

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil¹

*Mônica Reinicke BARTZ²
Moacir Fernando VIEGAS³*

RESUMO

O artigo é resultado de estudo que teve como tema os saberes de uma professora e de uma auxiliar da educação infantil de uma escola municipal de cidade do interior do Rio Grande do Sul. Partindo da experiência de uma das autoras como auxiliar em uma escola municipal, a pesquisa teve como objetivo analisar as percepções dessas trabalhadoras sobre os diferentes saberes de sua prática e sobre as formas como eles se encontram no seu fazer diário na educação infantil. A abordagem foi qualitativa, utilizando-se como instrumentos de produção das informações entrevistas semiestruturadas e observações da prática educativa. Como resultados, o estudo apresenta as características dos saberes que professoras e auxiliares de educação infantil mobilizam na prática profissional. A pesquisa aponta também que estes conhecimentos se caracterizam fortemente pelo saber da experiência e que são partilhados diariamente num contexto de divisão do trabalho que restringe as possibilidades de contribuição para a prática educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e trabalho. Cuidado. Saberes docentes. Trabalho docente.

¹ Este estudo contou com o apoio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

² Mestranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Graduada em Pedagogia. Orcid 0009-0009-3373-8830. E-mail: monicabartz38@gmail.com.

³ Doutor em Educação. Professor da Universidade de Santa Cruz do Sul. Orcid 0000-0003-0261-1334. E-mail: moacirfviegas@gmail.com.

Knowledge of the work of a teacher and a kindergarten assistant

Mônica Reinicke BARTZ
Moacir Fernando VIEGAS

ABSTRACT

This article presents the results of a study on the knowledge held by a teacher and a teaching assistant in a municipal early childhood education school in a small town in the interior of Rio Grande do Sul. Based on the experience of one of the authors as a teaching assistant in a municipal school, the research aimed to analyze these workers' perceptions of the different forms of knowledge involved in their practice and how these forms of knowledge are present in their daily activities in early childhood education. The study followed a qualitative approach, using semi-structured interviews and observations of educational practices as instruments for data production. The results highlight the characteristics of the knowledge mobilized by teachers and teaching assistants in their professional practice. The research indicates that this knowledge is predominantly experiential and is shared daily within a context of labor division that restricts the potential for broader contributions to educational practice.

KEYWORDS: Education and work. Care. Teaching knowledge. Teaching work.

Saberes del trabajo de una maestra y de una asistente de la Educación Infantil

*Mônica Reinicke BARTZ
Moacir Fernando VIEGAS*

RESUMEN

El artículo es el resultado de un estudio que aborda los saberes de una maestra y de una asistente de la educación infantil de una escuela municipal de una ciudad del interior de Rio Grande do Sul. Desde la experiencia de una de las autoras como asistente en una escuela municipal, la investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones de estos trabajadores sobre los diferentes saberes en su práctica y sobre las formas en que se manifiestan en su cotidiano quehacer en la educación infantil. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y utilizó entrevistas semiestructuradas y observaciones libres de la práctica educativa como instrumentos de recopilación de información. Como resultado, el estudio presenta las características de los conocimientos que maestras y asistentes de la educación infantil emplean en su práctica profesional. La investigación también señala que este conocimiento se caracteriza fuertemente por el saber proveniente de la experiencia, compartido diariamente en un contexto de división del trabajo que limita las posibilidades de contribución a la práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: Educación y trabajo. Cuidado. Conocimientos/Saberes docentes. Trabajo docente.

Introdução

Nosso interesse pelo tema dos saberes do trabalho na educação infantil (EI) tem origem na experiência de um dos autores deste artigo como auxiliar de EI em uma escola municipal. Grande parte dessa experiência foi desenvolvida num período de predomínio de uma visão de EI assistencialista, apoiada numa concepção de cuidado bastante restrita, reduzida a tarefas de cuidados corporais. Era, e em grande parte ainda é, um trabalho que exigia pouca qualificação, limitada geralmente ao nível médio de ensino, ainda que atividades pedagógicas como planejamento e avaliação já fizessem parte da rotina.

A partir da aprovação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB), as escolas de educação infantil passaram a contar, gradativamente, com profissionais formadas em cursos de graduação, o que trouxe mudanças significativas para o atendimento educacional de crianças pequenas. A chegada das professoras proporcionou maior qualificação ao trabalho e trouxe a possibilidade de encontros de diferentes saberes e experiências entre elas e as auxiliares⁴. E trouxe também o desafio de lidar com uma nova organização e divisão do trabalho entre sujeitos que possuem diferentes formações, identidades e estatutos profissionais.

Atualmente, o trabalho com as crianças na EI é realizado, em geral, por professoras formadas em Pedagogia ou eventualmente no curso normal, e auxiliares, que se dividem entre profissionais com formação de nível médio e profissionais com curso superior. No entanto, é muito comum encontrarmos nas redes de ensino um grande número de auxiliares que também possuem formação em nível superior, como é o caso do município onde o presente estudo foi realizado.

O trabalho na EI é realizado quase que totalmente por mulheres. Portanto, a condição de gênero é determinante em suas características, guardando identidade com o trabalho reprodutivo, em especial o trabalho doméstico e o cuidado de crianças pequenas. Decorre desse condicionamento a compreensão equivocada de que as habilidades necessárias ao trabalho na EI são naturais em uma atividade que, nessa perspectiva, deve ser realizada por amor e doação. Essas características, no contexto de uma sociedade patriarcal, são reproduzidas pela divisão social do trabalho, tornando trabalhos como o realizado na EI carentes de visibilidade, reconhecimento e valorização econômica e social.

⁴ Também chamadas de monitoras, atendentes e outras denominações, dependendo do município. Seguiremos a denominação “auxiliares”, por ser mais comum, e também por ser utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2022).

Essa ausência de visibilidade se reflete na produção acadêmica sobre os saberes do trabalho, em especial os relativos ao cuidado, presentes no trabalho realizado na EI, ainda incipiente em campos de conhecimento como, por exemplo, trabalho docente e trabalho e educação. Desse modo, e também pela recenticidade do trabalho das professoras na EI, entendemos que um estudo sobre os saberes do trabalho dessas profissionais e os das auxiliares, assim como sobre as formas como os mesmos se encontram na prática educativa, é de grande relevância.

O objetivo principal da pesquisa que deu origem a este artigo foi analisar as características dos saberes de professoras e auxiliares de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de um município da região do Vale do Rio Pardo, estado do Rio Grande do Sul⁵, a partir da compreensão que essas trabalhadoras têm sobre esses saberes. Buscamos também compreender as formas como os saberes de professoras e auxiliares se encontram nas práticas educativas de EI.

Iniciamos apresentando as características gerais da formação e do trabalho realizado pelas professoras e auxiliares de EMEI. Em seguida, expomos os aspectos metodológicos referentes à produção dos dados. Na discussão e análise das informações, começamos pelas atribuições da professora e da auxiliar de EMEI, onde destacamos as categorias organização e divisão do trabalho e as relações entre cuidado e educação. A seguir, adentramos na discussão sobre os saberes das trabalhadoras e, por fim, antes das reflexões finais, discorremos sobre o encontro dos saberes da professora e da auxiliar na prática educativa. Organização e divisão do trabalho, saberes docentes e cuidado constituem as categorias teóricas centrais da nossa discussão.

Formação e trabalho das professoras e auxiliares de Educação Infantil

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança mediante as ações indissociáveis de cuidar e educar (Brasil, 1996). No final do século XX, com a democratização da educação e a conseqüente ampliação do acesso da população à escola, cresceu a consciência da necessidade de maior profissionalização das trabalhadoras que atuam nessa primeira etapa da educação básica. Como afirmam Vieira e Souza (2010, p. 123),

As definições atuais da educação infantil - que articulam, tornam complementares e indissociáveis as funções de cuidar e educar - resultam em novas exigências de formação, de qualificação, novas identidades profissionais e na discussão das

⁵ Para preservar o anonimado dos sujeitos envolvidos, optamos por não revelar o nome do município onde o estudo foi realizado. Pelo mesmo motivo, informações como dados quantitativos referentes às escolas, professores, auxiliares e referências de documentos municipais foram também omitidos.

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil carreiras, da profissionalização, da valorização e dos custos do trabalho docente na educação infantil, nos sistemas educacionais.

Há um amplo consenso na literatura sobre a inseparabilidade das ações de educar e cuidar. Já no final do século passado, autores como Campos (1994, p. 37) defendiam para os profissionais da EI uma formação integrada “que não hierarquize atividades de cuidado e educação e não as segmente em espaços, horários e responsabilidades diferentes”. Da mesma forma, Freire (1999, p. 24) afirmava que uma educação de qualidade na EI requer ações que “garantam que todas as relações construídas no interior da creche e da pré-escola sejam educativas”. A autora acrescenta que a formação dos profissionais que trabalham nessa etapa da educação básica necessita ser permanente, sistemática e vinculada à prática, não bastando um curso ou outro de capacitação.

Após quase 30 anos de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda que se tenha elevado a qualificação de boa parte das profissionais que atuam na EI, a realidade que se configurou não foi a defendida pelos pesquisadores. Nos dias atuais, a organização do trabalho na EI apresenta-se dividida entre profissionais que possuem funções e tipos de formação distintos. Além das professoras, uma parte significativa das trabalhadoras são ainda as auxiliares de classe, atendentes ou monitoras, denominações dadas àquelas que ocupam uma posição subalterna na divisão do trabalho na EI (Campos, 2008). Estas últimas, segundo análise do Censo Escolar de 2019 realizada por Coutinho, Côco e Alvez (2023), representam 34% das profissionais de creche e 13% das de pré-escola no Brasil. Esses percentuais variam muito entre os municípios. Estudo de Theodoroski (2022), por exemplo, revela que no município de Petrópolis (RJ), as auxiliares representam 91,7% das trabalhadoras das creches. Conforme Paulino e Côco (2016, p. 699), essa reunião de profissionais tem “implicado uma hierarquização das ações educativas, repercutindo nas formas de atendimento às crianças e na configuração das profissões”.

Para Buss-Simão e Candal (2018, p. 17), essa composição da força de trabalho na EI expressa “formas de escapar da responsabilidade de condições e carreira das profissionais (...), perpetuando desigualdades no campo profissional”. Como não existe regulamentação federal da função de auxiliar, cada município pode estabelecer seus próprios critérios de exigência de formação, de salários e outros benefícios ou atribuições para essas profissionais, que, formando grande parte da força de trabalho da EI, acabam constituindo-se numa estratégia econômica das prefeituras (Campos, 2008), pois, mesmo trabalhando mais horas, recebem salários bem menores que as professoras.

Professoras e auxiliares que atuam na EI possuem conhecimentos teóricos e práticos construídos na formação inicial e na experiência pessoal e profissional. É cada vez mais comum as

auxiliares de EMEI também possuem formação em cursos superiores. Porém, como veremos nos resultados de nosso estudo, o que predomina em sua prática educativa, sob influência da organização e divisão do trabalho, são os saberes originários do trabalho com as crianças e das experiências de vida. Estes últimos são formados ao longo de suas vidas como mulheres, especialmente no âmbito familiar, e têm, por isso, fortes componentes de gênero.

O trabalho das auxiliares costuma ser associado a uma concepção bastante restrita do cuidado, reduzido a questões como higiene e alimentação, além de apoio às atividades desenvolvidas pela professora. Já o trabalho da professora, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (Brasil, s.d, p. 39). As professoras, além da experiência de vida e profissional, possuem saberes acadêmicos trazidos da sua formação em cursos de graduação, tais como conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, planejamento, metodologias e avaliação, seguindo o que determinam documentos como a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia.

Tardif (2012) define o saber docente como a confluência de vários saberes provenientes de diferentes fontes: saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais, das universidades, entre outros⁶. O autor caracteriza os saberes profissionais dos professores como temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregados de marcas do ser humano devido a esse ser o objeto do trabalho docente.

Para Tardif e Gauthier (1996, p. 48), o saber da experiência dos professores se caracteriza como um “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional”, enquanto Tardif (2012, p. 39) afirma que se tratam de saberes práticos, formados por todos os outros saberes, “que se incorporam sob a forma de hábitos e habilidades de saber-fazer e saber-ser” e firmam-se na atuação do dia a dia na sala de aula e na partilha com os colegas.

Dada a diversidade e tipos de saberes das professoras e auxiliares e considerando também a complexidade do trabalho na EI, é fundamental que os conhecimentos das trabalhadoras sejam compartilhados na prática educativa, pois é na prática que elas “testam” teorias, modificam aquilo que não deu certo, criam novas estratégias e aprendem por meio de suas experiências (Tardif, 2012).

Para Brostolin (2019), ao romper com a lógica de um professor sozinho na sala de aula, comum nas demais etapas da educação básica, a EI traz a necessidade de uma formação que

⁶ Embora os estudos de Tardif se concentrem nos docentes do ensino fundamental e ensino médio, a discussão desenvolvida pelo autor nos parece também pertinente para pensar o trabalho realizado na educação infantil.

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil contemple o trabalho coletivo. E Buss-Simão e Candal (2018, p. 17) afirmam que “a atuação conjunta da auxiliar e da professora de educação infantil caracteriza uma docência compartilhada, o que exige articulação da ação com as crianças e cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva”.

Veremos, no decorrer do artigo, que embora possamos dizer que existe um trabalho coletivo na EI, esse trabalho, na realidade pesquisada, enfrenta as limitações da divisão do trabalho e da consequente hierarquização existente entre as trabalhadoras que atuam nessa etapa da educação básica, o que influi nas percepções que elas têm sobre seus saberes.

Método

A abordagem metodológica do estudo foi qualitativa. Buscamos apreender o fenômeno em seu contexto, valorizando a descrição, mas também a análise e a explicação, com um planejamento do campo empírico aberto e flexível (Lüdke, André, 2018). Para a produção dos dados, utilizamos, no primeiro momento, apoiados nas considerações de Lüdke e André (2018) e de Triviños (2009), a observação livre, objetivando a maior aproximação possível das manifestações concretas das práticas educativas que buscamos compreender. Nesse sentido, aproveitamos o contato com o ambiente de trabalho de uma das autoras deste artigo, realizando observações e anotações de campo sobre as atividades realizadas pelas auxiliares que atuam no berçário de uma EMEI. As observações nos possibilitaram acompanhar os saberes presentes nas ações, falas e interações entre as trabalhadoras, contribuindo na análise das entrevistas.

O principal instrumento utilizado para a produção dos dados foi a entrevista semiestruturada, valorizando novamente nossa presença, assim como a liberdade e a espontaneidade dos sujeitos (Lüdke, André, 2018; Triviños, 2009). Foram realizadas entrevistas com uma professora de EI que trabalha em uma turma de pré-escola e com uma auxiliar de EMEI que trabalha com bebês, ambas concursadas pelo município. A realização se deu em locais fora do ambiente e do horário escolar, com os diálogos sendo gravados e posteriormente transcritos e analisados.

Com o objetivo de buscar informações sobre as atribuições de professoras e auxiliares de EI, foram analisados documentos do município que regem sobre questões jurídicas e de carreira dessas trabalhadoras.

Para a análise das informações, apoiamo-nos na análise de conteúdo, seguindo igualmente as considerações de Lüdke e André (2018) e de Triviños (2009) sobre este método. Após termos produzido todo o material, este foi dividido em partes, buscando uma pré-categorização dos aspectos

mais significativos, considerando os padrões mais relevantes. Posteriormente, reavaliamos as pré-categorias, abrindo espaço para a interpretação inferencial, intensificando e aprofundando as reflexões.

Resultados e discussão

As participantes da pesquisa trabalham em uma EMEI que atende crianças vindas de famílias de pais trabalhadores assalariados e pequenos empresários, moradoras do próprio bairro ou de bairros adjacentes. A auxiliar tem 33 anos de idade e, como muitas das auxiliares de EI do município, possui curso superior, tendo formação em Psicologia. Ela trabalha há nove anos na EI, tendo atualmente jornada de trabalho de 36 horas semanais numa turma de berçário 2, no turno da tarde. Já a professora tem 30 anos de idade e atua numa turma de pré-escola, com jornada semanal de trabalho de 20 horas. Trabalha também em outro município da região, igualmente como professora de EI. É formada em Pedagogia, possuindo especialização em Educação Física e em Supervisão Escolar.

Atribuições da professora e da auxiliar de EMEI

Uma parte das auxiliares do município possui formação em nível médio de ensino, mas um crescente número delas possui curso superior, na grande maioria Pedagogia. Entre elas, encontramos também algumas poucas trabalhadoras que possuem formação em nível de ensino fundamental. No último concurso público, realizado em 2020, o cargo de Auxiliar de EMEI exigiu como formação mínima o ensino médio, sem nenhuma qualificação adicional. Segundo “descrição sintética” da legislação municipal, são atribuições da Auxiliar de EMEI:

Executar atividades de orientação e recreação infantil; prestar assistência geral às crianças; auxiliar na alimentação; cuidar da higienização das crianças, visando a saúde e o bem-estar; auxiliar nas atividades de grupos; fazer anotações nas agendas das crianças; auxiliar os professores bem como a direção; participar de reuniões e cursos de atualização; zelar e controlar os objetos e roupas individuais das crianças e da creche. Encaminhar as crianças ao Médico Pediatra (Município, 2019).

Na entrevista, a auxiliar mostrou estar ciente dessas atribuições, mas ressaltou que, quando da nomeação e início do trabalho, não foi informada claramente sobre as atividades que deveria realizar:

...eu sei que são [...] cuidados gerais com a criança, com a alimentação e a higiene, orientação das famílias em relação aos cuidados com a criança, da higiene, da alimentação e da saúde da criança. E auxílio nas atividades pedagógicas orientadas pela professora (Auxiliar).

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil

Trata-se, como vemos, de atribuições que têm maior proximidade com o cuidado. Quanto à parte mais relacionada à educação, as responsabilidades aparecem de forma mais evidente na descrição analítica do cargo e estão ligadas ao apoio e auxílio no trabalho das professoras e à gestão da escola, conforme segue:

[...] auxiliar a criança a desenvolver a coordenação motora; executar atividades diárias de recreação, estimular a participação das crianças nas atividades desportivas e culturais desenvolvidas, como jogos, brincadeiras e trabalhos educacionais de artes diversas. Participar das atividades pedagógicas e na elaboração do Plano da Proposta Pedagógica da Escola (Município, 2019).

Ainda na descrição analítica, são apontadas atribuições como “observar a saúde e o bem-estar das crianças; prestar primeiros socorros e ministrar medicamento conforme prescrição médica; comunicar a direção de qualquer incidente ou dificuldade ocorrida” (Município, 2019). Percebemos neste documento que as responsabilidades da auxiliar de EMEI centram-se especificamente em uma parte do cuidado, mas envolvem também apoio ao trabalho da professora e participação nas atividades educativas, significando que o cuidar e o educar estão presentes em seu trabalho.

Características das atribuições das auxiliares de EI semelhantes a essas têm sido constatadas por vários estudos que analisam as atribuições prescritas dessas trabalhadoras (Conceição, 2010; Lima, Lima, 2020; Paulino, Côco, 2016; Pinheiro, 2017). Autores como Paulino e Côco (2016, p. 712), analisando a prática de auxiliares e professoras de EI, afirmam que, “na complexidade do trabalho, parece muito difícil delimitar as fronteiras do que é a tarefa de cada um e do que é tarefa comum a todos, ainda que as prescrições enumerem detalhadamente as atribuições”. De fato, a auxiliar entrevistada, por exemplo, entende que seu trabalho envolve, diariamente, além do cuidado, questões atinentes à educação, ou ao que ela chama de “educação de base”, algo que não aparece na descrição do cargo de auxiliar de EMEI: “a gente acaba se envolvendo muito com a educação de base da criança, com relação aos valores. Acho que faz parte também do nosso trabalho. Só não está especificado lá nas atribuições do concurso”.

Esses resultados corroboram estudos como o de Lima e Lima (2020), por exemplo, no qual as auxiliares afirmam que fazem as mesmas coisas que as professoras, inclusive assumindo turmas no lugar delas em determinadas situações. Já Pinheiro (2017), em sua pesquisa, descreve em detalhes as inúmeras atividades educacionais desenvolvidas pelas auxiliares.

Quando afirmamos que o documento do município se refere a uma parte do cuidado e não ao cuidado em sua integralidade, queremos dizer que a concepção de cuidado presente nele é bastante restrita e diz muito pouco sobre o que efetivamente fazem as auxiliares e também as professoras. Para

Carrasco, Borderías e Torns (2011, p. 65), o cuidado supõe, sobretudo, um estado mental que significa “responsabilidade contínua, tempo de estar ‘atenta a’, ‘disponível ou vigilante a’; mais que uma ação concreta, representa um tempo potencial de realizar alguma tarefa”. O cuidado está presente em todas as atividades de serviços, na medida em que servir é “prestar atenção à” (Molinier, 2010, p. 162). Já para Zelizer (2012, p. 18), as relações de *care*⁷ “incluem qualquer tipo de atenção pessoal, constante e/ou intensa que visa melhorar o bem-estar daquela ou daquele que é seu objeto”.

Estar “atento a” ou “disponível ou vigilante a” de forma permanente no trabalho com as crianças implica o domínio de saberes distintos dos conhecimentos acadêmicos e que demandam muitos anos de formação das mulheres na socialização familiar. Veremos ao longo do texto que as características particulares desse tipo de conhecimento se fazem presentes no trabalho das auxiliares, no acompanhamento e participação nas atividades realizadas pelas professoras. E isto na medida em que o trabalho com crianças pequenas exige atenção e concentração permanentes, demandando um grande número de interações de diferentes níveis de complexidade.

Assim, as responsabilidades que constam no documento oficial do município não refletem a rotina de trabalho das auxiliares em uma EMEI, a qual traz muitas outras demandas, como o apoio constante às necessidades do cotidiano, envolvendo ações como trocar as roupas das crianças, acompanhar no banheiro, limpar o nariz, amarrar o tênis, amarrar o cabelo, cuidar de machucados e de problemas de saúde, além do gerenciamento das emoções e dos comportamentos e ainda cuidados específicos com as crianças especiais, interações com familiares, todas essas atividades que são também educativas.

Quanto às atribuições da professora, a legislação municipal não faz distinção entre as responsabilidades das que trabalham na EI e das que trabalham no ensino fundamental. É curioso que não haja uma descrição específica das atribuições da professora de EI, cujo trabalho, como sabemos, possui características distintas das atividades das professoras das demais etapas da educação básica. O documento traz a seguinte “descrição sintética” do cargo de professor:

Ministrar aulas para alunos de Pré-Escola, no Currículo por Atividades, de Português, Matemática, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Educação Física, Educação Artística, Ciências, Informática, Ensino Religioso e Técnicas, para o curso Massiva (Educação de Jovens e Adultos) e para alunos da Classe Especial Educáveis, conforme sua formação e especialização didática; participar de reuniões administrativas e pedagógicas, reuniões e oficinas promovidas pela SMEC; elaborar o Plano Global, Calendário Escolar, jornadas pedagógicas, sessões de estudo e

⁷ Termo inglês utilizado por vários pesquisadores e pesquisadoras para a palavra cuidado.

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil outras; participar de todos os eventos sociais, culturais, cívicos e políticos realizados pela escola, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e outras; atender pais, alunos e comunidade em geral (Município, 2005).

Na entrevista concedida pela professora, nos pareceu que ela tem maior clareza do que a auxiliar no que respeita às responsabilidades do cargo, o que talvez se deva ao fato das professoras participarem mais das reuniões com a gestão e de precisarem conhecer documentos legais, como a BNCC, sem contar a formação pedagógica em nível superior. Quando indagada sobre suas atribuições, esta foi sua resposta:

Eu acredito que minhas atribuições sejam [sic] planejar as aulas e que o foco principal é o bem-estar da criança, tanto física e emocional. Sempre acredito muito nas ações indissociáveis do educar e cuidar, principalmente na educação infantil. Não existe educar sem cuidar e vice-versa... documentação, produção dos diários de classe, também as documentações da escola, Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar.

É interessante notar que, apesar de suas atribuições estarem relacionadas prioritariamente ao pedagógico, a professora afirma que o foco principal de seu trabalho é o cuidado. Isso não é uma surpresa, considerando os resultados, por exemplo, do estudo de Lima e Lima (2020). Segundo a pesquisa realizada por essas autoras, assim como as auxiliares compreendem que a educação faz parte do seu trabalho, as professoras entendem que o cuidado integra suas atividades profissionais. As autoras concluem que “em ambos os grupos, as relações de afeto em relação às crianças foram substancialmente indicadas como experiências de trabalho significativas” (Lima, Lima, 2020, p. 1080).

Na “descrição analítica”, as atribuições da professora aparecem ampliadas por muitas outras, como participação em reuniões administrativas e pedagógicas, estudo da legislação e dos PCNs, atendimento de pais, alunos e comunidade em geral para “esclarecer dúvidas, expor as regras da escola, direitos e deveres dos mesmos” (Município, 2005). Assim, em seu conjunto, as ações a serem desenvolvidas pela professora revelam o grande esforço realizado no trabalho por essas profissionais da EI.

Os saberes da auxiliar e da professora

Quando questionadas sobre o que entendem por saber, a auxiliar e professora afirmaram o seguinte:

BARTZ; VIEGAS

Acredito que o saber envolva tanto o que a gente estudou, o que a gente ouviu, o que a gente observou, quanto aquilo que a gente aprendeu praticando. Acredito muito que o saber não é estanque, né? Ele não para, não se limita, não fecha. A gente continua aprendendo, e sabendo, e desenvolvendo, e modificando esse saber ao longo do tempo. É um saber que muda, porque cada ano a gente muda, porque as crianças são completamente diferentes (Auxiliar).

É ter o conhecimento e refletir sobre aquilo, né? Você sabe alguma coisa, mas precisa estudar aquilo, refletir sobre isso. Não é um saber simplista, é um saber que produza algo, que reflita em algo na tua prática. Eu sei fazer isso, mas de que forma eu faço isso? Não é um saber sem nenhum sentido, mas um saber que eu consigo contribuir (Professora).

Analisando as falas das trabalhadoras, podemos perceber que elas expressam diferentes experiências e relações com o conhecimento. A auxiliar começa por destacar, como saber, “aquilo que a gente estudou”, mas em seguida acrescenta também “o que a gente ouviu”, além do que foi observado e do que foi praticado observando, que por sua vez vai se transformando ao longo da experiência. Assim, ela parece dar maior ênfase ao saber da experiência. Já a professora inicia afirmando que o saber é “ter conhecimento” sobre alguma coisa, além de fazer reflexões sobre essa coisa. Explicando melhor sua ideia, afirma que “você sabe alguma coisa, mas precisa estudar aquilo, refletir sobre isso”, possivelmente querendo dizer que não basta “saber algo” da experiência, sendo necessário também estudar e refletir sobre esse algo. Entendemos que muito provavelmente ela está querendo destacar a necessidade do saber acadêmico. Por fim, ao dizer que não é um “saber simplista” e sim um saber que contribua com a prática, está falando da importância da relação entre a teoria e prática.

Uma fala da auxiliar reflete bem a forma como o saber acadêmico e o saber da experiência estão organizados na divisão do trabalho na educação infantil. Ao afirmar que as crianças têm “um ganho muito grande” quando professoras e auxiliares conseguem partilhar seus conhecimentos durante o trabalho, ela explica:

...porque daí tu tem o conhecimento técnico, que sabe o que as crianças precisam para desenvolver determinada área, e tu tem um conhecimento ali que é do cotidiano, que é o que citei antes, como conhecimento que é inclusive intuitivo, que é aquilo que tu sente (Auxiliar).

Como afirmamos, os saberes da auxiliar (e também o da professora), possuem forte relação com sua experiência na socialização familiar, em especial com o trabalho de cuidado e suas qualidades femininas. Para Cerisara (*apud* Haddad, 2009, p. 101), tarefas como trocar fraldas,

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil alimentar e ninar são consideradas “muito mais próximas das atividades desenvolvidas por mulheres em práticas domésticas não profissionais do que do trabalho das professoras em escolas, tal como concebido pelo senso comum e pela maioria das professoras”. Além disso, as auxiliares possuem também o saber da experiência no trabalho realizado na EI ao longo de muitos anos, dos vínculos estabelecidos com as crianças, do aprender a entender seus tempos, suas particularidades e necessidades. Elas também possuem conhecimentos formais, sejam os aprendidos na educação básica, seja, cada vez mais frequentemente, em cursos de graduação, ou ainda em eventuais cursos de capacitação ministrados pela mantenedora. A auxiliar distingue o saber técnico do que ela chama de “saber prático”:

Ah, eu acredito que tem o saber técnico, que é aquele que a gente aprende lá na faculdade, com conceitos, que é cheio de termos técnicos, que tem a ver com a literatura, com a ciência, e tem o saber prático, que vem da prática mesmo, que vem da troca principalmente. A gente aprende muito na prática, ouvindo e observando as outras pessoas. Eu acho que tem um saber que é técnico e tem o saber que é prático (Auxiliar).

Entendemos que o fato de a auxiliar entrevistada possuir formação em curso superior, aliado à sua longa experiência na educação infantil, lhe possibilita entendimentos que consideram tanto o saber acadêmico quanto o saber da prática e sobre a relação entre os mesmos. No entanto, é importante notar que, refletindo sua experiência profissional, em suas ideias sobre os saberes ela confere um maior destaque ao saber da prática.

É interessante perceber também, que a auxiliar consegue se dar conta de uma dimensão do saber estreitamente relacionada à prática, que é o conhecimento tácito, cuja verbalização é bastante difícil, quando afirma que “a gente também tem que considerar que tem um saber que é intuitivo, que está ali e a gente não sabe muito bem de onde veio, onde se construiu, mas a gente sabe, sente”. Também a professora, ao comentar os saberes das auxiliares, faz alusão a esse tipo de saber:

Bom, eu vejo muito a experiência no cuidado com as crianças, que elas adquiriram ao longo dos anos em que trabalham na educação. Além da experiência de mãe e de mulher no cuidado das crianças. Neste sentido, trazendo muito o afeto, que considero essencial nesta etapa da educação. O saber fazer, o instinto, de que elas já viveram aquilo e estão reproduzindo isso em outro contexto, da escola (Professora).

Como podemos ver, a professora relaciona os saberes e a prática das auxiliares à experiência profissional e à experiência no trabalho de cuidado, como mulheres e como mães. Ela enfatiza, em

especial, a importância dessas últimas experiências, as quais “trazem” o afeto vivenciado na esfera familiar, que é “reproduzido” no trabalho na EI.

Autores como Tardif e Dejours, em diferentes campos do conhecimento, discutem o significado e a importância do “saber prático” no trabalho. Para o primeiro (Tardif, 2012, p. 109), o saber prático do professor, que ele também chama de “saber da experiência”, é baseado “na experiência cotidiana com os alunos” e “sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho”. O autor faz referência ao fato desse saber estar impregnado de afetividade, como mencionado pela professora, acrescentando que é um saber que “recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas (...)” (Tardif, 2012, p. 109). Diz também que é um saber pouco formalizado.

Já Dejours refere-se a esse tipo de conhecimento como “inteligência prática”, a qual “está relacionada ao engajamento do corpo na tarefa”. Ele acrescenta que “essa dimensão corpórea da inteligência prática é importante e deve ser considerada na medida em que implica um funcionamento fundamentalmente diferenciado do raciocínio lógico” e que “o engajamento do corpo não exclui o pensamento racional” (Dejours, 2004, p. 281).

A professora e a auxiliar trouxeram vários relatos sobre os saberes decorrentes da experiência. A auxiliar, por exemplo, conta que a repetição, o “fazer aquilo” todo dia inúmeras vezes, faz com que sejam encontradas novas maneiras de trabalhar com as crianças. A fala a seguir expressa o significado da repetição para a formação da experiência, na compreensão da Auxiliar:

Na educação infantil a gente vive às vezes todos os dias a mesma situação. Eu brinco, às vezes, que meu trabalho é falar 30 vezes a mesma coisa para a mesma criança todo dia. E a partir daquilo ali, da repetição, encontrar novas formas de falar, novas formas de afetar as crianças com aquilo que você está querendo dizer, de alcançar, no caso. E eu acho que a experiência traz isso (Auxiliar)⁸.

Ela afirma que a experiência também traz segurança e tranquilidade para a rotina de trabalho:

A experiência faz com que eu consiga levar as crianças da sala até o refeitório sem perder ninguém (risos), sem dispersar o grupo, sem derrubar ninguém, sem correr. Nos meus primeiros anos de EMEI, eu tinha muita dificuldade nessa parte. Não conseguia, não sabia como lidar com o coletivo de crianças. Não sabia como chegar

⁸ As palavras da auxiliar remetem à análise de Sennett (2009) sobre o trabalho do artesão. Para o autor, a educação moderna teme que a repetição possa aborrecer e tirar a motivação de aprender das crianças, o que ele considera um equívoco.

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil de um lado ao outro da escola. Tinha pânico só de pensar em ir ao pátio e não ter todo mundo sobre o meu campo de visão (Auxiliar).

Em outra fala, que expressa muito bem as características do trabalho de cuidado, a trabalhadora comenta que a experiência e o saber dela originado permitem perceber os sinais de alerta de que algo não está bem com a criança, como em questões relacionadas à saúde:

Eu só aprendi com a experiência. Eu acho que ela é que faz com que a gente identifique muito mais rápido situações que são de alerta, aquela coisa que a gente fala muito: a gente olha para a criança quando ela acorda e às vezes sabe que ela está com febre só pelo jeito que ela está se comportando. Ou percebe: olha, hoje não comeu. Alguma coisa está errada e normalmente a gente está certa nisso (risos), porque ela já viu aquilo se repetir tantas vezes que tu consegue perceber melhor (Auxiliar).

Aqui aparece novamente a característica da inteligência prática de estar enraizada no corpo, conforme explica Dejours (2004, p. 281): “barulhos, vibrações, cheiros, chamam a atenção do corpo do sujeito que viveu uma experiência de envolvimento com esses barulhos, vibrações e cheiros”.

A experiência também possibilita algo que é essencial na EI, que é o estabelecimento de vínculos com as crianças. Entendemos o vínculo como uma ligação, uma relação emocional que se constitui aos poucos entre a criança e as pessoas que cuidam dela, neste caso, a auxiliar e a professora. Como explica a auxiliar, “o vínculo na educação infantil é muito importante. Então a gente muitas vezes não só vê e ouve, mas a gente [também] sente o que a criança precisa”. Ela acrescenta que a criação de vínculos permite que se aprenda mais, se conheça mais a criança, evidenciando em sua fala a relação entre cuidado e educação:

Eu acho que esse saber da experiência, a curto prazo, tem muito a ver com o vínculo também. Porque a gente aprende quando vincula, a gente aprende sobre aquela criança, aquele ser humano, aquela pessoa e ela te ensina muita coisa ao longo do ano. Ela te ensina até onde ela pode ir, qual limite ela está pronta para ultrapassar, qual não, e isso é uma coisa que a gente aprende ao longo do ano, através da convivência (Auxiliar).

A entrevistada destaca ainda que este saber baseado na experiência é importante para a criança, pois ela se sente mais confiante, mais bem acolhida, numa rotina com estabilidade, quando as profissionais que ali trabalham têm experiência na EI.

Em sua reflexão, também a professora destaca a relevância do saber da experiência, comentando, da mesma forma que a auxiliar, que este saber possibilita a segurança necessária para realizar um bom trabalho. No seu entendimento, a apropriação desse tipo de saber fez com que ela se

constituísse como professora. Afirma que em sua compreensão o curso superior não basta para ser uma professora, na medida em que as habilidades necessárias para o trabalho dependem de uma construção realizada ao longo da trajetória profissional:

O saber da experiência traz segurança. Hoje me sinto mais segura. Esse saber da experiência é riquíssimo. Ele que me transformou em uma profissional, me constituiu como professora de educação infantil. Eu cheguei na prática com uma formação e mais nada, e hoje posso assumir qualquer turma que vou saber o que fazer, como fazer (Professora).

A professora acredita também que a experiência das auxiliares faz com que o trabalho flua melhor: “até na questão da comunicação com as famílias, saber como falar com eles, o que falar, como resolver os conflitos diários. Geralmente, as auxiliares com anos de experiência fazem isso acontecer”. Ela ressalta, por outro lado, a formação de “vícios” ao longo de anos de trabalho, os quais, segundo ela, não são benéficos nem para a escola, nem para as trabalhadoras e tão pouco para as crianças, e que eles fazem com que se incida nos mesmos erros e se repitam práticas ultrapassadas. Ela atribui esses vícios à carência de formação continuada, de cursos de qualificação e de reflexões sobre o fazer, fazendo com que os saberes se tornem hábitos automatizados: “a experiência também traz vícios, coisas não tão boas, como querer repetir anos e anos a mesma postura frente as crianças, sendo que as crianças mudam a cada ano” (Professora).

Como afirma Tardif (2012), os saberes das professoras são compostos tanto pelo saber acadêmico como pelo saber que trazem consigo da experiência, pois, no dia a dia com as crianças, novos saberes são construídos. Esses conhecimentos são destacados pela professora:

O primeiro saber, acho que é o que vem deste a barriga da mãe, que é o que me constitui como ser humano, me constitui como pessoa, da experiência pessoal, da experiência humana desta criança, das minhas vivências na escola, nos diferentes meios sociais que eu vivo. Depois, o saber científico, que eu fui, eu busquei na universidade, que me trouxe então toda a bagagem teórica que eu tenho e depois na experiência profissional, no saber da experiência, de viver aquilo tudo e se constituir como profissional (...) (Professora).

Vemos nesta fala que, para professora, uma parte importante da constituição do professor tem raízes na sua história de vida. O saber científico, os conhecimentos teóricos da educação, como metodologias de ensino e outros fundamentos, também são destacados pela docente. A auxiliar de EMEI, quando questionada sobre o saber da professora, igualmente destacou essas características:

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil

A professora tem toda uma carga de conhecimento técnico que veio da graduação, que veio das especializações, que tem relação com meios de atingir certos objetivos dentro da educação infantil. Tem a ver com áreas a serem desenvolvidas através de atividades específicas (Auxiliar).

As trabalhadoras da EI possuem, assim, um amplo conjunto de conhecimentos acadêmicos e experienciais. Porém, quando questionadas sobre seus saberes, elas têm dificuldade de defini-los, provavelmente porque muitos desses conhecimentos são intuitivos, enraizados na prática do trabalho, nunca tendo sido objeto de uma tentativa de verbalização. Esse tipo de saber reúne as características do que conhecemos por conhecimento tácito, o qual, segundo Polanyi (2009), expressa coisas sobre as quais não estamos plenamente conscientes. Nonaka e Takeuchi (2008, p. 11) definem o conhecimento tácito como aquele “conhecimento pessoal incorporado à experiência individual” e que o mesmo “envolve fatores intangíveis como, por exemplo, crenças pessoais, perspectivas e sistemas de valor”. Diferentemente dos conhecimentos explícitos, os conhecimentos tácitos não estão articulados em uma linguagem formal, possuindo uma natureza subjetiva e intuitiva. Podemos cotejar as características do conhecimento tácito com o que afirma Solís (2009, p. 61) sobre o cuidado: “o cuidado é expressão de subjetividades corporificadas, práticas estilizadas em corpos por onde passam os afetos”.

Nos primeiros contatos com os sujeitos da pesquisa, as trabalhadoras mostraram interesse em participar do estudo. No entanto, em seguida manifestaram um certo medo e também insegurança. Medo de não saberem responder as perguntas, medo por não terem ainda pensado sobre o assunto, em especial sobre os conhecimentos presentes no cotidiano de trabalho da EMEI, aqueles que, conforme palavras da professora, parecem estar “enraizados” nelas.

A professora, por exemplo, afirma que tem muitos saberes. Porém, diz que é difícil conferir um significado, dar nomes a eles. Diz que nunca reflete sobre isso e que apenas vai trabalhando, aprendendo com a experiência: “eu sei que sei”. Em contrapartida, as trabalhadoras se mostram seguras com relação a sua competência para o trabalho. Em conversa informal que tivemos com uma outra auxiliar no decorrer das observações, ela afirmou, referindo-se à forma como cuida e educa as crianças, que “só nós sabemos como lidamos com as crianças”, parecendo indicar o quanto os saberes aos quais se refere estão enraizados nas práticas e no corpo dessas trabalhadoras.

O significado e a importância dos saberes da experiência, tanto das auxiliares como das professoras, também é um aspecto ressaltado no estudo de Pinheiro (2017), em particular no que se refere ao cuidado. Conforme a autora demonstra por meio das narrativas desses sujeitos, os saberes relacionados a atividades ligadas “ao corpo, ao acolhimento, ao bem-estar da criança e à identificação

de aspectos relacionados à saúde e segurança da turma” têm sua origem, principalmente, em “aprendizagens construídas nas experiências com os filhos e através do próprio trabalho na Educação Infantil” (Pinheiro, 2017, p. 208).

Os encontros dos saberes das professoras e das auxiliares de EMEI

Ambas, professora e auxiliar, destacam a importância e a necessidade do trabalho coletivo na EI, entre outros motivos, “porque a rotina da EI é bem maçante. Se não tiver um diálogo com a colega, não trocamos bem ali, o negócio não flui” (Professora). Realmente seria muito difícil para a professora realizar as atividades sozinha, devido às inúmeras necessidades de crianças pequenas, muitas vezes em grande número. Conforme as entrevistadas, o encontro entre seus saberes é algo que acontece diariamente, revelando, no caso da auxiliar, a seguinte compreensão sobre este processo:

Acho que é uma junção do saber que é técnico, de alguém que vem com uma proposta, que pensou sobre essa proposta, e de um outro grupo que sabe como desenvolver, sabe como executar e sabe como aquele grupo de crianças funciona especificamente (Auxiliar).

Notamos que na fala da auxiliar aparece claramente refletida a divisão do trabalho entre, de um lado, trabalhadoras cuja atividade está mais relacionada ao pensamento, à reflexão e ao planejamento e, de outro, aquelas cujo trabalho é executar ou colocar em prática o que foi pensando e planejado por outros. Evidentemente, essa divisão tão extrema não ocorre na prática, o que se revela na própria fala da auxiliar no momento em que afirma, referindo-se ao seu trabalho, que quem executa “sabe” como o grupo de crianças “funciona”, o que demanda não apenas um saber fazer, mas também análises e reflexões que permitem uma ação eficaz.

Conforme Duarte (2011, p. 151), devido às especificidades que envolvem crianças pequenas, a partilha é um aspecto essencial na docência na EI. Diferentemente das demais etapas do ensino, onde, via de regra, um professor trabalha sozinho com seus alunos, na EI o trabalho precisa ser realizado em parceria (Barbosa, 2009). Para Tardif (2012, p. 52), “é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade [...]”.

Assim, frente a um trabalho educativo que necessariamente tem que ser coletivo, é preciso que os diferentes saberes se encontrem. Nas entrevistas, podemos perceber claramente a valorização, pelas trabalhadoras, de um trabalho conjunto. No entanto, a forma como professora e auxiliar descrevem o encontro desses saberes parece indicar ações que ocorrem mais através da observação

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil do trabalho de uma e de outra do que um diálogo permanente sobre os mesmos. Questionada sobre o encontro dos saberes, a professora afirma: “eu percebo que os dois saberes se entrelaçam”. Ela diz que a auxiliar percebe coisas como a não necessidade de ter “domínio de todos” quando decide levar toda a turma ao banheiro: “minha colega consegue enxergar que eu posso ficar com as meninas e ela com os meninos. A gente consegue trocar assim” (Professora). Em outro momento, a professora relata uma atividade com as crianças onde apresentou as mesmas vários tecidos para brincarem, mas o trabalho não estava fluindo. Ela conta que a auxiliar, percebendo que as crianças precisavam de tesouras, colocou-as na mesa, a partir do que a atividade fluiu: “porque as auxiliares têm essa visão. [Elas] não estão bem no meio da atividade, estão mais monitorando, atendendo as demandas” (Professora).

Em outro exemplo trazido pela professora, esta relata uma atividade na qual algumas crianças não estavam se envolvendo. Percebendo a situação, a auxiliar “colocou dois brinquedos diferentes no tapete” (Professora), o que fez com que as crianças que não estavam se envolvendo passassem a brincar com os brinquedos, o que possibilitou que as que estavam participando pudessem se concentrar melhor na atividade. A professora explica que, nesta atividade, a auxiliar utilizou-se de uma “metodologia” baseada em sua experiência, valorizando o conhecimento dessa última: “minha colega tem 30 anos de EMEI. Então ela traz uma bagagem muito rica” (Professora).

O que podemos perceber nessa fala é que, observando e percebendo as demandas do trabalho desenvolvido pela professora com as crianças, a auxiliar se antecipa, intervindo e colaborando na mesma. Esse tipo de situação pode ser observada cotidianamente, pois são inúmeras as vezes em que a auxiliar intervém, sugerindo modificações ou proporcionando melhor desenvolvimento no trabalho educativo. Ambas as trabalhadoras estão envolvidas na atividade com seus saberes, compartilhando a responsabilidade pelo desenvolvimento e pela educação das crianças.

Já a auxiliar destaca a importância de sua intervenção no que chama de “percalços” que ocorrem no meio das atividades, como a necessidade de atender uma criança que está chorando, acalmá-la e reintegrá-la no trabalho. É bastante ilustrativo dessa posição de “monitora” da atividade o momento em que ela diz que é o professor “quem conduz a situação dentro daquilo que está planejado e a gente acaba dando conta daquilo que não está planejado (risos) (Auxiliar)”. Estudo de Pinheiro (2017, p. 24) revela essa mesma relação social de trabalho na EI, mostrando de forma muito clara como a cooperação entre auxiliares e professores ocorre, muitas vezes, num contexto de organização e divisão do trabalho bastante rígidas:

BARTZ; VIEGAS

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

Na compreensão da auxiliar, ela entra com o “suporte” à professora para que a criança encontre condições favoráveis na realização de determinada atividade. E acrescenta:

E quem está no contato direto com as crianças, com o choro, com as birras, com as manias, com as manhas, com as peculiaridades das crianças, acho que são as auxiliares. É a gente que acaba dando conta de perceber que “olha, hoje esse aqui não está legal, não sei se está com dor, se está triste, se não dormiu o suficiente”, e tudo isso interfere no desenvolvimento da atividade e no desempenho do professor dentro da realização daquela atividade (Auxiliar).

O que expressam as falas das trabalhadoras é que os encontros dos seus saberes ocorrem num contexto de divisão do trabalho entre profissionais que, como dissemos, possuem atribuições, identidade e estatuto profissional diferentes. Desse modo, as relações sociais em que estão inseridas na prática educativa também apresentam especificidades. Em nossa experiência, percebemos, por exemplo, que é comum as auxiliares criarem maiores vínculos com a criança e com as famílias do que a professora. Essa percepção é confirmada pela auxiliar, quando, ainda comentando sobre o encontro de saberes, diz que

...a gente sente o que a criança precisa, de que maneira eu posso conseguir aquilo com ela, ou o que eu não vou conseguir e eu não devo forçar. E isso vem de uma convivência que só a auxiliar tem, que é da hora que - no caso, quem é do turno da tarde - é da hora que a criança acorda até a hora que ela vai pra casa, que é da convivência com a família, da troca com a família, que o professor muitas vezes não consegue (Auxiliar).

Ela explica que a passagem da criança para a família normalmente é feita pela auxiliar, pois, no momento da chegada dos familiares, a jornada de trabalho da professora já foi encerrada. Assim, quem acaba tendo maior contato com os familiares, incluindo o importante momento de interação entre família, crianças e escola, é a auxiliar.

Uma das questões mais importantes que podemos concluir dessa análise é que, embora o cuidado esteja presente no trabalho de ambas as trabalhadoras, professora e auxiliar, ele aparece de maneira mais ampla no trabalho da auxiliar. A auxiliar cuida das crianças, cuida da professora, cuida da prática educativa e cuida dos pais das crianças. Assim, a auxiliar está profundamente envolvida no

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil trabalho de cuidado, entendido, evidentemente, como algo muito mais amplo e complexo do que as atribuições prescritas nos documentos oficiais do município.

Estar atento e antecipar-se às necessidades da prática na educação infantil demanda conhecimentos que só podem ser adquiridos ao longo de muita experiência. Esses conhecimentos permitem à auxiliar ter uma visão do todo e, por meio da análise da cena, intervir de forma a qualificar a ação da professora. O que explica um trabalho assim tão complexo ser quase que totalmente ignorado e subvalorizado é a divisão sexual do trabalho, que hierarquiza papeis, práticas e saberes.

A aparente harmonia e cooperação nas relações de trabalho entre a auxiliar e a professora pesquisadas contrasta com resultados de outras pesquisas. Tanto o estudo de Pinheiro (2017) como o de Conceição (2010) destacam o caráter conflitivo das relações de trabalho entre auxiliares e professoras, o qual têm origem na divisão do trabalho, nas relações de hierarquia e na menor valorização profissional das primeiras. Este caráter conflitivo é histórico, como já apontava Cerisara em publicação de 1996 (apud Conceição, 2010).

Reflexões finais

Nosso estudo, realizado com uma professora e uma auxiliar de EI, demonstrou que os saberes da experiência, em especial sobre o trabalho de cuidado, e os saberes da formação profissional permeiam as práticas de ambas as trabalhadoras, embora, como reflexo da divisão do trabalho, elas, em suas falas, enfatizem mais um ou outro tipo de conhecimento.

Toda a prática social é também uma prática educativa, ainda que nem sempre haja a intenção de educar. Na educação infantil, as atividades realizadas por auxiliares e professoras, dos cuidados com alimentação e higiene às atividades pedagógicas previamente planejadas são todas práticas educativas. E são também práticas sociais de cuidado, pois é impossível educar sem cuidar, sem estar atento, no caso, às diversas necessidades das crianças pequenas e a outras tantas necessidades dos sujeitos envolvidos.

Com professoras e auxiliares atuando conjuntamente num espaço de prática educativa com crianças, haverá, necessariamente, algum tipo de encontro entre seus saberes, por mais rígida que seja a organização e divisão do trabalho. Nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, podemos perceber que, segundo as percepções das trabalhadoras, há um trabalho conjunto, com diferentes tipos de saber interagindo entre si para, juntos, constituírem a prática educativa.

No entanto, percebemos também que, corroborando outros estudos que aqui destacamos, esse encontro dos saberes ocorre num contexto de divisão do trabalho entre sujeitos com diferentes

estatutos profissionais, em relações sociais hierarquizadas. Mesmo que os encontros de saberes proporcionem a realização do trabalho, a carência de momentos de diálogo mais sistemáticos, envolvendo, por exemplo, discussão e planejamento, limita as chances dos conhecimentos das trabalhadoras contribuírem para o enriquecimento da prática educativa.

A divisão do trabalho na EI resulta em outro aspecto importante que é a hierarquização entre cuidar e educar. Não apenas essas práticas sociais são separadas, mas também hierarquizadas. Os documentos oficiais analisados subvalorizam o cuidado ao reduzi-lo a atividades relacionadas aos cuidados físicos, considerados de maneira isolada. A atenção permanente da auxiliar é carregada de uma história de formação em experiências de cuidado que permite compreender, sentir e agir na prática educativa, constituindo um elemento essencial da mesma, mas esta capacidade é vista como algo de menor valor.

A divisão do trabalho na educação infantil se reflete nas representações das trabalhadoras sobre seus conhecimentos. Mesmo ambas possuindo formação em cursos de graduação, é a prática social que determina as compreensões sobre os saberes. A superação dessa divisão e a consequente ampliação de momentos de diálogo e reflexão coletivos permitiria uma melhor sistematização dos saberes, tornando explícitos conhecimentos pouco visíveis inclusive para as educadoras, um passo importante para a valorização dos mesmos.

É fundamental que, aliado à integração de professoras com ensino superior, haja na educação infantil maior preocupação com a formação das auxiliares. No município onde realizamos a pesquisa, elas são incentivadas a cursarem o ensino superior, mas o fazem sem nenhuma perspectiva de que isso irá alterar seu estatuto profissional, continuando a não serem reconhecidas como educadoras.

Um maior incentivo e reconhecimento por parte do poder público contribuiria para enriquecer as possibilidades de encontro dos saberes das profissionais que atuam na educação infantil. Como afirmamos, há um consenso na comunidade acadêmica de que todas as profissionais que atuam nessa etapa devem ter formação superior e todas devem trabalhar como professoras. Isso, além de qualificar a prática educativa, romperia com a atual divisão do trabalho nessa etapa da educação básica.

O conhecimento das compreensões de trabalhadoras de uma EMEI sobre seus saberes possibilitou mostrar as características, o significado e as relações entre os diferentes saberes de professoras e auxiliares de educação infantil. Sem dúvida, são necessárias muitas outras pesquisas sobre o tema. Tais estudos devem ampliar o número de trabalhadoras e estabelecimentos de educação infantil pesquisados, o que não foi possível dado os limites de tempo para realizar o presente estudo. No nosso entendimento, estas pesquisas precisam incluir o cuidado como uma prática social tão

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil importante quanto a educação no trabalho com crianças pequenas. Por fim, tais estudos devem atentar para a complexidade do cuidado, apoiando-se nas pesquisas mais recentes sobre o tema. Isso contribuirá para um melhor entendimento e valorização dos saberes das trabalhadoras da educação infantil.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 8 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, s.d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 out. 2023.

BRASIL. **Caderno de conceitos e orientações do censo escolar matrícula inicial**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2022. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/cadernos_de_conceitos_22.pdf. Acesso em 10 out. 2023.

BROSTOLIN, M. R. Ser professor de Educação Infantil: a concepção dos acadêmicos do curso de Pedagogia. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 34, p. 93-105, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5463>. Acesso em: 6 set. 2023.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BJgTCYcFmBpVQcdFrkBN5yh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 jul. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/130>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1994, p. 32-42.

CARRASCO, Cristina; BORDERÍAS, Cristina; TORNOS, Teresa (org.). El trabajo de cuidados: antecedentes históricos y debates actuales. In: CARRASCO, Cristina; BORDERÍAS, Cristina; TORNOS, Teresa (org.). **El trabajo de cuidados: historia, teoría y políticas**. Madrid, La Catarata, 2011, p. 13-96.

CONCEIÇÃO, Graziela Pereira da. Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

COUTINHO, A. M. S., CÔCO, V., ALVES, T. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de ensino. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 130-143, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/P56J3RCsvKdfHZqR3sLn5Vs/#>. Acesso em 14 ago. 2023.

DEJOURS, Christophe. Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte Idal (org.). **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, Brasília: Paralelo 15, 2004, p. 277-299.

DUARTE, Fabiane. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2011.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sônia et al. (org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999.

HADDAD, Lenira. Professora de educação infantil? Em busca do núcleo central da representação social a partir da análise das evocações livres. **Nuances: Estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, v. 16, n. 17, p. 85-104, 2009. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/322/357>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LIMA, Raquel Garcia Braga de; LIMA, Rita de Cássia Pereira. Representações sociais do trabalho em tensão: narrativas de agentes e professores de Educação Infantil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 66, 2020, p. 1064-1090. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416x2020000301064. Acesso em 13 ago. 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2018.

MOLINIER, Pascal. Au-delà de la féminité et du maternel, le travail du care. **Champ Psychosomatique**, v. 58, n. 2, p. 161-174, 2010. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-champ-psy-2010-2-page-161.htm>. Acesso em: 22 abr. 2020.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 20. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2008.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti; CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 24, n. 92, p. 697-718, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wzfqYF8Y9VN7NWXFkZRFLBj/#>. Acesso em: 19 abr. 2023.

Saberes do trabalho de uma professora e de uma auxiliar de Educação Infantil

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. “**Não! A auxiliar não é a professora**”: o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

POLANYI, Michael. Conhecimento pessoal. Por uma filosofia post-crítica (alguns extractos). In: Beira, Eduardo. **Michael Polanyi (1958, 1964): sobre o conhecer pessoal**. Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <http://www3.dsi.uminho.pt/ebeira/wps/WP86conhecerpessoal.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2023.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro, Record, 2009.

SOLÍS, Cristina Vega. **Culturas del cuidado en transición: espacios, sujetos e imaginarios en una sociedad de migración**. Barcelona: Editorial UOC, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: UFCE, 1996.

THEODOROSKI, E. F. Valorização dos/as profissionais da Educação Infantil e a garantia de direitos das crianças: uma análise do município de Petrópolis - RJ em 2019. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/84193/46407>. Acesso em 18 jun. 2023.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 5. ed. Atlas, 2009.

VIEIRA, L. F.; SOUZA, G. de. Trabalho e emprego na educação infantil no Brasil: segmentações e desigualdades. **Educar em Revista**, n. especial 1, p. 119–139, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/CFRHQD9Dmjt63kTdjYzytvD/>. Acesso em 25. Ago. 2023.

ZELIZER, Viviana. A economia do *care*. In: GUIMARÃES, N. A.; HIRATA, H. (org.). **Cuidado e cuidadoras: as várias faces do trabalho do care**. São Paulo: Atlas, 2012. p. 15-28.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 22/12/2023
Aprovado em: 16/10/2024