarenta minutos e uma hora cada uma. No momento inicial, a pesquisadora se apresentou, explicou brevemente os objetivos da pesquisa e informou sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁶. Também foi solicitada a autorização dos participantes para que o áudio da entrevista fosse gravado. Cada um deles pôde escolher um nome fictício, portanto, dialogamos nessa pesquisa com as gestoras Jô, Lia¹⁷, Tristão, Maria Eduarda, Loren e Rizza e com as representantes dos movimentos sindicais Clara e Pri. A seguir, realizamos uma breve apresentação de cada participante e sua função no município em que atua.

A gestora Jô atua há um ano na função de técnica pedagógica no M5, com a formação em Pedagogia. Foi professora na EI por 24 anos e esteve na função de diretora de uma instituição de EI por oito anos. No mesmo município, a sindicalista Clara ocupa a função de diretora financeira na entidade, mas é efetiva no cargo de monitora desde 1995, quando foi lançado o primeiro concurso para a categoria no município.

Representando o M8, a gestora Tristão exerce, há um ano e quatro meses, a função de coordenadora pedagógica, responsável pela EI e os anos finais do Ensino Fundamental.

¹⁶ O TCLE foi elaborado por meio do aplicativo *GoogleForms* e disponibilizado para que os participantes pudessem ler e assinar *online*. Cada participante recebeu uma cópia do documento via *e-mail*, assinado por ele e pela pesquisadora.

¹⁷ Essa gestora optou por deixar que a pesquisadora escolhesse o nome fictício. A essa participante, atribuímos o nome Lia.

Ela possui formação em Pedagogia e Artes e atuou como professora na EI por quatro anos. Ainda nesse município, dialogamos com a sindicalista Pri, que ocupa o cargo de secretária geral no sindicato. Ela possui graduação em Pedagogia e Ciências Biológicas e iniciou a trajetória profissional na EI desde 2001, atuando como professora e auxiliar de creche.

A gestora do M12, Maria Eduarda, está na função de coordenadora pedagógica das creches há cinco meses. Formada em Pedagogia, atuou no magistério por 22 anos, sendo 20 anos na EI. Já no M21, graduada em Pedagogia e Letras, a gestora Loren possui duas funções: professora de EI e pedagoga das creches. Na secretaria de educação, ela tem a função de assessorar as três creches do município há um ano, mas no cargo de professora da EI atua desde 2014.

Em outro município, o M28, conversamos com a gestora Rizza, que tem a incumbência de coordenar a EI e a educação especial desde 2014. Assim como as outras gestoras, possui formação em Pedagogia e atuou no magistério por 20 anos, dez deles na EI, na função de professora e na direção escolar. Por fim, dialogamos com a gestora Lia, que é responsável pela gerência da EI do município M43 há quase dois anos. Lia é formada em Pedagogia e doutora em Educação, iniciou sua atuação docente na EI em meados de 2003.

Em concordância com Amorim (2004, p. 16), que afirma que “não há trabalho de campo que não vise o encontro com o um *outro*, que não busque um interlocutor”, tecemos encontros potentes com oito mulheres¹⁸, que, nas particularidades de suas trajetórias, ocuparam diferentes lugares nas instituições de EI e nos movimentos sindicais. As participantes Jô, Lia, Tristão, Maria Eduarda, Loren, Rizza, Clara e Pri se dispuseram a contribuir com o debate proposto pela nossa pesquisa e, no movimento dialógico, instaram novos dizeres sobre o tema, destacando seus pontos de vistas e análises sobre o trabalho das auxiliares de creche. Assim, ao final de cada entrevista, registramos o nosso agradecimento pela participação e colaboração de cada uma. Com

¹⁸ Considerando a participação unânime de mulheres em nossa pesquisa, sempre que nos referirmos a elas a partir daqui será no gênero feminino.

isso, após delinear os procedimentos metodológicos¹⁹, avançamos para o próximo tópico, em que apresentamos as justificativas para as escolhas metodológicas da pesquisa.

3.3 DELIMITAÇÕES DO ESTUDO

Assumindo a complexidade do tema que nos dispomos a perquirir, evidenciamos, neste tópico, as delimitações de nosso trabalho. Conforme assinalado ao longo do texto, focalizamos o diálogo com as normativas (leis e editais), com as gestoras da EI e com os movimentos sindicais, tendo o propósito de compreender a constituição do trabalho docente das auxiliares na interlocução com as políticas municipais. Por isso, consideramos, primeiramente, a relevância das normativas na constituição do trabalho das auxiliares, pois apresentam indicadores significativos a respeito das condições de trabalho, das atribuições do cargo, dos pré-requisitos para ingresso no campo de atuação, entre outros aspectos que apontam para as nuances dessa atuação. As escolhas das entrevistas também se justificam pelo papel importante das gestoras no processo de indução de políticas públicas para a EI e a aproximação dos movimentos sindicais que representam a categoria amplia o diálogo para outros contextos de pertencimento das auxiliares de creche.

Retomando ao referencial bakhtiniano, especialmente ao conceito de *enunciado*, reconhecemos que participam do diálogo ampliado não só os sujeitos envolvidos na formulação e organização das legislações e editais. Optamos por entrevistar as gestoras e os movimentos sindicais por questão de viabilidade da pesquisa e de focalização da temática, mas entendemos que a pesquisa precisa estender a conversa aos outros participantes dessa grande interlocução, que envolve professoras, pedagogas, auxiliares, diretoras, crianças, comunidade e a assim por diante, pois abarca os diferentes atores implicados no processo de implementação das políticas públicas (LOTTA, 2019).

Assim, apostamos que nossas escolhas metodológicas e procedimentais permitem avançar na produção de novos estudos e impulsionar outras perguntas e intenções de

¹⁹ Em resumo aos procedimentos metodológicos da pesquisa descritos até aqui, elaboramos o Quadro 2 (Apêndice G), que reúne uma síntese das duas fases de produção de dados.

pesquisa, visto que não existe um limite para o contexto dialógico (BAKHTIN, 2011) e que muito ainda poderá ser dito.

No tocante à análise documental, atentando para a multiplicidade de vozes e consciências existentes (BEZERRA, 2005) e que podem compor o itinerário da pesquisa, admitimos que o conjunto de normativas selecionado é a expressão de parte dessas vozes. Isso significa que as leis e editais são parte do diálogo e não representam o todo do contexto dialógico, que é sempre polifônico. Desse modo, focalizamos os municípios dos quais foi possível selecionar legislações e/ou editais disponibilizados nas plataformas digitais; com isso, não foram acessadas normativas de 30 municípios nesse momento da pesquisa. Portanto, nossa aposta, ainda que delimitada, mobiliza a conversa, com o propósito de visibilizar os dizeres que estão expressos nos documentos mapeados.

Sabemos que nesses 30 municípios o atendimento à EI tem se consolidado como um campo de trabalho, ainda que não possam ser acessados por leis e editais. Tais localidades geram, portanto, questionamentos que permanecem em aberto em nosso horizonte investigativo. Afinal, como se dá o atendimento às crianças nesses contextos? Quais são as trabalhadoras docentes que atuam diretamente com as crianças pequenas? Como ingressam no campo? Em quais condições de trabalho? Enfim, explorar esses 30 municípios renderá uma nova pesquisa, que não é possível realizar no período desta dissertação, mas que será necessário perquirir em outro tempo — não tão distante —, tendo em vista que as crianças existem nessas localidades.

Diante disso, reafirmamos o escopo deste trabalho, levando em conta a nossa problemática, já assinalada anteriormente, que questiona a forma como as políticas municipais de provimento de trabalhadoras docentes auxiliares têm se configurado no contexto do ES. Portanto, a delimitamos pelo enfoque dos documentos que foram mapeados e dos potentes encontros com gestoras da EI e com os movimentos sindicais.

Entendemos que, na complexidade que envolve a temática, precisamos definir o percurso metodológico, que implica em escolhas, pois não é possível abordar todas as questões que abarcam o tema. Assim, torna-se necessário reconhecer as diferentes vozes que compõem esse itinerário, o que nos leva a circunscrever as fronteiras desse estudo,

sem invisibilizar e apagar as outras vozes que participam da problemática. Estabelecidos tais limites, seguimos para o último tópico do capítulo, que versa sobre os princípios éticos basilares a esta pesquisa.

3.4 PRINCÍPIOS ÉTICOS DA PESQUISA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

No que se refere aos princípios éticos para a produção de pesquisas no campo das ciências humanas²⁰, orientamo-nos com base nas diretrizes e normas estabelecidas na Resolução 510 de 2016 (CNS, 2016). Esse documento reconhece que a ética em pesquisas que envolvem seres humanos requer o respeito e a proteção dos sujeitos participantes, considerando, dentre outros pontos, “que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural” (CNS, 2016, n.p.).

Inserindo esse debate no contexto acadêmico, isto é, articulando a temática da ética na pesquisa com o campo dos trabalhos sobre educação, fundamentamo-nos também nos documentos sobre o assunto elaborados por pesquisadores e pesquisadoras vinculados à ANPEd, publicados em dois volumes (ANPEd, 2019; 2021). O objetivo desse material foi reunir reflexões relacionadas à ética na pesquisa e ampliar o debate “[...] de modo a dar continuidade à construção de um posicionamento da área sobre questões cruciais relacionadas não apenas ao processo formal de revisão ética, mas também aos parâmetros da conduta ética da pesquisa em educação” (AMORIM *et al.*, 2019, p. 10).

Em sua contribuição para as discussões reunidas nesse material, Mainardes e Cury (2019) destacam a necessidade de aprofundar os debates sobre a ética na pesquisa, pois desse modo a luta para criar o estatuto próprio para o campo da educação ganha força nos espaços acadêmicos. Nas palavras desses autores, o “processo de revisão ética [é] algo que deve extrapolar a mera submissão a um Comitê de Ética em Pesquisa. A preocupação com as questões éticas deve permear todo o processo de pesquisa” (MAINARDES; CURY, 2019, p. 43). Eles ainda acenam para alguns princípios éticos que as pesquisas desenvolvidas na área da educação precisam considerar, conforme apresentados a seguir:

²⁰ Informamos que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/CCS/UFES). Número do parecer: 5.744.361.

a) todas as pesquisas que envolvam seres humanos devem ter como princípio fundante a dignidade da pessoa humana. Isso implica no respeito aos participantes, consentimento, avaliação cuidadosa de potenciais riscos aos participantes, compromisso com o benefício individual, social e coletivo das pesquisas; b) respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade; c) emprego de padrões elevados de pesquisa, integridade, honestidade, transparência e verdade; d) defesa dos valores democráticos, da justiça e da equidade; e e) responsabilidade social (MAINARDES; CURY, 2019, p. 42).

Considerando os princípios éticos supracitados e o lugar único que ocupamos em relação ao *outro*, assumimos nosso posicionamento responsivo e responsável com a produção da pesquisa e com as participantes envolvidas, pois “cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos meus atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto [...]” (BAKHTIN, 2012, p. 44).

Portanto, levando em conta os princípios éticos que orientam esta produção, as participantes da pesquisa tiveram ciência do TCLE (Apêndice H), conforme estabelecido na Resolução 510 de 2016 (CNS, 2016), como também foi garantido o direito de serem informadas sobre a finalidade da pesquisa, sobre a possibilidade de desistência de participação a qualquer momento e sobre a preservação de sua identidade.

Além disso, as participantes puderam escolher nomes fictícios para que, garantido seu anonimato, possam se reconhecer na pesquisa em futuras publicações. Ainda, foi garantido o anonimato dos municípios, tanto no procedimento de entrevistas como na análise documental das normativas. Estabelecidos esses princípios, seguimos para o próximo capítulo, em que dialogamos com os dados produzidos no itinerário da pesquisa.

4 A CONSTITUIÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DAS AUXILIARES DE CRECHE NOS CONTEXTOS MUNICIPAIS DO ES

Para compor este capítulo, na intenção de compreender o trabalho docente das auxiliares de creche nos municípios pesquisados, direcionamos as análises dos dados produzidos no mapeamento das leis e editais e nas entrevistas com gestoras e sindicalistas. Nos encontros com as normativas e com as participantes da pesquisa, buscamos uma relação dialógica com os *enunciados* que integram essa cadeia discursiva (BAKHTIN, 2011), levando em consideração que

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas (FARACO, 2009, p. 66)

Diante da premissa de que a pesquisa se constitui no encontro entre sujeitos, textos e contextos (FREITAS, 2003), organizamos este capítulo em duas partes. A primeira destina-se às análises do conjunto de documentos mapeados nos sítios eletrônicos dos municípios capixabas. Nela, apontamos para as possibilidades de avançar em direção a novas análises sobre a composição funcional da EI. A segunda parte, por sua vez, é composta pela dialogia com enunciados produzidos nas conversas com as gestoras e com as representantes dos movimentos sindicais, mobilizando outros dizeres a respeito da constituição do trabalho das auxiliares de creche no ES. Reafirmando nossa relação dialógica no desenvolvimento da pesquisa (FARACO, 2009), seguimos para a análise das normativas.

4.1 DIÁLOGOS COM AS NORMATIVAS QUE REGULAM O TRABALHO DAS AUXILIARES DE CRECHE

Diante da infinitude da cadeia de comunicação discursiva, Bakhtin (2011) destaca que não é possível um enunciado estar isolado, pois “ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é

apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado” (BAKHTIN, 2011, p. 371). Assumindo um posicionamento consoante a essa concepção, conduzimos novamente nossa atenção aos documentos municipais que orientam e instituem o trabalho docente das auxiliares de creche. Desse modo, buscamos integrar novos elos na cadeia discursiva, com possibilidades de compreender outros enunciados que circulam e integram a produção das leis e editais nos municípios do ES.

Para Bakhtin (2011, p. 311), o (re)encontro com os textos pode instar novos diálogos, visto que “[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva”. Sendo assim, ao realizar um mapeamento atualizado de normativas, apostamos que ainda há muito o que dizer, especialmente no que se refere ao delineamento de políticas públicas municipais para a entrada de docentes no campo de trabalho.

Essa retomada das normativas implicou dois movimentos: i. reconhecer o que já havia sido dito anteriormente no diálogo com as normativas; e ii. acenar para novos horizontes. Nesse processo, tivemos como premissa a necessidade de compreender melhor os elementos que compõem os editais, pois consideramos normativas importantes para a definição de critérios e de etapas de seleção de trabalhadoras que atuarão nas instituições de EI.

Durante a pesquisa desenvolvida no TCC, quando foi realizado o primeiro contato com as normativas, o foco foi a análise de um conjunto de leis que configurava o trabalho das auxiliares. Nessa primeira incursão à temática, foi possível constatar, de maneira geral, que as auxiliares de creche ingressam na área da EI com formação mínima exigida e que esta varia de ensino fundamental incompleto a ensino superior; além disso, essas trabalhadoras, em sua maioria, não integram o quadro do magistério e atuam em jornadas de trabalho extensas e com baixa remuneração (ALMEIDA, 2016).

Nos editais estudados, por sua vez, identificamos que a maior parte dos municípios seleciona auxiliares para atuar por meio de contratos temporários, o que pode indicar instabilidades e rotatividade de docentes nas instituições de EI (ALMEIDA, 2016; ALMEIDA; CÔCO, 2018). Essa constatação se reafirma no mapeamento realizado

nesta pesquisa de mestrado, uma vez que, dos 43 editais selecionados, apenas um garante a estabilidade empregatícia por meio de concurso público.

Ao longo desse itinerário, percebemos que “[...] permanece, no horizonte da luta por qualificar a educação infantil, a necessidade de problematizar as formas de provimento de profissionais, no bojo de buscar avançar nas políticas de reconhecimento e valorização profissional” (ALMEIDA, CÔCO, 2018, p. 114). No intuito de problematizar as configurações de trabalho docente na EI, alguns questionamentos permanecem na trajetória da pesquisadora, afinal, não esgotamos as análises. Entendemos, com Bakhtin (2011, p. 408), que “*pergunta e resposta* não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesmo); toda resposta gera uma nova pergunta”.

Assim, novas perguntas passam a compor este estudo. Questionamos as dinâmicas estabelecidas pelos municípios para contratar trabalhadoras docentes para função auxiliar, isto é, interrogamos a respeito das configurações de políticas municipais de provimento de trabalhadoras docentes auxiliares para atuar na EI. Focalizamos, nessa nova mirada, o mapeamento e a análise dos editais com destaque para os pré-requisitos de ingresso no campo e as condições de trabalho das auxiliares de creche. Identificamos uma diversidade de estratégias dos municípios ao elaborarem editais de seleção para admissão de auxiliares de creche. Tal diversidade levou-nos a questionar: quais são os requisitos pautados pelos municípios como necessários à seleção de auxiliares para cuidar e educar as crianças pequenas?

Os requisitos para ingresso estabelecidos nos editais informam, de diferentes formas, a constituição do trabalho docente das auxiliares nos distintos contextos do ES; isto é, o material selecionado, que se configura a *porta de entrada* para o campo de atuação, aponta para concepções, políticas e estratégias que, em seu conjunto, definem o lugar que a EI ocupa nas agendas municipais. Diante desse panorama, concordamos com Côco (2009, p. 13), na afirmação de que é preciso

[...] investir no trabalho docente em todos os âmbitos da EI não perdendo de vista as conquistas legais associadas a esse trabalho e as demandas de formação e de condições necessárias a um exercício profissional mobilizador da parceria com as crianças e do diálogo em condições igualitárias com o

conjunto do campo educacional, contribuindo para uma reflexão crítica das proposições presentes nas políticas educacionais.

Em busca de garantir tal reflexão, procedemos para o diálogo com as normativas²¹, a partir de dois eixos de análise: a) panorama geral das normativas e b) as formas de ingresso no campo de trabalho, considerando os pré-requisitos estabelecidos, as etapas do processo de seleção e as condições de trabalho oferecidas (carga horária, remuneração e enquadramento funcional). Sendo assim, seguimos para o primeiro eixo de análise.

4.1.1 Panorama geral das normativas

Para este trabalho, foi mapeado um conjunto de 48 leis. Essas normativas, produzidas por diferentes sujeitos, contextos e intencionalidades, buscaram constituir o trabalho das auxiliares de creche. Tais documentos determinam, de maneira geral: i. a criação do cargo de auxiliar; ii. uma ampliação no quantitativo de vagas para o cargo de auxiliar; iii. mudanças nas nomenclaturas do cargo; iv. a composição do plano de cargos e carreira no âmbito municipal; e v. a autorização para a contratação de auxiliares de creche por meio de processo seletivo ou concurso, dentre outras.

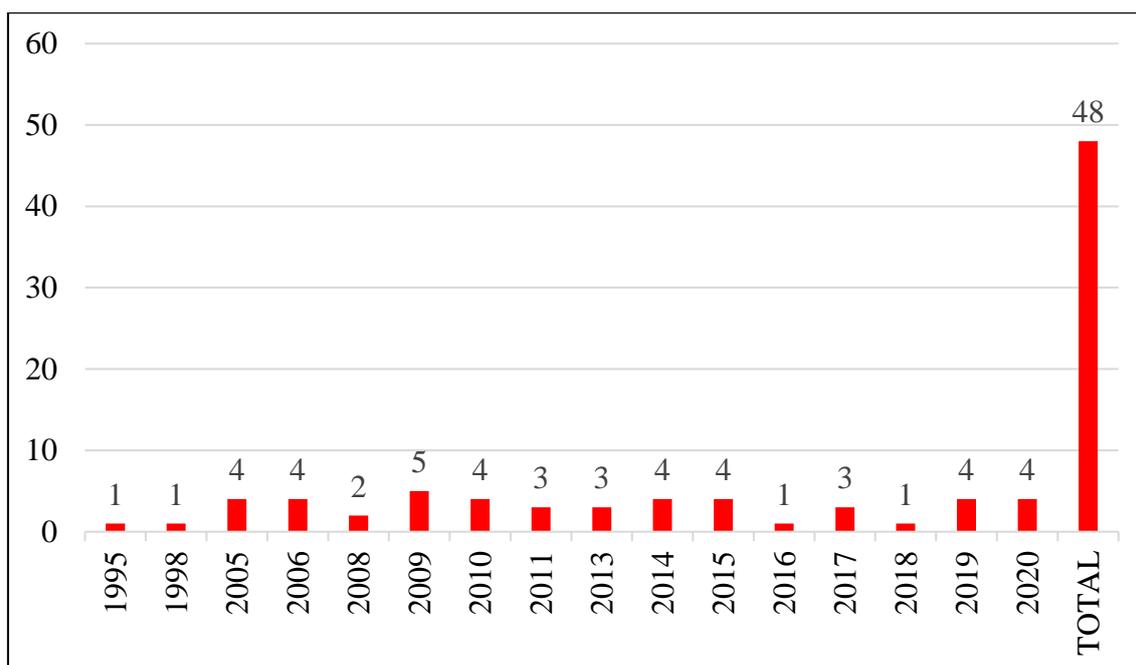
Para compreender o contexto histórico de produção das normativas, examinamos a data de publicação de cada uma delas. Com isso, constatamos que o primeiro documento foi publicado no dia 13 de dezembro de 1995, pelo município M11. Essa lei instituiu o cargo de berçarista, que passou a integrar o quadro funcional de apoio técnico administrativo. A criação desse cargo, na década de 1990, se dá em um contexto de

²¹ Estabelecemos algumas estratégias para análise do conjunto de normativas (leis e editais), considerando o volume do material que compõe o banco de dados da pesquisa. Sendo assim, no subtópico 4.1.1, analisamos os contextos dos anos de publicação das 48 leis e propomos um diálogo entre a primeira e a última lei publicada de criação do cargo. Em seguida, analisamos também a diversidade de nomenclaturas do cargo de auxiliar de creche. No subtópico 4.1.2, analisamos as formas de ingresso no campo de trabalho com atenção ao conjunto de editais. Na continuidade, examinamos os requisitos formativos instituídos nas leis e editais e buscamos dialogar mais especificamente com documentos que indicam particularidades sobre esses pré-requisitos. Na sequência, analisamos as etapas dos processos seletivos para admissão de auxiliares de creche a partir do mapeamento dos editais. Assim, primeiramente, apresentamos os dados de maneira geral e, em seguida, dialogamos mais diretamente com alguns editais selecionados. Para finalizar, exploramos, de maneira geral, os dados referentes à carga horária de trabalho, à remuneração e ao enquadramento funcional. A escolha dessas estratégias para análise documental levou em consideração os objetivos específicos da pesquisa.

reconhecimento do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos e de integração da EI à Educação Básica (BRASIL, 1988; 1996).

Houve, nesse período, um intenso debate sobre a vinculação da creche ao sistema educativo. Integrando essa discussão, Haddad (1993) afirmou que a formulação de políticas públicas para a EI deveria considerar, dentre outros aspectos, a composição de “quadros de profissionais qualificados, capacitados e remunerados de acordo com as exigências das funções que desenvolvem” (HADDAD, 1993, p. 231). Entretanto, no percurso histórico da EI, os municípios criaram inúmeras leis que viabilizaram a contratação das auxiliares de creche para atuar em diferentes condições de trabalho. Para compreender esse contexto, no gráfico abaixo organizamos um panorama cronológico de publicação desse conjunto de leis (Gráfico 2):

Gráfico 2 - Distribuição das leis selecionadas por ano de publicação



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Desse modo, acenamos que as legislações²² examinadas foram produzidas no contexto de ampliação das instituições de EI e de conquistas no âmbito legal. Com isso, ampliou-

²² Ainda que tenhamos buscado o rigor metodológico no mapeamento da legislação existente para o cargo de auxiliar de creche, o material selecionado não representa todos os municípios do ES. Analisamos um conjunto de normativas dentro do que foi possível apurar. Não obstante, essa legislação, ao ser explorada, oferece indicativos pertinentes sobre o trabalho das auxiliares de creche.

se também a demanda por trabalhadoras docentes para atuar no trabalho direto com as crianças pequenas. No caso específico do M11, as transformações em andamento acarretaram a criação de um novo cargo, cuja função, conforme legislação, era de “executar tarefas relacionadas a higiene, alimentação, distração e outros, visando o bem-estar e o desenvolvimento sadio das crianças nas creches da municipalidade” (LEI11, 1995). Justamente nesse período da década de 1990, Campos (1994) acenava para a discussão a respeito do perfil de profissionais atuantes na EI, destacando que, na faixa etária da creche, “outros profissionais são chamados a assumir os cuidados com o corpo da criança, ligados ao sono, à higiene e alimentação” (CAMPOS, 1994, p. 33). A primeira lei que normatiza o cargo de berçarista, portanto, responde ao seu contexto, pois tem atribuições ligadas especificamente às ações de cuidado das crianças pequenas.

A lei de 1995 também estabelece como pré-requisito para ingresso no cargo apenas o ensino fundamental, isto é, o município parece compreender que, para exercer as ações de cuidado instituídas por sua legislação, não há necessidade de formação específica voltada para a atuação na EI, especialmente quando se trata do cargo de auxiliar. Assim, esse trabalho poderia ser desempenhado por trabalhadoras sem a formação no curso de Pedagogia.

Ainda no diálogo com o M11, selecionamos o edital mais recente desse município para a contratação de berçarista, publicado no ano de 2022. No edital, a nomenclatura não foi alterada, bem como a remuneração, estipulada em um salário mínimo vigente à época de cada publicação; também o pré-requisito para ingresso no campo de trabalho permanece o mesmo: ensino fundamental, conforme estabelecido na lei de criação do cargo, há quase três décadas. Nesse contexto específico, entendemos que o cargo se consolidou no município sem o pertencimento ao quadro do magistério, em condições precárias de trabalho e com requisito de ingresso²³ que não atende às determinações de formação mínima instituídas na LDB (BRASIL, 1996).

²³ No decorrer da nossa análise documental, exploramos mais detalhadamente os pré-requisitos para entrada na EI.

Identificamos a formulação de quinze leis específicas para a criação do cargo de auxiliar de creche²⁴ promulgadas entre os anos de 1995 e 2018 nos municípios capixabas. Como observamos a primeira normativa, que criou o cargo em 1995, é agora pertinente dialogar com a última lei que menciona a criação do cargo, pois tem indicado a indução de políticas públicas para as auxiliares em um contexto mais recente. A lei do município M36, publicada em 2018, pouco mais de duas décadas após a primeira normativa, é um dado mais atual, que possibilita compreender que o cargo de auxiliar continua em movimento, ou seja, ainda está em processo de formulação no ES.

Em sua legislação mais recente, o M36 cria o cargo de monitor de educação infantil, cuja função, em síntese, é “executar atividades relacionadas ao atendimento e cuidado de crianças dos anos iniciais da educação infantil” (LEI36, 2018). Para esse cargo de monitor, que também integra o quadro de apoio técnico administrativo do município, o requisito formativo de ingresso é o ensino médio e a carga horária de trabalho equivale a 40h semanais²⁵.

Em nosso encontro dialógico com os enunciados (BAKHTIN, 2011) que circulam nos documentos, de 1995 e de 2018, observamos semelhanças e distanciamentos, visto que foram elaborados em épocas distintas e em pontos diferentes do movimento de ampliação da EI. A normativa de 1995 foi publicada no contexto de intensos debates sobre a garantia do direito à educação das crianças pequenas, que teve como marco legal, à época, a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nesse período, a EI também estava se aproximando de outra conquista: sua inserção na Educação Básica (BRASIL, 1996). Diante disso, dada a realidade e a demanda do município, optou-se pela criação de um cargo com a função de auxiliar as atividades desenvolvidas na EI que, conforme assinalamos, se manteve vinculado ao quadro de funcionários sem apresentar mudanças significativas ao longo do percurso.

O município M36, por sua vez, publicou uma lei que cria o cargo de monitor em um contexto em que muito já foi dito, problematizado, debatido e avançado no campo da

²⁴ Ressaltamos que, dentre as 48 leis mapeadas, recortamos apenas aquelas que criaram o cargo de auxiliar de creche no ES, resultando no total de quinze normativas.

²⁵ Não foi informada na referida lei municipal a remuneração do cargo. Também não encontramos nenhuma publicação de edital para ingresso de monitor.

EI. Durante esse caminho percorrido de discussões e de luta pela qualidade dessa etapa da Educação Básica, consolidou-se a necessidade de formação específica para atuar na área, assim como a urgência em romper com as lógicas de precarização do trabalho docente (FERREIRA; CÔCO, 2011). Essas questões, que consideramos importantes, talvez não tenham sido pautadas no bojo de formulação de políticas de provimento funcional na EI, principalmente porque se constata que, no ES, ainda há a criação de cargos para atuar no trabalho pedagógico com as crianças sem a formação exigida pela LDB (BRASIL, 1996). A seguir, reunimos a síntese dos elementos analisados nas duas legislações (Quadro 3).

Quadro 3 – Síntese das leis dos municípios M11 e M36

ELEMENTOS DE ANÁLISE	M11	M36
Ano de publicação da lei	1995	2018
Nomenclatura do cargo	Berçarista	Monitor de educação infantil
Pré-requisito de ingresso	Ensino fundamental completo	Ensino médio completo
Enquadramento funcional	Apoio técnico administrativo	Apoio técnico administrativo
Remuneração	1 salário mínimo	Não informado
Carga horária de trabalho	30h semanais	40h semanais
Síntese das atribuições	Executar tarefas relacionadas a higiene, alimentação, distração e outros, visando o bem-estar e o desenvolvimento sadio das crianças nas creches da municipalidade	Executar atividades relacionadas ao atendimento e cuidado de crianças dos anos iniciais da educação infantil

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Com atenção ao Quadro 3, identificamos algumas aproximações entre as normativas, ainda que se diferenciem na nomenclatura do cargo: berçarista (LEI11, 1995) e monitor (LEI36, 2018). Tanto o cargo de berçarista como o de monitora foram definidos a partir de uma compreensão de que não é fundamental a formação em nível superior. Em consequência disso, os profissionais que ocupam tais cargos não integram o quadro funcional do magistério, portanto, não gozam dos mesmos direitos que as professoras.

Isso implica em uma configuração de trabalho com categorias e formas diversas de pertencimento ao campo da EI, especialmente no que se refere às condições de trabalho e à vinculação funcional.

As normativas também se assemelham na definição das funções do cargo, que, em resumo, é a responsabilidade de desempenhar as ações de cuidado. Desse modo, por mais que sejam documentos produzidos em tempos distintos, as leis de M11 e M36 apresentam ideias convergentes sobre a constituição do cargo de auxiliar de creche, nas quais é possível perceber a divisão a ação pedagógica entre quem cuida e quem educa. Além disso, elas requerem de quem possui a responsabilidade de cuidar uma formação mínima de nível fundamental ou médio. Diante desse cenário do ES, não podemos deixar de problematizar essas composições funcionais, que se valem da desvalorização histórica das trabalhadoras docentes da EI.

Esses dados revelam que, mesmo com os avanços alcançados, principalmente ao considerar os acúmulos de debate a respeito do trabalho docente na EI (CERISARA, 2002; CÔCO, 2010a; CONCEIÇÃO, 2010; PAULINO; CÔCO, 2016), e as conquistas no reconhecimento do direito da criança ao acesso à educação pública de qualidade e a se desenvolver de forma integral (BRASIL, 1988, BRASIL, 1996; BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b; BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b; BRASIL, 2009c; BRASIL, 2014), os municípios persistem na indução de políticas públicas que não garantem melhores condições de trabalho para as docentes que atuam nessas instituições. Sendo assim, permanece no horizonte da EI o desafio de avaliar as composições funcionais que continuam sendo delineadas, para vislumbrar um campo de trabalho que respeite as especificidades infantis e que garanta a valorização docente. Com isso,

Apresenta-se o desafio de forjar políticas públicas que possam alinhar as ações dos profissionais de modo a acomodar as demandas de expansão da EI e o investimento na sua especificidade, sem desconsiderar as expectativas de reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente às outras etapas e níveis de ensino. Logo, urge reafirmar o trabalho docente em todos os âmbitos da EI, não perdendo de vista as conquistas legais, as demandas de formação e as condições necessárias ao exercício profissional vinculado aos quadros do magistério (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 363).

Diante desse contexto de crescimento da EI e dos desafios de atendimento a essa etapa da Educação Básica, especialmente na composição do quadro funcional, observamos

que as 48 leis foram promulgadas, com base no nosso mapeamento, entre os anos de 1995 e 2020. Após a primeira década de promulgação da LDB (BRASIL, 1996), foram publicadas nove normativas sobre o cargo de auxiliar de creche. Já na segunda década pós-LDB, os municípios elaboraram mais 26 normativas, que indicam um aumento significativo de políticas públicas para normatização da função de auxiliar. Esse movimento de implementação de políticas públicas “[...] provoca uma cadeia de decisões e transformações, realizadas por atores distintos daqueles envolvidos com a formulação da política” (BICHIR, 2020, p. 23). Com isso, reconhecemos que o delineamento dessas políticas passa por mudanças ao longo de sua implementação, envolvendo outros sujeitos e contextos institucionais nesse processo (BICHIR, 2020), ou seja, envolve também a participação das auxiliares de creche.

Assim, observamos que, entre os anos de 2008 e 2016 (segunda década pós-LDB), um conjunto de normativas são publicados por diferentes sujeitos na tentativa de constituir o trabalho docente das auxiliares de creche, ainda que essas determinações expressas nos documentos não possam circunscrever a totalidade dos processos que integram a docência na EI. Atreladas ao crescimento de formulação de leis, as produções do campo acadêmico também acompanharam as diferentes composições funcionais na EI, pois, conforme apresentado no capítulo 2 desta dissertação, houve um aumento no número de pesquisas que buscaram debater e problematizar o trabalho das auxiliares, especialmente na segunda década pós-LDB. O estudo de Oliveira (2017) destaca que, no bojo dessas problematizações,

O desafio ainda é grande para a educação infantil, particularmente, no caso da habilitação das auxiliares, monitoras e outras trabalhadoras não denominadas ‘professoras’, que por conta da meta de ampliação do acesso à creche e da falta de recursos dos municípios por problemas de gestão e/ou incapacidade financeira, vêm sendo contratadas para suprir a demanda por profissionais que exerçam a função docente (OLIVEIRA, 2017, p. 140).

No ES, encontramos poucos estudos que analisaram o trabalho das auxiliares de creche, dado que nos impulsionou a investigar os municípios do estado, especialmente no levantamento dos documentos que permitem e regulam a entrada de auxiliares no campo de trabalho.

Durante o mapeamento da documentação, verificamos as nomenclaturas utilizadas para referir às auxiliares de creche em todos os editais e leis. No encontro com esses dados, reafirmamos que no ES há uma diversidade de nomeações para esse cargo ou função de auxiliar, com um total de 28 nomenclaturas empregadas. Ao pesquisar esse mesmo dado nos trabalhos acadêmicos (Capítulo 2), foram identificados 18 nomes; isto significa que, nos municípios do ES, há uma diversidade ainda maior de nomenclaturas se comparada ao mapeamento nas teses e dissertações.

Para visualizarmos melhor essa variedade de nomes, recorremos ao programa *Pro Word Cloud*²⁶ para a elaboração de uma nuvem de palavras. Inserimos nesse programa todas as ocorrências de nomenclatura de acordo com cada edital/lei. No caso de nomes compostos por duas ou mais palavras, como “auxiliar de creche”, por exemplo, disponibilizamos ao programa apenas a primeira palavra da terminologia. Desse modo, na Imagem 2 foi possível perceber uma disposição dessas palavras baseada na quantidade de vezes em que cada uma é utilizada nos municípios do ES.

Imagem 2 – Nuvem de palavras que indica a recorrência de nomenclaturas para o cargo de auxiliar nas leis e editais dos municípios do ES mapeados na pesquisa



Fonte: elaboração da pesquisadora.

²⁶ Este é uma extensão disponível para usuários do *Windows*, integrada ao programa *Microsoft Word*, que possibilita a produção de nuvens de palavras a partir de textos selecionados.

De acordo com o destaque na imagem, as palavras que mais aparecem são: auxiliar, assistente e monitor, isto é, esses são os termos mais utilizados nos documentos do ES. Em relação à nomenclatura *auxiliar*, os municípios recorrem às seguintes nomeações: auxiliar de creche (9); auxiliar de educação infantil (3); auxiliar de educação (1); auxiliar de sala (2); auxiliar de professor (1); auxiliar de professor da educação básica – APEB (1); auxiliar de professor de educação infantil (1); auxiliar de sala de aula (1); auxiliar de serviços de centro de educação infantil – ASCEI (1); auxiliar de UMEI²⁷ (1); auxiliar maternal (1); e auxiliar de atividades educativas (1). Quanto à palavra *assistente*, foram mapeadas as seguintes ocorrências: assistente de sala (3); assistente de CMEI (1); assistente de creche (1); assistente de educação infantil (1); e assistente de serviços de educação (1). Já para *monitor*, registramos as nomenclaturas: monitor de creche (2); monitor de educação infantil (2); monitor escolar (2) e monitor de sala de aula (1). Além destas, que aparecem em destaque no mapa, outras também são identificadas, como indicado na Imagem 2, porém com menor frequência de menções: berçarista (4); agente de apoio escolar (2); agente auxiliar de creche (1); apoio escolar (1); apoio docente (1); professor auxiliar na educação infantil (1); e recreadora (1).

Essa diversidade de nomeações indica que o cargo tem se constituído na ausência de regulações em âmbito nacional, de modo que os municípios são incumbidos de formular legislações para a função, o que resulta na cunhagem de uma variedade de nomes para o trabalho. Diante disso, as auxiliares de creche adentraram as instituições de EI nas últimas décadas com diferentes nomeações, que podem indicar uma multiplicidade de significados. Não obstante, as definições dessas nomenclaturas direcionam para o lugar de atuação e delimitam a função exercida pelas auxiliares. Cada palavra atribuída pelos documentos à função desempenhada nesse cargo acena também para as formas como os municípios compreendem esse trabalho.

Para entendermos as definições dadas pelos sujeitos que integram a gestão dos municípios a essa variedade de nomenclaturas, é necessário, primeiramente, reconhecemos, alicerçadas em Bakhtin (2006, p. 40), que as palavras participam e ajudam a organizar as relações humanas, isto é, “a palavra penetra literalmente em todas

²⁷ Unidade Municipal de Educação Infantil.

as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc”. No interior dessas relações de caráter político (BAKHTIN, 2006), a maioria dos documentos empregou a palavra *auxiliar* para se referir à categoria, por isso, ela aparece em maior destaque na nuvem de palavras. Assim, compreendemos que o termo *auxiliar* pode demarcar um lugar subalterno, desvalorizado, menor, sugerindo hierarquias entre a professora e a auxiliar, entre quem pensa e planeja o trabalho pedagógico e quem apenas atua no auxílio dele.

Portanto, as nomenclaturas também indicam, por vezes, uma relação direta de dependência de outro, notadamente da auxiliar de creche em relação à professora, o que conduz a pensar que a função não se direciona apenas às crianças, mas envolve uma subalternidade a um outro adulto em sala. Em suma, percebemos que os enunciados que circulam nesses documentos, produzidos em diferentes contextos e por diversos gestores da EI, não compreendem as auxiliares de creche como trabalhadoras docentes. De acordo com eles, elas atuam no apoio às ações pedagógicas, de modo que se subjeta sua participação e contribuição no compartilhamento da docência com as professoras.

Além disso, as nomenclaturas apontam para o alcance da atuação das auxiliares na EI: ora acenam para a faixa etária da creche, ora para todas as faixas etárias, incluindo também a pré-escola. No entanto, conforme citamos no Capítulo 1, o percurso histórico da creche foi circunscrito por um atendimento precarizado, pois abarcou trabalhadoras sem a formação específica para ingresso nas instituições de EI (SILVA, 2010). Quando atrelamos esse pertencimento das auxiliares à creche, entendemos que muitas nomenclaturas foram cunhadas tendo em vista a faixa a que a categoria poderia se vincular: assistente de creche, auxiliar de creche, monitor de creche, agente auxiliar de creche, dentre outras. Reconhecemos, desse modo, que as palavras utilizadas para se referir às auxiliares são produzidas a partir de uma multiplicidade de fios ideológicos (BAKHTIN, 2006),

[...] E servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não

tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2006, p. 32).

Portanto, para além da necessidade de criação do cargo e de sua respectiva definição, as nomenclaturas registram os processos históricos e ideológicos dos quais participam, sejam eles de estabelecimento, mudanças ou transformações das expectativas sobre as auxiliares de creche. Para além dos termos em destaque — auxiliar, assistente e apoio —, um município (M42) empregou, em seu documento legislativo, o termo *professor*, mais especificamente, “professor auxiliar de educação infantil”. Nas normativas do M42, verificamos que o pré-requisito para ingresso no cargo mencionado é de ensino médio com habilitação para o magistério e que a categoria pertence ao quadro do magistério (LEI42, 2020). Em relação às condições de trabalho, a carga horária corresponde a 40h semanais e a remuneração inicial a dois salários mínimos.

Cotejado com os municípios M11 e M36, M42 oferece condições menos precarizadas, pois o cargo definido em lei possui um plano de carreira similar ao da professora, tendo em vista que integra o magistério, conforme consta na legislação. Essa configuração pode significar uma conquista importante para a categoria no município. O cargo também se difere em relação à remuneração, entretanto, permanece com uma carga horária de trabalho extensa.

Com isso, o cargo de professor auxiliar se delineou em um escopo diferente do verificado para o auxiliar de creche. Isso mostra nuances do trabalho relacionadas à nomenclatura, aos requisitos mínimos de ingresso, ao enquadramento funcional e à remuneração, o que provoca novos questionamentos: por que a categoria de professor auxiliar atua com uma carga horária maior que as demais professoras da instituição? Há mobilização da categoria para redução dessa carga horária? Considerando a nomenclatura de professor auxiliar, o trabalho desenvolvido com as crianças é planejado e compartilhado com a professora ou a categoria continua na função de auxiliar?

Essas são questões que permanecem em aberto em nossa pesquisa, tendo em vista as particularidades e a complexidade do trabalho das auxiliares de creche em cada localidade. Assim, a cada resposta que formulamos, outras perguntas emergem no

desenvolvimento do estudo (BAKHTIN, 2011). Impulsionadas por questionamentos que circulam nessa produção, seguimos para o próximo subtópico, em que analisamos as formas de ingresso no campo da EI e as condições de trabalho de acordo com a documentação reunida.

4.1.2 Formas de ingresso e condições de trabalho das auxiliares de creche

Compreendido o contexto de criação do cargo de auxiliar de creche e sua diversidade de nomenclaturas, seguimos para a análise das *formas de ingresso no campo de atuação*, levando em conta os pré-requisitos formativos e as etapas do processo de seleção estabelecidos nos editais. Esse é um ponto importante na composição desta pesquisa, pois os documentos de seleção têm estabelecido dinâmicas para ingresso de auxiliares nas instituições de EI que requerem atenção, já que estão diretamente relacionadas à implementação de políticas públicas de provimento. Sobre os indicativos das formas de ingresso de auxiliares de creche, incitamos novamente o seguinte questionamento: o que os municípios têm pautado como fundamental para selecionar trabalhadoras para esse campo de atuação?

Um dado significativo, já mencionado anteriormente, diz respeito aos processos seletivos serem realizados por meio de contrato temporário. Dos 48 editais analisados, 47 estabeleciam um contrato de auxiliar de creche para exercer a função com tempo determinado, que varia de um a dois anos de vínculo com a prefeitura. Desse modo, apenas em um município a admissão das auxiliares de creche se deu por concurso público. Ainda que as gestoras, nas entrevistas realizadas durante esta pesquisa, tenham dito que o ingresso das auxiliares também é viabilizado por meio de concurso público²⁸, os editais mais recentes informam que essa vinculação se concretiza em grande parte por contratos temporários. Assim, percebemos a ausência de investimentos para efetivação da categoria.

²⁸ As gestoras dos municípios M8, M12 e M5, ao mencionarem sobre as formas de ingresso das auxiliares de creche, informaram que há concursos públicos para o cargo e, em casos de vagas remanescentes, são abertos processos seletivos. No entanto, em nossa análise, os últimos editais desses municípios foram processos seletivos (contratos por tempo determinado). Com isso, em um panorama mais recente, não houve efetivação de auxiliares por meio de concurso público na maior parte dos municípios. No tópico 4.2 deste capítulo, detalhamos esse debate.

Avaliamos que essa dinâmica de contratação pode promover uma alternância de docentes nas instituições de EI, marcada pela entrada e saída constante de trabalhadoras docentes, com mudanças frequentes na composição do quadro funcional. Essa instabilidade empregatícia se consolidou como uma estratégia traçada pelos municípios, com o objetivo de diminuir os investimentos destinados à EI, especialmente no que se refere às condições de trabalho das docentes que atuam nessa área.

Ao investigar as estratégias de contratação de professores no ES, Araújo e Jann (2018, p. 37) enfatizam que essa é “uma questão evidenciada na complexa teia que vai se formando em torno da retórica da educação como um gasto e não um investimento público”. Ainda que o foco das autoras seja no provimento de professores, compreendemos que as lógicas de precarização se espraiam para composição do trabalho das auxiliares de creche. Desse modo, concordamos com as pesquisadoras em sua percepção de que

[...] os mecanismos legais que vão se constituindo para atender à demanda da educação no município e no Estado buscam criar normas que possibilitam a redução dos investimentos públicos para a educação, o que implica na manutenção de vínculos precarizados do trabalhador docente com as redes públicas de educação para o atendimento à demanda da comunidade (ARAÚJO; JANN, 2018, p. 47).

Portanto, reconhecemos que as auxiliares de creche integram um campo de atuação que se movimenta por distintos vínculos empregatícios (ARAÚJO; VANN, 2018), o que causa a descontinuidade do trabalho desenvolvido junto com as crianças, visto que, nesses casos, a rotatividade pode ser recorrente no interior das instituições. Essa fragilidade de vínculo também pode dificultar os processos organizativos de formação de uma categoria de trabalho que vivencia constantes mudanças no que se refere a seu pertencimento no quadro funcional da EI.

Ao investigar o cenário docente do ES, Siller e Côco (2008, p. 12) identificam alguns avanços no que concerne às publicações de editais de concurso público para a área da EI, mas revelam que “[...] ainda convivemos com a discussão de que a EI requer muitos recursos financeiros dos quais os municípios não dispõem e que estes se utilizam de diferentes estratégias para a economia de recursos, implicando na constituição da profissionalidade docente e no trabalho realizado com as crianças”. No levantamento

feito para esta pesquisa, por sua vez, notamos que o ingresso de auxiliares de creche é realizado pelos municípios predominantemente por meio de processo seletivo, o que indica que essa tem se tornado uma prática muito comum no ES.

Isso distancia o estado de uma prerrogativa importante garantida pela LDB: o ingresso de profissionais da educação mediante a concurso público (BRASIL, 1996). Conforme o art. 67 dessa lei, aqui mencionado na íntegra: “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” (BRASIL, 1996, n.p.).

Diante desses fatos, ressaltamos a nossa defesa pelo ingresso de professoras na EI por intermédio de concurso público, conforme legislação vigente (BRASIL, 1996). Contudo, o panorama que se apresenta no contexto do ES estabelece a presença da categoria de auxiliar de creche em grande parte dos municípios. Uma vez que elas integram as instituições de EI, buscamos problematizar as formas de ingresso no campo de atuação e as condições de trabalho das auxiliares de creche.

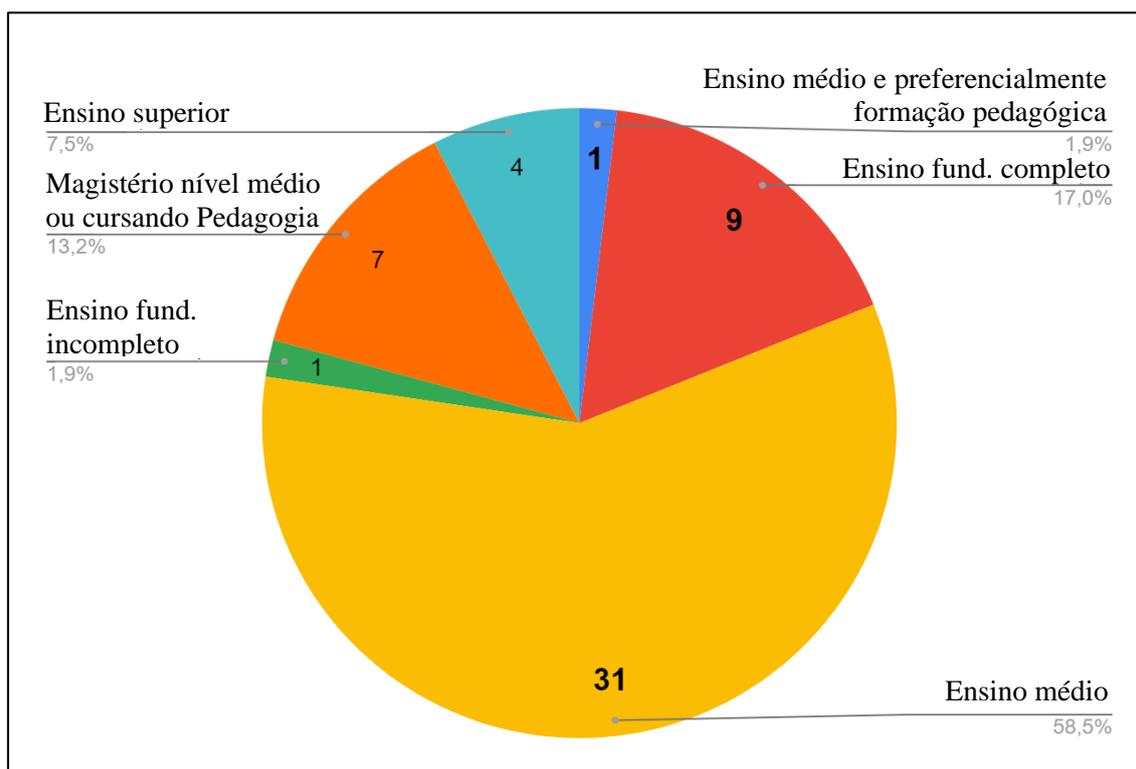
Para Oliveira (2010b, n.p.), as condições de trabalho docente estão relacionadas “a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”. Por isso, o trabalho docente envolve, dentre outros aspectos, a relação humana, de modo que precisa proporcionar aos docentes a satisfação em desempenhar sua função. Entretanto, quando isso não acontece, o resultado direto são profissionais insatisfeitos na realização do seu trabalho (OLIVEIRA, 2010b). Em vista disso, julgamos necessário avaliar as condições de trabalho a que as auxiliares são submetidas, levando em conta que compartilham a docência com as professoras e atuam diretamente com as crianças pequenas.

No que se trata dos pré-requisitos de ingresso, um dos pontos principais da análise documental deste estudo, identificamos uma diversidade de exigências mínimas, que perpassam requisitos de formação nas diferentes etapas da educação e níveis de ensino, cursos específicos para o cargo, experiências na função de auxiliar, dentre outros aspectos.

Durante o levantamento do que foi estabelecido pelos municípios como indispensável para a entrada de auxiliares de creche no campo de trabalho, primeiramente identificamos que os editais, em sua maioria, permitem que as candidatas aos processos seletivos apresentem formações diversas. Tal constatação indica que circulam concepções distintas a respeito da formação necessária para atuar com as crianças nas instituições, sobretudo, na faixa etária das creches.

De maneira geral, os municípios selecionam auxiliares com as seguintes exigências mínimas de formação²⁹: ensino fundamental incompleto (1); ensino fundamental completo (9); ensino médio completo (31); ensino médio e preferencialmente formação pedagógica (1); magistério nível médio ou cursando Pedagogia (6); e ensino superior completo (4). Apresentamos esse panorama no Gráfico 3:

Gráfico 3 – Requisitos formativos para ingresso de auxiliares na EI



Fonte: organização da pesquisadora.

²⁹ Os municípios M8, M16, M18, M28 e M33 determinaram mais de um requisito formativo. Já na legislação do M17 não encontramos pré-requisito de ingresso. Com essas variações, justificamos que a soma total dos pré-requisitos ultrapassa o número de municípios informados no mapeamento.

De acordo com os dados reunidos no gráfico, a maior parte dos municípios (58,5%) estabelece o ensino médio como requisito mínimo; em seguida, grande parte (17%) deles requer o ensino fundamental completo; por fim, um município apresenta o ensino fundamental incompleto (1,9%). Nesse cenário de indução de políticas públicas de provimento de auxiliares de creche, os editais, considerados aqui como a *porta de entrada* para a área, possibilitam, em muitos locais, a admissão de auxiliares com requisitos mínimos que não atendem às determinações legais expressas na LDB (BRASIL, 1996).

Essa constatação se une ao debate que tecemos ao longo da pesquisa, especialmente no diálogo com as produções acadêmicas. Logo após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), uma conquista importante, pois colocou em evidência as exigências mínimas para entrada nesse campo, a pesquisadora Bufalo (1997) já problematizava a formação das docentes que atuavam na EI, revelando a ausência de formação específica para exercer a função de auxiliar. Em pesquisa posterior, Bufalo (2009) estendeu essa discussão ao afirmar que existe um propósito do poder público em continuar contratando auxiliares com requisitos formativos mais genéricos; tal propósito estaria embasado em uma concepção de que para exercer a função de cuidar e de educar não é necessário ter conhecimento sobre as especificidades das crianças. Para Conceição (2010), a contratação de auxiliares de creche é, na verdade, uma estratégia municipal atrelada à falta de investimentos na EI, pois

Com a inclusão na Educação Básica e a delimitação de uma formação mínima para os professores de Educação Infantil, igualando a estes com os professores do Ensino Fundamental, muitos governantes municipais [...] adotaram estratégias para se adequar à referida lei. Entre as mais utilizadas para fugir à elevação dos custos da folha de pagamento, têm contratado profissionais como auxiliares, educadoras, pajens, monitoras (CONCEIÇÃO, 2010, p. 91).

Integrando esse debate, as análises dos dados mais atuais sobre os pré-requisitos de ingresso no ES permitem reafirmar que parte dos municípios tem delineado quadros funcionais que possibilitam a entrada de docentes com diferentes requisitos formativos, principalmente com exigências mínimas que, em sua maioria, variam de ensino fundamental incompleto ao ensino médio. No nosso percurso de mapeamento das normativas em estudos anteriores, os dados já acenavam para a configuração dessas

mesmas estratégias municipais no provimento de auxiliares de creche para EI (ALMEIDA, 2016; ALMEIDA, CÔCO, 2017; 2018).

Em um exame diacrônico do campo, portanto, podemos aventar que as políticas públicas no ES não têm avançado em relação à formação mínima das auxiliares de creche. A seleção de trabalhadoras sem formação específica denuncia um distanciamento das determinações legais a respeito do que é necessário para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Com isso, revela-se um retrocesso, tendo em vista a permanência de políticas e ações que não atendem às premissas legais (BRASIL, 1996).

Além do distanciamento das determinações expressas na LDB (BRASIL, 1996) no que diz respeito à formação, nossas constatações denunciam também — em consonância com os estudos já citados de Bufalo (1997; 2009) e de Conceição (2010) — um esgarçamento desse campo de trabalho (CÔCO; FERREIRA, 2011), pois as dinâmicas nos diferentes contextos municipais não reconhecem as especificidades do trabalho pedagógico com as crianças. Isso significa a permanência de concepções de que para atuar na EI não há necessidade de formação em nível superior, portanto, basta à candidata inscrever-se no edital e atender aos pré-requisitos que estará apta para exercer a função docente.

Compreendemos que essas noções e estratégias que circulam na EI do ES podem ecoar diretamente no trabalho desenvolvido com as crianças pequenas, uma vez que a formação inicial em Pedagogia não é priorizada para a atuação docente. A respeito desse debate, Coutinho, Côco e Alves (2023, p. 130), em análise da presença da categoria de auxiliar de creche nas instituições de EI, evidenciam “a manutenção de uma carreira subalterna para as auxiliares, realidade que expressa problematizações vinculadas às metas de qualificação da Educação Infantil implicadas com o desenvolvimento profissional nesse campo”. Sobre essa composição funcional, que abarca professoras e auxiliares de creche, os autores destacam que

Na dimensão da formação, o grau de escolaridade das auxiliares evidencia a forte presença do Ensino Médio, com pouca abrangência da Modalidade Normal, implicando nos processos de reconhecimento e valorização profissional, sobretudo na remuneração. É importante reconhecer indicadores — ainda que incipientes — de formação além da comumente exigida nos

processos de recrutamento, mas os dados também demonstram os desafios para qualificar a Educação Infantil como um campo de trabalho educacional ligado à formação no curso superior em Pedagogia. Ainda, esses indicadores, distantes do curso de Pedagogia e do Ensino Médio na Modalidade Normal, podem estar indicando um contingente funcional apartado dos quadros do magistério (COUTINHO; CÔCO; ALVES, 2023, p. 138).

Diante disso, afirmamos nosso posicionamento de defesa da entrada de trabalhadoras docentes com formação em nível superior, em especial, no curso Pedagogia, e que elas sejam reconhecidas e valorizadas como profissionais docentes. Concordamos com Kishimoto (2002, p. 2) ao ressaltar “que a qualidade da educação infantil está relacionada diretamente com a formação dos profissionais. Exigir uma qualificação, em nível superior, de um profissional centrado na pesquisa de sua prática, é uma das condições para a profissionalização desse seguimento” (KISHIMOTO, 2002, p. 2).

É necessário, portanto, que os municípios reconheçam a EI como um campo que possui especificidades, tendo “como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31). Nesse sentido, Rocha (2001, p. 32) acena para as particularidades das crianças enquanto sujeitos em processo de constituição, o que exige pensar “em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado e outras formas de manifestação e inserção social próprias deste momento da vida”. Sobre isso, a autora destaca que

Se não do ponto de vista do ensino, pois não é objetivo da Educação Infantil ensinar conteúdos, o problema se coloca pelo menos do ponto de vista da formação dos professores de creche e pré-escola, pois a se considerar a multiplicidade de aspectos, saberes e experiências exigidos pela criança, coloca-se em questão quais domínios necessariamente devem fazer parte da formação do professor neste âmbito (ROCHA, 2001, p. 31).

Ainda que as auxiliares de creche não sejam consideradas professoras, torna-se essencial reconhecer que o desempenho de suas atribuições está diretamente ligado às crianças, ou seja, essas trabalhadoras participam ativamente do desenvolvimento de práticas pedagógicas, em articulação com as professoras. Por isso, ressaltamos a necessidade de que a implementação de políticas públicas para EI coloque em pauta a formação docente. Defendemos esse reconhecimento nas políticas públicas como imprescindível, principalmente para garantir o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2009c). Nesse cenário, não podemos perder de vista que

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças (BRASIL, 2009c, p. 4).

Portanto, reafirmamos que para atuar nas instituições de EI, tendo em vista sua dimensão educativa, requer uma formação específica e que essa não é uma realidade que se apresenta na maioria dos municípios do ES. Considerando a complexidade e as nuances do trabalho docente das auxiliares de creche, na continuidade de análise do Gráfico 3, constatamos também, ainda que em menor número (22,6%), municípios que selecionam auxiliares de creche com a formação um pouco mais próxima à exigida pela LDB: ensino médio com preferência por formação pedagógica (1,9%); formação em magistério nível médio ou cursando Pedagogia (13,2%); e ensino superior completo (7,5%). Esses dados nos desafiam a pensar: seriam estes indicativos de avanços no que concerne aos requisitos formativos para atuar na EI?

A princípio, reconhecemos que esse movimento poderia significar uma conquista relevante, afinal, essas localidades têm atendido as exigências mínimas estabelecidas na LDB (BRASIL, 1996), sobretudo quando inserem nos editais de seleção o requisito mínimo de ensino superior. Entretanto, quando exploramos mais detalhadamente os editais, identificamos contradições. Por exemplo, o edital do município M43 define como requisito mínimo “Curso de Nível Médio e, preferencialmente, formação pedagógica” (EDITAL43, 2021). Neste caso, o texto estabelece como quesito obrigatório o ensino médio, no entanto, sugere às candidatas ao cargo de auxiliar de creche que também apresentem outra formação.

As condições de trabalho previstas no referido edital informam uma carga horária extensa, de 40h semanais, e uma remuneração de um salário mínimo. Desse modo, por mais que as auxiliares de creche possuam a formação pedagógica preferida no edital, isso não oferecerá a elas melhores condições de trabalho. Logo, o município M43 possibilitou a entrada de profissionais docentes com a formação específica, para aquelas que potencialmente possuíssem a formação pedagógica, porém, elas não são reconhecidas como professoras e não são remuneradas adequadamente. Essa conjuntura

se repete em outros municípios, como M4, M16, M18 e M33, que buscaram elevar o nível da formação das auxiliares de creche, mas não proporcionaram, em contrapartida, condições mais igualitárias de trabalho, principalmente em relação à remuneração e à carga horária.

No município M4, o edital determinou como pré-requisito mínimo para as auxiliares de creche “Habilitação para o Magistério em Nível Médio ou estudantes de Licenciatura em Pedagogia (4º período concluído)” (EDITAL4, 2020). De acordo com esse texto, a remuneração varia com base na carga horária: 30h semanais, com remuneração de um salário mínimo, ou 40h semanais, com remuneração de R\$ 1.456,00. Ainda que esse município ofereça a opção de carga horária de trabalho menor — implicando também em um salário menor —, o edital abre para a possibilidade de ingressar estudantes do curso de Pedagogia ou de outras licenciaturas³⁰, para exercer a função de auxiliar de creche. Identificamos que essa configuração que permite a entrada de estudantes de Pedagogia também tem se delineado em outros municípios (M16, M18, M28 e M33).

Percebemos, portanto, no conjunto desses municípios, que foram definidas estratégias ligeiramente diferentes da maioria para atender as demandas do quadro funcional da EI. Entre essas estratégias, destacamos: a) estabelecer como requisito formativo para ingresso de auxiliares de creche o magistério em nível médio ou curso superior de Pedagogia, de modo que atendem às exigências previstas na legislação (BRASIL, 1996), mas mantêm as trabalhadoras em situações precárias de trabalho; b) possibilitar a entrada de estudantes de cursos superiores — de Pedagogia, em sua maioria — para atuar também em condições de trabalho precárias.

Desse modo, uma parte dos municípios pesquisados selecionam trabalhadoras docentes com formação específica, o que pode sinalizar uma conquista, mas, em contrapartida, as trabalhadoras, além de não serem denominadas como professoras e não obterem o reconhecimento como docente, são remuneradas inadequadamente. Esse panorama

³⁰ Apenas no M16 o pré-requisito possibilita entrada de estudantes de outras licenciaturas. Nesse caso, o município nos parece perder de vista que EI possui uma pedagogia própria (ROCHA, 2001), pois admite o ingresso de estudantes de outras graduações, que possivelmente não têm como foco os estudos sobre as crianças e as especificidades infantis. Diante disso, precisamos fortalecer o campo de trabalho da EI com profissionais docentes graduados no curso de Pedagogia e com vinculações funcionais que garantam condições adequadas e dignas de trabalho.

coloca a categoria de auxiliares de creche em situação desigual se comparada às professoras. Além disso, essas dinâmicas de provimento têm atraído estudantes do curso de Pedagogia para exercer a função docente antes de completarem sua formação inicial, o que requer que elas conciliem as demandas da graduação e a extensa carga horária de trabalho prevista nos editais.

Por mais que esse não seja o foco da nossa pesquisa, precisamos estar atentas aos impactos dessas políticas públicas de provimento de auxiliares de creche, sobretudo pela aproximação do campo de trabalho com a formação inicial, dado que os processos seletivos admitem estudantes de Pedagogia com vinculações empregatícias precarizadas. Nesse sentido, o estudo de Giesen (2020), que examina o ingresso de graduandas do curso de Pedagogia no campo de trabalho da EI por meio do vínculo de estágio remunerado³¹, destaca que as condições de trabalho às quais as estudantes são submetidas podem influenciar diretamente na dedicação delas aos estudos, ainda que as motivações das estudantes para ingresso nas instituições de EI envolvam aspectos financeiros e o interesse em aprender no diálogo com a prática (GIESEN, 2020). A pesquisadora acena que

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 futuro desenvolvimento de um trabalho crítico e reflexivo (GIESEN, 2020, p. 176).

Acreditamos que há uma complexidade de consequências ainda maior quando o ingresso se dá a partir do vínculo empregatício de auxiliar de creche. A carga horária das auxiliares é frequentemente mais extensa do que a prevista para o estágio remunerado e as demandas e atribuições dessas trabalhadoras se baseiam em uma vasta lista de funções instituídas nas normativas.

Na continuidade de análise dos pré-requisitos de ingresso, dentre os municípios que exigem ensino superior para entrada na EI, o M8 apresenta particularidades nas

³¹ A configuração do estágio remunerado difere do vínculo empregatício de auxiliar de creche, portanto, esses são modos distintos de pertencimento à EI.

dinâmicas de provimento do cargo e nas condições de atuação das auxiliares de creche. Inclusive, o encontro inicial com as normativas do M8 nos provocou a estender o diálogo para as entrevistas com as gestoras e representantes sindicais, com o intuito de compreender outras nuances do trabalho desenvolvido pela categoria naquele município.

No que diz respeito às normativas do M8, o edital estabelece como pré-requisitos mínimos de ingresso curso de magistério nível médio ou licenciatura em Pedagogia (EDITAL8, 2021), o que atende as determinações da LDB (BRASIL, 1996). De acordo com o documento de seleção, o cargo auxiliar maternal integra o quadro do magistério, com carga horária de 25h semanais e com remuneração que varia de acordo com nível da titulação apresentada. Em outra normativa do M8 (LEI8C, 2011), identificamos que a auxiliar maternal possui mesmo plano de carreira, remuneração e carga horária que a professora. Sendo assim, naquela municipalidade há duas categorias profissionais docentes que atuam em condições iguais de trabalho. Nesse caso, cabe perguntar: o que as diferencia, para além das nomenclaturas?

Embora não seja intuito deste estudo comparar as categorias de professora e de auxiliar de creche, entendemos a necessidade de analisar as condições que são colocadas a essas trabalhadoras docentes. No diálogo com as normativas do M8, identificamos funções distintas para os dois cargos. De maneira sintética, a função da auxiliar de creche consiste em “auxiliar o professor no processo de educar, cuidar e construir conhecimentos” (LEI8C, 2011) e a professora tem a função de “educador no âmbito da Educação Infantil e primeira etapa do Ensino Fundamental” (LEI8C, 2011).

Diante disso, percebemos que a auxiliar de creche no M8 atua em condições igualitárias de trabalho em termos salariais, de carga horária e de enquadramento funcional, o que indica uma conquista expressiva para a categoria³². No bojo de suas funções, todavia, o termo *auxiliar* demarca o lugar que este profissional ocupa no trabalho desenvolvido com as crianças pequenas, isto é, existe a chance de uma hierarquia entre a professora e a auxiliar de creche a partir das determinações sobre as atribuições do cargo nas

³² Conforme será descrito no tópico 4.2, a participante Pri, representante do movimento sindical do M8, aborda a luta da categoria para a vinculação ao quadro do magistério.

normativas do município. Entendemos, desse modo, que a função de auxiliar a professora no trabalho pedagógico pode indicar um lugar de submissão, mesmo que as duas profissionais apresentem a formação em nível superior. No entanto, também reconhecemos a possibilidade de que, na prática, essa dimensão hierárquica entre as categorias instituída nas normativas tome outras configurações, incluindo a de seu apagamento.

Ainda sobre os pré-requisitos de ingresso, observamos que, dos 43 editais analisados, sete solicitaram formação em cursos específicos na área do cargo, além dos requisitos relacionadas ao nível mínimo de escolaridade. Para exemplificar, o município M10 estabeleceu como pré-requisito “ensino fundamental completo e curso de berçarista, ou cuidador, ou auxiliar/assistente de creche” (EDITAL10, 2021) e o município M6 exigiu “ensino fundamental completo e curso na área pleiteada com carga horária mínima de 60 horas, realizado nos últimos 4 (quatro) anos” (EDITAL6, 2021). A existência de cursos de berçarista/auxiliares de creche foi verificada em cinco municípios que têm como escolaridade mínima para ingresso o ensino fundamental e em dois municípios que exigem o ensino médio.

Tendo em vista as delimitações do nosso estudo, não examinamos os cursos próprios para as auxiliares de creche que são exigidos nos processos seletivos, contudo, entendemos que são elementos que se destacam nos sete editais mencionados. Observamos, por exemplo, que esses cursos são solicitados nos municípios em que a formação exigida não atende as determinações legais (BRASIL, 1996). Isso pode indicar que, por vezes, os municípios compreendem a necessidade de que as auxiliares de creche apresentem conhecimentos específicos para exercer a função. No entanto, questionamos: quais seriam esses conhecimentos esperados? Quais são os conteúdos abordados nesses cursos? Quem são os responsáveis por esses cursos? Quais as formas de acesso (rede pública ou privada)?

Além disso, a presença dessa complementação formativa entre os requisitos pode significar que o cargo está se delineando acompanhado da premissa de que esses cursos poderão contemplar os conhecimentos necessários para atuar nas instituições de EI e/ou complementar a formação da categoria, uma vez que os requisitos mínimos de escolaridade estabelecidos não abarcam a complexidade que envolve o trabalho com as

crianças. Entretanto, precisamos estar atentas à requisição de cursos exclusivos para as auxiliares de creche nesses editais, pois, ainda que possam contribuir com a formação das auxiliares de creche, essas formações acenam para a organização/formulação de um campo de estudos próprios para essa função.

Além das exigências do curso de auxiliar de creche, identificamos dois municípios que pautaram como obrigatório “curso básico de processador de textos, planilhas eletrônicas e internet” (EDITAL9, 2020) e “conhecimentos básicos de informática em especial de editor de texto, planilhas eletrônicas e internet” (LEI25, 2020). Para compreender melhor o contexto de produção desses documentos, convidamos as gestoras do M9 para participarem da entrevista, pois possibilitaria captar outras dimensões do trabalho das auxiliares de creche que não estão expressas nas normativas do município, mas não deram retorno ao nosso convite.

Por mais que o encontro não tenha sido possível naquele momento, buscamos o diálogo com os documentos dos municípios em um sentido mais amplo, isto é, uma conversa que não considera apenas a comunicação em voz alta entre duas pessoas, mas que também leva em conta os diferentes tipos de comunicação (BAKHTIN, 2011), incluindo o diálogo com normativas municipais. Assim, reafirmamos que “toda enunciação, fazendo parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas” (BAKHTIN, 2006, p. 17).

Com essa perspectiva, acenamos, primeiramente, para o desafio de compreender as motivações de ambos os municípios para requerer cursos que envolvam noções de informática básica, planilhas, *internet*, dentre outros. Esses cursos ganham centralidade nos processos seletivos dos municípios M9 e M25, nos quais se configuram como *necessários* para o ingresso das auxiliares de creche. Todavia, questionamos a articulação das noções básicas de informática com o trabalho desenvolvido com as crianças. Na tentativa de buscar uma articulação entre esses requisitos e as propostas das DCNEI, percebemos que as normativas se distanciam do seu objetivo principal, que deveria ser garantir o desenvolvimento integral das crianças pequenas (BRASIL, 2009).

Portanto, os municípios M9 e M25, que selecionam auxiliares de creche com formação mínima de ensino fundamental, exigem conhecimentos que não se mostram diretamente ligados com um trabalho docente que dialogue com as singularidades das crianças bem pequenas. Quando priorizam cursos de informática, afastam-se do que é de fato esperado de uma formação docente adequada, isto é, “refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades” (BRASIL, 2009, p. 13).

Para finalizar nossas análises a respeito dos pré-requisitos, destacamos a exigência do município M46 de que as candidatas a auxiliares de creche sejam obrigatoriamente do *sexo feminino* (EDITAL46, 2018), conforme instituído no documento, o que impede candidatos do sexo masculino de pleitear uma vaga para o referido cargo. Esse dado revela que, para o município, o trabalho desenvolvido nas instituições de EI precisa ser assumido exclusivamente por mulheres. Essa imposição do edital escancara a complexidade que envolve a docência masculina no campo da EI, sobretudo por se tratar de “[...] uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente” (CERISARA, 2002, p. 6).

Diante disso, o município reafirma uma concepção construída historicamente de responsabilização das mulheres pelos cuidados com as crianças e que reflete na composição de docência da EI. Portanto, pensar o perfil de trabalhadoras docentes da EI, seja de auxiliares de creche ou de professoras, “significa considerá-las em seu contexto sociocultural, incluindo também a existência de contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade e classe social” (CERISARA, 2002, p. 25). Nesse cenário de contradições sociais, concordamos com Silva *et al.* (2020) ao destacarem que

Existe um entendimento que “ser professora” seria uma extensão do papel atribuído para as mulheres, uma vez que esta seria naturalmente dotada do amor materno, características biológicas e sociais, advindos da natureza do sexo feminino. No entanto, essa premissa é colocada em debate seja por questionar essa associação entre docência de crianças pequenas e maternidade, debate que carrega a histórica desprofissionalização da docência [...], seja pela presença de homens na docência na educação infantil, ao romper com a lógica de uma profissão exclusivamente feminina (SILVA *et al.*, 2020, p. 510).

A pesquisa de Santos (2014), mencionada anteriormente em nosso estudo, buscou compreender os sentidos produzidos no trabalho desenvolvido por um homem na função de auxiliar de creche. No estudo, foram evidenciados os desafios de ingresso do auxiliar no campo de trabalho, tendo em vista a presença maciça de mulheres nas instituições de EI, mas também foram observadas parcerias estabelecidas no compartilhamento da docência entre o auxiliar de creche e a professora, pautadas na indissociabilidade do cuidar e do educar (SANTOS, 2014).

Isto é, por mais que enfatize os desafios dessa composição funcional, Santos (2014) apresenta as potencialidades do trabalho desenvolvido no encontro entre a professora, o auxiliar e as crianças. Diante disso, ressaltamos a necessidade de que o ingresso de profissionais para atuar na EI não leve em consideração o gênero dos candidatos aos processos seletivos, mas a apresentação de formação específica para atuar com as crianças.

Percebemos que a não entrada de auxiliares de creche do sexo masculino no município M46 pode também estar ligada às funções que são destinadas para a categoria. De acordo com o edital, as atribuições do cargo são “responsabilizar-se pela assistência às crianças nos CMEIs, proceder à higiene diária, receber orientação das mães e responsáveis pelas creches e aplicá-las no trato dos lactentes, preparar e administrar mamadeiras, auxiliar nas atividades de recreação [...]” (EDITAL46, 2020). Portanto, as auxiliares de creche são responsáveis por cuidar da higiene e da alimentação das crianças menores, funções essas que são historicamente atribuídas às mulheres (CAMPOS, 1994; CERISARA, 2002).

Diante disso, é ainda mais evidente a menor importância facultada à formação específica, pois, para desenvolver as ações mencionadas, no edital não é pautada uma formação voltada aos conhecimentos sobre a criança pequena; basta ao candidato atender os requisitos: ensino médio completo e sexo feminino (EDITAL46, 2020). Sendo assim, observamos mais uma vez que

[...] a naturalização de algumas práticas no dia a dia com as crianças pequenas não só contribui para que a docência na primeira etapa da educação básica seja uma função para as mulheres, como reafirma a relação mulher, professora e mãe como algo determinado, pautado numa visão biológica e

social da espécie humana e dos cuidados maternos, o que também determina a reprodução de práticas machistas (SILVA *et al.*, 2020, p. 517).

A desconstrução dessas concepções naturalizadas não significa ignorar a complexidade que envolve a presença de auxiliares do sexo masculino no contato direto com as crianças, principalmente por esses trabalhadores desempenharem ações que estão ligadas ao corpo delas. A pesquisa realizada por Silva *et al.* (2020, p. 516) destaca que “a docência masculina na educação infantil causa não só um estranhamento, mas um incômodo que extrapola os espaços da creche e pré-escola, as formas de cuidar e educar estão interligadas pelo controle e/ou pelo policiamento dos corpos das crianças pelo medo do abuso sexual, da pedofilia”.

No entanto, é preciso avançar no debate a respeito dessa temática com os sistemas municipais, para romper com as concepções que circulam nesses documentos e para que essas determinações equivocadas não integrem os processos seletivos de provimento para trabalhadores docentes (professores ou auxiliares de creche). Nesse sentido, compartilhamos a defesa de que

A presença de professores, auxiliares e monitores nos espaços da educação infantil permite pensar em uma educação para a pequena infância na qual homens, mulheres, os bebês e as crianças pequenas aprendam no coletivo que as diferenças entre os sexos estão presentes e que ao serem afirmadas não se transformem em desigualdades, pelo contrário, que se criem formas de eliminação de hierarquias de gênero (FPEI, 2019, n.p.).

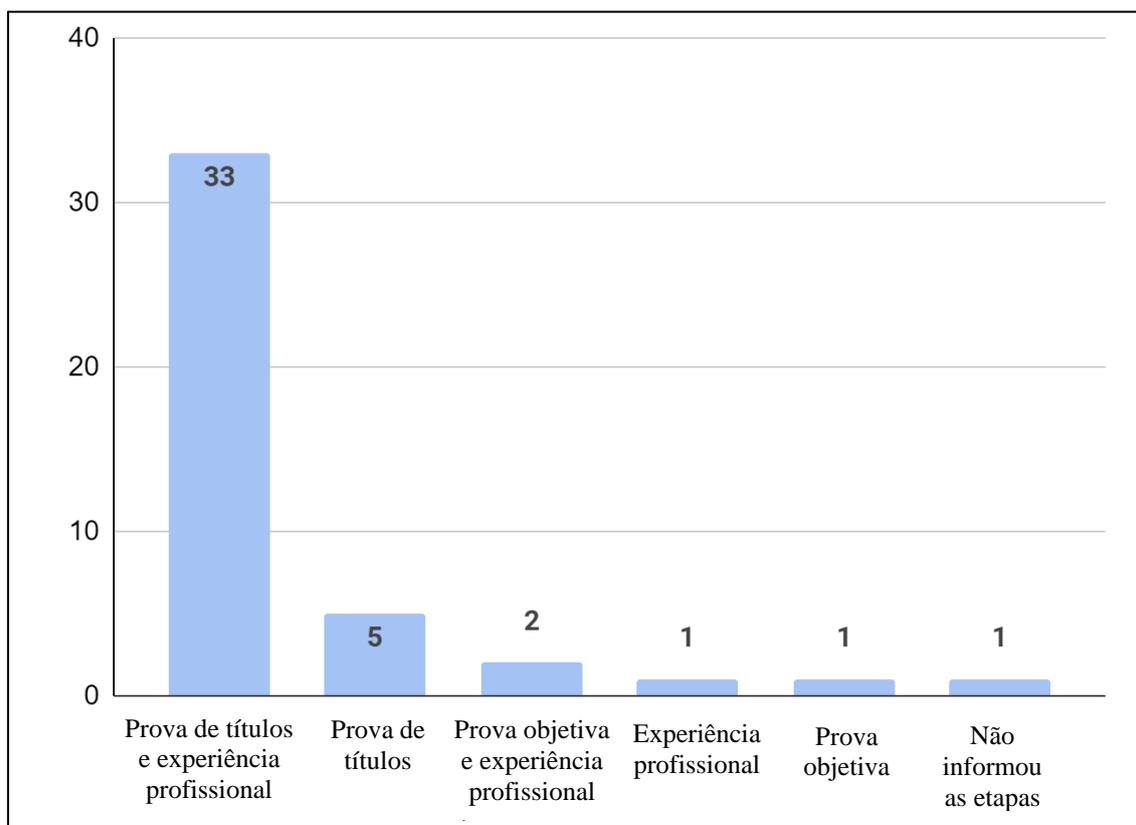
Considerando o exposto até aqui, compreendemos que o mapeamento dos pré-requisitos para ingresso no campo da EI foi um aspecto importante para o desenvolvimento de nossa pesquisa, pois mobilizamos novas análises a partir do diálogo com esses documentos. As problematizações evidenciadas, por vezes, ocupam um lugar de denúncia, tendo em vista que o cargo de auxiliar de creche tem se constituído, mormente, diante de condições precárias de trabalho e de políticas públicas que desconsideram que o trabalho docente na EI precisa ser desenvolvido por profissionais formadas em nível superior.

Consoante a essa defesa, reconhecemos também outras nuances que compõem a constituição e desenvolvimento desse cargo, dada a presença de alguns avanços para a categoria, como a ocorrência de pré-requisitos que atendem as exigências mínimas de

formação (BRASIL, 1996) e que possibilitam a inserção das auxiliares de creche no quadro do magistério. Todavia, em alguns municípios em que a seleção de auxiliares formadas em nível superior poderia significar também uma conquista, constatamos a falta de reconhecimento delas como docentes e uma remuneração inadequada à função que elas exercem. O mapeamento dos requisitos nos editais e leis nos permitiu identificar que as estratégias municipais de contratação se delineiam por diferentes escopos, mas que se direcionam, na maioria das cidades, para condições precárias de trabalho.

Para ampliar ainda mais o diálogo com os enunciados presentes dos documentos municipais, buscamos também perquirir as etapas dos processos seletivos e/ou concurso público. Para isso, mapeamos especificamente os 43 editais de ingresso de auxiliares de creche. Neles, focalizamos os elementos considerados pertinentes para a pontuação e classificação das candidatas ao cargo, conforme exposto no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Etapas classificatórias dos editais de ingresso de auxiliares de creche



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Conforme ilustra o gráfico, um quantitativo de 33 municípios definiu o processo seletivo de auxiliares de creche considerando dois aspectos na atribuição de pontos para a classificação das candidatas: prova de títulos e experiência profissional. Em outros cinco casos, foi exigida para pontuação somente a prova de títulos. Por fim, em um município apenas a experiência profissional foi requerida na pontuação. Também tivemos dois municípios em que etapas para atribuição de pontos contaram com prova objetiva e comprovação de experiência no cargo, e um município realizou concurso público por meio de prova objetiva.

Em um panorama geral, verificamos que as etapas dos processos seletivos se diferenciam em alguns critérios, mas possuem similaridades que chamam nossa atenção. Diante dessas similaridades e diferenças, o diálogo com os editais que tiveram como etapa do processo seletivo a classificação por prova de títulos, que é a maioria, foi a mais conveniente para uma reflexão ampla sobre como se configuram esses documentos, que são a porta de entrada das auxiliares de creche na EI. O edital do M5, por exemplo, tem como etapas de seleção: a) prova de títulos (máximo 35 pontos); b) experiência profissional no cargo (máximo 15 pontos), conforme podemos ver a seguir:

Quadro 4 – Distribuição de pontuação como critério de classificação para o cargo de auxiliar de creche (M5)

DESCRIÇÃO DE TÍTULOS	Quantidade de títulos	Valor Atribuído
A. Pós-graduação “lato sensu” especialização em educação ou na própria área de conhecimento da licenciatura plena ou em área de conhecimento correlata/afim ao desempenho das atribuições inerentes ao cargo/função.	1	20
B. Ensino Superior	1	15

Fonte: EDITAL5, 2021.

De acordo com esse edital, as candidatas ao cargo de auxiliar de creche precisavam ter cursado obrigatoriamente o ensino médio. No entanto, para fins de classificação, puderam apresentar também os diplomas de ensino superior e de pós-graduação *lato sensu*, caso possuíssem, o que poderia garantir uma classificação melhor no resultado

do processo seletivo. O texto do documento também estipulou um peso maior de pontuação para a etapa de prova de títulos, se comparada à atribuição de pontos para a experiência profissional. Ao nosso ver, isso acaba atraindo candidatas com a titulação referida para exercer a função de auxiliar.

Editais de outros municípios (M4, M9, M12, M13, M23, M24, M29, M32, M39, M40, M43, M46 e M47) também atribuíram pontuação elevada para a apresentação de diploma de graduação e pós-graduação *lato sensu* ou cursos de formação continuada na área da educação. Isso aponta algumas similaridades entre esses municípios nas formas com as quais estão conduzindo os processos seletivos para o cargo de auxiliar de creche: há um interesse municipal em selecionar profissionais com formação em nível superior.

Durante essa análise, identificamos editais que buscaram pontuar outras titulações, as quais precisam ser problematizadas, especialmente por induzir formas de selecionar auxiliares de creche e o resultado dos processos seletivos. Em aproximação com o município M2, constatamos que o edital de seleção definiu a pontuação de cada etapa conforme apresentada a seguir: a) prova de títulos (máximo 13 pontos); b) experiência no cargo pleiteado (máximo 24 pontos). Ainda que a experiência tenha um peso maior para fins de ordem classificatória, a etapa de prova de títulos desse processo seletivo apresenta algumas especificidades, conforme ilustra o Quadro 5.

Quadro 5 – Distribuição de pontuação como critério de classificação (M2)

A) TÍTULOS ACADÊMICOS E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL OBTIDOS	PONTUAÇÃO
A.1. Doutorado na área pleiteada, comprovando através de declaração de conclusão de curso expedido pela unidade de ensino dentro do prazo de 60 (sessenta) dias contados a partir da conclusão do curso ou através de diploma devidamente registrado. Qualquer destes documentos comprobatórios devem estar acompanhados do histórico escolar. (Máximo 1 título)	6,00
A.2. Mestrado na área pleiteada, comprovando através de declaração de conclusão de curso expedido pela unidade de ensino dentro do prazo de 60 (sessenta) dias contados a partir da conclusão do curso ou através de diploma devidamente registrado. Qualquer destes documentos comprobatórios devem estar acompanhados do histórico escolar. (Máximo 1 título)	4,00
A.3. Pós-Graduação "lato sensu" - Especialização no cargo pleiteado, com carga horária mínima de 360 horas, comprovando através de declaração de conclusão de curso expedido pela unidade de ensino dentro do prazo de 60 (sessenta) dias contados a partir da conclusão do curso ou através de certificado devidamente registrado. Qualquer destes documentos comprobatórios devem estar acompanhados do histórico escolar. (Máximo 1 título)	3,00
PONTUAÇÃO MÁXIMA	13,00

Fonte: EDITAL2, 2022.

De acordo com o quadro, os títulos acadêmicos possuem pontuações distintas, levando-se em consideração os níveis dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, mestrado e doutorado. Essa configuração de processo seletivo também foi verificada nos editais de outros cinco municípios (M8, M14, M15, M33 e M44) que, mesmo com diferentes modos de distribuição de pontuação, definiram como critério classificatório a apresentação de diploma nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Isto é, foram consideradas mais aptas para o cargo as candidatas com maior titulação.

Ao analisar essa classificação, buscamos relacioná-la a outras informações que julgamos pertinentes sobre o cargo a partir das normativas que compõem nosso banco de dados. O município M2, que possui essa escala crescente de pontuação para a prova de títulos, caracteriza desta forma o cargo de auxiliar de creche oferecido: i. ensino fundamental como pré-requisito para ingresso; ii. remuneração de um salário mínimo; e iii. carga horária de trabalho de 40h semanais. Diante disso, percebemos que os editais, ao atribuir pontuações para os cursos de pós-graduação, têm incitado às candidatas que possuem as referidas titulações a se submeterem aos processos seletivos, porém não se oferece a possibilidade de uma remuneração conforme a titulação apresentada ou reconhecimento dessas profissionais como professoras da EI.

Esse quadro se agrava à medida que observamos que o município já seleciona auxiliares de creche com requisito mínimo de ensino fundamental ou ensino médio para atuarem em condições de trabalho inadequadas para a função exercida, mas também estabelece estratégias que *abrem as portas*, por meio dos editais, para candidatas com formações elevadas, levando-as a atuar nas mesmas condições de desvalorização profissional. A título de ressalva, sinalizamos que o município M8, conforme já mencionamos, delineou um processo seletivo cuja remuneração da auxiliar de creche se baseia no nível da titulação apresentada pela candidata, garantindo condições melhores e mais igualitárias de trabalho para a categoria.

Nesse contexto, parte dos municípios do ES tem viabilizado a entrada de profissionais com diversas titulações para exercerem o cargo de auxiliar de creche, mas, ao definir a remuneração, carga horária e vinculação funcional, tais diplomas não têm sido levados

em consideração. Essa desvalorização da formação requerida para o cargo coloca as auxiliares de creche em

[...] um cenário de precarização de condições, de desvalorização profissional e, parafraseando Freire, a transformação do trabalho docente em “puro bico”. Nos termos usados, “agente auxiliar de creche” e “recreador”, o trabalho desenvolvido na creche é caracterizado como aquele que pode ser realizado por qualquer um, não necessitando de formação específica, uma associação entre identidade institucional e profissional que denuncia o lugar que a política constitui para as creches (SCRAMINGNON, 2011, p. 100).

Esse debate sobre a formação das profissionais da EI tem se tornado ainda mais complexo a partir dos dados analisados neste tópico. Nesse sentido, identificamos municípios que exigem como pré-requisito ensino superior ou incentivam a apresentação de titulações a níveis de mestrado e doutorado, mas inserem as auxiliares de creche nas instituições em condições inadequadas de atuação, o que intensifica ainda mais o processo de precarização do trabalho docente. Por isso, “reiteramos a luta por políticas públicas que qualifiquem a Educação Infantil, por meio de investimentos no desenvolvimento profissional nesse campo (COUTINHO; CÔCO; ALVES, 2023, p. 140).

É nessa perspectiva de reivindicação de uma EI de qualidade que investigamos as *condições de trabalho* em que atuam as auxiliares de creche. A respeito disso, Cerisara (2002) acena para a configuração de um trabalho marcado por *hierarquizações oficiais*, evidenciadas a partir de indicadores concretos, entre os quais selecionamos três para análise: carga horária de trabalho, remuneração e enquadramento funcional.

Em nosso mapeamento, examinamos que os municípios definem as seguintes jornadas de trabalho para as auxiliares de creche: 40h semanais (33 municípios), 36h semanais (1 município), 30h semanais (10 municípios), 25h semanais (2 municípios) e não encontramos a informação (2 municípios). Nesse panorama geral, notamos que, na maioria dos casos, a jornada de trabalho para a categoria é extensa, o que indica que as auxiliares de creche permanecem um tempo maior com as crianças nas instituições, em comparação à professora, nos casos em que a carga horária equivale entre 30h e 40h semanais. Portanto, julgamos necessário avaliar as condições de trabalho em que as auxiliares de creche atuam, tendo em vista que vivenciam diariamente o cotidiano da EI e possuem um papel importante ao desempenhar ações que envolvem as crianças.

Em relação à remuneração destinada à categoria, as normativas apontam para a desvalorização do trabalho desenvolvido, pois os dados indicam um baixo retorno financeiro para as auxiliares de creche. Dos 38 municípios cujos dados salariais foram acessados,³³ 33 definiram uma remuneração correspondente a um salário mínimo e em apenas cinco localidades o valor pode chegar a dois salários mínimos. Desse modo, os indicadores reafirmam *hierarquizações oficiais* entre as auxiliares de creche e as professoras, especialmente no que se refere à remuneração e à carga horária de trabalho, reiterando considerações que também foram analisadas em outras pesquisas acadêmicas (BUENO, 2007; CONCEIÇÃO, 2010; SANTOS, 2013; EDIR, 2014).

Esse panorama relativo à remuneração da categoria denuncia a ausência de investimentos, em grande parte dos municípios capixabas, que garantam melhorias nas condições em que as trabalhadoras são colocadas, sobretudo, na faixa etária das creches. Por isso, acenamos para o desafio de

[...] enfrentar a concepção e o modelo que “naturaliza” a função docente, “barateando” ou “desqualificando” o trabalho realizado nesse contexto. Isso poderia ter consequências positivas para a construção de carreiras docentes para fazer frente ao desafio da expansão, sobretudo pública, de uma educação infantil de qualidade, que tenha como meta não reproduzir desigualdades sociais, de gênero ou raça/cor (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 137).

Considerando a complexidade do trabalho desenvolvido com as crianças pequenas, destacamos que a extensa carga horária e a baixa remuneração da categoria são uma realidade em grande parte dos municípios. Em apenas dois deles a jornada de trabalho se assemelha a da professora e, em relação à remuneração, somente o M8 equipara o salário das duas categorias de trabalhadoras docentes.

Com isso, não buscamos defender que a remuneração das auxiliares de creche seja igualada aos salários das professoras, pois ambas as categorias vivenciam uma precarização do trabalho docente, marcada por baixo retorno financeiro. Entretanto, observamos que as auxiliares de creche vivenciam uma intensificação desse processo, portanto, advogamos que o investimento em políticas públicas de valorização docente

³³ Não encontrados os dados referentes à remuneração em sete municípios.

contemple melhores condições de trabalho tanto para as professoras quanto para as auxiliares de creche. Desse modo, entendemos que “o reconhecimento de uma profissão implica a sua valorização quanto à remuneração, à carga horária de trabalho condizente com o título, o plano de carreira e quanto à garantia dos demais direitos trabalhistas” (BONETTI, 2006, p. 2).

Conforme assinalamos anteriormente, o trabalho das auxiliares de creche tem se constituído em um contexto de precarização e desvalorização da docência, o que pode acarretar trabalhadoras insatisfeitas na realização de suas atribuições (OLIVEIRA, 2010b). Diante disso, reconhecemos

“[...] os efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos (OLIVEIRA, 2010b, n.p.).

Outro indicador concreto (CERISARA, 2002) que tem impactos na vida das auxiliares de creche é o enquadramento funcional. De maneira geral, ficamos impossibilitadas de encontrar essa informação na maioria das municipalidades, pois ela não consta nos editais de seleção e em grande parte das legislações. Sendo assim, analisamos os dados referentes a 15 municípios, que indicam as seguintes vinculações do cargo: apoio técnico-administrativo (9 municípios), magistério (2 municípios), apoio administrativo e serviços gerais (2 municípios), portaria, transporte, conservação, limpeza e guarda de segurança (1 município) e apoio à educação e à assistência social (1 município).

Tais dados reafirmam, em sua maioria, a não vinculação do cargo ao quadro do magistério. Nesse cenário, destacamos que a inserção do cargo em diversos enquadramentos implica diretamente nas condições de trabalho, no plano de carreira e na valorização e reconhecimento como trabalhadora docente. Com esse panorama, retomamos o debate sobre as formas de pertencimento da categoria à EI, pois essa configuração, que abarca duas categorias — auxiliar de creche e professora — em situações desiguais de trabalho, pode gerar insatisfação e desmotivação no desenvolvimento de suas ações com as crianças (LOCATELLI, 2018).

Para Conceição (2010), ainda que as auxiliares de creche desempenhem ações de cuidado e de educação junto com as professoras, elas permanecem sendo, em virtude da não vinculação ao magistério, as mais afetadas pela intensificação da precarização do trabalho, principalmente por não terem direito a um plano de carreira que garanta condições mais dignas. Com isso, julgamos que esta composição possa repercutir no movimento de reivindicações e de luta coletivas mobilizadas pelas categorias, tendo vista as desigualdades e hierarquizações vivenciadas pelas docentes. Portanto, compreendemos

Os diferentes arranjos das políticas municipais observados evidenciam a existência de uma multiplicidade de profissionais com *status* e formação/qualificação diferenciados, bem como variadas modalidades de relações de emprego e trabalho que, em geral, reiteram a precarização do trabalho docente na educação infantil. Simultaneamente, observa-se a demanda por crescente profissionalização do campo (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 136).

Diante disso, ressaltamos a necessidade de que os municípios integrem as auxiliares de creche ao quadro do magistério, com vistas ao fortalecimento de uma luta mais ampliada e coletiva (BUFALO, 2009), que envolva todas as docentes vinculadas à EI. Nesse escopo, concordamos com Bufalo (2009, p. 127) na defesa de que

Essa incorporação das monitoras na carreira do magistério favorece um processo de luta mais conjunta por uma mesma causa, que é a educação infantil como um espaço de educação das crianças pequenas de 0 até 6 anos, que envolve as culturas infantis, as famílias e as docentes, reiterando a ideia do tripé constitutivo da creche. Isso não significa criar um favorecimento da monitora contra a professora, ou de não levar em consideração a formação escolar para o magistério. Muito pelo contrário, esta é uma maneira de exigir do poder público a criação de políticas públicas para todas e todos os que já desempenham — ou venham a desempenhar — a função de docente nas creches, a usufruir o seu direito à educação, bem como a atuar na defesa da elevação de planos de carreira para a categoria.

Assim, não podemos deixar de considerar os dois municípios que vincularam as auxiliares de creche ao quadro do magistério, pois isso acena para uma conquista relevante na garantia de um plano de carreira mais igualitário para aquelas que exercem a função docente. Acreditamos que essa configuração, apresentada nos municípios M8 e M42, aponta para possibilidades de reconhecimento e de valorização docente para uma categoria que, em muitos locais, tem ocupado um lugar subalterno.

Considerando conjunto dos dados mapeados, nem sempre completos para todos os municípios, há ainda hierarquizações e precarização do trabalho das auxiliares de creche. Todavia, em uma pequena parte dos municípios, é possível afirmar uma implementação de políticas públicas na EI que asseguraram a entrada de docentes com a formação mínima exigida pela LDB (BRASIL, 1996). Essas constatações revelam o compromisso em garantir condições melhores e mais igualitárias de trabalho e de respeito ao direito das crianças a uma educação pública de qualidade, ainda que essa não seja uma realidade de grande parte dos municípios capixabas. No entanto, compreendemos que “isso atribui um caráter coletivo de conquistas e de profissão à docência de creche e não mais um caráter apenas individual” (BUFALO, 2009, p. 127). Sendo assim, seguimos para o próximo tópico, em que exploramos os diálogos com as participantes da pesquisa.

4.2 ENCONTROS, DIÁLOGOS E ENUNCIADOS: COMPREENSÕES SOBRE O TRABALHO DAS AUXILIARES DE CRECHE

Diante desses apontamentos, que evidenciam as complexidades e contradições que tensionam o campo da EI, apostamos em ampliar esse grande diálogo (BAKHTIN, 2011) com os municípios a partir dos encontros realizados com as gestoras e sindicalistas de seis³⁴ localidades. Desse modo, buscamos compreender as motivações e as justificativas para a indução dessas políticas públicas, de modo a não ocuparmos apenas o lugar da denúncia. Contudo, não perdemos de vista o olhar crítico que esse tema merece e que é requerido por nosso posicionamento e compromisso enquanto pesquisadoras.

Nesse horizonte, privilegiamos o diálogo — não sem tensões — com as participantes da pesquisa, entendendo que nossas relações dialógicas podem apontar não “[...] apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias. Delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa” (FARACO, 2009, p. 68).

³⁴ Elaboramos o Quadro 9 (Apêndice I), que reúne dados referentes ao cargo de auxiliar de creche nos municípios participantes das entrevistas semiestruturadas.

A partir desses encontros, reunimos as análises das entrevistas considerando os seguintes eixos principais: a) percurso histórico da função ou do cargo de auxiliar de creche nos municípios; b) delineamento da função, com destaques para os enunciados das gestoras e das sindicalistas sobre os pré-requisitos de ingresso, condições de trabalho, enquadramento funcional, atribuições, valorização docente, os desafios enfrentados na composição do quadro funcional da EI e as conquistas alcançadas na trajetória de pertencimento das auxiliares de creche no município. Tendo em vista essa organização, avançamos para o primeiro eixo de análise, que versa sobre o percurso histórico da categoria.

4.2.1 Percurso histórico da função/cargo de auxiliar de creche nos municípios selecionados

No primeiro capítulo deste texto, apresentamos uma síntese sobre a vinculação das auxiliares de creche ao percurso histórico da EI, entretanto, nas conversas com as participantes da pesquisa, identificamos outras nuances a respeito da história de cada município com a contratação de auxiliares de creche. Com isso, observamos que o pertencimento da categoria à EI se constituiu em diferentes momentos e a partir de diversas motivações, dadas as particularidades de cada contexto. A gestora Tristão relata que a auxiliar de creche integra o quadro de funcionários da EI desde quando a creche foi criada no município M8:

Deve ter uns 20 anos que foi fundada a creche, já tinha o cargo, já foi colocado o cargo de auxiliar maternal. Já foi, assim, no processo de contratação [a auxiliar de creche] tinha que ser formada, tinha que ter faculdade. [...] Até hoje, no nosso município, eles têm um plano de carreira deles é o mesmo do magistério, elas têm os mesmos direitos dos professores, o salário é o mesmo. Isso foi desde quando foi fundada a creche, [...] nem tinha processo seletivo na época porque não era obrigatório, eram contratadas pela administração. Logo depois, teve o concurso e aí já teve esse cargo auxiliar maternal (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Assim, de acordo com a gestora, as auxiliares de creche ingressaram nas instituições tendo como exigência mínima a formação em nível superior, o mesmo pré-requisito solicitado às professoras. Sobre a entrada no campo de trabalho, Tristão informa que, em um primeiro momento, elas eram contratadas diretamente pela administração e, mais

tarde, passaram a ingressar por meio de concurso público. Isso indica mudanças nas formas de ingresso e a consolidação do cargo no quadro de profissionais do magistério naquele município.

O percurso histórico das auxiliares de creche nessa localidade se delineou diferente de outros lugares, pois, conforme dialogamos com os documentos do M8, foi garantido para a categoria o direito ao mesmo plano de carreira das professoras, tendo em vista sua inserção no magistério. Compondo essa história, a sindicalista Pri, que ingressou no município como auxiliar de creche, relata os desafios enfrentados nessa trajetória para que elas conquistassem melhores condições de trabalho e destaca o seu papel nos espaços de luta no movimento sindical:

Quando foi em 2010 teve um concurso e, nesse concurso de 2010 ou 2009, eu passei para auxiliar maternal, o cargo em [nome do município] chama-se auxiliar maternal. E aí, eu assumi o cargo, mas eu achei aquilo tão estranho, menina, porque a gente tinha que limpar a sala na época... (tô te contanto o histórico) [...]. Aí, a gente tinha que limpar o banheiro, eu tinha que cuidar das crianças, tinha que auxiliar a professora. Tipo assim, era um bombril, sabe?! Eu tendo que fazer tanta coisa, ainda ajudar com o planejamento. Eu trabalhava com uma pessoa um pouco mais velha, inclusive, que já foi minha professora lá na terceira série, [...] eu tinha meio que fazer o planejamento, ajudar aplicar, assim, de uma forma como os regentes. Aquilo foi me incomodando, porque eu pensava “caramba se eu atuo como tal e se eu me dedico tanto porque eu não ter a valorização que os demais?”. E aí eu me indignei muito porque eu falava “gente eu me dedico tanto e não tem valor. Por que que me foi exigido magistério ou Pedagogia e agora eu não posso ser reconhecida com a minha faculdade? Com tudo que eu tenho? Eu não estou entendendo por que que eu não mudo de nível como os demais” (PRI/SINDICALISTA/M8).

Diante disso, a sindicalista ressalta sua indignação ao realizar a função a ela designada, tendo em vista que a formação exigida para o cargo de auxiliar de creche era a mesma das professoras, porém, isso não garantia o mesmo plano de carreira e, conseqüentemente, implicava em uma remuneração inferior. Em continuidade a esse percurso histórico, a sindicalista acrescenta:

E aí o que que aconteceu: tinha um homem na câmara de vereadores, que a filha dele também passou nesse concurso [para auxiliar maternal]. Aí, eu comecei a falar com ele, plantar ideia do porquê questionar [as condições das auxiliares de creche] e eu comecei a procurar a câmara [de vereadores]. Questionei primeiro administração municipal na época e aí o pessoal não me entendia. Eu comecei a conversar com [nome do vereador]. E a gente foi conversando, conversando e eu explicando “é só fazer um projeto de lei e fazer alteração”. Menina, nesse intervalo de tempo eu não tinha condição de voltar pra sala de aula. E aí, pegar peso, nada daquilo que eu fazia antes [...].

E aí, em um horário eu fiquei como secretária da creche e o outro horário fiquei como secretária do sindicato, cedida, porque o sindicato tinha solicitado e fui fazer esse trabalho lá no sindicato. Lá no sindicato, como a presidente, ela é uma fofinha, e aí eu explicava pra ela a luta das auxiliares, que a gente planejava, [...] a gente ajudava demais no planejamento, assumia o papel mesmo de docente. E ainda tinha que fazer o nosso papel de cuidar do menino, de limpar, de tudo, de auxiliar, na verdade pegava no chifre do boi. E aí eu falei para ela “eu não entendo se exigiu magistério, se exigiu Pedagogia, por que nós não temos o direito de mudança de nível, crescimento no plano de carreira, certo?!”. Eu coloquei essa ideia na cabeça dela e ela me ajudou. E a gente conseguiu requerer. Além de eu ficar pilhando os vereadores, nós conseguimos via sindicato, na época, e eu era apenas uma secretária emprestada. Quando foi em 2011, a gente conseguiu envolver a administração da época com a câmara e a gente teve esse entendimento e eles fizeram alteração no plano de carreira [...]. Então, nessa alteração, que teve em 2011, foi quando foi inserida a nossa mudança de nível. Menina, eu não sabia se eu ria ou se chorava, se eu gritava, se eu corria, se eu acelerava... Senhor da Glória! Eu fiquei feliz, porque foi uma conquista gigante (PRI/SINDICALISTA/M8).

Com os enunciados da sindicalista Pri, fica evidente que o histórico das auxiliares de creche no M8 foi marcado pela mobilização de pessoas para conquistar melhores condições de trabalho. Assim, percebemos a importância de ter uma representante da categoria nos espaços de luta sindical, pois isso impulsionou questionamentos e discussões sobre a configuração do trabalho, bem como mobilizou reivindicações sobre as demandas específicas apresentadas pelas trabalhadoras. Esse movimento de luta, provocado pela insatisfação ao desempenhar diversas atribuições sem o reconhecimento como docente, resultou na conquista do direito ao plano de carreira e à remuneração conforme o nível da formação apresentada.

Portanto, constatamos que, no município M8, a implementação de políticas públicas para a EI envolveu diversos sujeitos e instituições (LOTTA, 2014), com a participação de auxiliares de creche, vereadores, sindicalistas, gestores, entre outros. Nesse sentido, buscamos “olhar para a implementação como interação, considerando os diversos atores e fatores que impactam na construção das ações de execução das políticas públicas” (LOTTA, 2014, p. 194).

No município M5, a gestora Jô informa que a inserção das auxiliares de creche na EI se deu no contexto em que a creche era vista como uma instituição assistencialista. De acordo com ela, as crianças pequenas permaneciam em tempo integral nas creches para que as mulheres-mães tivessem o direito de trabalhar:

Hoje nós chamamos de APEB [Auxiliar de Professor da Educação Básica], começa por aí, que é Auxiliar de Professor de Educação Básica. A gente já tem essa nomenclatura hoje, mas o nosso histórico começa com a palavra monitor, com a nomenclatura monitor. Aí, dentro do histórico que a gente vem acompanhando, em 1991 o nosso prefeito [nome do prefeito] fez um concurso para monitor, então entrou a figura do monitor na educação, mas era uma figura, um personagem de assistencialismo, onde ficava com as crianças, tomava conta das crianças, era o cuidar mesmo, higienizar, alimentar. E esse processo aconteceu pela questão do trabalho das mães, então as mães deixavam as crianças na creche para trabalhar e essas crianças ficavam o dia todo em período integral sob o cuidado do monitor (JÔ/GESTORA/M5).

Quando questionada se havia a participação da professora no atendimento das crianças na faixa etária da creche, Jô responde:

Não tinha. E aí, eu te mandei as atribuições do monitor, porque esse monitor ele ficou nessa atribuição até quando chegou a Lei da Educação Básica [...]. Aí entrou o professor de 0 a 3 anos, que são as creches e pré-escolas, porque nesse período aí nós só tínhamos professor para a pré-escola, de grupo 4 e grupo 5, que a gente dá a nomenclatura aqui no município de [nome do município], mas de 0 a 3, que é a creche. A gente não tinha a figura do professor, então a gente ficava somente com esse personagem aí, que é o monitor e ele tinha todo esse trabalho, não educacional da parte pedagógica, mas da parte do cuidado, zelar, do higienizar, para que no final as crianças fossem todas entregues às famílias tranquilas e bem (JÔ/GESTORA/M5).

Nesse movimento de inserção de auxiliares de creche nas instituições de EI, identificamos um percurso diferente entre a creche e a pré-escola. Conforme acenado por Silva (2010), a creche oferecia um atendimento realizado por mulheres sem a formação específica e com a função de cuidar das crianças. No caso do município M5, as auxiliares de creche foram as responsáveis por desempenhar essa função para que as mulheres tivessem condições de ingressar no mercado de trabalho.

De acordo com Jô, esse percurso foi marcado por mudanças após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996), pois o município buscou inserir o cargo de professora para atuar com as crianças pequenas, tendo em vista as determinações do documento. Essa mudança configurou-se uma conquista importante para a EI, mas também indicou a permanência do cargo de auxiliar de creche no movimento de transição da creche para o sistema educacional.

No diálogo com o município M12, verificamos que a inserção da categoria no quadro de funcionários da EI se deu em um contexto mais recente e se constituiu diferentemente

dos outros municípios. Nesse cenário, antes da criação do cargo de auxiliar de creche, as professoras atuavam sozinhas nas instituições, sendo responsáveis por realizar as ações de cuidado e de educação, conforme citado pela gestora Maria Eduarda, ao relembrar suas vivências na EI:

A creche já existe há bastante tempo aqui no município, né?! Porém, nós dávamos conta, os próprios professores é que davam conta da turma em relação a tudo, né?! Logo no iníciozinho não havia auxiliar de creche. Eu mesma, quando eu vim trabalhar aqui, eu fui uma das primeiras professoras também que iniciou na creche e não havia [auxiliares de creche]. Tanto que nós fazíamos tudo, nós tínhamos a hora da atividade, né?!, nós tínhamos a hora do banho e a hora das refeições, né?! Nós mesmos professores que fazíamos isso tudo. Então as auxiliares aconteceram. Assim, essa modificação de passar essa função para as auxiliares aconteceu há pouco tempo, doze anos, treze anos atrás (MARIA EDUARDA/GESTORA/M12).

Conforme já destacamos no tópico anterior, sobre o panorama de formulação das leis para o cargo de auxiliar de creche, muitos municípios investiram na inserção dessa categoria nas instituições de EI, especialmente após a promulgação da LDB (BRASIL, 1996). Em alguns locais, por exemplo, nota-se a elaboração de leis específicas para a criação do cargo, publicadas entre os anos 1995 e 2018.

No que se refere ao M12, o pertencimento da categoria às instituições se deu em uma conjuntura em que a EI já estava consolidada como primeira etapa da Educação Básica. Isso reafirma que, mesmo com os avanços no campo da EI, o cargo ainda permaneceu e permanece em processo de construção no ES, em um movimento interativo entre diferentes sujeitos no processo de implementações de políticas públicas (LOTTA, 2014) que visam a permanência da categoria nas instituições. Diante desse dado, concordamos com as considerações de Coutinho, Côco e Alves (2023) sobre a posição ocupada pelas auxiliares de creche na conjuntura de mudanças na EI:

[...] para o crescimento da oferta de Educação Infantil, implicando na ampliação dos quadros funcionais. Apesar das problematizações, observamos a manutenção de um quadro funcional reunindo professoras e auxiliares, com maior presença quantitativa de auxiliares na creche e professoras na pré-escola. Tais elementos de caracterização compõem uma condição de subalternidade das funções de auxiliares e a atenção à sua presença no cenário nacional indica que um maior número de redes municipais passa a integrar auxiliares em seus quadros da Educação Infantil (COUTINHO; CÔCO, ALVES, 2023, p. 138).

No município M43, a vinculação das auxiliares de creche nas instituições de EI ocorreu a partir das discussões a respeito da quantidade de adulto por criança:

Só para fazer uma contextualização, o [documento] de 2004, ele organizava a educação infantil, número de crianças por adulto, mas ele não trazia ainda esse outro adulto para articular e estar com essas crianças. Então, durante esse período, muitas conversas, muitos diálogos, muitas resistências e lutas, junto com as discussões no campo da educação infantil. Então, produz essa resolução que vai então amparar que as crianças de zero a três precisam ter, de acordo com a quantidade de criança, tantos adultos por turma. Então, esse adulto por turma se configura um professor e um auxiliar. Então, feita essa resolução em 2012, em 2013 [o município] publica um decreto de contratação das auxiliares, que é o que a gente tem hoje, não mudou. O que nós temos é auxiliar de creche com funções para as crianças de zero a três (LIA/GESTORA/M43).

Assim, até a publicação da resolução entre 2012 e 2013, o M43 contava apenas com a participação de professoras para desenvolver o trabalho com as crianças pequenas. No entanto, essa configuração sofreu alterações e o município criou uma lei que autorizava a contratação de auxiliares de creche. Essa normativa definiu que “para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, fica o Poder Executivo autorizado a contratar a 320 (trezentos e vinte) Auxiliares de Creche” (LEI43B, 2013). A partir disso, um grupo considerável de trabalhadoras docentes passou a integrar a EI do município para atender as demandas das crianças com faixa etária de zero a três anos, atuando em condições precárias de trabalho, com baixo salário e extensa carga horária, dados que sinalizamos anteriormente. Essas mudanças, materializadas também na formulação de leis, revelam que

A gestão na EI passa por profundas modificações, que alteram sua dinâmica tanto no que diz respeito ao trabalho docente, com o surgimento de categorias de trabalhadores que não integram a mesma carreira, quanto à precarização das condições de trabalho, que renova os valores da assistência social em detrimento da ação político-pedagógica. [...]. Em última análise, a precarização do trabalho docente implica um esvaziamento do papel da instituição na formação das crianças (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 366).

Para compor mais amplamente esse percurso histórico, também abordamos, no diálogo com as gestoras, as motivações iniciais de cada município para contratação de auxiliares de creche. Tristão acena para a seguinte justificativa:

Porque era uma necessidade, né?! É muito difícil só professor na sala de aula, porque a gente tem desde (no berçário) crianças de seis meses a quatro anos. Então, é o auxiliar maternal, ele acompanha o berçário um e dois, maternal

um e dois, porque é uma necessidade de estar acompanhando os cuidados que as crianças precisam ter. Então só professor na sala de aula não daria conta, não conseguiria estar realizando o trabalho que precisa realizar com essas crianças, né?! (TRISTÃO/GESTORA/M8).

De acordo com o enunciado, a motivação do município M8 para a contratação de auxiliares de creche está associada às demandas requeridas no trabalho com as crianças pequenas, especialmente no que se refere às ações de cuidado. Isso impulsionou, todavia, a proposição de políticas públicas para provimento de auxiliares de creche a partir de uma concepção que enfraquece a premissa da indissociabilidade do cuidar e educar (BRASIL, 2009c), uma vez que as normativas definem a contratação de trabalhadoras para desempenhar atribuições de cuidado desatreladas do educar. Isso significa que

Temos, desse modo, a proposição de categorias distintas que partilham o mesmo espaço de trabalho, em muitos casos atendem ao mesmo grupo de crianças e, nas condições hierarquizantes estabelecidas, geralmente, imprimem uma dinâmica de trabalho não unificadora dos eixos cuidado/educação (FERREIRA; CÔCO, 2011, p. 362).

Para Maria Eduarda, gestora do M12, os motivos que fomentaram a contratação dessa categoria à época foram as mudanças significativas nas legislações, dado o contexto de crescimento da EI, principalmente após sua oferta se tornar obrigatória e de direito das crianças (BRASIL, 1996). Nessa conjuntura, a gestora explica:

Na verdade, não foi motivação, foi mesmo a lei que mudou, né?!, porque as leis foram mudando. E assim, automaticamente, a partir do momento que as creches foram abrindo, nós vamos vendo a necessidade de ter alguém para nos auxiliar. Aí houve mudanças nas leis, foi aí que ocorreram as contratações das auxiliares (MARIA EDUARDA/GESTORA/M12).

Com a expansão da EI nas últimas décadas, e o conseqüente aumento de crianças matriculadas e de construção de instituições para esse atendimento, o município buscou inserir uma nova categoria de trabalhadora docente: a auxiliar de creche. Sendo assim, as motivações iniciais do M12 para a contratação provocaram mudanças no percurso histórico da creche, delineando uma composição funcional que abarca duas categorias de trabalhadoras docentes para atuar em condições desiguais de trabalho. No entanto, avaliamos que “a expansão da educação infantil não pode prescindir da qualidade do serviço oferecido à população” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 65), especialmente da qualidade de atendimento da EI.

No curso dessas transformações, notamos que a gestão municipal possibilitou a entrada de auxiliares de creche, ainda que em um contexto mais recente, com a formação mínima de ensino fundamental, para atender as demandas cada vez maiores. Percebemos, com isso, a ausência de investimentos no âmbito das políticas públicas na garantia de profissionais docentes com formação adequada para atuar com as crianças pequenas, resultando na definição de pré-requisitos formativos para a admissão que não consideram a EI “como um campo de trabalho que se constitui com demandas próprias, no interior dos sistemas de ensino” (CÔCO, 2018, p. 14).

De acordo com Rizza, gestora no M28, as motivações do município para contratação das auxiliares de creche se justificaram pelas mudanças na concepção do trabalho desenvolvido na EI. Logo, para que as professoras pudessem desenvolver um trabalho pedagógico, emergiu outra categoria, para desempenhar as ações de cuidado e auxiliar em todo o trabalho desenvolvido por elas, conforme enunciado abaixo:

Porque o professor, depois aquela questão mesmo assistencialista, o professor tem que fazer um trabalho pedagógico, então o cuidado, não que o professor não faça o trabalho do cuidado também, mas ele precisava ter um espaço, né?! Tempo, espaço ali, para estar fazendo essa questão pedagógica, e precisava de auxiliares para estar ajudando nesse momento. Não só para o trato assim de “Ah, vou limpar, vou dar banho”, mas pra estar ali junto, né?!, ajudando a manter o controle da sala, né?! cuidando dos meninos ali também na hora que o professor tá dando um atendimento pedagógico. Porque, na sala de educação infantil, o atendimento é basicamente individual, eles precisam de apoio nas atividades que estão fazendo, eles precisam de orientação em algum jogo, alguma brincadeira, e não pode ser assim, principalmente os menores, [...] então tem que tá ajudando pra juntar na rodinha ali de conversa. Então, o auxiliar faz tudo isso: além do cuidado, ele ajuda também nessa parte do educar, da ajuda no trabalho que o professor vai estar fazendo também (RIZZA/GESTORA/M28).

No diálogo com as participantes da pesquisa, pautamos as mudanças ao longo da história, no entanto, poucas mudanças específicas foram informadas para a trajetória das auxiliares de creche nesses locais. Entre elas, destacamos a fala de Tristão, ao ressaltar novamente a conquista das auxiliares de creche de integrar o quadro do magistério em seu município, onde, segundo a gestora, a diferença entre o cargo de professora e auxiliar de creche está apenas nas funções exercidas: “então, igual eu te falei, foi colocado no plano do magistério, né?! Eles têm os mesmos direitos. Hoje a gente nem

faz muito essa diferenciação, a não ser nas funções, mas os direitos, o salário, tudo eles são como os nossos professores” (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Em relação ao município M5, as mudanças legislativas e consequente inserção das professoras impactaram nas concepções do município sobre a criança:

O olhar para criança. À medida que a gente começa a olhar para a criança como um ser de direito, de aprendizagem, a gente veio mudando as políticas do município, e aí entra a figura do professor que vem trabalhar a parte toda pedagógica dessa criança, e aí esse monitor, que até então era monitor, ele passa a auxiliar o trabalho do professor junto com essa criança (JÔ/GESTORA/M5).

A partir dessa fala, nota-se que as auxiliares de creche, antes da entrada definitiva dos professores, eram responsáveis pelo trabalho desenvolvido com as crianças. Com as mudanças em curso e o avanço da contratação de docentes para atuar nas instituições de EI, as auxiliares de creche vivenciaram uma redefinição nas suas atribuições, pois, sua função passa a ser de auxiliar as professoras nessa nova dinâmica. Sobre isso, a gestora relata: “toda mudança de comportamento gera conflitos, né?! Então, assim, até o monitor aceitar o papel do professor entrando na sala, ele ter ali alguém junto com ele que vai conduzir um trabalho junto com ele, então gera um conflito” (JÔ/GESTORA/M5). Essas mudanças destacadas por Jô revelam uma relação conflituosa entre quem já estava na EI (auxiliar de creche) e quem estava chegando naquele momento (a professora).

Outros problemas são apresentados nesse percurso, pois, para a gestora Lia, embora as funções das auxiliares de creche e das professoras se mesquem na prática docente, as condições de trabalho em que as duas trabalhadoras são colocadas as diferenciam:

Só que quando a coisa começa a acontecer na prática, né?! [...], isso se configura de uma maneira diferente, ali naquele lugar, né?! Não existe o auxiliar e o professor, a coisa ali se mistura, então fica esse resquício assim: “Poxa, tem uma pedagogia, eu tenho formação, mas aqui, acabam me colocando numa condição menor, menor no sentido de insuficiência, eu sou aquele que cuida, então cuidar não é importante”. Então, isso perpassa pela concepção, né?! Ah, sim, lembrei. Uma discussão que estamos fazendo é: auxiliar de creche, por que não auxiliar da educação infantil? Porque se o cuidado ele é indissociável do educar, isso está no âmbito da educação infantil, por que que eu só tenho esse sujeito para 0 a 3 e não tem esse sujeito lá de 4 e 5? Então, mais uma vez, nos chama atenção e é preciso discutir a concepção que a gente tem de criança, do trabalho com a criança na educação infantil, para nós também entendermos que sujeito é esse. Porque me parece

que ele entra em cena para dizer assim “Olha, a gente precisa de alguém para ajudar nessa parte do cuidado, então contrata alguém que tem aí um ensino médio, né?! A gente paga um valor abaixo, não tem um plano de carreira, ele entra na perspectiva de contrato, sem vínculo”. Enfim, no decorrer do processo, elas foram criando um pertencimento, sabe?! Assim, essa condição de trabalho constituiu um pertencimento [...]. E a discussão ela atrela isso de uma maneira muito engendrada, então a gente precisa qualificar a condição desse sujeito na educação (LIA/GESTORA/M43).

Sendo assim, a gestora do M43 aponta para os desafios de pertencimento das auxiliares de creche ao quadro funcional da EI, principalmente por vivenciarem condições precárias de trabalho, mesmo possuindo a formação no curso de Pedagogia. No diálogo com esse enunciado, compreendemos que as políticas públicas do município colocam as auxiliares de creche em um lugar desvalorizado, o que conduz a gestora a reconhecer a necessidade de debater sobre as concepções de criança e de EI que circulam no referido município.

Diante do exposto até aqui, constatamos que o ingresso das auxiliares de creche ocorre junto a um movimento de transformações e expansão da EI e aponta para estratégias municipais que buscam a manutenção da categoria docente no quadro funcional. Com isso, perguntamos às gestoras quais seriam as motivações atuais para a continuidade de contratação de auxiliares de creche. Sobre tal questionamento, Maria Eduarda responde:

A demanda de alunos, que são muitos. São muitas crianças matriculadas [...]. Berçários, nós temos vários berçários e o berçário às vezes tem oito ou nove crianças. Como é que uma professora vai dar conta de nove alunos bebês de 6 meses? Aqui nossa faixa etária começa a partir de 6 meses de idade, né?! Realmente foi por isso pela demanda de matrículas (MARIA EDUARDA/GESTORA/M12).

Esse enunciado acena que a motivação para o município prosseguir com a seleção de auxiliares de creche se justifica pela necessidade de uma composição funcional que tenha mais de um adulto por sala, em atenção ao número de crianças matriculadas. Em outro contexto, a gestora Loren relata que a demanda de trabalho nas instituições de EI requer a contratação de profissionais auxiliares e afirma a seguinte justificativa:

Então, justamente para ter essa ajuda com o professor, né?! com o cuidado das crianças. Por exemplo, é que eles [crianças] tem toda uma rotina, né?! Tem uns lanchinhos, tem a higiene e tem também atividade pedagógica. Então, a auxiliar, no caso, as berçaristas estão ali para auxiliar em todas as suas tarefas. Mas assim, mais específica ao que diz respeito ao cuidado das crianças (LOREN/GESTORA/M21).

Para a participante Jô, que ressoa afirmações feitas por outras gestoras ao longo do diálogo tecido até aqui, a professora *não daria conta sozinha* de todas as demandas que envolvem o cuidar e o educar, o que implica no provimento de auxiliares de creche para auxiliá-la nesse trabalho. Desse modo, Jô pontua uma divisão de tarefas, em que as auxiliares de creche ficam responsáveis em desempenhar ações relacionadas ao cuidar, tendo em vista as necessidades específicas das crianças bem pequenas, conforme enunciado abaixo:

E hoje continua, por quê? Hoje a gente precisa, dentro da legislação, dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas, a gente precisa desse apoio para estar apoiando o professor. E quando a gente traz esse apoio, a gente não traz esse apoio como pedagógico, porque o pedagógico é do professor. Quem é formado, com toda formação, com tudo, conforme a legislação, é o professor. Ele [auxiliar] vem como figura de apoio do professor, de auxiliar mesmo, auxiliar na troca de uma fralda, auxiliar na alimentação, na locomoção, auxiliar no processo de cuidar da criança, de cuidar do material da criança [...]. Então, em geral, o monitor tem esse trabalho de auxiliar criança junto com professor, nesse processo mais do cuidar mesmo, do zelar pelo bem-estar da criança junto com o professor, e até porque um professor sozinho com crianças pequenas nem daria conta, né?!, porque a demanda é bem maior (JÔ/GESTORA/M5).

Reconhecemos que são muitas as demandas que envolvem o cuidar e o educar no cotidiano da EI, especialmente na faixa etária da creche, portanto, levando em consideração o número de criança em cada grupo, apenas uma adulta responsável por realizar o trabalho pedagógico torna-se inviável. No entanto, precisamos estar atentas às formas de atendimento a essas necessidades, pois a entrada de outro adulto para compor esse cenário não pode perder de vista que a EI

[...] vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009c, p. 2).

Diante disso, as justificativas identificadas pelas gestoras apontam para a articulação entre a demanda de profissionais para atuar nesses espaços e as concepções de que, para realizar esse atendimento, principalmente das ações de cuidado, o viável é contratar auxiliares de creche. A gestora Lia acena para essa percepção e problematiza tal formato

de composição funcional, que também permanece no município M43. Sobre isso, ela pontua:

Então, por essa razão da necessidade de garantir esse quantitativo de crianças muito pequenas, bebês, considerando toda a especificidade que eles têm, de uma necessidade mesmo, né?!, da sua ainda necessidade de alguém para acompanhar alimentação, desse desfralde, nessa condição da criança, para auxiliar o trabalho pedagógico. Essa foi a motivação inicial histórica, que data de 2013. Entretanto, a gente vai percebendo, como eu falei, quando a engrenagem começa a funcionar, a gente vai percebendo que o trabalho é muito mais complexo, à medida que ele se enreda a uma rede pedagógica [...]. Então, assim, quando elas [as auxiliares] entram em cena, elas entram exclusivamente de uma concepção de um cuidado desarticulado com o processo pedagógico, então se a gente entende, a gente parte de uma concepção que esse trabalho é indissociável, então esse profissional que está ali nessa atividade pedagógica, ele precisa ser formado dentro dessa rede. Entende? Ele precisa ter condições, e, aí, isso aí vai envolver a jornada de trabalho, vai envolver a condição dele de formação continuada, que ele vai ter que ter esse direito, né?! Então, assim vai sendo, aí movimentando uma série de condições que hoje elas não têm (LIA/GESTORA/M43).

O enunciado de Lia sinaliza algumas contradições em relação às concepções sobre o trabalho pedagógico na EI. Essas contradições são evidenciadas à medida em que as auxiliares de creche *entram em cena* nas instituições do município, pois, mesmo com a afirmação de que o cuidar e o educar são movimentos indissociáveis, as motivações para contratação de profissionais são atreladas à função de cuidar. Assim, compreendemos que esses contrastes acenam para uma divisão hierárquica dessas ações. Nesse contexto de atuação, a gestora aborda reflexões importantes e que precisam ecoar nos diferentes espaços da rede municipal, principalmente por pontuar sobre as condições de trabalho e a formação da categoria de auxiliares, uma vez que elas estão inseridas dentro de um sistema municipal de educação e atuam no compartilhamento da docência juntamente com as professoras.

No diálogo com os enunciados, buscamos compreender o percurso histórico do cargo de auxiliar de creche em diversos contextos municipais, pois entendemos que “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378). Nesse sentido, reconhecemos que o pertencimento da categoria se inicia a partir de uma diversidade de concepções, justificativas e motivações, evidenciando, nesse percurso, contradições e diferentes estratégias de atendimento às crianças matriculadas, especialmente na creche. Portanto, pautamos a “necessidade de ações que subsidiem os municípios a traduzir em práticas

político-pedagógicas uma concepção integral da criança e a construir a identidade do atendimento educacional que rompa com os modelos sanitaristas e assistencialistas” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 8).

4.2.2 Delineamento da função/cargo de auxiliar de creche

No que se refere ao delineamento da função de auxiliar de creche, buscamos compreender as nuances apontadas pelas gestoras e sindicalistas na composição dessa categoria em cada município. Assim, “quando as palavras outras são compreendidas por mim elas se tornam palavras ‘alheias-minhas’, e se renovam em outros contextos. Os contextos novos oportunizam novos sentidos” (MIOTELLO, 2013, p. 3). Portanto, nos encontros com as participantes da pesquisa, tecemos diálogos sobre aspectos que envolvem a configuração do trabalho das auxiliares de creche, tais como: os pré-requisitos, as formas de ingresso, as condições de trabalho, o enquadramento funcional, as atribuições do cargo, a valorização da categoria e os desafios da composição funcional que abarca diferentes categorias docentes.

Para iniciar, destacamos os enunciados produzidos a respeito dos pré-requisitos de ingresso. Sobre esse assunto, a gestora do M8 afirma a importância da formação em nível superior:

Então, né?!, primeiro, aqui no nosso município tem que ter a faculdade de Pedagogia, né?!, quando é feito a inscrição de DT [designação temporária], porque hoje a contratação, nós temos a maioria efetiva no cargo, mas ainda às vezes falta por licença ou alguma turma nova, a gente tem um processo de inscrição de DT, processo de designação, e aí é tudo isso também, tem que ter a faculdade de Pedagogia pra poder entrar no cargo (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Assim, o município tem um quadro composto por auxiliares de creche com formação em Pedagogia, em sua maioria, com vinculação por meio de concurso público, garantindo condições de trabalho igualitárias para a categoria. Tais dados indicam, além de investimentos no campo da EI, possibilidades de uma composição funcional mais adequada, especialmente no que se refere às condições de atuação docente. Considerando essa configuração, quando perguntada sobre as justificativas em exigir esse pré-requisito, Tristão acena para a concepção do município sobre o cargo:

É porque (eu já até falei um pouco antes, né?!), porque a gente vê, hoje, o auxiliar não é simplesmente uma pessoa que vai lá, apesar dele não ter um planejamento como o professor, né?! Ele fica o tempo todo na sala de aula, cinco horas com as crianças. Mas ele faz parte do processo educativo na sala, né?!, da interação da criança, de como cuidar, o olhar que precisa ter pra a criança, então o município se preocupa muito com isso. Então, a gente acha a Pedagogia, a licenciatura, essencial pra esses trabalhadores também estar inseridos em sala de aula, mesmo porque a gente vê a educação infantil como base, ela precisa ser bem feita, bem construída (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Embora seja destacado que as auxiliares de creche não possuem um tempo específico para o planejamento com a professora, percebemos que a gestora compreende que essas trabalhadoras desempenham as ações que envolvem o cuidar e o educar. Além disso, o enunciado permite identificar a valorização da formação inicial das profissionais inseridas no campo de trabalho, reconhecendo a importância de garantir uma EI *bem construída*. Isso significa que há interesse por parte da gestão municipal em assegurar uma formação adequada para as docentes que atuam diretamente com as crianças.

No entanto, essa não é uma realidade vivenciada em outros contextos municipais. No caso do M12, Maria Eduarda destaca que, para ingressarem, as auxiliares de creche precisam apresentar a exigência mínima de ensino fundamental completo e cursos da área de educação. A gestora justifica assim tais pré-requisitos:

Porque a partir deles que você vai saber se ela está apta a exercer essa função [...]. Além de ter o curso do ensino fundamental, elas têm que ter o curso na área, né?! E todo ano dentro do nosso município nós temos várias formações. Eu, por exemplo, tô participando de uma agora sobre autismo e elas participam também de cursos voltados para isso, né?! Aí esse é um pré-requisito, porque nós temos tanto auxiliares que são efetivas como auxiliares contratadas e essas que são contratadas [...], elas precisam estar participando desses cursos porque, por exemplo, para efetiva mudar de letra [...] é necessário ter esse curso. E na hora da contratação de uma auxiliar para contratação temporária, elas também precisam, porque é um pré-requisito, então a gente acaba cobrando isso delas, entendeu? É uma forma de cobrar (MARIA EDUARDA/GESTORA/M12).

Para a gestora, a solicitação desses requisitos formativos é uma forma de identificar a aptidão profissional para atuar na EI. Na continuidade do diálogo, questionamos sobre as perspectivas de mudanças nos pré-requisitos estabelecidos e ela responde que “não, por enquanto, não. Vai continuar o mesmo que é o que está [...] fazendo ao longo do tempo, né?! Tá dando super certo” (MARIA EDUARDA/GESTORA/M12). Diante desses enunciados, percebemos concepções de que, para desempenhar as funções

requeridas na legislação municipal, é preciso apenas apresentar a escolaridade mínima de ensino fundamental e, como complemento, cursos ofertados pelo município.

Ainda que a gestora afirme que, na sua visão, essa dinâmica de ingresso tem *dado super certo*, não podemos deixar de problematizar uma configuração de trabalho docente composta por trabalhadoras sem a formação em nível superior. Entendemos, com base em Kuhlmann (2015), que a qualificação profissional das docentes que atuam nas creches e nas pré-escolas não depende apenas da formação proposta em serviço, mas precisa estar articulada a outras dimensões, “[...] tais como a regularização das condições de trabalho, a valorização salarial e a formação prévia ou inicial, bem como o favorecimento da escolarização básica e específica para aqueles que estão atuando, iniciativas que envolvem toda uma política para a Educação Infantil” (KUHLMANN, 2015, p. 185).

No contexto do município M5, a gestora sinaliza os seguintes pré-requisitos para a entrada das auxiliares no campo: “tendo o segundo grau completo, ele [o candidato] ingressa. E aí o município, à medida que a pessoa ingressa, nós vamos trabalhando com formação” (JÔ/GESTORA/M5). Na prática, porém, de acordo com Jô, o crescente índice de desemprego, agravado pela pandemia, impulsionou a entrada de auxiliares de creche com a formação superior em diversas áreas, conforme enunciado a seguir:

Só que eu gostaria de ressaltar com você que, hoje, os nossos APEB, conta-se quem tem só o segundo grau completo, porque com o alto índice de desemprego no município, principalmente diante da pandemia, porque o nosso concurso foi um pouquinho perto da pandemia, um pouquinho antes da pandemia. Hoje nossos APEB são quem? Engenheiros, advogados, professores, fisioterapeutas, pessoas que se formaram numa área, mas não conseguiram emprego, e aí nessa busca de um recurso, por mais pouco que seja, ele vem para rede como APEB (JÔ/GESTORA/M5).

A gestora também relata as implicações disso para o município:

Alguns nossos têm formação em Pedagogia também. Nós temos alguns professores formados como APEB em sala de aula. E aí, é interessante falar que, com essa situação, nós estamos tendo uma rotatividade muito grande, porque a pessoa fez o concurso no momento de necessidade, mas à medida que ele consegue algo na área dele, ele faz o que? Ele pede exoneração, aí nosso quadro de APEB vai oscilando. Então, assim, nós estamos ainda com o nosso concurso em vigor; esse ano a gente foi efetivando mais um monte de APEB, porque o pedido de exoneração é muito alto também, porque à

medida que ele [o APEB] consegue se ajustar na profissão dele, ele sai da função de APEB (JÔ/GESTORA/M5).

Dessa forma, identificamos nuances do trabalho das auxiliares de creche nesse município, tendo em vista a entrada de profissionais que visualizam o pertencimento ao quadro funcional da EI como temporário, isto é, apenas como uma oportunidade de trabalho enquanto não conseguem emprego nas áreas específicas de formação. Ainda que essa entrada ocorra por meio de concurso público, isso não garante a permanência da categoria nas instituições, mobilizando um alto índice de rotatividade de profissionais.

Além das implicações citadas, Jô comenta os motivos para a decisão da gestão municipal em efetivar trabalhadoras tendo como pré-requisito apenas o ensino médio:

Uma das justificativas é o valor aquisitivo do salário de um APEB. Hoje, uma APEB recebe um salário mínimo. Então, como que eu vou querer de um APEB um curso maior de graduação se o salário dele é um salário mínimo? Então, como ele está ali só acompanhando a criança, que é o papel mesmo do cuidar, do higienizar, aí a gente trabalha com as formações para inserir nesse processo esse profissional (JÔ/GESTORA/M5).

Portanto, constatamos que, para atender a demanda da EI, o M5 estabelece como estratégia uma exigência de escolaridade que justifique uma remuneração menor. Isso evidencia que a categoria ocupa um lugar desvalorizado, marcado por lógicas de precarização desse trabalho, cuja função se resume em *só acompanhar a criança*. Entendemos a complexidade que envolve a docência na EI, por isso, ressaltamos a necessidade de que as funções requeridas para o cargo dialoguem com as especificidades das crianças, com práticas pedagógicas “consideradas e construídas coletivamente, tendo como ponto de partida as crianças de 0 a 6 anos que se deseja educar, seu contexto sócio-histórico, suas culturas, relações, interações e ampliações possíveis” (NUNES; CORSINO; DIDONET, 2011, p. 78).

As formas como as auxiliares de creche são inseridas no campo de trabalho precisam ser urgentemente repensadas e problematizadas pelos sistemas municipais, especialmente no que se refere aos pré-requisitos estabelecidos, às condições de trabalho e às atribuições do cargo. No entanto, ao questionarmos sobre a possibilidade de mudanças nessas formas de ingresso, Jô responde:

Até o momento, ainda não foi falado nada a nível de rede não. Ninguém ainda falou nesse processo não, mas eu acredito que futuramente sim, até porque a gente vem trabalhando com afinco nas formações e a gente tem dialogado muito com esses profissionais. E eles têm uma inquietude, querendo mais: eles querem algo diferenciado pra adentrar nesse campo do APEB (JÔ/GESTORA/M5).

Com isso, percebemos uma ausência de discussões, por parte da gestão municipal, que pautem possíveis mudanças, embora ela reconheça uma *inquietude* da categoria. Nos espaços de movimento sindical dessa mesma localidade, entretanto, Clara destaca que o sindicato tem estudado sobre as dinâmicas estabelecidas nos processos seletivos para o cargo:

Essa questão aí do edital, o edital não exige a graduação, o edital ele é nível médio, então a graduação só conta ponto, é algo a mais, é algo que a gente vem, assim, estudando e buscando caminhos de como estar contestando isso aí. A partir do momento que ele conta ponto, que ele pontua, por que não receber a mais? [...] E isso é algo que desde o tempo das monitoras, né?!, a gente contestava também, porque é preciso um incentivo, é preciso algo a mais. Então, assim, de maneira negativa, a gente vê como negativo essa questão da graduação pontuar e não ter nenhum benefício. Só pontua, eu só consigo estar na frente do outro, somente isso, só garante a vaga, né?!, ajuda a garantir a vaga, somente isso (CLARA/SINDICALISTA/M5).

O questionamento apontado no enunciado da sindicalista revela sua insatisfação com as formas de ingresso das auxiliares de creche no campo de trabalho. Isso demonstra a desvalorização, pelo município, da formação apresentada pelas candidatas, que é considerada apenas para ordem de classificação no certame e não garante uma remuneração condizente a essa titulação. Destacamos a importância do movimento sindical em debater e questionar as dinâmicas estabelecidas nos editais de seleção, e entendemos a implicação do seu papel no processo de implementação de políticas públicas, visto que “temos como pressuposto [...] que as políticas são implementadas pela burocracia em interação, ou seja, não há mais apenas um agente responsável por todo o processo, mas um sistema” (LOTTA, 2014, p. 193).

Na continuidade do diálogo com as participantes, Lia descreve os pré-requisitos para ingresso na EI do M43: “então, conforme a resolução, é o ensino médio, enquanto formação, o ensino médio, e preferencialmente a formação em Pedagogia, e isso tem algumas implicações [...]. Acho isso extremamente contraditório” (LIA/GESTORA/M43). Além de reconhecer novamente as contradições que integram

as ações do município, a gestora apresenta problematizações pertinentes à configuração desse trabalho, conforme podemos observar a seguir:

Porque, assim, ao mesmo tempo que diz que tem que ter um ensino médio, [que isso] é suficiente, mas preferencialmente com a Pedagogia, aí eu me pergunto. Mas, olha só, preferencialmente, excelente, é claro que eu quero um profissional formado, mas ele vai continuar recebendo como ensino médio. Então, daí a gente já vê que a motivação delas. Quanto ao trabalho, elas estão sinalizando que precisa existir uma função, mas uma função regulamentada enquanto uma profissão, um eixo do trabalho que seja: “Olha, auxiliar de educação infantil com atribuições e requisitos de alguém que tem uma graduação e que vai receber como tal”. Então, não preciso fazer pensar muito aqui, né?! A gente não precisa ter muita inteligência para raciocinar a lógica que está posta: é um trabalho precarizado, eu pago alguém para fazer uma função, que é de suma importância, mas num valor irrisório. Agora, se tiver Pedagogia, melhor ainda, que eu pago numa condição inferior, mas a pessoa com uma condição acima daquilo que ela está recebendo. Então, as pessoas não são bobas, as pessoas vão fazendo também as suas leituras (LIA/GESTORA/M43).

Na interação com esse enunciado, percebemos o tensionamento entre os pré-requisitos de ingresso estabelecidos no edital e as condições de trabalho precárias nas quais as auxiliares de creche são colocadas no município. Essas questões pontuadas por Lia suscitam reflexões importantes a respeito da remuneração do cargo, sobretudo perante as intencionalidades de selecionar profissionais que tenham *preferencialmente formação pedagógica*, mas que receberão um *valor irrisório*. Diante desse cenário, Lia destaca que essas discussões estão sendo pautadas em conjunto com outras gestoras responsáveis pela EI:

Por isso que é emergente. Nós estamos discutindo isso, nesse momento, junto com a secretária [de educação] pra pensar a condição desse profissional. Então, isso está assim: abriu a discussão de que precisamos revisitar o decreto de 2013, ampliando... aí a gente não sabe, a gente tá ainda discutindo se amplia de auxiliar de creche para auxiliar de educação infantil, é um ponto. Segundo, a exigência da formação em Pedagogia e como um cargo de escolha mesmo, eu escolho, “eu quero ser docente e regente” / “não, eu quero ser uma docente auxiliar”. Esse nome auxiliar que elas não gostam muito, eu também não, mas, enfim, o que tem hoje, né?! Então, é ampliar essa função para todos os grupos, alterar atribuição e repensar as questões, assim, voltadas para a legislação trabalhista mesmo, jornada, participação, a garantia no planejamento junto com os docentes... enfim. Então, isso, assim, são coisas que a gente está acendendo em função de acontecimentos. As coisas estão acontecendo e a partir dessas problemáticas a gente então tá pensando como a gente atualiza esse cargo (LIA/GESTORA/M43).

A partir do que foi mencionado, identificamos perspectivas de mudanças no delineamento da função de auxiliar de creche ou, pelo menos, um olhar por parte da

gestão do município para as particularidades do cargo que necessitam ser problematizadas e revistas. Portanto, admitimos o papel relevante das gestoras que atuam nas secretarias de educação no processo de indução de políticas públicas para EI e, com isso, reconhecemos a urgência no

[...] delineamento de políticas docentes, que articulem ingresso e carreira, através da formação de professores e da oferta de condições de trabalho adequadas. A elevação da escolaridade dos profissionais, numa perspectiva de qualificação [...] para o trabalho, é um dentre uma série de elementos necessários à efetivação de uma educação infantil de qualidade (BARROS, 2012, p. 86).

Outro aspecto pertinente ao delineamento da função diz respeito às formas de ingresso. Sobre essa questão, Tristão afirma que, no M8, o quadro funcional é composto, em sua maioria, por auxiliares de creche concursadas:

Então, como eu te falei, a maioria das nossas auxiliares são efetivas, então não tem muito essa rotatividade, né?! A maioria, elas têm mais de dez anos já de creche, né?!, tão há muito tempo lá. E o processo seletivo, geralmente, é para as vagas remanescentes; às vezes, surge uma vaga nova. Hoje, o nosso município, graças a Deus, a gente tá conseguindo atender 100% dos nossos alunos de creche, não tem mais fila de espera, não tem nada. Então, às vezes, cria-se uma turma nova, ou um professor sai de licença, né?!, então o processo seletivo é pra isso. E aí, sim, nessas vagas, que são poucas, há sim a rotatividade, num ano é um, no outro ano é outro (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Já no município M21, a entrada de auxiliares de creche se dá por meio de contrato por tempo determinado, de acordo com Loren: “aqui é seguido por processo seletivo. Ela se inscreve, né?!, e aí é seguido aquela lista [de classificação]” (LOREN/GESTORA/M21). Nesse diálogo, questionamos a gestora sobre as implicações dessa forma de ingresso para o campo de trabalho, ao que ela respondeu:

Eu vejo que é justo, porque não é cargo político, que as pessoas são colocadas ali, entendeu? Elas estão ali porque elas se inscreveram por interesse, então eu penso que se ela se inscreveu porque tem interesse, ela vai correr atrás, vai dar o máximo, vai procurar se orientar e vai apresentar bons resultados (LOREN/GESTORA/M21).

Partindo, sobretudo, preocupação com a transparência e com a lisura no processo de ocupação de cargos públicos, a gestora compreende ser *justa* a entrada de auxiliares de creche por meio de processo seletivo. Entretanto, conforme já sinalizamos

anteriormente, é preciso um olhar crítico às formas de ingresso no campo de trabalho, pois elas incidem sobre os vínculos empregatícios e as condições de trabalho da categoria. Isso significa que não podemos deixar de reivindicar formas de ingresso que, além de *justas*, garantam estabilidade, remuneração adequada e carga horária de trabalho mais digna. Sendo assim, a contratação temporária ajuda a compor um cenário marcado pela escassez de investimentos para a educação (ARAÚJO; JANN, 2018), principalmente, para EI.

Os enunciados da gestora Jô, por sua vez, representante do M5, dialogam tanto com o cenário de M8 como de M21. De acordo com ela, as formas de ingresso das auxiliares no município são as seguintes: “primeiro é o concurso público, sempre trabalha com concurso público, [...] o Ministério Público acompanha muito de pertinho. Então, primeiro o concurso público, aí depois vem os contratos emergenciais, que é processo seletivo” (JÔ/GESTORA/M5). Ao avaliar essa organização, a participante pontua:

Para o município é um ponto positivo e sendo justo. Primeiro, concurso público, que todo funcionário teria que ser concurso público, e é uma demanda que a gente precisa na educação, nós temos mais de 4000 alunos da educação infantil na rede, né?! [...]. E o processo seletivo é a forma mais justa, porque não tem intervenção de ninguém, nem de política, nem de demanda, assim, nós vamos ser justos. Assim, você apresenta o que é de pré-requisito, quem tem mais pontuação, vai ficando conforme a classificação e a a gente vai chamando conforme a classificação. Assim, a forma de ser justo dentro do município e não implicar em situações até de processos e outras coisas (JÔ/GESTORA/M5).

Prosseguindo com as nuances que compõem o trabalho das auxiliares de creche, as participantes também pontuaram sobre as condições de trabalho da categoria. Em relação ao M8, em que as auxiliares de creche possuem as mesmas condições de trabalho que as professoras, Tristão avalia:

No nosso município eu acho boa, né?! As duas escolas em que a gente tem creche, são escolas urbanas e são escolas bem estruturadas, tem gestor, né?! A gente tem que trabalhar com o número de alunos que a lei pede, tantos alunos para berçários, tantos alunos para maternal e eu acho as condições boas (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Na sequência, perguntamos sobre as propostas do município para o investimento em melhores condições de trabalho:

A gente sempre pensa em melhorar, né?! A questão do espaço físico pra elas. [...] Elas têm direito ao auxílio alimentação também, tíquete feira, que elas têm direito também. E a gente sempre pensa em melhorar para o funcionário trabalhar satisfeito. A questão da formação, né?! A gente fez agora um trabalho de adquirir computadores para os professores. Inicialmente, seriam só para os professores e a gente também aderiu elas no plano de adesão aos computadores, cada auxiliar também tem o seu computador (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Com os enunciados de Tristão, percebemos que o município tem delineado uma configuração que difere de outras localidades, pois reconhece a necessidade de melhorias nas condições de trabalho daquelas que atuam no sistema municipal, evidenciando alguns desses investimentos para a categoria. Já no município M21, constatamos um contexto de atuação diferente para as auxiliares de creche. Ao avaliar as condições de trabalho da categoria nessa localidade, Loren destaca a carga horária estabelecida de oito horas diárias e a remuneração referente a um salário mínimo.

Não tenho muito conhecimento nessa parte da remuneração, assim, não sei te falar o valor exato. Mas eu acredito que seja coisa de um salário mínimo mais as horas extras, que aí depende do tanto que elas trabalham durante o mês.

[...]

Então, a jornada de trabalho delas são oito horas diárias. Como são oito horas diárias, né?!, elas entram às 6:30 da manhã. Nós já recebemos crianças a partir de 6:30. Então para elas conseguirem ficar até às 17 horas, elas recebem hora extra. Todos os dias são lançadas horas extras para elas.

[...]

Em relação à carga horária, a gente sabe que é um serviço bem puxado, mas elas não são obrigadas a fazer a hora extra. É uma jornada de trabalho de oito horas diárias e elas têm direito também a um descanso, a uma hora de almoço. Então, assim, eu penso na carga horária, eu penso que seja uma coisa até bacana. Já a questão financeira, assim, igual eu te falei, eu não tenho muito conhecimento a fundo da questão financeira, mas é obvio, como elas são muito importantes ali, eu penso que elas podem ser sim mais valorizadas em relação à remuneração (LOREN/GESTORA/M21).

Observamos, a partir da fala da gestora, uma carga horária de trabalho que ultrapassa as oito horas diárias. Embora seja de caráter opcional e remunerado, isso exige uma dedicação de um tempo maior à instituição, pois as auxiliares possuem a responsabilidade de acolhimento das crianças no momento de chegada. Perante o exposto, Loren, apesar de considerar um trabalho exaustivo, avalia que a carga horária de trabalho condiz com a função. Ela reconhece que as auxiliares de creche deveriam ser valorizadas em termos salariais, porém, de acordo com ela, desconhece propostas, por parte da gestão municipal, para avançar nas discussões sobre essas condições de atuação.

Em atenção a essa conjuntura que se apresenta no M21, retomamos os aspectos históricos que envolvem o trabalho docente na EI, tendo em vista que “com a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho e com as demandas sociais por atendimento, conformaram determinado padrão dominante de organização dos serviços voltados para as crianças pequenas, baseado em precárias condições de trabalho e precário profissionalismo” (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 125). Desse modo, observamos que parte dos sistemas municipais naturalizam as condições precárias de trabalho nas quais as mulheres — professoras e auxiliares de creche — atuam na EI, pois esse não é um debate emergente nessa esfera municipal.

Na dinâmica estabelecida pelo município M5, identificamos uma carga horária de trabalho menor, se comparada ao M21, o que é visto como uma vantagem por Jô:

Em condição de carga horária, eu vejo que seis horas é tranquilo, né?! Se a gente olhar os outros municípios, a maioria são oito horas. Nosso município já trabalha com seis horas, já tem uma vantagem, tanto é que dá pra você fazer outra coisa no contraturno, quem tem vontade de fazer outras coisas, né?! Agora, em questão de salário, é a nossa briga no município, né?! A gente vive brigando por cargos e salários, tanto do professor, quanto de outros funcionários, tanto do administrativo, como do pedagógico. Então, a gente vem discutindo muito, na nossa secretaria, que precisamos melhorar os salários dos APEB, até porque vai chegar o momento em que as pessoas não vão querer ir para a escola fazer essa função porque o salário está muito aquém.

[...]

O município tem estudado, dentro das políticas públicas, o máximo possível para melhorar, né?! A gente sempre como políticas públicas, a gente sempre quer o melhor, então a gente vai buscando os meios e formas de estar melhorando esse processo. A nossa secretária hoje fala muito sobre isso, que precisamos melhorar, até porque a gente precisa dessa figura na escola (JÔ/GESTORA/M5).

Nesse cenário apontado pela participante, a reivindicação por aumento salarial das profissionais do município tem sido mobilizada nos espaços da secretaria de educação. Em relação às auxiliares de creche, Jô ressalta que essa questão se agrava, pois a defasagem salarial da categoria pode implicar no desinteresse em exercer a função, ou seja, a EI, como campo de trabalho, não será almejada pelas docentes, principalmente diante das imposições dessas condições de trabalho.

Esse panorama reforça o lugar subalterno em que as auxiliares de creche são colocadas no âmbito das políticas públicas municipais. Reconhecemos, no diálogo com os enunciados da gestora, que o debate sobre a remuneração é fomentado pela equipe

gestora da EI, algo que é necessário para avançar em ações que busquem investimento para a categoria. Entretanto, levando em consideração o percurso histórico de pertencimento das auxiliares de creche no município, que se iniciou por meio de concurso público para o cargo de monitor em 1991, essa defasagem salarial permanece no horizonte de luta da categoria, afinal, mesmo após mais de 30 anos de atuação docente, carrega uma desvalorização histórica.

Tensionando essa arena discursiva (BAKHTIN, 2011), a sindicalista Clara destaca uma conquista recente relacionada à remuneração da categoria:

A questão salarial também, né?!, que eu não sei se entra aqui, porque é uma categoria que faz um trabalho diferenciado. Esse ano, na nossa negociação salarial, nós conseguimos corrigir uma injustiça que já assolava há anos várias categorias e aí entrou também as auxiliares. Com defasagem salarial [...], quando o salário mínimo foi para R\$ 1212,00, já ultrapassou salário do auxiliar. Então, ele estava recebendo um complemento salarial, né?!, um salário muito baixo pra responsabilidade, pro desgaste físico, emocional, mental delas. E aí, nesse ano, na nossa negociação, nós conseguimos. O salário base hoje está um pouquinho, pouca coisa, acima do mínimo. Vamos ver, dependendo do reajuste que conseguirmos no próximo ano, tomara que ele não volte a ficar abaixo do mínimo. Então, assim, uma grande demanda também é essa questão salarial, que é muito injusto (CLARA/SINDICALISTA/M5).

De acordo com a sindicalista, o aumento na remuneração apenas corrigiu uma defasagem provocada pela atualização do valor do salário mínimo à época, isto é, as docentes continuam com um baixo retorno financeiro. Desse modo, tal conquista vem atrelada às incertezas para o ano seguinte, com a expectativa de que a remuneração *não volte a ficar abaixo do mínimo*. Portanto, dadas as particularidades da categoria no município, com três décadas de pertencimento ao quadro funcional docente, não identificamos indicativos concretos de valorização dessas trabalhadoras.

Nos encontros com as participantes da pesquisa, em um contato que é “vital, existencial, vivencial entre pessoas que falam, que alternam atividades com textos, enunciando pontos de vista, valores, posições” (MIOTELLO, 2013, p. 3), abordamos também as compreensões sobre o enquadramento funcional das auxiliares de creche. Conforme já destacamos na análise documental, nessas localidades o cargo de auxiliar de creche não possui vinculação, em sua maioria, ao quadro do magistério. Diante disso, buscamos

compreender as motivações e justificativas dos municípios para tais modos de vinculação.

Para a gestora Jô, o não pertencimento da categoria ao quadro do magistério está atrelado a uma concepção que reconhece apenas professora como trabalhadora docente, desconsiderando a função docente das demais pessoas que atuam na EI. Sendo assim, a participante justifica:

Na escola (vou falar de escola, né?!), pedagógico é só o professor, professor está no quadro pedagógico. Quando você pega [...] os APEB, o monitor, o auxiliar de serviços gerais, o manipulador de alimentos, todos eles estão no quadro administrativo da escola. Então, eles pertencem também à secretaria de administração. Mesmo que o recurso saia da educação, porque, como ele está lotado na secretaria de educação, quem faz a folha de pagamento sai do bolo da educação, mas ele faz parte da secretaria de administração (JÔ/GESTORA/M5).

A compreensão de que a docência se resume a uma única categoria está intrinsecamente ligada a fatores históricos que restringem o trabalho docente à sala de aula e ao ensino formal (OLIVEIRA, 2010). Todavia, partimos de uma concepção que extrapola as paredes das salas de aulas, pois reconhecemos que esta é “uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas [...], nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas” (OLIVEIRA, 2010, n.p.). Assim, todas que atuam nas instituições de EI, envolvidas nos *atos de realização no processo educativo* (OLIVEIRA, 2010), são consideradas, em nossa pesquisa, trabalhadoras docentes, o que inclui as auxiliares de creche.

Nos espaços de movimento sindical, a discussão sobre a situação funcional ganha outras nuances, evidenciando conflitos nessa dinâmica de pertencimento ao quadro administrativo do município:

A maior angústia delas, né?!, a minha também. Hoje eu estou aqui, né?!, mas depois volto também pra minha função. Esses cargos são cargos pertencentes à secretaria de administração e lotados na secretaria de educação, aí já tem o conflito. Então, nós somos da administração, mas quem nós temos que obedecer é a educação, então vem calendário escolar, vem isso, vem aquilo, eu tenho que obedecer a tudo o que reza a educação. E, daí, começa a gerar também o conflito: “caramba, eu pertencço à secretaria de educação, mas por que eu não posso fazer jus aos benefícios, certos benefícios, que somente o professor tem?” Chega o mês de julho nós temos o recesso, né?!, nós temos

aquele recesso, o professor é direito porque é o magistério, as férias deles são 45 dias e o administrativo somente 30 dias. Então, eu sou administrativo, pertencente à secretaria de educação e aí eu não posso ter um recesso, sendo que o meu dia a dia, o meu cansaço físico e mental, é como o do professor. Eu trabalho lado a lado com o professor, as demandas do professor, trabalho seis horas, então quando o professor chega lá na escola, na educação, na creche, no CMEI, eu já estou lá acolhendo menino. O professor vai embora e eu ainda, muitas vezes, fico com menino, né?!, que a família não foi buscar. Então, assim, na hora do bônus, como diz, “do bem e bom”, eu não pertencço à educação (CLARA/SINDICALISTA/M5).

Também questionamos à entrevistada se a vinculação ao quadro do magistério é uma reivindicação da categoria e a sindicalista relatou que

Sim, já foi mais forte, já foi mais forte, mesmo quando eram mais as monitoras, somente as monitoras³⁵. Como grande parte das monitoras, né?!, as mais antigas, a grande maioria já aposentou, as que restam hoje até a gente vê que já perdeu a esperança, porque não há possibilidade legal desse enquadramento. Hoje a nossa luta e que o município (até vai acontecer uma reunião hoje), essa nova gestão tá abrindo caminho pra isso, é a valorização financeira, né?!, valorização salarial, através de um plano de carreira de cargos e salário (CLARA/SINDICALISTA/M5).

Nos enunciados de Clara, é possível captar a insatisfação de toda uma categoria, pois, nas suas palavras, *a maior angústia delas, né?!, a minha também*. Portanto, a sindicalista, que ingressou como monitora no primeiro concurso para o cargo no município, expressa a indignação por atuar como trabalhadora docente nas instituições de EI, desde a criação das creches, e por vivenciar o cotidiano das crianças nesses espaços *lado a lado com a professora*, porém não gozar dos mesmos direitos possibilitados pela carreira do magistério. Assim, os questionamentos da participante revelam as implicações de haver duas categorias de trabalhadoras docentes com vinculações distintas, principalmente no que se refere às condições de trabalho. Diante disso, concordamos com o que discutem Vieira e Souza (2010):

Observa-se processo de precarização no exercício profissional na educação infantil. No setor público municipal presencia-se a criação de novos postos de trabalho fora da carreira do magistério público, com salários menores e

³⁵ Sobre a história da categoria nesse município, destaca-se que, na década de 1990, houve a criação do cargo de monitor para atuar nas instituições que eram de responsabilidade da assistência social. Com a transição dessas instituições para a área da educação, o cargo de monitor permaneceu no quadro de funcionários. No entanto, alguns anos depois, foi criado outro cargo, o APEB, com duas principais funções: auxiliar as professoras com os grupos de crianças ou acompanhar crianças que são atendidas pela educação especial. Atualmente, o município conta com os cargos de monitor (para aquelas que ingressaram na década de 1990) e de APEB.

menores oportunidades de progressão pelas características da carreira pública [...]. De forma mais acentuada que nas demais etapas da educação básica, a educação infantil constitui-se como um *locus* por excelência de diversidade de formas de composição e organização do trabalho docente. Colaboram para isso os processos e origens históricas das instituições de educação infantil, [...] a presença, em muitas redes, de uma estrutura dual na composição do corpo docente – professores pertencentes à carreira do magistério e auxiliares de sala vinculados aos chamados quadros da carreira civil, além da diversidade de terminologias e denominações dos grupos de profissionais que atuam na educação infantil (VIEIRA; SOUZA, 2010, p. 137).

No município M43, também são evidenciadas as consequências da vinculação funcional paralela das auxiliares de creche em relação ao magistério, conforme enunciado por Lia:

Então, justamente porque o pedagógico, ele tem um estatuto, então o magistério, ele é amparado por um estatuto. Como elas [auxiliares de creche] não pertencem a esse quadro de magistério, né?!, então, logo elas não terão as mesmas prerrogativas que o estatuto prevê para o profissional docente [...], mas numa condição de quadro de servidor desse segmento, então, elas não pertencendo a esse quadro, sendo do administrativo, logo sua carga horária não vai estar, né?!, pensada e delineada como um docente, né?!, não existe nessa dimensão de trabalho planejamento, porque administrativo não tem planejamento [...]. Então, plano de carreira, por exemplo, elas não têm concurso, não existe concurso para essa área, elas não têm progressão, elas não têm elevação de nível. Então, essa configuração, intencional, claro, elas ainda não pertencem a esse quadro de magistério (LIA/GESTORA/M43).

Desse modo, observamos, a partir da fala da participante, que há uma intencionalidade do município em manter as auxiliares de creche no quadro funcional administrativo. Podemos inferir que, para além do não reconhecimento, tais motivações estão relacionadas à investimentos financeiros, tendo em vista que sua inserção no quadro do magistério implicaria na garantia de direitos, o que requer a destinação de recursos para esse fim. Por isso, a luta por investimentos em políticas públicas para a EI precisa considerar as lógicas de provimento de auxiliares de creche para esse campo, pois essa composição funcional tem se constituído na ausência de investimentos em condições mais dignas de trabalho.

De maneira geral, dos seis municípios que selecionamos para as entrevistas, apenas o M8 insere o cargo no quadro do magistério, o que garante o mesmo plano de carreira da professora. Entretanto, nele também permanecem diferenciações, como atesta Tristão.

Elas estão vinculadas no magistério, o plano de carreira do magistério, estatuto do magistério. Só umas especificidades que são ligadas a elas, por exemplo, o cargo delas não tem o planejamento, são cinco horas dentro de sala de aula, auxiliando o professor, mas os direitos é o do magistério, elas

estão enquadradas no estatuto do magistério e no plano de carreira do magistério (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Essa configuração de trabalho docente possibilita condições mais dignas para a atuação das auxiliares de creche, se comparada aos outros municípios com os quais dialogamos no decorrer da pesquisa. A gestora também evidencia, no enunciado a seguir, uma concepção de que as ações desenvolvidas por auxiliares de creche e professoras se mesclam na prática docente, mesmo com a intenção da legislação do município em delimitar a função a “*auxiliar* o professor no processo de educar, cuidar e construir conhecimentos” (LEI8C, 2011, grifo nosso).

Então, eu volto a falar, porque como a gente vê o que é uma educação, a gente não consegue separar a função, né?! Então, como tá lá dentro da sala de aula, lidando com o aluno, e a gente vê: a qualidade do profissional é muito maior. Porque, quando ele tem uma formação... e é justamente por isso, por a gente ter pedido a formação no concurso, que precisava ter a licenciatura, então a gente achou nada mais justo que eles também estarem inseridos no estatuto e no regimento do magistério, né?!, no plano de carreira do magistério (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Diante disso, Tristão reconhece um fator primordial na garantia da qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças: a formação pedagógica. Nesse sentido, a sindicalista Pri também avalia:

Então, as atribuições, se eu olhar lá, eu não sei se é [número da lei] que traz isso, são praticamente idênticas. Só que diz auxiliar o professor, mas a gente faz tudo. Hoje eu não sei te falar se elas estão fazendo um planejamento junto, eu acredito que não, porque elas ficam na sala enquanto o professor planeja. Mas a única diferença é essa [planejamento], mas na execução, executa tudo (PRI/SINDICALISTA/M8).

Portanto, a sindicalista reafirma o compartilhamento da docência entre as professoras e as auxiliares de creche. No entanto, percebemos, tanto na fala da gestora, quanto na da sindicalista, que as auxiliares de creche não compartilham do planejamento.

No contexto de conquistas no campo das políticas públicas educacionais, destacamos o Parecer CNE/CEB nº 9/2009, que regulamenta os dispositivos da Lei nº 11.738/2008

(Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público)³⁶ e estabelece as Diretrizes para os Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A normativa enfatiza que a valorização profissional se configura pela articulação de três elementos constitutivos: carreira, jornada e piso. No caso de M8, estão garantidos o piso salarial e a carreira profissional. Entretanto, no que se refere à jornada de trabalho, as auxiliares de creche atuam durante todo o tempo com as crianças, diferente do que ocorre com as professoras. Acreditamos que seria um passo importante para o município avaliar a possibilidade de garantir momentos de planejamento conjunto entre as categorias, pois, ao nosso ver, isso potencializaria o trabalho pedagógico que ambas desenvolvem com as crianças, considerando que as auxiliares de creche do M8 possuem formação específica para atuar na EI.

Na continuidade do diálogo com as participantes, também perguntamos acerca das atribuições do cargo, pois as consideramos um aspecto importante para compreender o delineamento dessa função. Sobre isso, Lia ressaltou a necessidade de avaliar as atribuições instituídas para elas, conforme podemos ver a seguir:

Então, basicamente, né?!, a própria atribuição delas que também precisa ser revista, [por]que elas fazem muito além, né?! Mas, assim, basicamente é o que? higienização das crianças, garantir que as crianças fiquem bem naquele ambiente por meio daquele cuidado, esse cuidado, né?!, é o cuidado biológico mesmo, aquele cuidado de limpar o nariz, dar banho na criança, alimentar, limpar, dar banho, né?!, sinalizar quando a limpeza do ambiente não está adequada para aquela criança. Então, basicamente, é voltada para essas especificações (LIA/GESTORA/M43).

De acordo com a participante, são destinadas para essa categoria atribuições relacionadas especificamente aos cuidados com o corpo da criança. A gestora, ao justificar o porquê da designação dessas tarefas para o cargo, problematiza as concepções do município no contexto em que as atribuições foram instituídas:

Por conta da concepção que se tinha no momento em que foram produzidas atribuições para aquele trabalho, né?! Então, é um sujeito que só operacionaliza, basta alguém que saiba limpar a criança, não precisa de alguém que saiba, por exemplo, conhecer as linguagens corporais, né?! Mas se limpa, cuida, tira o cocô, tira a roupa suja, troca pela limpa, né?!, isso é o

³⁶ Integrado ao Art. 2º da Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério Público), o inciso 4º determina que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”.

suficiente. Assim, tô falando muito grosso modo, né?!, assim, porque essa concepção ela é datada, né?!, foi de um determinado momento. Então, com certeza, assim, nos movimentos que a gente participa, dentro da secretaria, em diálogo com as unidades de ensino, mesmo que ainda tenha, que isso ainda existe, mas não é algo geral. Não é algo geral, sabe? Acho que são casos, assim, de um ou outro, mas, de um modo geral, nos CMEIS já existe esse envolvimento, elas compoem a equipe, participando das atividades culturais, participando dos momentos de contação de história, de intervenção mesmo, né?!, das atividades pedagógicas, a gente vê muito isso (LIA/GESTORA/M43).

Segundo o enunciado de Lia, as atribuições, previamente estabelecidas, foram se alterando no percurso de pertencimento ao campo de trabalho, o que provocou um maior envolvimento das auxiliares de creche com toda a dinâmica da instituição, especialmente no que diz respeito às atividades consideradas pedagógicas. Portanto, a gestão municipal compreende a necessidade de mobilizar diálogos sobre o delineamento dessa função, na busca por qualificar o trabalho desenvolvido com as crianças.

Em relação ao município M21, as atribuições das auxiliares de creche se direcionam, primeiramente, para atender as orientações das professoras, enfatizando uma relação de submissão, pois, de acordo com Loren: “elas [auxiliares de creche] ficam responsáveis ali em ajudar o professor em primeira mão, né?! Então, na sala de aula, o professor acaba dando os comandos para elas” (LOREN/GESTORA/M21). Na sequência, ela especifica uma divisão de tarefas em que as auxiliares de creche

[...] ficam ali responsáveis pela higiene, pela alimentação, na hora de brincar com as crianças, desenvolver um vínculo afetivo com elas; então, seria mesmo o cuidar das crianças. Não que o professor não ajude, né?!, mas fica mais como parte delas. [...] O professor fica responsável pela parte metodológica, tudo que é relacionado à parte da educação fica com o professor e as demais com ela (LOREN/GESTORA/M21).

Loren afirma que esse trabalho também é acompanhado e avaliado pela gestão da instituição, especialmente na mediação de situações que emergem no cotidiano da EI:

A direção está sempre ali junto, perguntando. Nós temos reuniões periódicas, né?! E eu, enquanto pedagoga, não dou suporte apenas aos professores, mas sim a elas [auxiliares de creche] também. Então, tudo que acontece ali, tanto eu, como pedagoga, como a nossa diretora, a gente está sempre ali junto tentando resolver os problemas, sempre que surgem (LOREN/GESTORA/M21).

No município M28, as divisões de tarefas também são evidenciadas pela gestora. Para Rizza, a função das auxiliares de creche se resume ao ato de cuidar, cujas ações ela descreve desta maneira:

Você quer detalhadamente o que é o cuidar? É dar banho, cuidado nos passeios, ajudar na hora que a professora vai fazer o trabalho pedagógico, de estar olhando as crianças, orientando, estar dando segurança às crianças ali dentro da sala de aula e fora da sala de aula, auxílio na alimentação das crianças, no banho, na higiene (RIZZA/GESTORA/M28).

Diante desses enunciados, em que “a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la” (BAKHTIN, 2011, p. 379), identificamos concepções de que as ações de cuidado e de educação podem ser realizadas em movimentos separados e por diferentes categorias. Desse modo, as auxiliares de creche são responsabilizadas pelas tarefas que envolvem o cuidar, sugerindo a ideia de que essa divisão seja possível acontecer na prática.

Esse debate tem sido problematizado nas últimas décadas por pesquisas acadêmicas (CONCEIÇÃO, 2010; SILVA, 2012; PAULINO, 2014; PINHEIRO, 2017), no entanto, compreendemos que o campo da EI, especialmente em alguns contextos municipais do ES, ainda não superou a fragmentação das ações pedagógicas. Nesse sentido, Silva (2012, p. 122) ressalta que essas concepções “envolvem um contexto mais amplo e dizem respeito ao modelo de políticas públicas voltadas para a infância que vem sendo implementado pelo poder público. Esse modelo, por sua vez, reflete concepções e valores culturais arraigados, oriundos da estrutura social desigual do país”. Por isso, reafirmamos a nossa defesa de que

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (BRASIL, 2009c, p. 9).

A gestora do M5, por sua vez, acena para um detalhamento um pouco diferente das atribuições pertinentes a essa categoria, enfatizando a responsabilidade das auxiliares de creche por ações que envolvem:

De maneira geral, [...] acolher crianças no portão da escola da educação infantil, recepcionar, levando para sala junto com o professor, a questão da

higienização dessa criança, a questão da alimentação. Tudo acompanhando o professor, porque na educação infantil tudo é atividade. A gente nunca pode esquecer que educação infantil é atividade do portão da hora de entrada até a saída, até mesmo o cuidado com os pertences das crianças, porque, na educação infantil, tem a garrafinha de água da criança, tem a bolsinha que traz uma roupinha, tem o brinquedo. Então, assim, no final da atividade, depois todo mundo vai embora, é botar os brinquedos de volta no local, ver com o professor, conforme o planejamento do professor (porque elas têm que estar juntas com o professor), qual é o material que o professor vai usar naquele dia, porque ela já pode antecipar esse material em sala de aula quando o professor chegar ali. “Ah, nós vamos fazer cantinho de leitura”, “onde vai ser o cantinho leitura?” Então, quando você chegar, às 6:00 da manhã, você já deixa na sala o cantinho de leitura arrumado, o cantinho do brinquedo, o cantinho dos jogos. Então, é esse o trabalho. E, aí, o monitor ou o APEB, porque nós temos o monitor ainda, a gente trabalha pra eles conhecerem o planejamento do professor, estar planejando junto ali com o professor, para estar colaborando com toda a rotina da sala de aula (JÔ/GESTORA/M5).

Percebemos que a gestora destaca, dentre as diversas demandas das auxiliares de creche, a interação e participação no planejamento da professora; ela menciona, inclusive, a possibilidade de a auxiliar *estar planejando junto*. Esse movimento, conforme mencionamos anteriormente, pode fortalecer as propostas pedagógicas desenvolvidas com as crianças, mas é preciso avaliar se a formação exigida para ingresso no campo de trabalho dialoga com as atribuições requeridas ao cargo. Entendendo o planejamento como ato de organização, previsão e delineamento de experiências curriculares a serem desenvolvidas com as crianças, analisamos que, para qualificar o planejamento de ações, torna-se primordial a formação pedagógica, que, contraditoriamente, não é solicitada como pré-requisito no processo seletivo do município M5.

Para fomentar o diálogo, questionamos as entrevistadas sobre quais seriam as justificativas para o delineamento dessas atribuições. Acerca desse assunto, Jô acena para o olhar do município em relação ao trabalho:

O município vê como a necessidade de colaborar com a criança mesmo, porque eu preciso auxiliar o aprendizado da criança. Então, é um personagem que ele entra para estar a serviço da criança, como eu falei no início: ele sempre estar a serviço da criança. Eu acho... eu acho não, eu acredito: a gente fala auxiliar do professor, mas, na verdade, ele não é o auxiliar do professor, ele está para a criança. Então, se ele está fazendo todo o processo que acontece ali, ele só está ali porque tem a criança ali, e a gente precisa de apoio nesse processo junto à criança, então um olhar especial é para a criança o tempo todo. Então, o trabalho do APEB ou o monitor ele está sempre voltado para o processo da criança (JÔ/GESTORA/M5).

A gestora evidencia que essa função foi pensada para atender as necessidades infantis e não para auxiliar a professora. Portanto, o trabalho tem um direcionamento específico, que visa acompanhar as crianças que pertencem à creche. Isso significa que o trabalho docente das auxiliares de creche, enquanto categoria implicada no processo de desenvolvimento das crianças, precisa ser pauta na agenda do município, com perspectivas de investimentos em políticas públicas que busquem qualificar suas ações relativas ao desenvolvimento infantil e garantam condições dignas de trabalho na EI, considerando todo o percurso histórico de desvalorização da docência nessa etapa da Educação Básica.

Diante da reflexão sobre as atribuições, as gestoras participantes também valorizam o trabalho da categoria nos diferentes contextos municipais. Para Tristão, as auxiliares de creche são “muito importantes, né?!, porque, igual eu falei, elas fazem parte do processo educativo das crianças de zero a quatro anos. Então elas são essenciais, a gente não vê uma creche funcionando sem auxiliar” (TRISTÃO/GESTORA/M8). Loren também afirma a importância da presença delas nas instituições de EI:

Nossa, muito importante. Sem elas, não teria como uma creche funcionar, porque, assim, lógico que o professor é muito importante, mas eu vejo que elas ali são a base mesmo do funcionamento da creche. [...] Sem elas, o trabalho ali não acontece, porque um professor não tem condições de ficar numa sala de crianças, porque ali a gente atende crianças de quatro meses até os três anos e onze meses, então é muito cuidado que tem que ter, né?!, é bem trabalhoso e elas são fundamentais (LOREN/GESTORA/M21).

As gestoras Tristão e Loren, ainda que falem de localidades diferentes, convergem para o reconhecimento de que o funcionamento das instituições de EI depende do trabalho desempenhado pelas auxiliares de creche. Esse discurso também foi enfatizado por Jô, que considera fundamental a consolidação dessa categoria na EI.

Acho que tudo que eu venho falando com você até agora, você viu como é fundamental essa pessoa conosco. É aquele que apoia, aquele que acompanha, aquele que auxilia, aquele que dá feedback, aquele que está ali em todo momento junto da criança para auxiliar em todo o processo de cuidar e do educar, em todo o movimento. Assim, hoje, na educação infantil, a gente não consegue ver esse personagem fora, ainda não. *Talvez, futuramente, quando tiver dois professores numa sala de aula, a gente até consiga, mas nesse momento não tem como não ter essa pessoa junto conosco ali* (JÔ/GESTORA/M5, grifo nosso).

De acordo com o enunciado de Jô, na conjuntura atual do município M5, a presença das auxiliares de creche nas instituições de EI ainda é imprescindível, no entanto, ela aventa a possibilidade de que a educação e o cuidado das crianças pequenas sejam compartilhados por duas professoras. Grifamos o trecho pela relevância desse discurso, pois apostamos na defesa de que a bidocência se efetive nos sistemas municipais do ES, acompanhada pelo reconhecimento de ambas como profissionais docentes e por uma remuneração coerente com a função exercida. Portanto, a fala da participante aponta para um horizonte com perspectivas de mudanças no quadro funcional da EI, ainda que pareça distante, dada a realidade do município. Isso, todavia, nos permite vislumbrar políticas públicas que invistam na entrada de professoras para atuarem juntas nesse campo de trabalho.

Tendo em vista que “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo [...]. Uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 296-297), também observamos aproximações nos enunciados das gestoras em relação à valorização social do trabalho das auxiliares de creche. Assim, as participantes Tristão, Jô e Lia enunciam a avaliação da categoria por parte das famílias das crianças:

Então, na época da pandemia, no período em que a gente tava online, a gente tava remoto, elas tiveram tanto quanto os professores, elas interagiam muito com as famílias também, através de vídeos, de vários trabalhos que foram feitos, e as famílias abraçam elas sim, já reconhecem elas também. Tem alguns que nem conseguem diferenciar essa questão de auxiliar pra professor, né?!, e acham assim “meu filho tem dois professores na sala”. Então, eu penso que aqui é reconhecido sim (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Até interessante essa pergunta sua, porque as funções às vezes se misturam para a comunidade, não para dentro da escola, porque aqui a gente sabe quem é o professor, quem é o monitor, quem é o APEB, qual a função de cada um; mas, por muitas vezes, eu falo da experiência, da vivência da gestão, que, às vezes, o pai chegava lá na escola e falava “Olha, eu já conversei com a professora do meu filho”, e aí ele tinha conversado com o monitor, com APEB, porque eles não fazem essa divisão. Acho isso muito bacana. Não dizem “não, eu não vou conversar com APEB porque ela é APEB”, mas como ela tá na sala junto com o professor, junto com escola, ele vê como uma pessoa que faz parte desse processo, que pode colaborar também. Então, assim, eles têm uma relação muito próxima desse profissional, então ele vê como alguém como um professor junto ali também nesse trabalho. Então a sociedade respeita muito o papel do APEB, graças a Deus (JÔ/GESTORA/M5).

Então, acho que eu, de certa maneira, eu acabei já falando, né?! A participação delas nas atividades, nos trabalhos, nas reuniões de grupos, elas

estão sempre presentes. Na maioria, na grande maioria, elas são muito acolhidas enquanto equipe, né?!, em alguns casos, elas são chamadas de professoras, né?! Várias famílias que tiveram os filhos durante cinco anos no CMEI não sabiam que a então auxiliar não era professora, né?!, dada essa relação de respeito, de cuidado. Então, acho que isso sinaliza, assim, essa forma de como elas agregam a esse quadro (LIA/GESTORA/M43).

Portanto, percebemos que as funções se misturam para aquelas comunidades que, por vezes, reconhecem as auxiliares de creche como professoras, sem uma distinção funcional. Essa constatação permite avaliar que as determinações das normativas que buscam hierarquizar e fragmentar o trabalho docente, especialmente nos municípios M5 e M43, podem ser enfraquecidas, considerando o reconhecimento das famílias ao trabalho desenvolvido pelas auxiliares de creche.

Dessa forma, o pertencimento da categoria nas instituições se constitui também por meio de um acolhimento das famílias que, mesmo sem uma definição clara desse cargo, compreendem a auxiliar de creche como uma trabalhadora docente. Não obstante, precisamos estar atentas a essas concepções, pois, embora haja o entendimento de que as funções das auxiliares de creche e das professoras se entrelaçam na prática docente, as condições de trabalho continuam a diferenciá-las.

Especificamente no M8, Tristão destaca que o reconhecimento do trabalho da categoria está atrelado, na prática, ao investimento em condições de trabalho mais igualitárias:

Aqui, a gente priorizou a questão deles como professor, entende-se que eles também são profissionais da educação, têm a responsabilidade tão grande quanto do professor também. Então, essa questão salarial deles é compatível ao do professor, os direitos do plano de carreira de dois em dois anos para o efetivo, ele tem um aumento de 2% no salário, então a gente entende que ele é um profissional tão importante quanto o professor (TRISTÃO/GESTORA/M8).

Considerando as nuances do trabalho das auxiliares de creche nas diferentes redes municipais, a sindicalista Clara aponta para outra configuração de trabalho docente. Do ponto de vista dela, que ocupa um lugar único e irrepetível (BAKHTIN, 2011; 2012), haja vista suas vivências como auxiliar de creche, marcadas por condições precárias de trabalho, não há uma valorização da categoria, mas uma desvalorização desse trabalho.

E o trabalho delas (eu falo como eu já falei, vou repetir), o trabalho delas é um trabalho, né?!, o nosso trabalho é um trabalho muito árduo, é um trabalho

que, muitas vezes, ele é até mais desgastante do que o do professor, né?! Cada um com as suas responsabilidades, mas é um trabalho de tá ali junto, auxiliando o professor no pedagógico, aplicar uma atividade, cuidar do menino, levar a criança pra ser higienizada, auxiliar na alimentação aquele que não consegue se alimentar, é o pegar no colo, é dar carinho na falta da família, aquela criança que tem dificuldade em se adaptar. Então, assim, é muito triste quando esse profissional ainda não é valorizado, esse profissional ainda não tem um piso salarial, que a onda agora é o piso salarial, então eu falo que é uma categoria que não recebe. Olhando no serviço público no geral hoje, a gente vê a desvalorização, mas essa categoria a gente não vê o olhar de valorização que o trabalho deles pede (CLARA/SINDICALISTA/M5).

Nessa conjuntura, compreendemos que a trajetória das auxiliares de creche tem sido constituída a partir dos desafios enfrentados na composição do quadro funcional da EI, mas também por conquistas nesse percurso de pertencimento em cada município. Em relação aos desafios relatados nas entrevistas, Loren menciona:

Eu acho que a demanda é muito grande de auxiliar. A gente tem uma demanda muito grande aqui, demanda que eu digo é assim: nós precisamos de muitas auxiliares e, às vezes, aquela lista de classificação já passou, já rodou e não tem mais a quem recorrer. A gente tem que ficar abrindo novos processos e isso demanda tempo. Enquanto isso, nós temos que estar ali, né?!, no dia a dia com as crianças, então atrapalha um pouco nosso trabalho (LOREN/GESTORA/M21).

De acordo com a gestora, o município enfrenta obstáculos no processo de contratação de auxiliares de creche, pois identifica a baixa adesão ao edital de seleção, acarretando a defasagem de pessoal para ocupar esse cargo. Acreditamos que o enfrentamento desse problema pode estar relacionado diretamente às condições de trabalho impostas no M21, pois a baixa remuneração e a extensa carga horária podem estar entre os motivos de redução no número de candidatas interessadas em atuar na EI, como também de estímulo ao alto índice de rotatividade nas instituições. Esse desafio também se apresenta no município M28:

Hoje (parece brincadeira, né?!), a gente teve que fazer um novo processo seletivo antes da hora porque faltou [inscritos]. Aí, depois desse novo processo seletivo, teve uma outra lista, mas como eu te falei, por todas terem feito Pedagogia e ingressado como professoras nos processos seletivos, faltou [inscritos] (RIZZA/GESTORA/M28).

Notamos que, no caso do M28, um dos motivos para a rotatividade no cargo de auxiliares de creche é a formação em Pedagogia apresentada por elas, pois isso possibilitou pleitear vagas nos processos seletivos para o cargo de professora. Sendo assim, a vinculação da categoria às instituições de EI se estabelece sem perspectivas de

permanência na função, especialmente para aquelas que possuem titulação maior do que a exigida para o cargo na maioria dos editais.

Em outro contexto, a gestora do M5 também menciona desafios que se assemelham aos dos M21 e M28, no entanto, destaca as recorrências dos pedidos de exoneração do cargo e questões burocráticas que implicam em uma nova convocação de auxiliares de creche:

Hoje, o maior desafio do município, que nós chegamos até agora em agosto discutindo, é a questão da exoneração, né?!, porque, quando se pede exoneração, você fica ali. E, aí, o município, dentro da burocracia, pra você chamar uma lista de concurso que tá em vigor ainda, você tem que esperar 30 dias, então a escola acaba ficando sem esse profissional, porque é muito burocrático. E a liberação do contrato que não só depende da secretaria, depende do Ministério Público, o Ministério Público tem que liberar. Então, nós tivemos uma situação esse ano em que a gente precisava dos APEB na escola, o Ministério Público só ia liberando de pouco a pouco: “você só pode contratar tantos”, e a escola precisa. O concurso público chamava 50, aparecia 20 para efetivar, aí eram mais 30 dias para efetivar mais. Então, esse é o processo de maior dificuldade do município no dia de hoje (JÔ/GESTORA/M5).

No caso do município M5, constatamos anteriormente que o índice de rotatividade de auxiliares de creche está relacionado à entrada de profissionais com formação em diversas áreas de atuação. Por isso, à medida que encontram uma oportunidade melhor de emprego, eles solicitam a exoneração do cargo, o que indica que a atuação no campo da EI tem sido vista como a de um *lugar provisório*, dadas as condições de trabalho naquele contexto.

Na percepção da sindicalista Clara, todavia, os principais obstáculos enfrentados pelas auxiliares de creche nesse mesmo município estão ligados às condições de trabalho: “Deixa eu pensar. Então, assim, desafios da categoria... o maior desafio ainda é a questão salarial, sempre. Maior desafio é a questão salarial, de não ser reconhecido com um salário, como eu disse, adequado às responsabilidades do cargo” (CLARA/SINDICALISTA/M5). Portanto, o enunciado de Clara ressalta a desvalorização da categoria em termos de remuneração, pois essa é uma pauta que ainda permanece no horizonte.

No município M43, a gestora Lia aponta para o desafio de avançar na configuração de um quadro funcional que compreenda as concepções de criança e de EI e que busque qualificar esse campo de trabalho.

Então, eu penso que a dificuldade é essa questão também de investir e pensar nessa função, estabelecendo uma política para a educação infantil no município. Então, se eu tenho uma política de educação infantil no município que vai entender a concepção de criança, de educação infantil, aí rompe com a ideia de auxiliar de creche, para auxiliar de educação infantil, ou seja, toda a educação infantil precisa desses sujeitos, que eu não sei se é a auxiliar, se é um outro professor, não sei. Mas, [são necessárias] políticas que vão enfatizar necessidades, por meio do que as pesquisas apontam, o que os interforúns apontam, o que nós ali da militância estamos apontando, pra se criar cargos e funções que qualifiquem um trabalho a serviço da criança (LIA/GESTORA/M43).

Em relação às conquistas da categoria, nas entrevistas realizadas foram poucas as menções. Todavia, as duas sindicalistas buscaram destacar os avanços das auxiliares de creche, especialmente por representarem a categoria nos espaços de reivindicação. Assim, Pri relembra: “[...] a questão da mudança de nível, né?! É eu poder ser P5 [referência de tabela de nível] hoje, eu poder ser reconhecida com minha pós-graduação, afinal, o trabalho não tem distinção nenhuma do professor, não em [nome do município] (PRI/SINDICALISTA/M8). Para Clara, a conquista está relacionada às atribuições do cargo, conforme explicado por ela:

Uma das conquistas que, não é fácil, na verdade: professor faltava, aí chegava o diretor ou pedagogo “olha, hoje o professor x não veio, você vai assumir a turma, você vai ficar com a turma, lá na educação infantil”. Então, muitas vezes já aconteceu comigo de ficar sozinha com aquela turma que era dividida com o professor e um monitor. E aí, um dia que o professor faltava, tinha que dar uma conta, tomar conta, né?!, daquele tanto de criança. O sindicato fez um trabalho de conscientização com essas profissionais. Hoje, muitas já conseguem dizer que não, né?! Isso também a própria secretaria [de educação] hoje já tem um direcionamento com os diretores. Então, muitos diretores hoje não fazem mais isso, né?!, meio que caiu por terra, o professor faltou e você vai assumir. Então, a grande maioria hoje das profissionais, se chegar essa proposta hoje, ele já diz “eu não fico sozinho na turma”. Mas, muitas vezes, acontece de professor faltar e não ter um substituto, um professor. Como a grande maioria dos APEB hoje já tem até graduação: “fulano você vai ficar com a turma. Fulano e ciclano assume a turma”. Porém, não entra como uma substituição, então isso que a gente ainda precisa continuar fazendo um bom trabalho pra derrubar isso aí (CLARA/SINDICALISTA/M5).

Embora não tenhamos identificado muitos avanços, essas conquistas indicam a mobilização da categoria em prol de melhorias para o seu trabalho, seja pela luta por um plano de carreira adequado à sua formação ou pelo direito de desempenhar as

atribuições que são próprias do cargo. Assim, as sindicalistas, que já atuaram nessa função, reconhecem o significado dessas conquistas para elas.

Por mais que nosso estudo não focalize a trajetória dos movimentos sindicais, entendemos que o trabalho docente das auxiliares de creche também se constitui nesses espaços de luta e reivindicações, pois, conforme Búfalo (2009, p. 24), consideramos a “entidade sindical como espaço de formação das docentes”. Nesse sentido, Tristão menciona conquistas que emergiram por meio da mobilização sindical: “inclusive, essa questão de colocar no plano de carreira do magistério foi uma conquista através dos sindicatos” (TRISTÃO/GESTORA/M8).

A sindicalista Clara, ao lembrar o percurso histórico do sindicato, destaca que as auxiliares de creche buscaram se vincular à entidade em um período de intensa mobilização por reajuste salarial:

Ficou intenso mesmo a partir de 2001, em que foi iniciando as assembleias de negociação salarial. E aí foi onde que eu comecei a ir nessas assembleias, compreender o que que era o sindicato e aí todas as categorias... inclusive, na época, somente era a nomenclatura monitora, né?! Nesse período todas começaram a participar com intensidade porque era pleiteando reajuste salarial, o foco era reajuste salarial, reajuste, reajuste... Aí ficamos quatro anos sem reajuste e onde que começou a caminhada, todos ingressaram mesmo, começaram compreender realmente o trabalho do sindicato nesse período (CLARA/SINDICALISTA/M5).

Diante disso, notamos que a trajetória da categoria no município M5 é marcada pela luta por aumento salarial, uma luta que permanece até os dias atuais. Isso evidencia a ausência de investimentos no que se refere à remuneração da categoria, uma vez que essa pauta ainda se faz presente no sindicato de servidores do município. Como consequência, a gestora Jô afirma que grande parte das docentes continua vinculada à entidade:

São vinculadas a ele, porque abarca todo o administrativo, então todo administrativo está vinculado ao [nome do sindicato]. E, aí, nem todo mundo é vinculado, porque no sindicato você mesmo se vincula, né?! Mas eu falo pra você, assim, de experiência, que a maioria dos sindicalizados são as APEB e os monitores. É muito bacana porque eles lutam por um direito deles o tempo todo, tá?! Então é bem bacana. Quando tem reivindicação, elas mobilizam, vão pra rua, fazem greve (JÔ/GESTORA/M5).

Considerando a adesão da categoria ao movimento sindical, Clara aborda as formas de interação entre auxiliares de creche e a entidade:

A forma de participar é a interação através das nossas assembleias, no contato de visita (porque o sindicato faz esse trabalho de visitar os locais), [e] através dos grupos (nós temos grupos de *WhatsApp* de cada categoria). Então, nós fizemos o grupo do administrativo, do professor, então cada um vai colocar os seus anseios ali (CLARA/SINDICALISTA/M5).

Sobre esse movimento de interação, questionamos se elas fazem parte do grupo de *WhatsApp* juntamente com as professoras. A sindicalista respondeu que “não, elas estão juntas no grupo do servidor administrativo” (CLARA/SINDICALISTA/M5). Isso significa que há um distanciamento das duas categorias nos espaços de luta sindical, principalmente pelo fato de não pertencerem ao quadro do magistério, logo, são vinculadas ao grupo de servidores do quadro administrativo, cujas reivindicações diferem das pautas do magistério. Essa separação, justificada pelo enquadramento funcional, aparta as lutas comuns entre as trabalhadoras docentes, enfraquecendo um movimento coletivo de quem vivencia as demandas e os desafios cotidianos da EI.

No entanto, diferente do exposto no M5, a sindicalista Pri revela a ausência das auxiliares de creche na articulação com o sindicato de servidores do M8: “são totalmente apáticas, só procuram se tiverem algum problema pessoal, elas são pacatas. A mais louca sou eu, acho que talvez a única” (PRI/SINDICALISTA/M8). A partir do enunciado da participante, percebemos que o envolvimento da categoria não tem se efetivado nesses espaços de reivindicações.

Diante disso, destacamos que um estudo recentemente realizado pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) e pelo Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), da ANPEd, que buscou dialogar com as entidades/sindicatos/associações que representam as trabalhadoras docentes de instituições que ofertam a EI no país³⁷. De acordo com o levantamento, foram

³⁷ Esse estudo teve como objetivo “conhecer a percepção das lideranças sindicais da educação sobre o trabalho remoto e os direitos trabalhistas que afetam os/as docentes da Educação Infantil no período de pandemia da Covid-19, bem como as orientações e as ações desenvolvidas pelos sindicatos, associações, movimentos e demais entidades que representam os/as profissionais no âmbito da Educação Infantil no contexto da pandemia da Covid-19” (MIEIB; ANPEd, 2020, p. 4).

identificados registros “em quase todos os estados participantes, da quase inexistência de organização sindical representativa dos/as profissionais no âmbito da Educação Infantil, enquanto espaço de luta, de resistência e de combate à negação dos direitos trabalhistas” (MIEIB; ANPEd, 2020, p. 37). Nesse contexto, a pesquisa aponta que

É possível, pois, argumentar que a baixa incidência de organização da categoria em entidades sindicais se deva a vários fatores, entre os quais as mudanças a que vem sendo submetido o trabalho docente nas últimas décadas, decorrentes dos novos modos de regulação e flexibilização da educação, que resultaram na sua intensificação e na precarização e flexibilização das relações de emprego, repercutindo nas condições de trabalho dos/das docentes e até mesmo na capacidade de mobilização e de representação coletivas (MIEIB; ANPEd, 2020, p. 37).

Sendo assim, a configuração do trabalho docente das auxiliares de creche, nos diferentes contextos municipais, apresenta nuances no delineamento desse cargo ou função, indicando, a partir do diálogo com enunciados das gestoras e sindicalistas, distintas concepções, tensionamentos, desafios e conquistas na trajetória de pertencimento da categoria ao campo da EI. Portanto, essas compreensões que movimentaram nossas análises só foram possíveis no encontro com as participantes das pesquisas, pois entendemos que “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, 2012, p. 66).

Considerando a nossa participação responsável (BAKHTIN, 2012) neste estudo, reiteramos o compromisso com o campo da EI, com as crianças pequenas e com as trabalhadoras docentes na luta por uma educação pública que vislumbre a qualidade dos processos educativos (BRASIL, 2009c). Isso traz implicações para a necessidade de investimentos em políticas públicas municipais que pautem condições melhores de trabalho para as docentes que vivenciam o cotidiano da EI. Por isso, reivindicamos para a docência na EI o “reconhecimento de uma profissão que guarda suas especificidades, mas cujos contornos nem sempre são visíveis, reconhecidos e valorizados” (HADDAD, 2013, p. 341). Assim, avançamos para uma síntese das considerações que, por hora, compõe o itinerário da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inspiradas no referencial bakhtiniano, integramos uma arena discursiva (BAKHTIN, 2011), com o interesse de problematizar as configurações das políticas públicas municipais de provimento de auxiliares de creche para atuar na EI. Reconhecendo as complexidades que envolvem a docência na primeira etapa da Educação Básica, diante de uma composição funcional que abarca distintas categorias de trabalhadoras — auxiliares de creche e professoras —, tecemos diálogos com as produções acadêmicas no intuito de compreender essa temática nos distintos contextos. Os estudos acenaram para hierarquizações, dicotomias e condições desiguais de trabalho, que marcam o trabalho docente na EI.

O encontro com essas produções possibilitou reconhecer os acúmulos do campo pesquisado e, a partir do diálogo com elas, aventar outras possibilidades de pesquisa. Como forma de participar dessa dialogia, nosso estudo objetivou compreender a constituição do trabalho docente das auxiliares de creche com base nas políticas públicas municipais no contexto do ES. Para isso, realizamos uma pesquisa qualitativa exploratória com a definição de procedimentos metodológicos em duas fases: análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Em relação à análise documental, mapeamos sítios eletrônicos dos 78 municípios do ES, nos quais buscamos por legislações que regulassem o trabalho das auxiliares de creche e por editais que viabilizassem a entrada da categoria nas instituições de EI. Com isso, apuramos um total de 48 legislações e 43 editais referentes a 48 municípios capixabas. Examinamos tais normativas, de modo a identificar, diferenciar e discutir as estratégias municipais de provimento para esse cargo ou função. Em seguida, para integrar ainda mais esse diálogo com os municípios, produzimos entrevistas semiestruturadas com oito mulheres, sendo seis gestoras responsáveis pela EI e duas sindicalistas representantes da categoria de auxiliares de creche. Dessa forma, buscamos compreender as nuances apontadas pelas participantes da pesquisa para o trabalho docente das auxiliares de creche nos diferentes contextos municipais.

Na interação com as normativas, em um panorama geral, identificamos que, mesmo com os avanços e as conquistas, especialmente a partir do reconhecimento da EI como

primeira etapa da Educação Básica e do direito da criança ao acesso à educação pública de qualidade (BRASIL, 1996), os municípios enfrentam desafios para garantir condições de trabalho realmente adequadas para as docentes que atuam nessa área. Isso se verifica na criação de uma quantidade significativa de leis que, em sua maioria, estabelecem condições desiguais de trabalho para as auxiliares de creche.

A categoria adentra as instituições com uma diversidade de nomenclaturas. Isso decorre da formulação de normativas específicas para a função pelos sistemas municipais, resultando na cunhagem de uma variedade de nomes para esse trabalho. Essas nomenclaturas determinam, por vezes, o lugar de atuação das auxiliares de creche e delimitam a função exercida por elas, evidenciando as formas como os municípios afirmam sua presença na EI e, especialmente, compreendem essa categoria.

Em relação às formas de ingresso no campo de trabalho, constatamos que a maioria dos editais publicados recentemente (2017 a 2022) seleciona auxiliares de creche para atuar por meio de contrato temporário, pois apenas em um município o ingresso se deu por concurso público. Entendemos que essas estratégias estão relacionadas aos investimentos destinados à EI, impactando nas condições de trabalho das docentes que atuam nessa área. Identificamos, portanto, que a categoria integra um campo que se movimenta por distintos vínculos empregatícios, implicando na descontinuidade do trabalho desenvolvido junto com as crianças, visto que, nesses casos, a rotatividade pode ser recorrente no interior das instituições de EI.

Na análise sobre os pré-requisitos de ingresso dessas trabalhadoras, identificamos uma diversidade de exigências mínimas, que perpassam requisitos de formação nas diferentes etapas da educação e níveis de ensino, cursos específicos para o cargo, experiências na função de auxiliar, dentre outros. De acordo com o mapeamento dos dados, percebemos que os editais, considerados aqui uma *porta de entrada* para a EI, possibilitam, em muitos locais, a admissão de auxiliares de creche com requisitos mínimos que não atendem às determinações legais expressas na LDB (BRASIL, 1996).

Assim, reafirmamos que as políticas públicas municipais, de modo geral, não têm avançado em relação à formação exigida para o ingresso de trabalhadoras docentes. Essa constatação revela um distanciamento das determinações legais a respeito da

importância da formação específica para desenvolver o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Portanto, permanecem concepções enraizadas de que, para atuar na EI, não há necessidade de formação em nível superior, ou seja, basta atender os critérios mínimos estabelecidos nos referidos editais.

Reconhecemos que essa também se configura uma estratégia dos municípios para atender a demanda crescente da EI, levando em consideração os baixos salários destinados à categoria. Por isso, ressaltamos a urgência no investimento em políticas públicas que pautem a formação docente, em especial, das auxiliares de creche, pois em parte considerável dos municípios torna-se necessário garantir essas exigências mínimas, que, ao nosso ver, são imprescindíveis para assegurar a qualidade da EI.

Dada a complexidade que envolve o trabalho das auxiliares de creche, identificamos municípios que selecionam trabalhadoras docentes com formação específica, o que, a princípio, poderia sinalizar uma conquista importante para a categoria. No entanto, constatamos que as trabalhadoras, além de não serem denominadas professoras e não obterem o reconhecimento como docente, continuam submetidas à baixa remuneração. Isto é, nesses casos, a formação em nível superior (ainda que computada nas regras dos editais) não garante melhores condições de trabalho, situação que denuncia lógicas que intensificam a precarização do trabalho docente.

Na contramão do que a maioria tem delineado como estratégias de atendimento à EI, ressaltamos que há, ainda que em menor número, municípios que selecionam auxiliares de creche com formação específica e que investem em condições mais igualitárias de trabalho. Nesses casos, identificamos a inserção da categoria no quadro do magistério, garantindo o direito a plano de carreira, salários melhores e uma carga equivalente à 25h semanais. Tais dados acenam para a possibilidade de uma configuração de trabalho mais digna, logo, informam outras nuances na constituição da docência na EI.

Em atenção aos editais de ingresso, analisamos as etapas dos processos seletivos e verificamos dinâmicas que nos provocaram inquietações e mobilizaram novas reflexões. Compreendemos que as etapas instituídas nos editais buscaram atribuir pontuações para os cursos de graduação e pós-graduação para fins de ordem classificatória, no entanto, os municípios não ofereceram às trabalhadoras ingressantes a possibilidade de uma

remuneração conforme a titulação apresentada ou o reconhecimento como professoras da EI. Essa desvalorização da formação requerida para o cargo coloca novamente as auxiliares de creche em um cenário de atuação precarizado.

Os dados também indicam que a categoria, na maior parte dos municípios, não pertence ao quadro do magistério, submetendo as auxiliares de creche à baixa remuneração e à extensa carga horária de trabalho. Desse modo, o mapeamento das legislações e editais possibilitou compreender que a constituição do trabalho docente das auxiliares de creche se dá em uma teia complexa, que ressalta a carência de investimentos por parte dos sistemas municipais em condições mais igualitárias e adequadas de trabalho. Diante dessas afirmações, apostamos que, para além desse lugar de denúncia, a nossa pesquisa possa contribuir com o campo da EI, em especial, no contexto ES, na expectativa de que essas problematizações provoquem debates sobre o trabalho docente, levando em consideração as especificidades da docência com as crianças pequenas.

Com intuito de estender esse grande diálogo (BAKHTIN, 2011) e ampliar nossas compreensões sobre o trabalho docente na EI, realizamos encontros com oito mulheres que integram, de diferentes formas, esse campo de atuação. Nessas conversas com as participantes da pesquisa, identificamos outras nuances a respeito da história de cada município com a contratação de auxiliares de creche.

Com isso, observamos que o percurso histórico dessas trabalhadoras docentes se inicia a partir de uma diversidade de concepções, justificativas e motivações, que evidenciam estratégias de atendimento às crianças pequenas. O pertencimento dessa categoria ao campo de trabalho se constituiu em contextos distintos, que abarcam momentos históricos que perpassam a inserção da EI no sistema educacional, a obrigatoriedade na sua oferta e as publicações de documentos e pesquisas que discutem a qualidade dessa etapa. Isso demonstra que, mesmo com as mudanças ocorridas nas últimas décadas, esse cargo permanece em processo de formulação no ES, por vezes, alheio aos avanços propostos para a EI.

Além disso, no diálogo com as participantes, identificamos concepções que naturalizam as condições precárias de trabalho das auxiliares de creche, pois há afirmações como a de que essa configuração *tem dado certo*, o que evidencia certo enraizamento da

desvalorização histórica da docência na EI. No entanto, também destacamos as problematizações realizadas pelas gestoras e sindicalistas, que reconhecem as estratégias municipais na composição desse quadro funcional e buscam mobilizar discussões a respeito da qualificação do trabalho desenvolvido com as crianças. Nesse aspecto, enfatizamos, ainda, a importância do movimento sindical na mobilização de reivindicações para as auxiliares de creche. As sindicalistas apontaram para particularidades que constituem a configuração desse trabalho nos espaços de luta por melhores condições, como o direito ao plano de carreira do magistério e aos reajustes salariais, pautas que permanecem no horizonte da categoria.

No que tange às atribuições do cargo, percebemos concepções, especialmente em alguns contextos municipais, que ainda não superaram a fragmentação das ações pedagógicas. Nesse sentido, constatamos que as auxiliares de creche são responsabilizadas pelas tarefas que envolvem o cuidar, sugerindo a ideia de que essa divisão seja possível na prática. Todavia, entendemos que cuidado e educação são indissociáveis (BRASIL, 2009c) e que o trabalho das auxiliares de creche perpassa a integração dessas ações, isto é, no movimento de interação com as professoras, as práticas docentes podem se misturar, tensionando as determinações das normativas que regulam esse cargo.

Retomamos a afirmação citada nos capítulos anteriores, em que assinalamos a categoria de auxiliares de creche como um conjunto de trabalhadoras docentes, majoritariamente mulheres. Esse grupo tem se constituído no movimento de mudanças no atendimento da creche e pertence inegavelmente ao quadro funcional da EI, compartilhando a docência com as professoras. Em vista da diversidade de nomeações para esse cargo ou função, constatamos processos de hierarquizações, dicotomias e condições desiguais de trabalho, que marcam a desvalorização da docência na EI. Por isso, compreendemos que permanece no horizonte das políticas públicas o desafio de avaliar as composições funcionais, que continuam no movimento de construção no ES, com intuito de potencializar a EI como campo de trabalho que considere as especificidades infantis e que garanta a valorização das trabalhadoras docentes.

Reconhecemos também o desafio de circunscrever o trabalho docente das auxiliares de creche, tendo em vista as particularidades e a diversidade de elementos que compõem a configuração desse trabalho. Portanto, abordamos alguns aspectos que integram a

constituição dessa categoria, baseadas nos enunciados das sindicalistas e das gestoras, mas entendemos que esse grande diálogo (BAKHTIN, 2011) precisa se estender em outra etapa de pesquisa, vislumbrando a possibilidade de encontros com as auxiliares de creche nos seus diferentes contextos de atuação.

Esta pesquisa nos permitiu a produção de tantos outros dados, os quais, no percurso desta dissertação, não foi possível explorar completamente, o que implicou em escolhas por determinados eixos de análises. Por isso, apostamos que, nessa arena dialógica (BAKHTIN, 2006), muito ainda poderá ser dito a partir dos encontros com as normativas e com as participantes da pesquisa, visto que alguns questionamentos permanecem em movimento, com perspectivas de continuidade em novas produções e publicações.

Por fim, sinalizamos que muitos aprendizados foram mobilizados na trajetória da pesquisadora, pois os encontros foram marcados por diálogos que evidenciaram a luta das participantes para garantia de uma EI de qualidade, dentro das possibilidades e dos desafios dos sistemas municipais. Identificamos em cada contexto pesquisado perspectivas de mudanças e o compromisso com um campo de trabalho mais digno para as trabalhadoras docentes que nele atuam. Nesse percurso, aprendemos que há espaços para a valorização das auxiliares de creche e para o reconhecimento da importância do seu pertencimento ao quadro funcional da EI.

Diante das limitações da pesquisadora no processo de escrita deste estudo, especialmente por vivenciar um contexto pandêmico que afetou sua vida pessoal e acadêmica, buscamos afirmar o compromisso com a pesquisa e admitimos que chegar até aqui é uma grande conquista. Atribuímos um caráter coletivo a essa conquista, que só foi possível a partir dos encontros com Jô, Lia, Tristão, Maria Eduarda, Loren, Rizza, Clara e Pri. Assim, finalizamos as considerações com um agradecimento especial às participantes que aceitaram compor essa produção, que, em um processo de compreensão mútuo, enriqueceram nosso estudo.

REFERÊNCIAS

ADURENS, F. D. L. **Desenvolvimento de bebês na creche: percepções de professoras e auxiliares.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

ARAÚJO, V. C.; JANN, M. **Contratação de professores: entre a burocracia e a indiferença.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n.3, p. 37-54, set/dez, 2018.

ALMEIDA, G. M. **O trabalho docente das auxiliares de creche.** Trabalho de conclusão de curso. Curso de pedagogia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2016 (circulação restrita).

ALMEIDA, G. M.; CÔCO, V. Trabalho docente na educação infantil: a participação das auxiliares de creche. **Actualidades Pedagógicas**, Bogotá, n. 72, jul/dez, 2018.

ALMEIDA, G. M.; CÔCO, V. **Trabalho docente na educação infantil: indicadores do Espírito Santo.** In: ENCONTRO BRASILEIRO DA RED ESTRADO – Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente, 10, 2017, Campinas. **Anais [...]** Campinas, 2017.

AMORIM, A. C. R. *et al.* **Ética e pesquisa em educação: documento introdutório,** 2019. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1, p. 6-16.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, C. B. **Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e o educar.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução,** 2008.

AQUINO, L. L. **Profissional de educação infantil: um estudo sobre a formação de educadoras da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. v. 2.

ÁVILA, M. J. F. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**: Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

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.

BARROS, C. A. **“Ainda temos muito para caminhar, mas a menina dos olhos é a formação”**: políticas públicas e escolaridade de profissionais da educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contextos, 2005, p. 191-200.

BICHIR, R. M. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas. In: IPEA. **Implementação de políticas e atuação de gestores públicos**: experiências recentes das políticas de redução das desigualdades. Brasília: Ipea, 2020, p. 23-44.

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

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006b.

BRASIL. Resolução nº 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. 2009c.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96)**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

BONETTI, N. O professor de Educação Infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: 29a. Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. **Anais [...]** ANPED, 2010.

BUENO, M. C. S. **Formação contínua em serviço**: um estudo com os profissionais dos centros de educação infantil. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

BUFALO, J. M. P. **Nem só de salário vivem as docentes de creche**: em foco as lutas dos sindicatos dos trabalhadores no serviço público municipal de campinas (STMC 1988-2001). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

BUFALO, J. M. P. **Creche**: lugar de criança. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

CAMILO, R. C. **Docência compartilhada na educação infantil**: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CAMPOS, M. I. F. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro**: concepções de criança nos Projetos de Estudos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e Pré-escolas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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) – 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.

CARDOSO, R. M. **Conhecimento de mães e auxiliares de desenvolvimento infantil referente ao desenvolvimento de linguagem de crianças de zero a vinte e quatro meses de idade**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) – Programa de Pós-graduação em Ciências Aplicadas à Pediatria, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2001.

CASTRO, L. A. B. Desequilíbrio regional. In: BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. p. 217-258.

CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAMARELLI, L. G. **O que fazer com o Auxiliar de Educação Infantil?** Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2013.

CÔCO, V. Formação inicial e docência na educação infantil. **POIÉSIS**, Santa Catarina, v. 12, n. 21, p. 95-112, 2018.

CÔCO, V. A configuração do trabalho docente na educação infantil. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1, Elvas e Cáceres, 2010. **Anais [...]** Cadernos ANPAE, 2010a.

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, 2010b. n.p.

CÔCO, V.; SOARES, L. C. Vivências com referenciais bakhtinianos no Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE). **Revista Aleph**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 120-133, 2016.

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.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. CEP/CONEP, de 07 de abril de: 2016.

COUTINHO, A. M. S.; CÔCO, V.; ALVES, T. **As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino**. Cad. Cedes, Campinas, v. 43, n. 119, p.130-143, jan/abr, 2023.

EDIR, E. G. B. **Auxiliar de atividades educativas na Educação Infantil: constituição histórica e tensões de uma ocupação no âmbito da rede municipal de educação de Goiânia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, E. B.; CÔCO, V. Gestão na educação infantil e trabalho docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 357-369, jul./dez. 2011.

FERREIRA, L. S. **Investigando processos identitários de agentes auxiliares de uma creche no Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

FIRMINO, J. K. P. S. R. **Como me tornei a profissional que sou hoje? Práticas pedagógicas: concepções das profissionais da creche (0 a 3 anos)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica Especial, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

FLACH, F. **Educação infantil: a educação e o cuidado enquanto espaços de subjetivação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FREITAS, M. T. F. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, T. F.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 26-38.

FPEI. **Manifesto indignado profissionais homens na educação infantil**. 2019.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIESEN, K. **Docência na Educação Infantil: interseções entre vivências de atuação e de formação inicial**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

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, Espírito Santo, 2017 (Circulação restrita).

GIL, M. O. G. **O perfil dos professores de educação infantil da cidade do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

HADDAD, L. **A creche em busca da identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HADDAD, L. **Profissionalismo na educação infantil: perspectivas internacionais**. Educação Pública: Cuiabá, v. 22, n. 49, p. 341-359, maio/ago, 2013.

KISHIMOTO, M. T. Apresentação. *In*: CERISARA, A. B. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 7-8.

KOPCAK, S. C. P. **No encontro, os sentidos: efeitos da formação de monitores de educação infantil**. 2009. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LAGES, I. L. P. **A educação infantil em Montes Claros: transformações institucionais e processos identitários**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

LAUREANO, R. R. **Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil: desenhando caminhos possíveis**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação na área de Formação de Professores, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2007.

LIRA, R. M. A. **Formação e profissionalização de professores da educação infantil na rede municipal de João Pessoa-PB.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

LOBO, S. C. L. **Os auxiliares de educação e o seu trabalho.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

LOCATELLI, A. S. **A emergência da Educação Infantil e o trabalho docente: um estudo da rede pública de ensino no Norte do Tocantins.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

LOTTA, G. S. **Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas.** Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 19, n. 65, jul/dez, 2014.

LOTTA, G. S. A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In: LOTTA, G. (org). **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil.** Brasília: ENAP, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MAINARDES, J.; CURY, C. R. J. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped). **Ética e pesquisa em Educação: subsídios.** Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1, p. 23-28.

MASSELE, M. C. **Estresse e trabalho de monitoras de creche: uma abordagem multidisciplinar.** 2001. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Programa de Pós-graduação em Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MIOTELLO, V. Apresentação - A palavra própria e a palavra outra na vivência. In: MIOTELLO, V. (org.). **Um ser expressivo e falante: refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p. 7-12.

MIEIB; ANPEd. **Relatório: levantamento junto aos sindicatos, associações, movimentos e demais entidades que representam trabalhadoras e trabalhadores de instituições que ofertam Educação Infantil,** 2020.

MONTIEL, L. W. T. **Da assistência à Educação Infantil:** a transição do atendimento à infância no município de Naviraí – MS. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

MOYANO, J. A. **O coordenador pedagógico e a formação continuada dos profissionais de creche:** possibilidades e desafios. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

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, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. **Políticas públicas universalistas e residualistas:** os desafios da educação infantil. In: 33a. Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. **Anais [...]** Reunião Anual da ANPED - Educação no Brasil: um balanço no Brasil. Caxambu: ANPED, 2010.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil:** primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO/MEC/SEB/Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (org.). **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a. n.p.

OLIVEIRA, D. A. Condições de 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, 2010b. n.p.

OLIVEIRA, T. G. **Docência e Educação Infantil:** condições de trabalho e profissão docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PAULINO, V. B. R.; CÔCO, V. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, 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, Espírito Santo, 2014.

PINHEIRO, M. N. S. **“Não! A auxiliar não é a professora”**: o papel das auxiliares da Educação Infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

ROCHA, F. V. **Creche Odetinha**: um estudo de caso. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 16, p. 27-34, jan/abr, 2001.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M.; VIANA, C. P. **A formação do educador de creche**: sugestões e propostas curriculares. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, p. 534-550, dez. 2009.

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 do Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

SANTOS, M. O. V. **Contribuições da formação continuada em serviço para a construção da identidade do profissional de educação infantil**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2003.

SCRAMINGNON, G. B. S. **“Eu lamento, mas é isto que nós temos”**. O lugar da creche e de seus profissionais no município do Rio de Janeiro. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

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, Caxambu, 2008.

SILVA, P. R. *et al.* **Homens na educação infantil:** propostas educativas açucaradas? Questões de gênero na educação da pequena infância. *Zero-a-Seis*, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 507-528, jul/dez, 2020.

SILVA, D. A. **De pajem a professora de educação infantil:** um estudo sobre a constituição identitária da profissional de creche. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

SILVA, I. O. Educador infantil. *In:* OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F (org). **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. n.p.

SILVA, L. S. **A prática pedagógica da diáde professora-monitora na perspectiva da qualidade:** um estudo em creche. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SILVA, P. L. F. V. **As condições de trabalho docente na educação infantil:** uma análise a partir do Proinfância em quatro municípios do Rio de Janeiro. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, T. D. M. **De pajens a professoras de educação infantil:** representações acerca da carreira e das condições de trabalho no município de São Paulo. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SOUZA, M. P. C. **O PROINFANTIL no município do Rio de Janeiro:** de agentes auxiliares de creche a professores? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, T. O. **Formar e formar-se na educação infantil:** políticas e práticas. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

VIEIRA, L. F; SOUZA, G. **Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil:** segmentações e desigualdades. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 119-139, 2010.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n. 41, p. 165-189, 2014.

APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUADRO 6 – TRABALHOS SELECIONADOS NOS BANCOS
DE TESES E DISSERTAÇÕES DA BDTD E DA CAPES**

	ANO	AUTOR(A)	ORIENTADOR(A)	TÍTULO DA PRODUÇÃO
1	1997	Joseana Maria Parice Bufalo	Ana Lúcia Goulart de Faria	CRECHE: LUGAR DE CRIANÇA. LUGAR DE INFÂNCIA. UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UM CEMEI DE CAMPINAS
2	2001	Regina Maria Cardoso	Rosana Fiorini Puccini	CONHECIMENTO DE MÃES E AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL REFERENTE AO DESENVOLVIMENTO DE LINGUAGEM DE CRIANÇAS DE ZERO A VINTE E QUATRO MESES DE IDADE
3	2001	Maria Cecília Masseli	Marcos de Souza Queiroz	ESTRESSE E TRABALHO DE MONITORAS DE CRECHE: UMA ABORDAGEM MULTIDISCIPLINAR
4	2002	Maria José Figueiredo Ávila	Ana Lúcia Goulart de Faria	AS PROFESSORAS DE CRIANÇAS PEQUENININHAS E O CUIDAR E EDUCAR UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM UM CEMEI DE CAMPINAS/SP
5	2003	Marisa Oliveira Vicente dos Santos	Célia Maria Guimarães	CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO PARA A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
6	2006	Flávia Flach	Regina Orglo Sordi	EDUCAÇÃO INFANTIL: A EDUCAÇÃO E O CUIDADO ENQUANTO ESPAÇOS DE SUBJETIVAÇÃO
7	2007	Ruth de Manincor Capestrani	Zilma de Moraes Ramos de Oliveira	DE AUXILIAR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL A PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: MUDANÇAS SUBJETIVAS MEDIADAS PELA PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE FORMAÇÃO ADI-MAGISTÉRIO
8	2007	Marcia Cristina de Souza Bueno	Ricardo Ribeiro	FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: UM ESTUDO COM OS PROFISSIONAIS DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL
9	2007	Renata Esmi Laureano	Dulce Maria Pompeo de Camargo	PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS NA FORMAÇÃO DAS PROFISSIONAIS DOCENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: DESENHANDO CAMINHOS POSSÍVEIS

10	2008	Cristiane Batista Andrade	Aparecida Néri de Souza	ENTRE O SABER E O PODER: O TRABALHO DE CUIDAR E O EDUCAR
11	2008	Silvia Cavalcante Lapa Lobo	Fernando Casadei Salles	OS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO E O SEU TRABALHO
12	2009	Joseana Maria Parice Bufalo	Ana Lúcia Goulart de Faria	NEM SÓ DE SALÁRIO VIVEM AS DOCENTES DE CRECHE: EM FOCO AS LUTAS DOS SINDICATOS DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE CAMPINAS (STMC 1988-2001)
13	2009	Sarah Cristina Peron Kopcak	Roseli Aparecida Cação Fontana	NO ENCONTRO, OS SENTIDOS: EFEITOS DA FORMAÇÃO DE MONITORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL
14	2010	Marcos Antonio Nascimento	Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi	ATENDENTES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL SE FORMAM PROFESSORAS: UM OLHAR SOBRE O CURSO NORMAL SUPERIOR FORA DE SEDE DA UNIARARAS
15	2010	Fátima Veról Rocha	Vera Maria Ramos Vasconcellos	CRECHE ODETINHA: UM ESTUDO DE CASO
16	2010	Graziela Pereira da Conceição	Roselane Fátima Campos	TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS: UM ESTUDO SOBRE AS AUXILIARES DE SALA
17	2011	Rosângela Regina Marcicano Capelasso	Carmen Lúcia Dias	CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA: A IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO ENTRE AS AUXILIARES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E CRIANÇAS DA CRECHE DE 0 A 4 ANOS
18	2011	Gabriela Barreto da Silva Scramingnon	Maria Fernanda Rezende Nunes	“EU LAMENTO, MAS É ISTO QUE NÓS TEMOS”. O LUGAR DA CRECHE E DE SEUS PROFISSIONAIS NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.
19	2011	Marina Pereira de Castro e Souza	Patricia Corsino	O PROINFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: DE AGENTES AUXILIARES DE CRECHE A PROFESSORES?
20	2012	Ilma Lemos Pinheiro Lages	Isabel de Oliveira e Silva	A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MONTES CLAROS: TRANSFORMAÇÕES INSTITUCIONAIS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS
21	2012	Lucilene Santos da Silva	Maria de Fatima Guerra de Sousa	A PRÁTICA PEDAGÓGICA DA DÍADE PROFESSORA-MONITORA NA PERSPECTIVA DA QUALIDADE: UM ESTUDO EM CRECHE
22	2012	Camila dos Anjos Barros	Sonia Kramer	“AINDA TEMOS MUITO PARA CAMINHAR, MAS A MENINA DOS OLHOS É A

				FORMAÇÃO”: POLÍTICAS PÚBLICAS E ESCOLARIDADE DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL
23	2013	Thaís Oliveira de Souza	Adelaide Alves Dias	FORMAR E FORMAR-SE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POLÍTICAS E PRÁTICAS
24	2013	Maurícia Evangelista dos Santos	Mirela Figueiredo Santos Iriart	NA ESTEIRA DOS SABERES E PRÁTICAS DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORAS E AUXILIARES NO COTIDIANO DE UM CMEI
25	2013	Márcia de Oliveira Gomes Gil	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	O PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
26	2013	Luciana Gandarela Chamarelli	Sonia Kramer	O QUE FAZER COM O AUXILIAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL? UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS MUNICIPAIS NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
27	2014	Pablo Luiz de Faria Vieira da Silva	Maria Fernanda Rezende Nunes	AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO PROINFÂNCIA EM QUATRO MUNICÍPIOS DO RIO DE JANEIRO
28	2014	Eliane Garcia de Brito Edir	Wanderson Ferreira Alves	AUXILIAR DE ATIVIDADES EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA E TENSÕES DE UMA OCUPAÇÃO NO ÂMBITO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA
29	2014	Lilian Borges dos Santos	Ana Cristina Coll Delgado	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
30	2014	Jozina Alves Moyano	Norinês Panicacci Bahia	O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DE CRECHE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
31	2014	Maria Ignez Ferreira Campos	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	O PROINFANTIL NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA NOS PROJETOS DE ESTUDOS
32	2014	Verônica Belfi Roncetti Paulino	Valdete Côco	SENTIDOS QUE EMERGEM DO/CIRCULAM NO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL
33	2015	Dilma Antunes Silva	Mitsuko Aparecida Makino Antunes	DE PAJEM A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A

				CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DA PROFISSIONAL DE CRECHE
34	2015	Lilian dos Santos Ferreira	Maria Tereza Goudard Tavares	INVESTIGANDO PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE AGENTES AUXILIARES DE UMA CRECHE NO RIO DE JANEIRO
35	2017	Talita Dias Miranda e Silva	Paula Perin Vicentini	DE PAJENS A PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: REPRESENTAÇÕES ACERCA DA CARREIRA E DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1980-2015)
36	2017	Tiago Grama de Oliveira	Lívia Maria Fraga Vieira	DOCÊNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: CONDIÇÕES DE TRABALHO E PROFISSÃO DOCENTE
37	2017	Janaina Karla Pereira da Silva Rodrigues Firmino	Altina Abadia da Silva	COMO ME TORNEI A PROFISSIONAL QUE SOU HOJE? PRÁTICAS PEDAGÓGICAS – CONCEPÇÕES DAS PROFISSIONAIS DA CRECHE (0 A 3 ANOS)
38	2017	Rejane Maria de Araújo Lira	Adelaide Alves Dias	FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB
39	2017	Maria Nerice dos Santos Pinheiro	Rosimeire Costa de Andrade Cruz	“NÃO! A AUXILIAR NÃO É A PROFESSORA”: O PAPEL DAS AUXILIARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE CRECHE NO MUNICÍPIO DE FORTALEZA
40	2018	Arinalda Silva Locatelli	Lívia Maria Fraga Vieira	A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO DOCENTE: UM ESTUDO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NO NORTE DO TOCANTINS
41	2018	Rubia da Conceição Camilo	Isabel de Oliveira e Silva	DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES DAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NAS IDENTIDADES DOCENTES DE PROFESSORAS DE CRIANÇAS DE ZERO A DOIS ANOS DE IDADE
42	2019	Larissa Wayhs Trein Montiel	Magda Sarat Oliveira	DA ASSISTÊNCIA À EDUCAÇÃO INFANTIL: A TRANSIÇÃO DO ATENDIMENTO À INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE NAVIRAÍ - MS (1995-2005)
43	2020	Fernanda Delai Lucas Adurens	Débora Deliberato	DESENVOLVIMENTO DE BEBÊS NA CRECHE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS E AUXILIARES

Fonte: elaboração da pesquisadora.

**APÊNDICE B – QUADRO 7 – INSTRUMENTO DE REGISTRO DOS DADOS
DE ANÁLISE DOCUMENTAL: PRÉ-REQUISITOS E ETAPAS DO PROCESSO
SELETIVO**

MUNICÍPIOS		EDITAL E/OU LEI	NOMENCLATURA DO CARGO	PRÉ- REQUISITOS	ETAPAS DO PROCESSO SELETIVO	OUTRAS INFORMAÇÕES PERTINENTES
1.	M1					
2.	M2					
3.	M3					
4.	M4					
5.	M5					
6.	M6					
7.	M7					
8.	M8					
9.	M9					
10.	M10					

Fonte: elaborado pela autora.

**APÊNDICE C – QUADRO 8 – INSTRUMENTO DE REGISTRO DOS DADOS
DE ANÁLISE DOCUMENTAL: CARGA HORÁRIA DE TRABALHO,
REMUNERAÇÃO E ENQUADRAMENTO FUNCIONAL**

MUNICÍPIOS		CARGA HORÁRIA	REMUNERAÇÃO DO CARGO	ENQUADRAMENTO DO CARGO	OUTRAS INFORMAÇÕES PERTINENTES
1.	M1				
2.	M2				
3.	M3				
4.	M4				
5.	M5				
6.	M6				
7.	M7				
8.	M8				
9.	M9				
10.	M10				

Fonte: elaborado pela autora.

**APÊNDICE D – QUADRO 9 – INSTRUMENTO DE REGISTRO DOS DADOS
DE ANÁLISE DOCUMENTAL: ATRIBUIÇÕES DO CARGO**

MUNICÍPIOS		ATRIBUIÇÕES DO CARGO	OUTRAS INFORMAÇÕES PERTINENTES
1.	M1		
2.	M2		
3.	M3		
4.	M4		
5.	M5		
6.	M6		
7.	M7		
8.	M8		
9.	M9		
10.	M10		

Fonte: elaborado pela autora.

**APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS
GESTORES RESPONSÁVEIS PELA EI**

Perfil do(a) entrevistado(a) do município de _____

a) nome: _____

b) função: _____

c) tempo de exercício nessa função: _____

d) tempo de magistério: _____

e) tempo na Educação Infantil: _____

f) curso de formação: _____, concluído em: _____

I Configuração do trabalho das auxiliares de creche: justificavas e motivações

1 – Histórico: como é história do município com a contratação das auxiliares de creche (quando começou, quais as motivações, ao longo do tempo quais mudanças ocorreram, quais os problemas que marcam essa história)?

2 – Motivações atuais: e atualmente, por que são contratadas trabalhadoras docentes para exercer a função de auxiliar (quais as motivações mais importantes)?

3 – Delineamento da função (pré-requisito formativo para ingresso): quais os pré-requisitos formativos estabelecidos nos documentos do município para o ingresso nessa função (lembrar nos documentos, caso tenha)? Quais as justificativas para esses pré-requisitos? Além dos pré-requisitos formativos há outras exigências na seleção? Há perspectivas de mudanças nesses critérios?

4 – Delineamento da função (forma de ingresso): quais as formas de ingresso na função de auxiliares (indicação, seleção para contrato de designação temporária, concurso público, remanejamento de outras funções, etc.)? Quais implicações das formas de ingresso presente no município? Há perspectivas de mudanças na forma ingresso?

5 – Delineamento da função (vinculação): em qual quadro funcional as auxiliares estão vinculadas? O que justifica essa vinculação? Caso não estejam vinculadas ao quadro do magistério, quais implicações da não vinculação das auxiliares de creche ao quadro do magistério?

6 – Delineamento da função (atribuições): quais as atribuições são designadas para serem próprias do trabalho das auxiliares (lembrar nos documentos, caso tenha)? Por que são elencadas essas atribuições? Para execução dessas atribuições as auxiliares contam com algum tipo de apoio (planejamento), acompanhamento e avaliação?

7 – Interações entre funções (auxiliares e professores/as): como as atribuições requeridas das auxiliares dialogam com as funções dos/as professores/as? Como avalia essa parceria no contexto local? Emergem problemas? Quais? Com buscam resolver os eventuais problemas?

8 – Interações entre funções (auxiliares e gestão): como as atribuições requeridas das auxiliares dialogam com as funções da gestão da instituição (diretores), do apoio pedagógico (pedagogos) e demais profissionais (professores de artes, educação física, língua estrangeira e outros que eventualmente tiver)? Como avalia essa parceria no contexto local? Emergem problemas? Quais? Com buscam resolver os eventuais problemas?

9 – Interações entre funções (auxiliares e secretaria de educação): como as atribuições requeridas das auxiliares dialogam com as ações e iniciativas movidas pelas equipes da secretaria de educação? Como avalia essa parceria no contexto local? Emergem problemas? Quais? Com buscam resolver os eventuais problemas?

10 – Delineamento da função (valorização): no conjunto, qual a importância do trabalho docente das auxiliares de creche nas instituições do município? Como observa a valorização social desse trabalho na realidade local? Como o município tem compreendido, acompanhado, apoiado e avaliado esse trabalho?

11 – Há propostas de formação para auxiliares de creche? Se sim, como acontece os momentos formativos com a categoria? Se não, por que?

12 – Delineamento da função (condições): nas condições de trabalho, informe sobre a jornada de trabalho, remuneração, vantagens na carreira, etc. Como avalia a atual

condição de trabalho das auxiliares? Há propostas do município de investimento para melhorias das condições de trabalho das auxiliares? Quais? O que poderia melhorar?

13 – A categoria de auxiliar tem vinculação a algum sindicato? Qual? Como são as formas de participação? A categoria é mobilizada para reivindicações?

14 – Resumindo, quais são os maiores desafios/dificuldades enfrentados pelo município para composição de quadro funcional da EI, considerando as duas categorias de trabalho: professoras e auxiliares.

15 – Outras informações que julgar pertinente informar a constituição do trabalho docente das auxiliares.

II Configuração do trabalho das auxiliares no contexto de pandemia

1 – Como ficou o vínculo empregatício das auxiliares de creche no período da pandemia em que as aulas na instituição foram suspensas? Tiveram os contratos rescindidos ou permaneceram com o vínculo? Houve novos processos seletivos para contratação de trabalhadoras auxiliares nesse período de pandemia?

2 – Como se desenvolveu o trabalho das auxiliares desde o início da pandemia? Trabalharam por via remota e/ou presencialmente? Quais foram as funções requeridas?

3 – No período de pandemia, as auxiliares participam das atividades desenvolvidas pela instituição de educação infantil (reuniões, formações continuadas, planejamento, interação com as crianças e com as famílias, dentre outras atividades)? Especificar quais atividades as auxiliares participaram e quais atribuições foram requeridas das auxiliares durante a pandemia.

4 – Outras informações que julgar pertinente informar sobre o trabalho das auxiliares no contexto de pandemia.

III Questões específicas para cada município a partir da análise da legislação e dos editais.

**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS
SINDICATOS**

Perfil do entrevistado do município de _____

Nome da entidade: _____

a) nome do entrevistado: _____

b) cargo/função que ocupada na entidade: _____

c) tempo de exercício nessa função/cargo: _____

d) tempo de magistério: _____

e) tempo na Educação Infantil: _____

f) curso de formação: _____, concluído em: _____

I Configuração do trabalho das auxiliares de creche

1 – Histórico: desde quando o sindicato atua/se organizou no município? Quais as categorias de trabalhadoras compuseram esse início de mobilização? Como se deu a trajetória de luta da categoria de auxiliar de creche junto ao movimento sindical?

2 – Motivações atuais: hoje, quais as trabalhadoras docentes que atuam na Educação Infantil são representadas pela entidade? Como são as formas de participação das trabalhadoras a entidade?

3 – Delineamento da função (especificidades): quais são as principais demandas das auxiliares junto ao sindicato? O que elas têm reivindicado? Quais são as conquistas mais marcantes do sindicato em relação a categoria de auxiliar? Quais são os desafios encontrados na luta da categoria? Como a entidade tem se organizado em relação ao debate da formação das auxiliares?

4 – Interações entre funções: a categoria de auxiliar apresenta questões no que diz respeito a relação com as secretarias de educação? Caso a categoria não pertença ao quadro do magistério: Como tem sido discutido, juntamente com a categoria, a respeito do enquadramento funcional das auxiliares? Tem sido reivindicado o pertencimento ao quadro do magistério?

5 – Ingresso no campo de trabalho: como tem sido avaliado a entrada das auxiliares em relação:

- a) ao campo de trabalho:
- b) Quanto os pré-requisitos estabelecidos para ingresso:
- c) Quanto as atribuições da função instituída pelo município:

6 – Outras informações que julgar pertinente informar a constituição do trabalho docente das auxiliares.

II Configuração do trabalho das auxiliares no contexto de pandemia

1 – No contexto pandêmico, como as ações do sindicato se mantiveram? Quais impactos para a mobilização do movimento?

2 – No contexto pandêmico, houve comunicação nesse período com a categoria de auxiliares? Se sim, como se deu essa comunicação? Quais eram as pautas nesse período?

3 – Quais foram os desafios relatados pelos auxiliares no desenvolvimento de suas atribuições no período da pandemia?

4 – Qual foi impacto da pandemia no trabalho das auxiliares de creche?

5 – Outras informações que julgar pertinente informar sobre o trabalho das auxiliares no contexto de pandemia.

**APÊNDICE G – QUADRO 2 – PANORAMA DOS PROCEDIMENTOS
METODOLÓGICOS**

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	DETALHAMENTO		
	ETAPAS	DOCUMENTOS E PARTICIPANTES	TOTAL
Primeira fase: análise documental	Mapeamento dos editais	Editais de ingresso publicados entre 2017 e 2022	43
	Mapeamento das leis	Leis que normatizam o trabalho das auxiliares de creche publicadas entre 1995 e 2020	48
Segunda fase: entrevistas semiestruturadas	Contato com as gestoras	Gestora do M5	6
		Gestora do M8	
		Gestora do M12	
		Gestora do M21	
		Gestora do M28	
		Gestora do M43	
	Contato com as sindicalistas	Sindicalista do M5	2
		Sindicalista do M8	

Fonte: elaborado pela autora.

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Universidade Federal do Espírito Santo **UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa intitulada “Docência na educação infantil: normativas para a constituição do trabalho das auxiliares de creche”. Esta pesquisa, de autoria da estudante Gleiciele Magela de Almeida, 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 o trabalho docente das auxiliares de creche, 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, torna-se primordial compreender a constituição do trabalho das auxiliares de creche no contexto dos municípios do Espírito Santo.

OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa é compreender a constituição do trabalho docente das auxiliares de creche em interface com as políticas municipais no contexto do ES. Como objetivos específicos, pretendemos: mapear e explorar as normativas que orientam o trabalho das auxiliares de creche no ES, perquirindo as formas de ingresso, as condições de trabalho e as atribuições instituídas nos documentos; analisar as políticas e estratégias municipais de provimento para o cargo/função de trabalhadoras auxiliares expressas nas normativas; compreender as nuances apontadas (por gestores e/ou movimentos sindicais) para o trabalho docente das auxiliares nos diferentes contextos municipais.

PROCEDIMENTOS

Quanto à metodologia, o desenvolvimento da pesquisa está fundamentado em dois principais procedimentos: a) **análise documental** e b) **realização de entrevistas semiestruturadas**. O procedimento de entrevista será registrado com gravação de áudio e com transcrição da entrevista.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa se desenvolverá por meio de plataforma interativa virtual, tendo em vista os protocolos de segurança contra a Covid-19, no período de junho a julho de 2022, em dias

e horários a combinar com os participantes, sem duração definida a priori, seguindo as disponibilidades dos participantes.

RISCOS E DESCONFORTOS

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. 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. 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. Considerando o procedimento utilizado (entrevista semiestruturada), 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

O desenvolvimento dessa pesquisa 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 das composições de quadros funcionais na educação infantil.

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 Gleiciele Magela de Almeida das seguintes formas: pessoalmente na instituição pesquisada, no celular (27) 99983-4497 ou no e-mail: gleici_am@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: normativas para a constituição do trabalho das auxiliares de creche”. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Compromisso, de igual teor, assinada pela pesquisadora e rubricada em todas as páginas.

_____ (Assinatura do(a) participante)

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “Docência na educação infantil: normativas para a constituição do trabalho das auxiliares de creche”, eu, Gleiciele Magela de Almeida, 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 I – QUADRO 9 – DADOS SOBRE O CARGO DE AUXILIAR DE
CRECHE NOS MUNICÍPIOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS
SEMIESTRUTURADAS**

MUNICÍPIO	NOME DO CARGO	CARGA HORÁRIA DE TRABALHO	REMUNERAÇÃO	PRÉ-REQUISITO DE INGRESSO	ENQUADRAMENTO FUNCIONAL
M5	Auxiliar Professor da Educação Básica (APEB)	30h	Um salário mínimo	Ensino médio	Administrativo
M8	Auxiliar maternal	25h	Até dois salários mínimos	Curso de magistério nível médio ou licenciatura em Pedagogia	Magistério
M12	Auxiliar de creche	40h	Um salário mínimo	Ensino fundamental	Apoio Técnico Administrativo
M21	Berçarista	40h	Um salário mínimo	Ensino fund. incompleto	Portaria, Transporte, Conservação, Limpeza e Guarda de Segurança
M28	Auxiliar de creche	40h	-	Magistério nível médio ou cursando Pedagogia	-
M43	Auxiliar de creche	40h	Um salário mínimo	Ensino médio completo e preferencialmente formação pedagógica	Administrativo

Fonte: organização da pesquisadora.

