



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E
DOUTORADO-ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MÔNICA REINICKE BARTZ

**SABERES DO TRABALHO DE PROFESSORAS E AUXILIARES NA PRÁTICA
EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDADO, ORGANIZAÇÃO E
DIVISÃO DO TRABALHO**

Santa Cruz do Sul

2026

MÔNICA REINICKE BARTZ

**SABERES DO TRABALHO DE PROFESSORAS E AUXILIARES NA PRÁTICA
EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDADO, ORGANIZAÇÃO E
DIVISÃO DO TRABALHO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), área de concentração em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas

Santa Cruz do Sul

2026

CIP - Catalogação na Publicação

BARTZ, MONICA

SABERES DO TRABALHO DE PROFESSORAS E AUXILIARES NA PRÁTICA EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDADO, ORGANIZAÇÃO E DIVISÃO DO TRABALHO / MONICA BARTZ. – 2026.

153f. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas.

1. SABERES. 2. AUXILIARES. 3. TRABALHO DOCENTE. 4. EDUCAÇÃO INFANTIL. 5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO. I. Viegas, Moacir Fernando . II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UNISC com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

MÔNICA REINICKE BARTZ

**SABERES DO TRABALHO DE PROFESSORAS E AUXILIARES NA PRÁTICA
EDUCATIVA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDADO, ORGANIZAÇÃO E
DIVISÃO DO TRABALHO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), área de concentração em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Moacir Fernando Viegas
Professor Orientador - UNISC

Dra. Cheron Zanini Moretti
Professora examinadora - UNISC

Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa
Professora examinadora - UFRGS

Santa Cruz do Sul

2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao meu orientador Professor Dr. Moacir Fernando Viegas, pelas provocações teóricas e pelo acompanhamento cuidadoso ao longo deste percurso de pesquisa, fundamentais para a construção desta dissertação.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa, pelas leituras compartilhadas, pelas discussões e pelos aprendizados construídos coletivamente, que ampliaram meu olhar e fortaleceram este trabalho.

Às educadoras que participaram desta pesquisa, meu agradecimento especial, pela disponibilidade, pela confiança em compartilhar suas experiências, saberes e narrativas, que constituem o centro deste estudo.

Agradeço também as colegas de trabalho, que, de diferentes formas, compartilharam o cotidiano, os desafios e as reflexões sobre a Educação Infantil, contribuindo para que esta pesquisa permanecesse ancorada na realidade do trabalho.

Ressaltar também, que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil – Código de Financiamento 001.

Por fim, agradeço ao percurso vivido, às escolhas feitas e à persistência cotidiana que tornou possível chegar até aqui, mesmo diante das dificuldades. Este trabalho é também fruto de um caminho sustentado com esforço, compromisso e desejo de compreender e transformar a realidade da Educação Infantil.

Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação dedica-se ao estudo do trabalho desenvolvido por professoras e auxiliares que atuam com crianças pequenas em uma instituição pública de educação infantil de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. Parte do entendimento de que o trabalho realizado na Educação Infantil é uma prática coletiva, na qual cuidado e educação se entrelaçam nas ações de diferentes trabalhadoras. A pesquisa teve como objetivo geral descrever e analisar o modo como é organizado o trabalho de professoras e auxiliares na Educação Infantil e de que formas essa organização interfere no trabalho coletivo, na produção e nas trocas de saberes entre as trabalhadoras. Como objetivos específicos, buscamos descrever as propriedades e características dos saberes mobilizados pelas educadoras no trabalho realizado na Educação Infantil; compreender como os saberes dessas trabalhadoras se articulam na prática pedagógica e analisar as formas como as mesmas definem e diferenciam suas atribuições na prática educativa. O estudo apoia-se em referenciais que analisam o trabalho na educação como atividade social, coletiva e atravessada por relações de poder, além de perspectivas que entendem os saberes do trabalho como produções históricas, construídos na experiência, nas interações e na organização do trabalho. A pesquisa possui abordagem qualitativa e contou com a participação de quatro professoras e quatro auxiliares de Educação Infantil. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e observações da prática das participantes. A análise dos dados mostrou que o trabalho na Educação Infantil se constitui como um trabalho coletivo, organizado a partir de uma divisão social do trabalho que estabelece fronteiras, hierarquias e limites entre as funções exercidas pelas professoras e auxiliares de EI. Os saberes são produzidos no entrelaçamento entre cuidado e educação, emergindo das experiências concretas das atividades com as crianças e das interações entre as trabalhadoras. Os resultados mostram, também, que a organização do trabalho reproduz formas desiguais de reconhecimento, contribuindo especialmente para a invisibilização dos saberes das auxiliares, frequentemente naturalizados como disposições pessoais ligadas ao cuidado e não reconhecidos como saberes profissionais. Essa desvalorização não decorre apenas da organização do trabalho, mas também de processos socioculturais que historicamente associam o cuidado ao feminino e o posicionam de forma hierarquicamente inferior na organização e divisão do trabalho. A pesquisa contribui, assim, para a compreensão do trabalho realizado na Educação Infantil como uma prática social marcada por contradições, reforçando a importância de reconhecer e valorizar os saberes produzidos por todas as trabalhadoras envolvidas com a educação de crianças pequenas.

Palavras chave: Educação e trabalho; Trabalho docente; Saberes do trabalho; Auxiliares de Educação Infantil; Cuidado.

ABSTRACT

This dissertation is dedicated to the study of the work carried out by teachers and assistants who work with young children in a public early childhood education institution in Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brazil. It is grounded in the understanding that work in Early Childhood Education constitutes a collective practice in which care and education are intertwined through the actions of different workers. The general objective of the research was to describe and analyze how the work of teachers and assistants in Early Childhood Education is organized and how this organization affects collective work, as well as the production and exchange of knowledge among these workers. The specific objectives were to understand how educators' knowledge is articulated in pedagogical practice; to analyze how teachers and assistants define and differentiate their roles in educational practice; and to describe the properties and characteristics of the knowledge mobilized by educators in their work in Early Childhood Education. The study is supported by theoretical frameworks that analyze educational work as a social, collective activity shaped by power relations, as well as perspectives that understand work-related knowledge as historical productions, constructed through experience, interactions, and the organization of work. The research adopted a qualitative approach and involved four teachers and four early childhood education assistants. Data were produced through semi-structured interviews and observations of the participants' practices. Data analysis showed that work in Early Childhood Education is constituted as collective work, organized through a social division of labor that establishes boundaries, hierarchies, and limits between the roles performed by teachers and assistants. Knowledge is produced in the intertwining of care and education, emerging from concrete experiences in activities with children and from interactions among workers. The results also show that the organization of work reproduces unequal forms of recognition, contributing in particular to the invisibilization of assistants' knowledge, often naturalized as personal dispositions related to care rather than recognized as professional knowledge. This devaluation stems not only from the organization of work but also from sociocultural processes that have historically associated care with femininity and positioned it as hierarchically inferior within the organization and division of labor. The research thus contributes to understanding work in Early Childhood Education as a social practice marked by contradictions, reinforcing the importance of recognizing and valuing the knowledge produced by all workers involved in the education of young children.

Keywords: Education and Work; Teaching work; Work-Related Knowledge; Early Childhood Education Assistants; Care.

RESUMEN

Esta disertación se dedica al estudio del trabajo desarrollado por profesoras y auxiliares que actúan con niños pequeños en una institución pública de Educación Infantil de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil. Parte de la comprensión de que el trabajo en la Educación Infantil constituye una práctica colectiva, en la que cuidado y educación se entrelazan en las acciones de diferentes trabajadoras. El objetivo general de la investigación fue describir y analizar cómo se organiza el trabajo de profesoras y auxiliares en la Educación Infantil y de qué manera esta organización interfiere en el trabajo colectivo, así como en la producción y el intercambio de saberes entre las trabajadoras. Como objetivos específicos, se buscó comprender cómo los saberes de las educadoras se articulan en la práctica pedagógica; analizar cómo profesoras y auxiliares definen y diferencian sus atribuciones en la práctica educativa; y describir las propiedades y características de los saberes movilizados por las educadoras en el trabajo realizado en la Educación Infantil. El estudio se apoya en marcos teóricos que analizan el trabajo educativo como una actividad social, colectiva y atravesada por relaciones de poder, así como en perspectivas que entienden los saberes del trabajo como producciones históricas, construidas en la experiencia, en las interacciones y en la organización del trabajo. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y contó con la participación de cuatro profesoras y cuatro auxiliares de Educación Infantil. La producción de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y observaciones de la práctica de las participantes. El análisis de los datos mostró que el trabajo en la Educación Infantil se constituye como un trabajo colectivo, organizado a partir de una división social del trabajo que establece fronteras, jerarquías y límites entre las funciones desempeñadas por profesoras y auxiliares. Los saberes se producen en el entrelazamiento entre cuidado y educación, emergiendo de las experiencias concretas de las actividades con los niños y de las interacciones entre las trabajadoras. Los resultados también muestran que la organización del trabajo reproduce formas desiguales de reconocimiento, contribuyendo especialmente a la invisibilización de los saberes de las auxiliares, frecuentemente naturalizados como disposiciones personales vinculadas al cuidado y no reconocidos como saberes profesionales. Esta desvalorización no se deriva únicamente de la organización del trabajo, sino también de procesos socioculturales que históricamente han asociado el cuidado con lo femenino y lo han situado en una posición jerárquicamente inferior dentro de la organización y división del trabajo. La investigación contribuye, así, a la comprensión del trabajo en la Educación Infantil como una práctica social marcada por contradicciones, reforzando la importancia de reconocer y valorar los saberes producidos por todas las trabajadoras involucradas en la educación de niños pequeños.

Palabras clave: Educación y trabajo; Trabajo docente; Saberes del trabajo; Auxiliares de Educación Infantil; Cuidado.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Trabalhos selecionados para leitura na íntegra.....	29
Tabela 2 - As participantes da pesquisa.....	70
Tabela 3 - Rotina da turma da tarde de berçário observada.....	96
Tabela 4 - Rotina da turma da tarde de pré-escola observada.....	96
Tabela 5 - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.....	111

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBO - Cadastro Brasileiro de Ocupações

CEB- Câmara de Educação Básica

CNE- Conselho Nacional de Educação

EI - Educação Infantil

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE- Plano Nacional de Educação

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PNEI – Política Nacional de Educação Infantil

PL – Projeto de Lei

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 AS (POUCAS) PRODUÇÕES SOBRE O TEMA DE PESQUISA.....	20
2.1 Considerações sobre a revisão bibliográfica.....	29
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	35
3.1 A constituição histórica da Educação Infantil	35
3.2 Trabalho, saberes e gênero.....	37
3.3 Trabalho de cuidado e trabalho docente.....	46
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	54
4.1 Abordagem da pesquisa.....	54
4.2 Procedimentos de produção dos dados.....	59
4.3 Análise dos dados.....	65
4.4 Questões éticas.....	67
5 O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO, TRAJETÓRIAS E ENCONTROS DE SABERES DE PROFESSORAS E AUXILIARES.....	70
5.1 O ingresso na Educação Infantil e as experiências formativas.....	70
5.1.1 Conhecendo as educadoras.....	70
5.1.2 Caminhos da inserção na Educação Infantil.....	75
5.1.3 Saberes de professoras e auxiliares: as experiências formativas.....	84
5.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	92
5.2.1 Organização do trabalho na Educação Infantil.....	94
5.2.1 Saberes em presença e saberes no papel: uma hierarquia (re)produzida.....	101
5.3 SABERES DO CUIDADO: PREPARAÇÃO, OBSERVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO.....	110
5.3.1 Entre o silêncio e o fazer: os saberes das auxiliares na invisibilidade do cuidado.....	113
5.3.2 Preparar para o “pedagógico”: os bastidores do trabalho educativo.....	119
5.3.3 A observação como parte do trabalho educativo.....	123
5.4 ENCONTRO E DESENCONTRO DE SABERES.....	127

5.4.1 O trabalho coletivo e a produção dos saberes na Educação Infantil.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	153
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS PROFESSORAS.....	153
APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA DAS AUXILIARES.....	154
APÊNDICE D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE.....	155

INTRODUÇÃO

O trabalho na EI se constitui como uma prática coletiva realizada em instituições educacionais por diferentes profissionais que compartilham o cuidado e a educação das crianças, em especial as professoras e auxiliares. No entanto, essa coletividade se organiza com base em hierarquias, divisão do trabalho e diferentes formas de reconhecimento dos saberes envolvidos na prática educativa. Compreendendo o trabalho como uma atividade histórica e socialmente situada, marcada por prescrições, normas e também por renormalizações produzidas no cotidiano (Durrive, 2011), esta pesquisa investiga a organização do trabalho e os saberes das educadoras¹ da EI, tomando como ponto de partida nossa experiência concreta no trabalho em creches e pré-escolas ao longo de 22 anos.

A aproximação com essa temática tem origem na nossa experiência de vinte anos como Atendente de EMEI em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) no município de Santa Cruz do Sul/RS. Ao longo dessa trajetória, vivi de forma direta as transformações na organização do trabalho na EI, bem como as mudanças na composição das equipes que atuam nesse espaço. Essa experiência constitui o campo de problematização deste estudo, uma vez que as inquietações que o atravessam emergem do cotidiano do trabalho educativo e das relações de trabalho nele estabelecidas.

No início da minha trajetória na Educação Infantil (EI), o trabalho desenvolvido possuía um viés fortemente assistencialista. As crianças iam para os estabelecimentos para que seus pais pudessem trabalhar, sendo atendidas prioritariamente em suas necessidades básicas de alimentação e higiene. Nesse período, o cuidado das crianças era realizado exclusivamente por monitoras, que, posteriormente, com a transição da Educação Infantil da Assistência Social para a Secretaria de Educação, passaram a ser denominadas, no município, de Atendentes de EMEI. A maioria dessas profissionais possuía formação em nível médio regular, e apenas algumas tinham formação superior, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), em seu artigo 62, já estabelecer que a formação mínima para o exercício da docência na EI deveria ser em nível médio na modalidade Normal ou em curso superior de Pedagogia.

¹ Sempre que falarmos de “educadoras”, estaremos nos referindo às professoras e às auxiliares, pois para nós é muito claro que essas últimas, em seu trabalho na educação infantil, também desenvolvem práticas educativas.

No cenário nacional, essas trabalhadoras recebem diferentes denominações, como educadoras de EI, auxiliares de recreação, monitoras, pajens, professoras auxiliares, entre outras (Côco, 2010). Segundo a autora, são profissionais que atuam no apoio ao trabalho pedagógico na EI, desempenhando funções relacionadas ao cuidado, à organização da rotina e ao acompanhamento das atividades com as crianças. Na realidade desta pesquisa, embora o cargo seja oficialmente denominado “Atendente de EMEI”, optamos, ao longo do texto, por utilizar o termo auxiliar, por ser o mais recorrente na literatura e amplamente utilizado no contexto brasileiro. As auxiliares atuam no cuidado, no bem-estar e no desenvolvimento integral das crianças, realizando atividades que envolvem alimentação, higiene, saúde, apoio às propostas pedagógicas, registro de informações, colaboração com professoras e equipes gestoras, participação em reuniões e formações, além de contribuir para a elaboração da proposta político-pedagógica da escola (Santa Cruz do Sul, 2019).

Quando do meu ingresso na EI, não possuía formação superior. Muitos anos depois, pude passar por uma experiência formativa decisiva a partir da participação no Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Em 2019, fui selecionada pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) para integrar uma turma de Pedagogia desse Programa, retomando, naquele momento, o projeto de cursar uma graduação. Essa experiência modificou profundamente minha visão sobre a educação, sobre as crianças e, sobretudo, sobre a docência na EI, ampliando minha compreensão acerca dos processos educativos e das relações de trabalho que os sustentam.

Concomitantemente à graduação, uma mudança significativa na escola em que atuava, a chegada de professoras licenciadas em Pedagogia para compor as equipes, intensificou minhas inquietações acerca dos saberes mobilizados na prática educativa. Passei a observar com mais atenção as diferenças e aproximações entre os saberes das professoras e os das auxiliares. De um lado essas últimas, em sua maioria detentoras de saberes construídos na prática cotidiana do cuidado, da higiene e da alimentação, envolvendo desde ensinar a comer com colher até orientar a troca de roupas e o descanso das crianças. De outro, as professoras mobilizando saberes acadêmicos relacionados às propostas pedagógicas intencionalmente planejadas e às demandas burocráticas, como o preenchimento de formulários, registros e relatórios. Essas observações me suscitaram questionamentos sobre como esses diferentes saberes se encontram, se articulam e entram em conflito no contexto da organização do trabalho na EI.

Conforme Jesus (2021), as auxiliares ocupam um “não lugar” na EI, uma vez que os principais documentos normativos que regulamentam a atuação das trabalhadoras nessa etapa da Educação Básica referem-se exclusivamente ao professor licenciado em Pedagogia, invisibilizando a existência e o papel desempenhado pelas auxiliares. A atuação dessas profissionais é mencionada muito rapidamente em documentos como o Parecer CNE/CEB nº 2/2002, que destaca a necessidade de formação em licenciatura para a atuação na EI. Tal invisibilização institucional contrasta com a centralidade da atuação dessas trabalhadoras, aprofundando as tensões no que se refere a reconhecimento formal, divisão do trabalho e produção efetiva dos saberes na prática educativa.

A EI, enquanto primeira etapa da Educação Básica, é um direito da criança e um dever do Estado, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Ao longo das últimas décadas, a EI foi sendo progressivamente regulamentada por diferentes marcos legais e normativos, que passaram a definir finalidades, princípios e orientações para a organização do trabalho nas creches e pré-escolas.

Documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular consolidam a EI como espaço educativo no qual cuidado e educação são entendidos como indissociáveis, orientando práticas fundamentadas nas interações e nas brincadeiras. É nesse contexto legal e institucional, onde professoras e auxiliares constroem práticas e saberes sobre o trabalho em diálogo permanente com tais normativas, que se insere a presente pesquisa, desenvolvida em uma escola pública de EI.

Na instituição onde trabalhamos, vivenciamos a experiência de uma atividade compartilhada entre professoras e auxiliares, o que nos instiga a compreender a forma de organização do trabalho em sua relação com os diferentes saberes que essas trabalhadoras produzem, reproduzem, assim como as formas como se eles se apresentam na prática educativa. O desafio que se coloca a esta pesquisa é compreender esses saberes a partir das formações, trajetórias profissionais e experiências de vida das educadoras, considerando suas concepções de criança, de trabalho e de EI. Tratam-se de saberes construídos ao longo do tempo, na experiência concreta do trabalho, e continuamente ressignificados nas experiências diárias.

Nesta pesquisa optamos por nos referir às professoras e auxiliares sempre no feminino, considerando que a EI é um campo de atuação majoritariamente feminino, conforme dados do

Censo Escolar de 2023, que indica que mais de 96% das docentes dessa etapa são mulheres. Essa escolha busca também dar visibilidade às mulheres que historicamente constroem o trabalho educativo na EI. Além disso, sempre que falarmos em educadoras de Educação Infantil, estaremos nos referindo às docentes e auxiliares, pois, como ficará claro ao longo do texto, estas últimas estão todo o tempo de trabalho envolvidas em atividades que se caracterizam como práticas educativas. Professoras e auxiliares compartilham o mesmo espaço institucional e participam, ainda que de forma desigual e hierarquizada, da prática educativa. Não pretendemos, com isso, apagar as importantes diferenças de *status* entre as trabalhadoras, e sim compreender o trabalho educativo como um processo coletivo, marcado por cooperação, negociações e contradições.

A partir dessas considerações, o problema de pesquisa que orienta este estudo é: como é organizado o trabalho de professoras e auxiliares na Educação Infantil e de que formas essa organização interfere no trabalho coletivo, na produção e nas trocas de saberes entre as trabalhadoras? Por conseguinte, o objetivo geral é descrever e analisar o modo como é organizado o trabalho de professoras e auxiliares na Educação Infantil e de que formas essa organização interfere no trabalho coletivo, na produção e nas trocas de saberes entre as trabalhadoras. Como objetivos específicos, buscamos descrever as propriedades e características dos saberes mobilizados pelas educadoras no trabalho realizado na Educação Infantil; compreender como os saberes dessas trabalhadoras se articulam na prática pedagógica e analisar as formas como mesmas definem e diferenciam suas atribuições na prática educativa.

A relevância desse estudo deve-se, primeiramente, a ainda bastante limitada produção acadêmica sobre o trabalho das auxiliares e sobre a organização e as relações de trabalho entre professoras e auxiliares nas instituições de EI, assim como as formas como, nesse contexto, são compreendidos os saberes dessas educadoras. Embora haja um crescimento de pesquisas sobre a EI, os estudos concentram-se em temas como currículo, planejamento, formação docente e avaliação, sendo pouco frequente a consideração das auxiliares como sujeitos de pesquisa, assim como a análise dos saberes produzidos por essas trabalhadoras na prática educativa ou mesmo sobre a organização do trabalho nas creches e pré-escolas. Ao focarmos na organização do trabalho e nos saberes das educadoras da EI, nossa pesquisa busca contribuir para a ampliação do debate sobre o trabalho coletivo nessa etapa da educação e para a valorização das diferentes trabalhadoras responsáveis pelo mesmo.

Nesta perspectiva, os saberes das trabalhadoras da EI são compreendidos como construções plurais produzidas ao longo de trajetórias formativas e experiências de vida, e são

constituídos de maneira heterogênea e temporal, articulando saberes da formação e da experiência (Tardif, 2012). Esses saberes são produzidos e passam por transformações dentro de uma organização concreta do trabalho educativo, a qual, conforme apontam Oliveira (2010) e Imen (2010), é socialmente construída, envolvendo divisões técnicas, sociais e sexuais do trabalho. Assim, a forma como o trabalho se organiza na EI, distribuindo funções, tempos e responsabilidades, incide diretamente sobre as possibilidades de produção, circulação e reconhecimento dos saberes das trabalhadoras.

É nesse contexto que se apresenta o cuidado como uma dimensão constitutiva da prática educativa na EI. Em diálogo com Arango e Molinier (2011), compreendemos o cuidado como um conjunto de atividades materiais, corporais, mentais e relacionais voltado à sustentação da vida e ao bem-estar do outro, especialmente em contextos de dependência. O trabalho de cuidado envolve esforços físicos e mentais, tomada de decisões, atenção constante e responsabilidade ética. No entanto, por estar historicamente associado à feminilidade e às relações afetivas, esse trabalho tende a ser naturalizado e desvalorizado. Reconhecer o cuidado como trabalho implica mostrar os saberes que nele são produzidos e discutir as condições sociais e institucionais que contribuem para a sua invisibilização na EI.

Essa compreensão articula-se a uma concepção de saber que não se restringe ao domínio de conteúdos formais ou acadêmicos, mas que se constitui de maneira relacional, histórica e social. Em diálogo com Charlot (2000), compreendemos o saber como fruto da relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo, sendo sempre situado, compartilhado e produzido na experiência. Assim, os saberes das trabalhadoras da EI emergem do cotidiano do trabalho, das experiências vividas e da reflexão sobre elas. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana, para a qual o saber é um processo permanente de invenção e reinvenção do mundo (Freire, 1987), e reconhece, com Tisnés (2008), a relevância dos saberes tácitos e os saberes da experiência, frequentemente invisibilizados, mas fundamentais para o trabalho educativo e de cuidado.

Compreendemos a formação profissional como um processo múltiplo e contínuo que ultrapassa a dimensão acadêmica e se constrói no entrelaçamento entre teoria, prática e experiência de vida. Trata-se de um processo integrado, que se produz no diálogo entre a academia, a experiência no trabalho e a dimensão pessoal das educadoras (Nóvoa, 2022), reconhecendo professoras e auxiliares como sujeitos produtores de saberes.

Na prática educativa se fazem presentes diferentes tipos de saberes, produzidos e reproduzidos nos espaços de diálogo, escuta, troca e formação coletiva que se constroem no

trabalho na EI. Saberes que se encontram e que se desencontram. Na perspectiva da filosofia do diálogo, Buber (apud Pena, 2017) compreende o encontro como uma relação essencial, na qual o sujeito se constitui na relação viva com o outro, possibilitando reconhecimento e transformação mútua. Articulando essa compreensão à abordagem ergológica, entendemos os encontros de saberes na EI como os conhecimentos mobilizados e reelaborados nas relações entre professoras e auxiliares, atravessados por valores, normas, escolhas e histórias de vida (Cunha, 2006).

Metodologicamente, essa pesquisa segue uma abordagem qualitativa na perspectiva materialista histórico-dialética. Os dados foram produzidos por meio de observações realizadas em duas turmas de uma escola pública de EI que contam com professoras e auxiliares, e de entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professoras e quatro auxiliares de EI, atuantes em uma escola pública de um município do Vale do Rio Pardo (RS). Com o objetivo de apreender a diversidade de experiências e saberes presentes no trabalho educativo na EI, as participantes foram selecionadas considerando diferentes tempos de atuação e trajetórias formativas.

A dissertação está organizada em capítulos que buscam sistematizar o percurso teórico, metodológico e analítico da pesquisa. Inicialmente apresentamos um capítulo dedicado ao levantamento das produções acadêmicas relacionadas ao tema, evidenciando lacunas e aproximações com o nosso estudo. Em seguida, a fundamentação teórica aborda os principais conceitos que sustentam a análise e discussão, com destaque para as características do trabalho na EI, os saberes produzidos na prática educativa e o cuidado como dimensão constitutiva do trabalho das educadoras. O capítulo metodológico explicita os pressupostos da abordagem adotada, os procedimentos de produção dos dados e as características do campo e dos sujeitos da pesquisa. Na sequência vem a discussão dos resultados, com apoio na teoria, nas falas das trabalhadoras e nas observações do campo de pesquisa. Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais achados do estudo, suas contribuições e limites, seguidas das referências e dos apêndices que complementam o trabalho.

2 AS (POUCAS) PRODUÇÕES SOBRE O TEMA DE PESQUISA

A revisão das publicações existentes sobre uma temática de pesquisa possibilita o conhecimento de outros aportes teóricos e metodológicos, inclusive trazendo novos rumos para os estudos, permitindo identificar os avanços, as limitações, as diferentes perspectivas e contradições (Vosgerau; Romanowski, 2014). As autoras defendem que os estudos de revisão são essenciais, especialmente para novos pesquisadores em uma área específica. Ao sistematizar e resumir as publicações existentes sobre um tema, podemos identificar as principais tendências e procedimentos de pesquisa utilizados. Além disso, podemos identificar, na análise das produções encontradas, as principais discussões da academia em torno da nossa temática, assim indicando caminhos ainda inexplorados para futuras investigações (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Romanowski e Ens (2006) destacam que a realização dos estudos de revisão contribui para a estruturação e a análise na definição de uma área de conhecimento, além de acompanhar as transformações e as novas abordagens na área em que se realizará a pesquisa. Ao tratar do campo da educação e seus profissionais, Romanowski e Ens (2006, p. 39) consideram imperativos os estudos de revisão e a análise dos dados encontrados, afirmando que:

Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (Romanowski; Ens, 2006, p. 39).

Triviños (1987) denomina como revisão de literatura o estudo que possibilita uma aproximação com a temática a ser investigada pelo pesquisador, ampliando a compreensão sobre determinado tema, além de auxiliar o pesquisador a planejar os caminhos para a realização do seu trabalho.

Nosso objetivo na presente revisão é analisar os principais enfoques, compreensões e especificidades sobre a temática dos saberes das educadoras da EI nos estudos realizados até o momento, buscando conhecer os debates realizados e identificar as compreensões já existentes, além de aprimorar a base de referências para o tema de investigação e assim como apontar caminhos para realização do estudo (Morosini; Fernandes, 2014).

Partindo do objetivo de situar esta pesquisa no contexto das produções científicas sobre o tema dos saberes de professoras e auxiliares de EI, iniciamos a revisão bibliográfica buscando estudos presentes no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, inicialmente utilizando os descritores saberes, professores, monitoras e o termo *booleano AND* para separá-los. Filtrando

o levantamento no período de 2010 à 2023, foram encontrados 24 trabalhos. Após a realização da leitura dos títulos, restaram dois trabalhos, os quais, após a leitura dos resumos, mostraram ausência de proximidade com a temática da nossa pesquisa. Em uma nova tentativa, substituímos o descritor “professores” pela palavra no feminino (saberes, professoras, monitoras). Porém, não houve alterações nos resultados.

Na sequência, utilizamos os descritores saberes, professores, auxiliares e o termo booleano *AND* para separá-los, novamente utilizando como filtro o período de 2010 e 2023. Encontramos 173 trabalhos e após a leitura dos títulos selecionamos seis deles. Realizando a leitura dos resumos, identificamos duas dissertações com aproximações do nosso objetivo de estudo. A primeira, intitulada “ ‘É como se fosse um segundo professor’: uma análise da construção do ‘não lugar’ profissional e da origem dos saberes mobilizados pelos auxiliares de classe”, de autoria de Lívia Karen Figueredo de Jesus, Universidade Federal da Bahia – UFBA. A pesquisa de Jesus (2021) promove uma discussão sobre quem ocupa o lugar profissional das salas da EI. Tem como objetivo analisar a constituição do “não lugar” profissional e a origem dos saberes utilizados pelas auxiliares de classe da EI. A pesquisa traz como resultado a construção do “não lugar” profissional da auxiliar, sendo este é ocupado pela professora. A autora constata ainda a invisibilidade, a falta de autonomia e de um saber próprio da auxiliar.

O segundo estudo, a dissertação intitulada “Na esteira dos saberes e práticas da docência na EI: as relações entre professores e auxiliares no cotidiano de um CMEI”, de autoria de Maurícia Evangelista dos Santos, de 2013, realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana, tem como foco as relações de trabalho entre as diferentes profissionais, auxiliares e professoras de EI. A pesquisa coloca em discussão as relações entre a formação acadêmica das professoras e a atuação prática das auxiliares de sala. Os resultados indicam que as relações entre as professoras e as auxiliares se configuram em meio aos micropoderes que medeiam relações hierárquicas no cotidiano da instituição. As análises evidenciam também uma divisão social e de gênero no trabalho da EI. Além do conceito de saberes, a autora trabalha com conceitos como hierarquia, organização do trabalho e divisão social do trabalho, entre outros.

Utilizando os descritores EI e auxiliares e como o filtro 2014 a 2024, encontrando 125 resultados. Após a leitura dos títulos, selecionamos três estudos, conforme segue.

“Trabalho docente na educação infantil pública de Florianópolis: um estudo sobre as auxiliares de sala”, de autoria de Graziela Pereira da Conceição, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina no ano de 2010, tem como sujeitos da pesquisa as auxiliares de EI. O estudo teve como objetivo investigar a história da constituição e expansão deste grupo de

profissionais na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (SC). A pesquisa aborda conceitos relacionados ao trabalho docente, como organização do trabalho, precarização e intensificação do trabalho. Conceição (2010) traz como resultados do estudo a ambivalência do trabalho das auxiliares. Afirma que embora elas exerçam atividades de docência, não estão vinculadas ao quadro do Magistério, situação que traz reflexos na carreira, nos salários, na valorização e condições de trabalho dessas profissionais.

Luz (2020), na dissertação intitulada “O cuidar e o educar na educação infantil: aspectos do trabalho da auxiliar de classe em uma rede municipal de ensino”, aborda a discussão sobre o binômio cuidar e educar na EI e busca compreender o espaço ocupado e o trabalho desenvolvido pela Auxiliar de classe em São Bernardo do Campo. A partir de análise documental, a autora tem como objetivo identificar a concepção do município sobre a função da Auxiliar em Educação e investigar se os documentos refletem uma cisão entre atividades de educação e cuidado no cotidiano das creches. Os resultados da pesquisa mostram incoerências entre o que é afirmado nos documentos oficiais e o que acontece na prática. Revela ainda visões e práticas assistencialistas em alguns aspectos na EI.

A pesquisa intitulada “Não! A auxiliar não é a professora! O papel das auxiliares da EI no contexto de creche no município de Fortaleza”, de Pinheiro (2017), aborda a docência na creche e na pré-escola considerando a especificidade do trabalho com crianças pequenas, amparado principalmente no binômio cuidar e educar. Teve como objetivo central analisar o papel da Auxiliar de EI no contexto de uma creche no município de Fortaleza. A análise dos dados revelou que o trabalho das auxiliares consiste em práticas de cuidado e educação dirigidas às crianças. Os resultados indicam que o trabalho da auxiliar tem função complementar ao papel pedagógico desempenhado pelas professoras, apontando para a urgência de uma revisão acerca dos elementos que constituem a docência com crianças pequenas.

Com o objetivo específico de encontrar trabalhos relacionados às auxiliares de EI, realizamos uma nova busca, substituindo o descritor auxiliar por monitora, utilizando o mesmo filtro, ou seja, o período de 2014 a 2024. Encontramos 34 trabalhos. Após leitura dos títulos, todos os estudos foram desconsiderados por falta de aproximação com a temática da nossa pesquisa. Também fizemos essa busca substituindo o descritor auxiliar por atendente, o que resultou na identificação de 7 trabalhos, porém, após a leitura dos títulos, observamos que nenhum deles se relacionava com o tema de nosso estudo.

Seguindo a busca por estudos semelhantes realizados na área, exploramos os anais das reuniões científicas nacionais da ANPEd, período de 2010 a 2023, especificamente nos GTs 07 (Educação de crianças de 0 à 6 anos), 08 (Formação de professores) e 09 (Trabalho e Educação).

Iniciamos o levantamento pela 33ª reunião. No entanto, o site não permitiu o acesso a mesma. Na 34ª Reunião Nacional (2011), no GT 07, Educação de crianças de 0 a 6 anos, foram encontrados 15 trabalhos, todos sem aproximação com os conceitos e categorias centrais da nossa pesquisa. Na mesma reunião, ao realizar a busca no GT 08 (Formação de Professores), localizamos 22 trabalhos. Após a leitura dos títulos, constatamos que igualmente não há nenhum trabalho que tenha aproximação com a temática da nossa pesquisa. Todos os trabalhos focam em formação de professores. Entretanto, nenhum faz relação com os saberes, a categoria central da nossa pesquisa.

O GT 09, Trabalho e Educação, na 34ª reunião anual da ANPEd, teve 17 trabalhos apresentados. Todos abordam o trabalho, mas apenas dois especificamente o trabalho docente, os quais excluímos depois da leitura dos resumos, visto que não abordam o trabalho docente na perspectiva dos encontros de saberes.

Na 35ª reunião anual da ANPEd, realizada em Porto Seguro PE, em 2012, começamos a busca pelo GT 07. Foram encontrados 18 trabalhos. Após a leitura dos títulos, selecionamos o texto “Quais as fontes de saberes dos professores de bebês?” Porém, realizando a leitura do resumo, constatamos que os sujeitos de pesquisa incluíam apenas as professoras de EI, não considerando as auxiliares, que são a parte fundamental dos sujeitos de nosso estudo. No GT 08 do mesmo ano, constam 22 trabalhos. Na leitura dos títulos dos mesmos, constatamos que nenhum apresentou aproximação com a nossa temática. Na sua maioria, são pesquisas que analisaram os cursos de licenciatura ou ainda relacionados à docência universitária. No GT 09 encontramos 13 estudos. Novamente, na leitura dos títulos, não encontramos nenhum trabalho que tivesse relação com os saberes das educadoras da EI. Em sua maioria, as pesquisas dessa reunião no GT-09 estão relacionadas ao ensino médio.

A busca na 36ª reunião anual da ANPEd, realizada em 2013, trouxe, no GT 07, 12 trabalhos, todos sem relação com o conteúdo do nosso estudo. Os trabalhos são relacionados à infância, à criança na EI, de maneira que não abordam o trabalho docente, nem a questão dos saberes. Na mesma reunião, o GT 08 conta com 18 trabalhos. Após a leitura dos títulos, constatamos a inexistência de trabalhos que façam aproximações com a nossa temática de pesquisa. Ainda na 36ª reunião anual da Anped, o GT 09 conta com 10 trabalhos, nenhum relacionado ao objeto do nosso estudo.

A 37ª reunião anual da ANPEd foi realizada em 2015, na cidade de Florianópolis (SC). No GT 07 encontramos 29 trabalhos. Após a leitura dos títulos, encontramos o trabalho “Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense”, de autoria de Márcia Buss Simão. Procedendo à leitura do resumo, podemos confirmar as aproximações com nossa pesquisa, relacionadas principalmente à formação de professores. O texto de Buss Simão (2015) apresenta o recorte de uma pesquisa que objetivou contribuir para o conhecimento das configurações recentes das redes municipais de ensino e delinear o perfil da formação de seus profissionais em Santa Catarina. Os dados foram produzidos no ano de 2012 por meio de questionário enviado para 20% do total de 293 municípios do estado de Santa Catarina. O resumo não apresenta os resultados da pesquisa. Nas considerações finais, a autora defende que tanto professoras quanto auxiliares de EI devem ser reconhecidas como docentes, promovendo-se, assim, uma atuação conjunta e compartilhada, numa abordagem que busca valorizar a profissão e lutar por melhores condições de trabalho, além de um piso salarial nacional. Destaca as contradições políticas que resultam em salários baixos e desvalorização das auxiliares, além da necessidade de uma definição mais clara das funções de cada categoria profissional, considerando formação, cargo e jornada de trabalho.

Na mesma reunião, o GT 08 teve a apresentação de 36 trabalhos. Novamente, na leitura de títulos, constatamos a inexistência de estudos com aproximação da temática da nossa pesquisa. No GT 09 da 37ª reunião anual da Anped localizamos 20 trabalhos, todos igualmente sem aproximação com o conteúdo do nosso estudo.

Em seguida, realizamos a procura na 38ª reunião anual da ANPEd, realizada na cidade de São Luís (MA), em 2017. Iniciamos no GT 07. Neste grupo foram encontrados 17 estudos. Após a leitura dos títulos, constatamos não haver trabalhos relacionados aos saberes das educadoras da EI. De modo geral, os trabalhos centram a análise na infância. No GT 08 encontramos 22 trabalhos, nenhum com aproximação com a nossa temática de pesquisa. Ainda na 38ª reunião, no GT 09, encontramos 21 trabalhos, também nenhum relacionado ao tema da nossa pesquisa. Novamente encontramos muitos trabalhos relacionados ao Ensino Médio.

Na sequência, realizamos a revisão da 39ª reunião, realizada na cidade de Niterói (RJ), no ano de 2019. Porém, o site não permitiu o acesso aos trabalhos apresentados nessa reunião. Portanto, passamos para a 40ª reunião anual, realizada no ano de 2021, na cidade de Belém (PA). No GT 07 foram encontrados 61 trabalhos. Supomos que o grande número de trabalhos apresentados neste ano ocorreu devido ao período pandêmico, o que, obrigando o evento a acontecer de forma *online*, favoreceu a participação de um maior número de pesquisadores.

Após a leitura dos títulos, não encontramos nenhum trabalho com aproximação com o tema dos saberes das educadoras da EI. No GT 08 desse mesmo ano foram apresentados 38 trabalhos, porém, após a leitura dos títulos, constatamos a inexistência de relação destes com a temática do nosso estudo. Igualmente no GT 09, após a leitura dos títulos, os 36 trabalhos apresentados mostraram-se distantes da temática da nossa pesquisa.

Para concluir a revisão nas reuniões anuais da ANPEd, buscamos a 41ª reunião, que aconteceu em 2023. No entanto, os trabalhos apresentados ainda não estavam disponíveis na página do evento.

A busca por artigos no Redalyc - Rede de Revistas Científicas, foi iniciada com os descritores saberes, professores, auxiliares e EI. Aplicamos como filtro o período de 2014 a 2024, sem restrição de área de conhecimento. Como resultado, obtivemos 140 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados cinco artigos que demonstraram aproximações com a temática da nossa pesquisa, conforme segue.

“Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense”, de autoria de Márcia Buss-Simão e Eloisa Acires Candal Rocha, publicado na Revista Brasileira de Educação em 2018, é uma versão mais completa do resumo encontrado na 37ª Reunião Anual da ANPEd. As temáticas abordadas no artigo, como o ingresso, carreira e formação de professores, dialogam com nosso tema de pesquisa. A pesquisa objetivou contribuir com o conhecimento das configurações recentes das redes municipais de ensino e delinear o perfil da formação de seus profissionais em Santa Catarina.

“Cuidar e educar na creche: o planejamento pedagógico e a atuação das auxiliares de classe” é artigo de autoria de Livia Karen Figueredo de Jesus e Karina de Oliveira Santos Cordeiro, ano de 2021. As autoras discutem na pesquisa as relações entre professoras e auxiliares de classe da EI na realização do planejamento pedagógico. O objetivo geral do estudo foi compreender como as auxiliares se veem profissionalmente e que lugar elas ocupam no Centro de EI público do município de Amargosa (BA). Os resultados da pesquisa apontam para a existência de divisão do trabalho entre as profissionais, mesmo elas indicando ações que demonstram a integração e a indissociabilidade do cuidar e educar. As autoras entendem que a superação da divisão do trabalho na EI é possível, reconhecendo que cuidar e educar são, ambas, atribuições docentes.

“Controvérsias jurídicas e a persistente divisão do trabalho em creches públicas: o caso de Mauá/SP”, de autoria de Sanny Silva da Rosa e Fernanda Feliciano de Andrade, publicado na Revista Práxis Educacional, em 2018, apresenta uma importante discussão sobre a divisão

do trabalho entre professoras e auxiliares de desenvolvimento infantil em creches públicas. O texto problematiza os conflitos existentes entre os objetivos declarados na legislação brasileira e as práticas de atendimento em creches, onde, segundo as autoras, persiste a divisão hierárquica das atribuições das profissionais que trabalham com crianças de 0 a 3 anos. As autoras sugerem a definição de regras claras que de fato eliminem as ambiguidades e controvérsias jurídicas que levam à divisão de papéis no âmbito das instituições de EI. Defendem que o propósito das políticas públicas deve ser a superação da dicotomia cuidar-educar e da herança assistencialista nas creches brasileiras.

No texto “Formação continuada de professoras: o espaço-tempo da escola infantil”, de Elisabete Andrade, publicado na Revista Educação & Realidade em 2022, a questão da formação de professores dialoga com nosso tema de pesquisa, acrescentando-se, ainda o cotidiano de trabalho das educadoras. Andrade (2022), tem como objetivo questionar e compreender a maneira como vem sendo pensada a formação das professoras e o cotidiano de trabalho nas escolas infantis. Os sujeitos de pesquisa são professoras e auxiliares de EI. A autora afirma que as crescentes mudanças sociais geradas pelo processo de globalização levam a refletir sobre essa faixa etária, que muitas vezes acaba esquecida na análise dessas transformações. O resumo do artigo não apresenta os resultados da pesquisa.

“O choro dos bebês e a docência na creche”, de autoria de Fernanda Pedrosa Coutinho Marques e Iza Rodrigues da Luz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ano de 2022, contribui com nosso estudo no sentido de dar visibilidade à profissional Auxiliar de EI. Marques e Luz (2022) tem como objetivo de pesquisa analisar as re(ações) das professoras e da auxiliar de apoio à EI diante do choro dos bebês, nas interações estabelecidas em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Belo Horizonte (MG). Os resultados afirmam que as re(ações) das professoras e da auxiliar estão divididas em momentos de sintonia e momentos de tensões e contradições com as finalidades da EI. Também indicam que sejam realizados novos estudos sobre a temática, dada a complexidade do trabalho dessas profissionais. Outrossim, destacam a necessidade de momentos de autorreflexão das práticas educativas pelas trabalhadoras.

Continuamos nossa busca no Redalyc com os descritores “educação infantil” e “auxiliares”, aplicando como filtro o período de 2014 a 2024, sem restrições de área de conhecimento. Como resultado, obtivemos 311 artigos. Após a leitura dos títulos e resumos, notamos que alguns dos trabalhos selecionados anteriormente se repetiram. Dessa forma, selecionamos apenas um novo artigo. “Implicações do neoliberalismo para a educação infantil:

um relato de experiência”, de autoria de Luciano Barbosa de Queiróz *et al.*, publicado na Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (RS), em 2017, foi selecionado por contar com as auxiliares como sujeitos principais da pesquisa, além de promover um debate acerca das condições de trabalho dessas profissionais. O artigo apresenta um relato de experiência acerca de um Curso de Formação exclusivamente destinado às auxiliares de atividades educativas da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Os resultados, após a análise, indicam a existência de estratégias de contenção de gastos e “enxugamento” da máquina pública por meio da contratação temporária em um contexto de grave crise econômica e fiscal, resultando em piores condições de trabalho, perda de qualidade e desvirtuamento das orientações da EI no município.

Prosseguindo nossa busca nesta base de dados, utilizamos os descritores “educação infantil” AND “monitoras” sempre utilizando o termo *booleano AND* para separar os mesmos, e aplicando como filtro o período de 2014 a 2024. Nesta busca, encontramos 616 artigos. Para reduzir a grande quantidade de trabalhos, aplicamos o filtro “área educação”, o que resultou em 399 artigos. Com o objetivo de reduzir ainda mais a quantidade de trabalhos, acrescentamos o descritor “trabalho” e fizemos uma nova busca, ainda com o filtro temporal de 2014 à 2024 e na área da educação, encontrando 386 resultados. Novamente, após a leitura dos títulos, houve a repetição de artigos já encontrados com os descritores das buscas anteriores e apenas um artigo novo.

“Análise das concepções de profissionais da educação sobre o desenvolvimento infantil: um estudo em creches de uma cidade da Paraíba-Brasil”, de autoria de Vanessa da Cruz Alexandrino e Fabíola de Sousa Braz Aquino, publicado na Revista Portuguesa de Educação, no ano de 2018, aborda “os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil e as percepções das profissionais sobre esse desenvolvimento”. O objetivo do estudo foi analisar e conhecer as concepções e ações de professoras da EI, monitoras e psicólogas escolares sobre o desenvolvimento infantil em uma cidade do estado da Paraíba. Os resultados indicaram que a percepção do desenvolvimento infantil acontece a partir das atividades propostas e pelas situações de brincadeira. O estudo reafirmou a influência das concepções sobre desenvolvimento infantil nas práticas das profissionais.

Para concluir, realizamos uma revisão substituindo o descritor “auxiliar” por “atendentes”, o que resultou na repetição de artigo já selecionado com os descritores anteriores. Já a troca do mesmo descritor por “profissional de apoio” resultou no direcionamento para estudos sobre inclusão, ou seja, pesquisas com profissionais que cuidam de crianças com

necessidades especiais, dessa forma também não trazendo resultados que pudessem contribuir com nosso estudo.

Na revisão das pesquisas presentes no Catálogo de Periódicos da Capes, utilizamos os descritores *saberes*, *professoras* e *monitoras*, e o termo *booleano AND* para separá-los. Os filtros utilizados foram a revisão por pares e o período de 2010 a 2024. Com esses descritores e filtros não encontramos nenhum artigo. Com os descritores *saberes*, *professoras* e *auxiliares* e o termo *booleano AND* e novamente utilizando como filtro o período de 2010 a 2024 e a revisão por pares, encontramos três artigos. No entanto, nenhum com enfoque nos *saberes* das educadoras da EI. Ao trocar o descritor *professoras* para *professores*, o resultado foi de quatro artigos, mas, após a leitura dos títulos, avaliamos que nenhum tem aproximação com as categorias de nossa pesquisa.

Em seguida, recorreremos aos descritores *saberes*, *professoras*, *monitoras* e *EI*, utilizando os filtros de revisão por pares e o período de 2010 a 2024, não encontrando nenhum artigo. Trocando o descritor “*monitora*” por “*auxiliares*”, a fonte nos trouxe dois trabalhos, que após a leitura de títulos, por não contemplarem conceitos e categorias do nosso estudo, não foram considerados.

A última tentativa foi realizada com a troca do descritor *professora* por *professor*, o que resultou em dois trabalhos ainda não encontrados. Após a leitura dos títulos dos mesmos, encontramos o artigo intitulado “Qual a origem do saber da auxiliar de classe? Estudo sobre o não lugar profissional”, de autoria de Lívia Karen Figueredo de Jesus e Lúcia Gracia Ferreira, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, ano de 2023, no qual as categorias investigadas apresentam importantes proximidades com nossa pesquisa. O artigo teve como objetivo conhecer a origem dos *saberes* mobilizados pelas pessoas que exercem a função de auxiliar de classe e a influência destes na construção do “não lugar” profissional. A pesquisa mostrou que várias são as fontes da origem dos *saberes* dos *auxiliares*, tais como as histórias de vida, as experiências pessoais e cotidianas, a formação acadêmico-profissional e a própria prática laboral. As diferenças na função de professor e auxiliar também estão entre os destaques da pesquisa. As autoras concluem que os achados indicam a construção de um “não lugar” profissional das *auxiliares* de classe.

Na sequência, utilizamos os descritores *EI* e *auxiliares*, utilizando como filtros o período de 2014 a 2024 e revisado por pares. Obtivemos, como resultado, 26 trabalhos. Após a leitura dos títulos, selecionamos um artigo, intitulado “Trabalho docente na educação infantil: a participação das *auxiliares* de creche”, de autoria de Gleiciele Magela de Almeida e Valdete

Côco, publicado em *Actualidades Pedagógicas*, em 2018. O artigo realiza uma análise documental da portaria que regula o trabalho docente das auxiliares no estado do Espírito Santo, no sudeste brasileiro. Almeida e Côco (2018) sintetizam os resultados de uma pesquisa que procurou compreender como é gerido o trabalho docente das auxiliares de creche e o das professoras. A pesquisa tem abordagem qualitativa exploratória. Um dos principais resultados do estudo é que os documentos oficiais reafirmam a configuração de um trabalho docente dicotomizando entre as ações de cuidar (atribuídas às auxiliares) e as de educar (remetidas às professoras) na EI. As autoras destacam a luta por condições de trabalho mais igualitárias entre as profissionais da EI.

2.1 Considerações sobre a revisão bibliográfica

Essa revisão bibliográfica foi realizada por meio da busca de publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), utilizando como filtro o período de 2010 a 2024. Também buscamos produções acadêmicas com aproximações com nosso tema de pesquisa nos artigos do Redalyc Scientific Information System, utilizando como filtro o período de 2014 a 2024, e no Catálogo de periódicos da Capes, utilizando como filtro o período de 2010 à 2024.

Foram selecionados, inicialmente, os trabalhos de Jesus (2021); Santos (2013); Conceição (2010); Luz (2020); Pinheiro (2017); Buss-Simão (2015); Jesus e Ferreira (2023); Almeida e Côco (2018); Marques e Luz (2022); Jesus e Cordeiro (2021); Rosa e Andrade (2018); Andrade (2022); de Queiróz; Barbosa; Campos; Santos; Souza (2017).

Após a leitura dos resumos, selecionamos cinco trabalhos, apresentados na tabela a seguir, para leitura na íntegra. Dois desses estudos, o de Jesus (2021) e o de Santos (2013), integram o referencial teórico da nossa pesquisa:

Tabela 1: Trabalhos selecionados para leitura na íntegra

AUTORIA	TÍTULO	BASE DE DADOS E ANO DA PUBLICAÇÃO	TIPO DE PUBLICAÇÃO
Lívia Karen Figueredo de Jesus	É como se fosse um segundo professor: uma análise da construção do “não lugar” profissional e da origem dos saberes mobilizados pelos auxiliares de classe	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes-2021	Dissertação
Maurícia Evangelista dos Santos	Na esteira dos saberes e práticas da docência na Educação Infantil: as	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes-2013	Dissertação

	relações entre professores e auxiliares no cotidiano de um CMEI		
Maria Nerice dos Santos Pinheiro	“Não! A auxiliar não é a professora!” o papel das auxiliares da educação infantil no contexto de creche no município de Fortaleza.	Catálogo de Teses e Dissertações da Capes-2017	Dissertação
Lívia Karen Figueredo de Jesus Lúcia Gracia Ferreira	“Qual a origem do saber da auxiliar de classe? Estudo sobre o não lugar profissional”	Catálogo de periódicos da capes-2023	Artigo
Lívia Karen Figueredo de Jesus Karina de Oliveira Santos Cordeiro	Cuidar e educar na creche: o planejamento pedagógico e a atuação das auxiliares de classe.	Redalyc Scientific information system Rede de revistas científicas Diamond open access-2021	Artigo

Um dos principais aspectos que se destacam na análise das produções selecionadas é o reduzido número de pesquisas que se dedica a investigar os encontros entre os saberes das professoras e os das auxiliares da EI. Embora a literatura sobre saberes docentes seja extensa e consolidada, ela se concentra na figura da professora, relegando a um plano secundário o trabalho coletivo que se realiza nas instituições de EI e, sobretudo, os saberes mobilizados pelas auxiliares. Nas produções mapeadas, são raros os estudos que tomam a auxiliar como sujeito de pesquisa e mais escassos ainda aqueles que reconhecem seus saberes como parte constitutiva do trabalho educativo. Observamos ainda, que, em nossas buscas, a discussão sobre gênero é muito pouco comum, tendo uma presença tímida nas produções relacionadas ao tema do nosso estudo.

Essas lacunas, ao mesmo tempo que evidenciam um campo ainda pouco explorado na pesquisa acadêmica, revelam a invisibilização do trabalho das auxiliares. Assim, reveste-se de relevância a presente pesquisa, que se justifica pela limitada produção acadêmica sobre o tema, pela necessidade de compreender os encontros de saberes que se constroem no trabalho compartilhado entre professoras e auxiliares, podendo-se, desse modo, ampliar o debate sobre os saberes na prática educativa da EI e sobre o trabalho coletivo nela realizado.

A partir da leitura e análise dos trabalhos selecionados, podemos destacar a categoria dos saberes conforme abordada em Jesus (2021), que questiona: quais saberes são necessários para atuar na EI? A autora considera que a docência é composta por diversos saberes. Apoiada em Tardif (2014), afirma que estes saberes são construídos em um processo a partir da formação e reconstruídos ao longo da carreira, integrando uma identidade profissional. Na EI, devido a

especificidade desta etapa da Educação Básica, a professora trabalha juntamente com uma auxiliar. Jesus (2021) destaca a questão da divisão do trabalho, comentando que a auxiliar aparece como um apoio à professora e que na maioria das vezes suas atividades estão relacionadas à alimentação e higiene. Considerando que não há exigência de formação específica para a auxiliar, ela ocupa o “não” lugar neste espaço que é da profissional habilitada, a professora licenciada, o que expressa a hierarquização no trabalho da EI (Jesus, 2021).

A autora realiza uma extensa análise do trabalho das auxiliares, abordando desde as motivações para o ingresso neste cargo e para exercer o trabalho até questões relacionadas à desvalorização e à invisibilidade desta profissional (Jesus, 2021). Baseada nos documentos legais que norteiam a EI, Jesus (2021) atenta para a indissociabilidade do educar e cuidar, afirmando que não deve haver uma separação entre o trabalho de cuidado e o trabalho de educação. Nesse sentido, a autora destaca a necessidade da superação da divisão do trabalho na EI.

Santos (2013) traz em seu estudo a discussão sobre a vocação da mulher para o magistério, abordando a questão a partir da categoria de gênero. Apoiada em Bruschini e Amado (1988), a autora comenta a relativa facilidade com que as mulheres, como forma de ingressar no mercado de trabalho, conseguem um cargo como auxiliar de EI, destacando a associação entre essa atividade e a condição feminina (Kramer apud Santos, 2013). A categoria cuidado é igualmente explorada pela autora. A autora destaca também a divisão do trabalho como um tema que perpassa a EI, as próprias profissionais de sua pesquisa ressaltando essa divisão, afirmando que cada profissional tem seu lugar de atuação (Santos, 2013).

Apoiada em Brandão (1986), Santos (2013) aborda ainda conceitos como identidade profissional e saberes, o qual sistematiza a partir da prática dos professores e auxiliares, classificando os mesmos como “singulares, interativos, polimórficos e flexíveis” (Santos, 2013, p. 122). Por fim, em seu estudo, a autora trabalha também com conceitos como organização do trabalho, divisão e hierarquização do trabalho.

Jesus e Ferreira (2023) apoiam-se teoricamente em Tardif ao analisar os saberes das auxiliares de classe. Conceitos como trabalho docente, divisão do trabalho, condições de trabalho e categorias como gênero e cuidado destacam-se no artigo. O saber da experiência aparece como resultado das investigações acerca dos saberes da auxiliar de classe. De acordo com as autoras, os saberes das auxiliares são provenientes das suas histórias de vida, de sua formação e prática profissional.

Na leitura do artigo de Marques e Luz (2023), conseguimos perceber pouca aproximação com a temática da nossa pesquisa. No entanto, selecionamos o artigo pelo fato de as autoras considerarem como sujeito de pesquisa a auxiliar, o que, nas produções científicas da área da educação, é bastante raro. Nessa pesquisa, que contou com observações de campo, a trabalhadora é denominada como Auxiliar de Apoio a EI. Além disso, as autoras fazem uma breve discussão sobre a identidade profissional das docentes da EI, ressaltando a ausência de formação adequada. Ademais, também são abordados conceitos como trabalho docente e organização do trabalho.

Podemos colher contribuições importantes do estudo “Na esteira dos saberes e práticas da docência na EI: as relações entre professores e auxiliares no cotidiano de um CMEI” (Santos, 2013), levando em consideração seu foco nas relações entre as diferentes profissionais, auxiliares e professoras de EI, do ponto de vista do cotidiano de trabalho, considerando também que trabalham com as categorias saberes, gênero, organização e divisão do trabalho.

A revisão bibliográfica proporcionou valiosas contribuições para o desenvolvimento do referencial teórico do nosso projeto de pesquisa. Os estudos identificados exploram vários conceitos afins com o estudo aqui desenvolvido, tais como trabalho docente, organização e divisão do trabalho, identidade profissional, formação de professores, além de categorias como saberes, gênero e cuidado.

Nas produções analisadas, apenas o estudo de Santos (2013) aborda a categoria dos saberes de maneira alinhada à nossa pesquisa. Além disso, ele contempla em sua pesquisa as duas trabalhadoras, a professora de EI e a auxiliar, conforme pretendemos no nosso estudo. Embora algumas pesquisas enfoquem as relações de trabalho entre as professoras e auxiliares, na discussão não estão incluídos os saberes dessas últimas trabalhadoras.

Nos GTs das reuniões anuais da ANPED, encontramos apenas um trabalho que dialoga com nosso estudo, embora não aborde diretamente os saberes. Selecionamos o artigo “Professoras de Educação Infantil: uma análise da configuração da docência no contexto catarinense”, de autoria de Márcia Buss Simão, porque ele oferece um panorama da docência em EI no estado de Santa Catarina, especialmente sobre o perfil da formação dos profissionais da EI neste estado.

A ausência de outros trabalhos que abordem mais diretamente os saberes das trabalhadoras nas reuniões anuais da ANPED revela a pouca produção sobre a temática. Essa escassa produção se torna ainda mais evidente quando consideramos pesquisas que tenham como foco as auxiliares de EI. A maioria dos trabalhos sobre a temática do trabalho docente

apresentados nos GTs concentra-se na formação de professores. Ressaltamos, também, que a formação discutida nos trabalhos apresentados na ANPEd é a formação inicial e não a formação por meio da prática do trabalho e da experiência, que será o foco no nosso estudo.

Uma das dificuldades que se apresentou na busca de pesquisas sobre o trabalho realizado pela auxiliar refere-se ao fato dessas profissionais receberem diferentes denominações, dependendo do município, estado ou região do Brasil. Nas buscas realizadas, encontramos denominações tais como agentes, auxiliares de classe, auxiliar de apoio, monitoras etc. Em algumas realidades, as auxiliares são conhecidas por siglas, como é o caso do estado de São Paulo, onde a auxiliar é nomeada ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil). Assim, como utilizamos em nossas buscas somente os descritores auxiliares e monitoras, é possível que existam produções sobre essas profissionais que não foram localizadas.

Inicialmente, diante da dificuldade de encontrar produções por meio dos descritores “saberes” AND “professores” AND “auxiliares”, realizamos a busca com os descritores “educação infantil” AND “auxiliares”. Apesar do uso dessa estratégia, o conjunto das produções encontradas manteve-se restrito e com características semelhantes às buscas anteriores. De modo geral, os estudos localizados concentram-se no papel das auxiliares. Além disso, os estudos também exploram o ingresso e a experiência no trabalho.

A divisão do trabalho na EI é um tema presente em muitos dos trabalhos analisados. Os estudos descrevem e analisam a divisão do trabalho entre as auxiliares e as professoras, que tendo como base a separação entre educar e cuidar. Jesus (2021), por exemplo, lembrando a indissociabilidade do educar e cuidar presente nos documentos legais da área da EI, revela, em sua pesquisa, a atuação das auxiliares como trabalhadoras de apoio à atividade professora, destacando que, na maioria das vezes, suas atividades estão relacionadas à alimentação e higiene. Na pesquisa de Santos (2013), as próprias profissionais expressam essa divisão, afirmando que cada profissional tem seu lugar de atuação. A autora também aponta a hierarquização do trabalho na EI. Rosa e Andrade (2018) são outras autoras que destacam, em sua pesquisa, a divisão hierárquica do trabalho na EI e as controvérsias jurídicas que permitem essa divisão.

Apenas dois estudos encontrados destacam os saberes das auxiliares. Os estudos com essas trabalhadoras costumam dar maior atenção às questões como identidade profissional e o espaço de trabalho que elas ocupam. Selecionamos alguns trabalhos que, embora tenham poucas aproximações teóricas com nossa temática de pesquisa, têm as auxiliares como sujeitos da investigação.

Todas as pesquisas com esse foco trazem, em alguma medida, questões relacionadas à desvalorização e à invisibilidade das auxiliares. Assim, por exemplo, Conceição (2010) e Buss-Simão (2015) mostram que a desvalorização se relaciona às condições de trabalho, aos salários e à falta de formação adequada. Já Queiróz *et. al.* (2017) apresentam uma análise das motivações políticas e econômicas que levam à desvalorização dessa profissional. Processos de intensificação e precarização do trabalho das professoras e auxiliares de EI também são temas frequentes nesses achados.

De maneira geral, todos os quinze trabalhos selecionados oferecem valiosas contribuições para as discussões e análises que serão desenvolvidas em nosso estudo. Três desses estudos abordam diretamente as categorias e conceitos básicos de nossa investigação, em especial saberes, trabalho docente, divisão social do trabalho e organização do trabalho, além de reconhecerem a auxiliar como um sujeito central das pesquisas.

Concluindo, observamos poucas produções acadêmicas na área da educação que considerem as auxiliares como sujeitos de pesquisa. Essa lacuna mostra a invisibilidade dessa trabalhadora no contexto educacional, ignorando seu papel e contribuição como educadoras, uma falta de reconhecimento limita a valorização do seu trabalho.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A constituição histórica da Educação Infantil

A história da EI está relacionada às diferentes formas pelas quais as sociedades organizaram o cuidado e a educação das crianças pequenas, inicialmente compreendidos como responsabilidades familiares e, ao longo do tempo, progressivamente institucionalizados. Durante séculos, o cuidado com as crianças pequenas foi entendido como responsabilidade exclusiva das famílias, sobretudo das mulheres, sustentado por valores morais e religiosos que associavam a infância à dependência e à tutela. Como afirma Oliveira (2013), mesmo quando surgiram instituições destinadas ao atendimento de crianças, como creches, asilos e escolas maternas, prevaleceu uma lógica assistencial voltada principalmente às crianças pobres ou consideradas “em risco”, num modelo de acolhimento pautado mais na proteção e na moralização do que em concepções educacionais sistematizadas.

Nos séculos XV e XVI, o avanço do pensamento renascentista introduziu uma nova compreensão sobre a infância, reconhecendo a importância da experiência sensível e do jogo para o desenvolvimento. Ainda assim, o aumento da pobreza urbana contribuiu para a ampliação do abandono da infância, impulsionando o surgimento de iniciativas comunitárias e filantrópicas voltadas ao cuidado das crianças pobres. Nessa época, instituições como as *charity schools* (escolas de caridade) priorizavam aspectos morais e o bom comportamento, articulando instrução básica e disciplina religiosa, configurando um duplo movimento que marcaria a formação histórica da EI no ocidente: de um lado, o cuidado material; de outro, o disciplinamento moral das crianças (Oliveira, 2013),

Para Barbosa e Richter (2013), a constituição moderna da EI foi influenciada também por distintas correntes pedagógicas e religiosas. No século XVIII, sob influência da ética protestante, buscou-se organizar o tempo das crianças por meio de rotinas diárias como estratégia para promover autodisciplina e substituir punições físicas. A própria prática de crianças maiores cuidarem das menores foi incorporada a esse modelo de organização. Em oposição às concepções moralizantes, Rousseau defendeu um olhar naturalista sobre a infância, enfatizando a aprendizagem baseada na natureza e no ritmo próprio da criança. Suas ideias repercutiram na obra de Pestalozzi, que propôs práticas educativas centradas nos sentidos, na observação e na gradação do conhecimento, articuladas a um ambiente disciplinado, porém afetivo, especialmente em experiências com crianças pobres (Barbosa; Richter, 2013).

Froebel, discípulo de Pestalozzi, aprofundou esse movimento ao criar o conceito de jardim de infância, estruturado na liberdade, no jogo e na expressão criadora das crianças. Ao

propor materiais estruturados e transformáveis, estabeleceu fundamentos que ainda hoje influenciam a EI. No início do século XX, Montessori contribuiu com essa tendência ao desenvolver materiais sensoriais específicos, adaptar o ambiente escolar ao tamanho das crianças e enfatizar a autonomia e o desenvolvimento biológico (Barbosa; Richter, 2013).

No contexto brasileiro, o desenvolvimento da EI seguiu parte dessas influências, mas adquiriu contornos próprios. A partir da segunda metade do século XIX, com a abolição da escravidão e a urbanização acelerada, multiplicaram-se iniciativas voltadas à proteção da infância, sobretudo das crianças pobres, órfãs ou filhas de ex-escravizados. As creches, asilos e internatos criados nesse período respondiam sobretudo a demandas emergenciais, como mortalidade infantil, abandono e controle social, mais do que à implementação de um projeto pedagógico estruturado. Como aponta Oliveira (2013), consolidou-se um discurso médico-higienista que responsabilizava as famílias pelas condições das crianças e reforçava práticas assistencialistas e moralizantes.

Nas primeiras décadas do século XX, a introdução das ideias escolanovistas favoreceu a expansão dos jardins de infância destinados às famílias das classes médias e altas, inspirada em Froebel e Pestalozzi. Para as crianças das camadas populares, entretanto, o atendimento seguia fragmentado, precário e orientado pela lógica da guarda e da proteção. A industrialização e a inserção crescente das mulheres no mercado de trabalho ampliaram a necessidade de creches, mas essas instituições eram geralmente tratadas como “favor”, sob responsabilidade de entidades filantrópicas ou sanitárias. Dessa forma, consolidou-se uma cisão histórica entre assistência e educação, a qual marcou toda a primeira metade do século XX (Oliveira, 2013).

Ao longo das décadas de 1960 e 1970, políticas emergenciais e de baixo custo ampliaram o atendimento, muitas vezes mediante convênios com entidades religiosas ou comunitárias. Programas como o Plano de Assistência ao Pré-Escolar (1967) e o Projeto Casulo (1977) expandiram vagas por meio de ações realizadas por pessoas leigas, reforçando a concepção de educação compensatória. Paralelamente, o setor privado ampliou o número de creches e pré-escolas destinadas às classes médias, com propostas centradas no desenvolvimento cognitivo e emocional, aprofundando a divisão entre atendimentos pedagógicos para uns e assistenciais para outros (Oliveira, 2013).

A partir do final dos anos 1970, movimentos feministas, sindicatos e associações comunitárias passaram a reivindicar a creche como direito social, contestando o caráter paternalista das políticas existentes. Essas lutas foram fundamentais para que a Educação Infantil fosse reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como dever do Estado e direito da

criança, reconhecimento posteriormente reafirmado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e pela LDB (1996). Nas décadas de 1990 e 2000, documentos como o RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil instituíram um novo paradigma, defendendo a indissociabilidade entre educar e cuidar e afirmando a criança como sujeito de direitos (Oliveira, 2013).

No entanto, para Barbosa e Richter (2013), apesar dos avanços legais, as pesquisas evidenciam a permanência de práticas assistencialistas, rotinas rígidas e antecipações de conteúdo do ensino fundamental marcando a prática de muitas instituições. Heranças históricas, como a associação entre creche e caridade e entre pré-escola e escolarização seguem estruturando concepções e práticas na EI, gerando disputas políticas e profissionais em torno da função social das instituições educacionais.

Conhecer a trajetória histórica da EI é fundamental para compreender os saberes que professoras e auxiliares mobilizam em seu trabalho. Como argumenta Tardif (2012), os saberes docentes são socialmente construídos, atravessados pelas condições reais de trabalho e inseparáveis dos contextos em que se produzem. Assim, ao recuperarmos a historicidade da EI no Brasil, tornam-se mais evidentes as camadas de sentido que estruturam os papéis, as expectativas e as responsabilidades atribuídas a professoras e auxiliares, os quais constituem as bases dos saberes presentes nas práticas educativas nessa etapa da educação básica.

É justamente nesse ponto que se articula o próximo subcapítulo, dedicado aos saberes das trabalhadoras da EI, tanto aqueles formalizados na formação profissional quanto os construídos na prática, na relação com as crianças e na rotina compartilhada da creche e da pré-escola.

3.2 Trabalho docente, saberes e gênero

Este capítulo tem por objetivo discutir e problematizar os saberes docentes, explorando as concepções epistemológicas do saber e as distinções entre saber e conhecer. Abordaremos os conceitos de saberes, trabalho, cuidado e trabalho docente, bem como as relações históricas entre os saberes das mulheres e a prática docente.

Tento como base a ideia de que é inata ao ser humano a necessidade de aprender para se inserir no mundo, na noção de relação com o saber difundida por Charlot (2000) o autor traz o pensamento de que para definir o saber é necessário um sujeito que está em relação com o mundo, adquirindo o saber na comunicação e na partilha do mundo com outros seres (Charlot, 2000). Ainda de acordo com o autor, é complexo apresentar uma significação mais geral para

o que é saber: “a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)” (Charlot, 2000, p. 61).

Continuando sua análise, Charlot (2000) sugere a existência de uma incoerência ao estabelecer classificações de tipos de saberes, como entre saberes científicos e saberes práticos. O autor defende, por exemplo, que um saber é prático a partir do uso que é feito dele em relação ao mundo, no entanto, não discorda que existe saber na prática. O saber é desenvolvido de forma coletiva, nas relações do sujeito com o mundo, nas relações sociais, à medida que o sujeito está inserido em uma sociedade que está situada historicamente. Esse saber é validado e transmitido pelos sujeitos sociais (Charlot, 2000).

Bombassaro (1993) afirma que para uma compreensão das palavras saber e conhecer, no sentido histórico e filosófico, é necessário compreender que os termos “saber” e “conhecer” possuem significados distintos, embora sejam frequentemente utilizados como sinônimos na linguagem do dia a dia. O verbo “saber” pode ser utilizado em diversos contextos, incluindo a descrição de sabores, mas essa aplicação sensorial é pouco relevante para nossa pesquisa. Historicamente, na filosofia, “saber” foi entendido como “considerar algo verdadeiro”. Platão, por exemplo, fazia uma distinção entre saber (*episteme*) e opinião (*doxa*), definindo o saber como uma opinião verdadeira que deve ser sustentada por uma explicação sólida. Bombassaro (1993) também traz o saber relacionado ao prático e pressupõe um vínculo do homem com o mundo. Neste sentido, o conhecer também traz esse vínculo, mas, diferente do saber, o conhecer indica uma relação direta com o objeto, uma experiência próxima com o que dissemos conhecer. O autor destaca ainda os diferentes tipos de conhecimento, como o conhecimento científico, conhecimento filosófico e o conhecimento do senso comum, este último relacionado ao uso prático. Porém, não por isso ele deve ser desconsiderado, pois tem garantido a sobrevivência da espécie humana (Bombassaro, 1993).

Para Mota, Prado e Pina (2008), no dicionário, conhecimento e saberes são apresentados como sinônimos. Já a nível do senso comum, costuma-se acreditar que o conhecimento é acadêmico e os saberes são um conceito mais elementar. Segundo os autores, o que se percebe nas academias é que o conhecimento é compreendido em uma perspectiva mais científica, enquanto o saber é muitas vezes mais associado ao “mundo das sensações” (Mota, Prado e Pina, 2008). Para os mesmos autores, o saber tem um sentido mais abrangente, que privilegia situações objetivas e subjetivas, enquanto a palavra conhecimento está relacionada a questões mais objetivas e teóricas (Mota, Prado e Pina, 2008).

Os autores fazem uma longa discussão sobre as diferenças no emprego das palavras saber e conhecer no campo filosófico, no entanto, não chegam a uma posição definitiva. Uma primeira definição de saber, de acordo com Zubiri (apud Mota; Prado, Pina, 2008), tem o sentido de discernir o que é do que não é, conceito que é ampliado posteriormente por outros filósofos, com o significado de “entender a verdade”. Já Urkiza (2009), ao abordar os saberes das mulheres, faz uma distinção entre sabedoria e conhecimento, não no sentido da palavra, mas de como acontece o processo de internalização de uma e de outro. Para a autora, “o conhecimento se adquire na escola, na universidade, e sabedoria está baseada na experiência. O conhecimento é resultado de um processo de ensino, a sabedoria, no entanto, da capacidade de apreender” (Urkiza, 2009, p. 4).

Para Freire (1987, p. 58), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. No Dicionário Paulo Freire, o verbete “saber” (Fischer, Lousada, 2018) destaca a necessidade de respeito aos diferentes saberes, sem dividi-los em legítimos ou falsos.

Os saberes docentes têm relação direta com o trabalho docente. Oliveira (2010), em uma perspectiva marxista, define o trabalho como uma ação de transformação da natureza pelo homem, o que modifica o próprio homem e confere ao trabalho uma dimensão educativa. Analisando essa relação entre trabalho e educação, Oliveira (2010, s/p) considera que “educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências.”

Para Tardif (2012), os saberes dos professores têm uma ligação estreita o seu trabalho. O autor afirma que “o saber está a serviço do trabalho” e que “as relações dos professores com seus saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas” (Tardif, 2012, p. 17). Para ele, a relação dos saberes docentes com o trabalho é tão próxima que dificulta a sua distinção, de modo que os saberes dos professores são moldados e transformados no e pelo trabalho. Trata-se de um saber do trabalho (Tardif, 2012).

Com base em suas considerações, Tardif (2012) propõe mudanças significativas nos cursos de formação de professores. Alterações que, segundo ele, devem passar por reconhecer os docentes como sujeitos de conhecimento e que, assim, possam participar da sua formação profissional. Além disso, para o autor, os cursos de formação deveriam conter conhecimentos específicos ligados a prática da profissão e deixarem de ter um viés apenas de aplicação do

conhecimento. Dessa forma, deveriam ser proporcionados, nos cursos de formação, espaços de reflexão sobre a prática profissional da docência (Tardif, 2012).

Nóvoa (2022) igualmente contesta um viés “aplicacionista” do conhecimento dos professores. O autor chama a atenção para as tendências tradicionais de formação docente, onde o conhecimento é visto como externo ao professor, o qual é percebido como aquele que apenas aplica o conhecimento alheio, não considerando a sua própria produção de conhecimento. Segundo o autor, as tendências progressistas, mesmo defendendo a relevância da formação de professores reflexivos e a valorização do profissional docente, ainda não conseguem abranger a reflexão do docente sobre seu trabalho (Nóvoa, 2022).

Ainda para Nóvoa (2022), o aspecto principal da formação de professores é o conhecimento profissional docente, ressaltando que este conhecimento tem especificidades por vezes complexas de identificar, dadas suas características singulares. Ele defende uma transformação profunda na formação docente e afirma que o potencial transformador reside nas características desse conhecimento:

um conhecimento que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo); um conhecimento que está na sociedade, isto é, que se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (público) (Nóvoa, 2022, p. 8, grifos do autor).

Para o autor (Nóvoa, 2022), o conhecimento profissional dos professores que é de natureza contingente se forma através da prática pedagógica, sendo formado pela imprevisibilidade e pela necessidade de tomar decisões em novas situações. Assim, os eventos do dia a dia são cruciais para dar significado à educação e para o crescimento do saber docente. Além disso, esse conhecimento é influenciado pelo contexto e está sempre em processo de reconstrução, afetado pelas interações e tensões do ambiente escolar. A singularidade da prática pedagógica e a compreensão das situações educativas são fundamentais para o potencial transformador desse conhecimento (Nóvoa, 2022).

Seguindo o pensamento do autor, o conhecimento profissional dos professores possui também uma dimensão coletiva, que se forma dentro de um grupo profissional (Nóvoa, 2022). Isso não diminui a conexão individual com o saber, mas chama atenção para a relevância da produção conjunta. O aprendizado mútuo exige uma formação colaborativa, onde o conhecimento tácito da profissão é passado de geração em geração. É essencial que esse saber implícito se torne consciente e seja compartilhado, o que demanda um esforço coletivo.

A mudança de uma identidade individual para uma identidade coletiva é crucial para o avanço do conhecimento profissional dos educadores. É fundamental valorizar os diálogos e encontros entre os profissionais, assim como os mecanismos que promovem a cooperação. O conhecimento de cada professor está interligado ao dos seus colegas, sendo enriquecido pelas interações e diálogos que acontecem entre eles (Nóvoa, 2022).

Nóvoa (2022) destaca que o conhecimento profissional dos docentes possui uma dimensão pública, que abrange a escrita e a publicação. Esse tipo de conhecimento se estrutura quando é sistematizado e compartilhado, tornando-se acessível a outros. Muitas vezes, esse conhecimento é apenas implícito e precisa ser tornado explícito e publicado, mas os professores costumam hesitar em escrever, como se essa prática fosse restrita ao ambiente acadêmico. Contudo, a divulgação pública desse conhecimento é crucial para sua legitimidade e importância na sociedade. O autor defende mudanças significativas na organização da profissão docente e na formação de professores, reafirmando a importância do conhecimento profissional no desenvolvimento dos educadores (Nóvoa, 2022).

Em sua análise do contexto social e histórico dos saberes docentes, Tardif (2010) afirma essa questão ganhou espaço nas discussões sociais e científicas no momento em que a sociedade perdeu as certezas em relação ao ensino tradicional que acompanhou o processo de democratização escolar e a criação de sistemas escolares em massa na década de 1940, colocando em dúvida a pedagogia tradicional. Com os professores não podendo se limitar a ensinar a ler e escrever, ensinar deixa de ser um trabalho simples. E diante de uma sociedade cada vez mais qualificada e diversa, não bastam mais os saberes disciplinares (Tardif, 2010).

Segundo Tardif (2012), as pesquisas sobre os saberes dos professores são recentes e têm ainda muitas lacunas. Para o autor, os saberes dos professores não podem ser estudados sem considerar outros elementos do trabalho docente, como a formação, a construção da identidade, as condições de trabalho e a própria instituição escolar. Ademais, com base em pesquisas internacionais, ele destaca a importância do saber adquirido na experiência do trabalho, na interação com os alunos e seus pares e no contexto socioeducativo onde o professor está inserido. Desse modo, o reconhecimento dos saberes dos professores passa pelo desafio dos próprios docentes conhecerem seus saberes (Tardif, 2010).

Tardif (2012) representa o saber docente como um saber que provem de diversas fontes, como o saber originado das experiências pessoais, da formação profissional, além do saber que vem da prática. O autor considera os saberes docentes como plurais, heterogêneos e temporais,

classificando-os como “saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais” (Tardif, 2012, p. 33).

Santos (2013) considera que os saberes dos professores são carregados de escolhas pessoais, produções sociais e conhecimentos do trabalho, ressignificados nas interações e nas práticas cotidianas. O autor afirma que os saberes docentes não provêm apenas da academia, mas principalmente nas vivências da prática de seu trabalho, num espaço comum que constitui esses saberes através da partilha com as crianças, estudantes e também com outros docentes e sujeitos escolares. Esse saber que se consolida na prática do trabalho docente não é hegemônico, dado que pode não ser validado em determinadas instituições. Neste sentido, existe um paradoxo: assim como esse saber empodera a prática dos docentes, trazendo soluções para as situações encontradas na rotina da escola, ele pode ser também desqualificado, por acreditar-se que não tem valor técnico-acadêmico (Santos, 2013).

Ao investigar os saberes das educadoras da EI, é fundamental considerar as relações de gênero imbricadas nesta realidade, pois este é um elemento constitutivo das relações sociais (Cerisara, 2002). Segundo os dados do último censo escolar de 2023, a maioria dos docentes é composta de mulheres, com um percentual impressionante de 96,2% na EI, a primeira etapa da Educação Básica (Brasil, 2024). Esses números nos levam a refletir sobre os saberes específicos das mulheres no contexto do trabalho docente, especialmente considerando que, historicamente, a imagem da profissional de EI tem sido construída em torno da ideia de uma mulher naturalmente educadora, reconhecida por sua paciência, amor, sensatez e guiada por sentimentos positivos (Arce, 2001).

Vianna (2013) ao discorrer sobre as identidades docentes no Brasil, destaca que as imagens sociais sobre a profissão influenciam a definição da docência e a percepção do professorado. Para a autora, a reflexão sobre essas identidades deve incluir a perspectiva de gênero, considerando não apenas a presença feminina, mas também as diversas expressões de feminilidades e masculinidades na profissão. Ela afirma que a socialização conforma as relações e escolhas profissionais de homens e mulheres, levando à construção de estereótipos que associam mulheres a atividades de cuidado e educação de crianças, enquanto homens são vistos como provedores. Essa divisão reforça desigualdades, resultando na desvalorização da docência feminina. Para entender esses processos, é essencial questionar as visões lineares e hierárquicas de gênero, permitindo uma análise mais profunda da feminização do magistério - que vai além da simples presença numérica de mulheres -, explorando os significados que essa maior presença carrega consigo (Vianna, 2013).

A perspectiva de gênero permite uma análise crítica das associações entre atividades e significados de gênero, mostrando que tanto homens quanto mulheres podem redefinir suas relações com a esfera privada e pública. Para Vianna (2013), persiste na atualidade a divisão tradicional de papéis de gênero na sociedade, onde as mulheres são associadas ao universo privado e os homens à vida pública, embora existam diversos modelos de feminilidade e masculinidade que desafiam essa separação. O cuidado, frequentemente visto como uma característica feminina, é desvalorizado em profissões como enfermagem e educação.

Segundo Vianna (2013), o cuidado e o afeto são tradicionalmente ligados às mulheres, especialmente em profissões como o magistério. Essa associação, no entanto, vai além do gênero, refletindo visões sociais que vinculam a docência a características femininas, mesmo quando homens estão envolvidos. Rosenberg e Saporoli, citadas por Vianna (2013), destacam que as práticas de educadores, independentemente do sexo, tendem a se assemelhar, sugerindo que a profissão de educador infantil não é feminina apenas por ter mais mulheres, mas por estar ligada a funções de cuidado e educação. As autoras questionam a hierarquia entre características masculinas e femininas, afirmando que a afetividade é uma qualidade presente em ambos os gêneros. Assim, a ideia de que ser afetivo é ser feminino é considerada simplista, pois tanto homens quanto mulheres podem expressar sensibilidade e compreensão.

Ainda de acordo com Vianna (2013), as relações entre os docentes revelam um claro exercício de poder masculino sobre as mulheres, especialmente entre heterossexuais e brancos. Apesar da maioria feminina existente no magistério, homens ainda ocupam as principais posições de controle e prestígio. Assim, as dinâmicas de gênero influenciam as relações entre professores e professoras, perpetuando uma competição desigual e reforçando estereótipos. Desse modo, a reflexão sobre a identidade docente que considere a perspectiva de gênero é essencial para entender as tensões que marcam a feminização da docência.

Sayão (2005) é outra autora que critica a naturalização da ideia de que o trabalho na EI é intrinsecamente feminino, assim como sua associação a práticas típicas do universo feminino. A autora argumenta que essa caracterização não se justifica pela predominância de mulheres na docência da EI. Um dos fatores que contribui para essa associação, segundo ela, é a percepção comum de que cuidar e educar crianças é um trabalho feminino, ligado à esfera doméstica e à reprodução social. Conforme a autora, toda a atividade humana é permeada pela cultura, com relações sociais repletas de normas e simbologias que foram construídas historicamente (Sayão, 2005).

Para Federici (2023), a atual divisão sexual do trabalho começou a ser construída no século XVI, quando as mulheres começaram a perder espaço em ocupações tradicionais, passando a enfrentar dificuldades para conseguir trabalhos. Muitas vezes, elas eram relegadas a funções então consideradas de baixo *status*, como empregadas domésticas e trabalhadoras rurais. A crença de que as mulheres não deveriam trabalhar fora de casa se firmou, desvalorizando seu trabalho mesmo quando realizado no ambiente doméstico, considerado cada vez mais como um “não trabalho”. Essa desvalorização levou muitas mulheres a aceitarem tal visão e a se sentirem culpadas por buscarem trabalho.

O trabalho feminino, mesmo fora de casa, era remunerado de forma inferior ao masculino, dificultando a sobrevivência e o casamento passou a ser visto como a verdadeira carreira para elas. Com a ausência de trabalho, a mulher foi sendo definida como dona de casa e a família se tornou o espaço de produção da força de trabalho para o capitalismo. Assim, a exclusão das mulheres dos ofícios estabeleceu as bases para sua fixação no trabalho reprodutivo e sua utilização como mão de obra mal remunerada na indústria artesanal doméstica (Federici, 2023).

Dorna e Muniz (2018) afirmam que, atualmente, o conceito de trabalho é frequentemente restrito à definição que surgiu com a Revolução Industrial e ao trabalho assalariado, dessa forma caracterizando-o como uma troca comercial, remunerada e subordinada juridicamente. O tempo dedicado ao trabalho é considerado como o tempo de vida “vendido”, refletindo a ênfase das sociedades capitalistas no valor econômico. Assim, o trabalho é percebido como algo separado das outras áreas da vida social. Sob uma perspectiva androcêntrica, o trabalho que recebe valorização é aquele ligado à produção de bens e serviços, enquanto atividades como a maternidade e os cuidados são excluídas, sendo vistas apenas como parte do processo de reprodução que apoia a produção econômica (Dorna; Muniz, 2018)

O movimento feminista, especialmente a partir da década de 1960, trouxe para a reflexão a invisibilidade do trabalho doméstico, realizado majoritariamente por mulheres, de forma gratuita e sem reconhecimento. Esse trabalho abrange tarefas essenciais para a sobrevivência e o bem-estar da família, realizadas principalmente para que os membros assalariados possam descansar e se preparar para o que é realmente considerado como trabalho (Dorna, Muniz, 2018).

Mayobre (2009), em sua análise dos saberes das mulheres, afirma que na história dos saberes hegemônicos as mulheres sempre foram consideradas seres subalternos, sem capacidade de compreensão do mundo, embora sempre tenham tido participação em diversos

contextos sociais, inclusive ligados ao saber e ao conhecimento. Elas, desde o princípio, tinham o desejo pelo saber, desafiando o sistema patriarcal na busca por direitos de igualdade de acesso ao saber e de participar ativamente de todas as esferas sociais. Segundo a autora, o patriarcado pretendia deixá-las no cuidado dos filhos e da casa, mas, com seus saberes, mesmo que não considerados e validados, por exemplo, pela academia, elas sempre deixaram um legado de lutas pelo reconhecimento, tendo que suportar muitas vezes a rejeição, a exclusão e inclusive a morte por defenderem suas ideias (Mayobre, 2009).

Os movimentos sociais feministas trouxeram para a discussão, no âmbito político, questões sobre a sexualidade e o trabalho doméstico. As mulheres almejavam compreender a origem de sua opressão e promover mudanças em todas as esferas sociais, econômicas, políticas e culturais. Grupos de mulheres ligadas a esses movimentos originaram novos estudos, por meio dos quais buscavam respostas não dadas pelas universidades. Tais pesquisas foram introduzidas na academia somente a partir da década de 1980, nos países europeus, originando os estudos sobre gênero. As mulheres ainda enfrentam muitos desafios, como a inclusão das discussões sobre gênero nos currículos das universidades (Mayobre, 2009).

A compreensão dos saberes docentes demanda, também, considerar a história da socialização das mulheres para o magistério. Segundo Louro (1997), a partir de meados do século XIX, com as oportunidades de trabalho trazidas pelo processo de industrialização e a ampliação de atividades de comércio, os homens foram aos poucos abandonando o magistério. Entre críticas e resistências, foi-se identificando na mulher um dom natural para educar e o exercício do magistério como uma extensão da maternidade, como uma “vocação”. Defendeu-se que, no ensino, as mulheres poderiam fazer uso de suas características naturalmente femininas, como paciência e afetividade, o magistério se constituindo em uma atividade de amor e de entrega (Louro, 1997).

A relação entre ensino e trabalho feminino, para Apple (1988), é historicamente marcada pela concepção de que o magistério é um “lugar próprio da mulher”, sendo o trabalho de ensinar uma extensão do trabalho de reprodução. O autor considera que foi crucial o papel do capitalismo e das políticas econômicas na inserção das mulheres no magistério, entre outros motivos porque, frente ao trabalho nas fábricas com carga horária extensa e salários baixíssimos, o magistério parecia uma ocupação mais agradável para elas. No magistério, as mulheres acabaram reproduzindo a domesticidade, em meio a relações patriarcais e utilitárias para o sistema capitalista (Apple, 1988).

Essa breve contextualização da história da inserção das mulheres no magistério é importante para a compreensão dos atuais dilemas enfrentados pelo trabalho docente, que sofre com a falta de reconhecimento e a desvalorização por grande parte da sociedade.

3.3 Trabalho de cuidado e trabalho docente

Em nosso estudo sobre os saberes das educadoras da EI, buscamos conceituar o trabalho, primeiro, na perspectiva de Kosik (1986), que o define como um processo que permeia a totalidade do ser humano, sendo parte de sua essência. Para ele, o trabalho é uma atividade fundamental que gera os elementos necessários e indispensáveis à vida biológica dos seres humanos. Na perspectiva ergológica, o trabalho é compreendido como um encontro complexo entre a ação humana, as circunstâncias em que ocorre e os resultados que produz (Cunha; Alves, 2012). Ele representa a história humana, englobando saberes, métodos de produção, tecnologias, estruturas organizacionais e valores sociais. Cada atividade laboral é formada por conhecimentos acumulados e está inserida em normas de convivência, além de envolver relações de exploração entre os seres humanos e o meio ambiente.

Para Cunha e Alves (2012), a análise do trabalho concentra-se nas ações do trabalhador, em suas motivações, valores e competências, assim como na forma como ele dá significado ao seu trabalho e às atividades que desempenha. Essa compreensão ultrapassa a mera realização de tarefas, buscando mostrar que o trabalhador atua em diversos ambientes de trabalho. Além disso, leva em conta a interação entre a atividade humana e os contextos técnico, social e cultural, reconhecendo que as competências se expressam e se aprimoram nesse processo, refletindo as relações sociais, históricas e culturais do indivíduo.

Segundo Durrive (2011), toda atividade laboral pode ser abordada sob duas perspectivas: a primeira a vê como um protocolo experimental, onde a tarefa é previamente estabelecida e o trabalhador deve realizá-la de maneira eficaz, em colaboração com seus colegas. A segunda perspectiva a enxerga como um momento de vida, onde a situação é composta por eventos e histórias locais, levando em conta as urgências e escolhas dos protagonistas. Ambas as perspectivas ressaltam que o trabalho não se resume a seguir procedimentos e que trabalhar envolve tanto o pensamento quanto a experiência.

Na atividade de trabalho manifesta-se a relação entre o que é prescrito e o que é real. Para Cunha e Alves (2012, p. 24), “é no espaço entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado que se inscreve a atividade humana em meios profissionais”. O ser

humano está em constante diálogo com seu meio, o que o leva a agir e evitar a indiferença para viver de forma saudável. À medida que a pressão do ambiente aumenta, somos chamados a nos envolver ativamente em prol dos outros, entrando na esfera do trabalho. Antes de agir, cada indivíduo deve confrontar normas que estão pré-definidas por relações sociais e de poder, as quais formam as atividades humanas e são fruto da história dos grupos e sociedades que buscam desenvolver a vida coletiva (Cunha; Alves, 2012).

As normas antecedentes, semelhantes ao trabalho prescrito, possuem duas características principais. A primeira é que elas são estabelecidas antes do início do trabalho, sendo duradouras e conferindo prestígio por parecerem naturais na origem da ordem. Elas impõem sua autoridade, especialmente no contexto do trabalho, onde se aproveitam de relações de subordinação. Para serem efetivas, essas normas dependem de “homens normativos”, na medida em que precisam ser atualizadas, pois não são leis naturais. A segunda característica é que essas normas são anônimas, ou seja, não consideram a singularidade do indivíduo que vai agir, apresentando-se como neutras, mas exigindo uma anterioridade (Cunha; Alves, 2012).

Schwartz (apud Durrive, 2011) propõe uma abordagem que contempla o diálogo entre saberes acadêmicos e aqueles gerados pela prática do trabalho. Ele diferencia os saberes acadêmicos, que para ele são formais e desinvestidos, dos saberes práticos, que estão intimamente ligados às experiências individuais e coletivas no ambiente de trabalho. Esses saberes práticos podem ser expressos em palavras, mas nem todos são facilmente verbalizáveis; alguns permanecem inconscientes ou profundamente incorporados. A interação entre esses dois tipos de saberes pode ser enriquecedora, embora haja desafios na comunicação das experiências vividas no trabalho.

Conforme Durrive (2011), a atividade humana transforma continuamente o mundo, gerando um tipo de conhecimento que é híbrido e ligado a valores locais. Schwartz (2004 apud Durrive, 2011) diferencia esse conhecimento dos saberes organizados de forma linear, situando-os em dois polos que representam tendências, e não oposições rígidas. Ele afirma que as mesmas pessoas podem transitar entre esses polos, atuando tanto como planejadoras quanto como executoras, dependendo do contexto de sua atividade.

O diálogo entre os dois polos mencionados não é simples. O primeiro polo, que se baseia no prestígio da ciência, tende a criar saberes de forma padronizada e pode ignorar a aplicação prática desses conhecimentos. Já o segundo polo, focado na ação, pode não ter tempo ou interesse para formalizar esses saberes, mantendo uma certa opacidade que pode ser estratégica. A abordagem ergológica sugere a criação de um terceiro polo, que promova a troca de

conhecimentos entre os dois primeiros. Para que essa interação ocorra, é necessário um espírito de cooperação e uma disposição para enfrentar desconfortos que incentivem a aproximação entre os polos. Existem duas condições essenciais para isso. A primeira é epistemológica, relacionada à produção original de saberes e à busca por novos recursos; e a segunda é ética, envolvendo uma escuta genuína e a disposição para reconhecer o inédito na fala do outro. Cada indivíduo deve estar aberto a avaliar sua ignorância, mantendo a ambição de aprender. O terceiro polo facilita o encontro entre os polos 1 e 2 e se beneficia do trabalho colaborativo, gerando novos saberes, que oferecem alternativas e promovem mudanças. Essa interação permite explorar o triângulo entre ação, valores e saberes, criando um espaço central que equilibra o pensamento conceitual e a resposta às urgências.

Segundo Durrive (2011), o trabalho não se resume à aplicação de um procedimento. Trabalhar envolve reflexão e também faz parte da vida. O trabalho pode ser descrito, mas também é um momento de encontro e experiência. Para o autor, que compreende o trabalho como uma atividade exclusivamente humana, a atividade no trabalho “não é simples aplicação de saberes já constituídos: no curso da atividade outros saberes se produzem” (Durrive, 2011, p. 54)

Schwartz (2003) destaca que a atividade de trabalho é impactada pela história. Para ele, toda ação humana é, em certa medida, uma experiência ou interação que é historicamente moldada, especialmente no contexto do trabalho, o qual reflete as influências da história das sociedades. Isso abrange os conhecimentos empregados, os sistemas de produção, as estruturas organizacionais e as relações sociais interconectadas. Esses encontros, que representam produtos sociais da história nas situações de trabalho, devem ser diferenciados, mas “toda atividade de trabalho encontra saberes acumulados” (Schwartz, 2003, p. 23).

O trabalho e suas divisões desempenham um papel crucial no sistema social de gênero. De acordo com Dejourns, conforme citado por Arango e Molinier (2011), todo o sofrimento relacionado ao trabalho está intrinsecamente ligado ao sexo, uma vez que homens e mulheres enfrentam diferentes realidades laborais que geram distintos tipos de sofrimento. Isso indica que a experiência no ambiente de trabalho influi decisivamente na produção e reprodução das diferenças psicológicas entre os gêneros.

Arango e Molinier (2011, p. 5) afirmam que o cuidado deve ser reconhecido como um trabalho e questionam como “extrair o trabalho de cuidado do amor, que tende a mascará-lo e justificá-lo”. Para as autoras, o trabalho de cuidado envolve atividades que atendem a relações de dependência. Cuidar não se resume apenas a zelar pelos outros, envolvendo também realizar

um trabalho que contribua para o bem-estar geral. Para Carrasco, Borderías e Torns (2011), o trabalho de cuidado implica responsabilidade e disponibilidade contínua, significando estar “atento a” e “disponível a”. Esse conceito de cuidado envolve aspectos emocionais e cognitivos, representando um trabalho que exige considerável esforço.

Arango e Molinier (2011) destacam que as relações entre amor e trabalho de cuidado são complexas, especialmente quando vistas pela perspectiva de quem cuida, frequentemente negligenciada nas pesquisas sobre trabalho. As autoras sugerem que devemos concentrar nossa atenção na essência do trabalho de cuidado, que abrange atividades fundamentais para a vida do outro, nem sempre realizadas apenas por amor.

O cuidado vai além da dimensão emocional, embora essa seja significativa. Trata-se de um conceito mais abrangente que inclui aspectos físicos e mentais, além de diversas tarefas ligadas à maternidade, parentalidade, criação de filhos e trabalho doméstico. É crucial reconhecer que as atividades materiais estão interligadas ao trabalho psicológico que elas demandam (Arango; Molinier, 2011).

A falta de reconhecimento e a desvalorização do trabalho de cuidado estão intimamente ligadas à sua opacidade. Essa opacidade resulta de diversas dificuldades, como o acesso limitado à experiência dos cuidadores, a desvalorização de seu trabalho, a invisibilidade das condições que favorecem seu sucesso, a associação do cuidado à feminilidade e as defesas masculinas de quem toma decisões estruturais. Arango e Molinier (2011) ressaltam que a eficácia do trabalho de cuidado muitas vezes depende de sua invisibilidade. Para que essa forma de trabalho seja considerada eficaz, é fundamental antecipar as necessidades do outro, evitando transtornos e respeitando sua autonomia. Dessa forma, o cuidado requer um saber discreto, manifestando-se em ações pouco ou nada visíveis como preparar ferramentas ou documentos sem ser solicitado, ou antecipar-se a necessidades físicas e emocionais dos sujeitos.

A invisibilidade desse tipo de trabalho resulta em sua falta de reconhecimento, uma vez que o trabalho visível e tangível tende a ser mais valorizado (Arango; Molinier, 2011). Ao operar de forma discreta e antecipatória, ele permanece fora do campo de percepção institucional e social, o que contribui para sua desvalorização.

Compreender o trabalho invisível exige ir além da constatação de que determinadas atividades “não aparecem”, buscando analisar os processos que produzem e mantêm a invisibilidade. Neste sentido, Hatton (2017) observa que, embora o termo “trabalho invisível” seja amplamente utilizado tanto no senso comum quanto na literatura acadêmica, poucos

estudos se dedicaram a desenvolver o conceito de forma analítica mais precisa. Em geral, as pesquisas reconhecem a complexidade das dinâmicas sociais que configuram diferentes formas de trabalho, mas tendem a empregar a noção de invisibilidade de maneira descritiva, sem delimitar claramente seus mecanismos constitutivos (Hatton, 2017). A literatura sugere que o trabalho invisível pode assumir múltiplas formas, como aquele realizado fora do campo de visão social, ignorado ou negligenciado, socialmente marginalizado, economicamente e culturalmente desvalorizado ou ainda desprovido de reconhecimento e proteção legal.

Hatton (2017) argumenta que a invisibilidade não é uma característica natural do trabalho, mas um efeito socialmente produzido. A autora propõe compreender o trabalho invisível como aquele cuja realização é obscurecida e desvalorizada economicamente por meio da articulação de diferentes mecanismos sociológicos. Esses mecanismos são classificados em três dimensões interdependentes: sociocultural, sociolegal e socioespacial. Os mecanismos socioculturais operam quando ideologias hegemônicas relacionadas a gênero, classe, raça, idade, capacidade ou sexualidade, contribuem para a desvalorização de determinadas atividades. Já os mecanismos sociolegais atuam quando certos trabalhos são excluídos das definições formais de emprego e, portanto, não são reconhecidos ou protegidos juridicamente. Por sua vez, os mecanismos socioespaciais incidem quando o trabalho é realizado em espaços considerados marginais ou privados, afastados dos locais socialmente reconhecidos como ambientes produtivos. Essas dimensões não atuam de forma isolada, mas se constituem mutuamente, reforçando-se ao longo do tempo e variando conforme os contextos históricos e culturais (Hatton, 2017).

Ao compreender a invisibilidade do trabalho como um efeito socialmente produzido (Hatton, 2017), torna-se necessário analisar os modos concretos pelos quais o trabalho é organizado, uma vez que é na organização do trabalho que se materializam as hierarquias, as divisões de tarefas e os critérios que definem o que será reconhecido como trabalho legítimo, visível e valorizado. A distinção entre trabalhos visíveis e invisíveis se ancora em arranjos institucionais que distribuem funções, responsabilidades e poderes de forma desigual. A organização do trabalho expressa relações sociais, hierarquias e modos específicos de distribuição das tarefas e responsabilidades. Nesse sentido, Oliveira (2010) define a organização do trabalho como uma dimensão crucial da atividade social, que visa atender tanto a necessidades individuais quanto coletivas.

Todo o trabalho envolve esforço físico e mental e reflete as relações entre os seres humanos e a natureza, além de uma divisão sexual, técnica e social. No contexto capitalista, o

trabalho é caracterizado por relações de opressão e exploração, onde os trabalhadores são despossuídos dos produtos de seu esforço e não têm voz nas decisões sobre o processo produtivo. O objetivo é o aumento do lucro, resultando em especialização, precarização e danos ao meio ambiente.

O conceito de organização do trabalho refere-se à maneira de realizar uma tarefa, sendo essencial considerar diversos aspectos, tais como objetivos, conteúdos, relações, dinâmicas, estruturas, tecnologias, processos e produtos envolvidos. Para Oliveira (2010), a organização do trabalho escolar é um conceito econômico que diz respeito à divisão e à estrutura das atividades dos professores e outros funcionários da escola, com o objetivo de alcançar as metas educacionais. Essa organização é influenciada pela estrutura do sistema educacional, como a adoção de séries ou ciclos, e por fatores como os turnos de trabalho e as abordagens curriculares. Segundo a autora, a organização do trabalho docente envolve a socialização em torno do conhecimento, mediada pela relação pedagógica e influenciada pela instituição educativa e pelo sistema de ensino.

Ainda para Oliveira (2010), uma das formas históricas do trabalho docente é a organização alienada, na qual os professores não têm um papel ativo na definição dos objetivos e métodos de sua prática. Isso resulta em um conhecimento fragmentado e em uma cultura opressiva, caracterizada pelo individualismo e conservadorismo. Em contraste, a organização emancipadora permite que os docentes desempenhem um papel ativo, promovendo um currículo que integra diversos saberes e culturas. Esse modelo foca na formação de indivíduos autônomos e solidários, incentivando um trabalho coletivo e inovador. Ambas as formas de organização exigem condições laborais e institucionais específicas e frequentemente coexistem em um contexto de disputas (Oliveira, 2010).

A organização do trabalho pedagógico na EI é uma questão fundamental em nosso estudo. Para Barbosa, Alves e Martins (2010), o planejamento e a estruturação intencional das atividades educativas em instituições de EI no Brasil são fundamentais para a construção, organização e avaliação do trabalho em creches e pré-escolas. Esses processos definem princípios e fundamentos para a atuação dos educadores, estrutura as relações de trabalho, organiza procedimentos e utiliza recursos de forma racional, além de envolver a comunidade e as famílias.

A EI desempenha uma função sócio-histórica, mediando a formação das crianças por meio da interação com adultos, especialmente professoras, mas também auxiliares e outros funcionários dos estabelecimentos educacionais. O trabalho pedagógico na EI é uma atividade

humana que envolve apropriação, reprodução e criação, visando a formação integral e o desenvolvimento multifacetado da criança (Barbosa; Alves; Martins, 2010).

O Projeto Político Pedagógico é essencial para a organização do trabalho, promovendo relações democráticas e superando posturas autoritárias. Além disso, o planejamento é crucial para garantir que as atividades atendam às finalidades educativas, considerando a participação das famílias e da comunidade. O trabalho pedagógico abrange diversas dimensões, incluindo o desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo da criança, tendo a brincadeira como uma atividade central para a aprendizagem (Barbosa; Alves; Martins, 2010). Assim, a organização do trabalho pedagógico na EI é dinâmica e única, refletindo um currículo em constante desenvolvimento. Cunha e Alves (2012) afirmam que a organização do trabalho pedagógico requer um significativo investimento e esforço por parte dos docentes, o que o torna um processo complexo.

Almeida e Côco (2018), referindo-se à complexidade do trabalho docente, destacam as atividades realizadas pelas auxiliares de creche, sujeitos que enfrentam condições desiguais e não recebem reconhecimento como profissionais da educação. Para as autoras, o que realmente define o trabalho docente é a experiência e a contribuição no processo educativo e não apenas a formação formal ou o *status* profissional.

Côco (2012), citada por Almeida e Côco (2018), ao destacar as funções desempenhadas pelas auxiliares na EI, apontam três aspectos principais. Primeiro, a contradição entre as exigências de formação e o reconhecimento do trabalho, onde a inclusão de auxiliares pode reduzir a exigência de formação e limitar a progressão funcional. Em segundo lugar, a autora menciona a separação entre cuidar e educar, geradora de uma hierarquização do trabalho que prejudica a ação coletiva no ambiente escolar. Por fim, enfatiza a necessidade de lutar por condições de trabalho mais igualitárias, já que as diferentes funções e designações podem enfraquecer a luta pela valorização da EI. A autora defende que para garantir uma EI de qualidade é essencial integrar as ações de docentes e auxiliares, promovendo políticas públicas que valorizem e reconheçam o trabalho docente em todas as suas dimensões.

As reflexões de Côco (2012), ao revelarem as contradições entre formação, reconhecimento e organização do trabalho na Educação Infantil, dialogam com as análises de Delgado, Barbosa e Richter (2019). Essas últimas mostram que, no contexto brasileiro, a hierarquização do trabalho na EI se expressa de modo concreto na divisão de tarefas e na separação entre as funções de educar e cuidar atribuídas a professoras e auxiliares. Essa cisão produz desigualdades salariais, formativas e de participação nos processos decisórios,

contribuindo para a desvalorização do trabalho das auxiliares e para o enfraquecimento do caráter coletivo da prática educativa. Ao criticar essa organização, as autoras defendem a necessidade de repensar as condições de trabalho na EI, promovendo a distribuição compartilhada das responsabilidades, o reconhecimento dos direitos e a valorização do trabalho coletivo como fundamento para a qualidade da educação oferecida às crianças.

À luz do referencial teórico apresentado, compreendemos que os encontros e desencontros de saberes entre professoras e auxiliares na EI não podem ser analisados de forma isolada, desvinculados das condições concretas em que o trabalho educativo se realiza. Ao adotar uma concepção ampliada de saber, entendida como construção histórica, social e relacional, e ao compreender o cuidado como trabalho, pensamos que os saberes mobilizados pelas educadoras da EI se produzem no cotidiano da atividade, nas interações com as crianças, com as colegas e com a própria organização institucional do trabalho. Nesse sentido, os encontros investigados nesta pesquisa dizem respeito às formas pelas quais esses saberes se articulam e se invisibilizam, em um contexto marcado por desigualdades de reconhecimento entre funções.

As bases teóricas orientam as escolhas metodológicas deste estudo, uma vez que investigar os saberes das educadoras da EI exige uma abordagem que considere a complexidade do trabalho humano, suas contradições e sua inserção em uma totalidade histórica e social. Assim, essa pesquisa se fundamenta na perspectiva materialista histórico-dialética, por entendermos que essa abordagem possibilita apreender o fenômeno investigado em suas múltiplas determinações, articulando o singular das experiências das trabalhadoras às condições sociais e institucionais mais amplas em que o trabalho educativo se organiza. Dessa forma, no capítulo a seguir, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa adotada, os sujeitos envolvidos, os procedimentos de produção dos dados e os critérios de análise, buscando assegurar coerência entre os fundamentos teóricos assumidos e as escolhas metodológicas realizadas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

4.1 Abordagem da pesquisa

Este capítulo apresenta os fundamentos metodológicos que orientaram a realização da presente pesquisa, explicitando as escolhas teórico-metodológicas, os procedimentos de produção dos dados e os caminhos analíticos adotados. Ancorada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, a investigação compreende o conhecimento científico como uma construção que se dá na relação entre sujeito e objeto, mediada por categorias teóricas que permitem apreender a realidade para além de suas manifestações imediatas. Assim, o percurso metodológico aqui delineado se configura como um movimento de aproximação crítica ao objeto de estudo, os encontros de saberes no trabalho das educadoras da EI, considerando suas determinações históricas, sociais e contraditórias, bem como a inserção da pesquisadora nesse processo investigativo.

A metodologia de uma pesquisa pode ser entendida como o processo de raciocínio e a prática aplicada na análise da realidade (Minayo, 2002). Paulo Neto (2011) afirma que, segundo Marx, a teoria é a forma como o pesquisador concebe o objeto de estudo em seu pensamento, sendo que esse objeto existe de maneira objetiva, independentemente da percepção do pesquisador. O objetivo do pesquisador é ir além das aparências imediatas e empíricas para compreender a essência do objeto, que envolve sua estrutura e dinâmica.

Paulo Neto (2011), apoiado em Marx, afirma que o método de pesquisa busca, a partir das aparências, alcançar essa essência, permitindo que o pesquisador a reproduza no plano ideal do pensamento por meio de análises e sínteses. A relação entre sujeito e objeto no conhecimento teórico na área da educação é interna. Isso implica que a pesquisa social e a teoria resultante não podem ser neutras, pois a subjetividade do pesquisador está sempre presente. Neste sentido, o método

não é uma receita (tutorial) pronta para orientar a pesquisa. O método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (Paulo Neto, 2011, p. 53).

O autor apresenta a abordagem de Marx sobre o conhecimento teórico, destacando que este não se baseia em definições rígidas, mas procura identificar determinações concretas à medida que desenvolve sua investigação. Esse processo inclui a análise de abstrações e determinações simples, que se tornam mais complexas ao serem relacionadas às suas dimensões

na realidade. Ademais, é relevante a ligação entre a construção teórica e a abordagem metodológica nas obras de Marx (Paulo Neto, 2011).

Considerando o objetivo de compreender os encontros de saberes que se manifestam na prática do trabalho das educadoras da EI., na perspectiva das relações sociais e históricas imbricadas no fenômeno, optamos por realizar com base em uma abordagem qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (apud Lüdke e André, 2018), a pesquisa qualitativa, também conhecida como naturalística, consiste na obtenção de dados descritivos através da interação direta do pesquisador com o contexto em análise. Essa metodologia valoriza mais o processo de investigação do que o resultado final e tem como objetivo refletir a visão dos participantes.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa lida com um conjunto de significados, motivações, desejos, crenças e valores que não podem ser medidos, refletindo uma dimensão mais profunda das interações, dos processos e dos fenômenos. Triviños (1987) destaca que o conteúdo de qualquer abordagem qualitativa será determinado pela base teórica em que o pesquisador se fundamenta. O autor enfatiza a importância de buscar uma metodologia que considere o contexto social, pois isso, segundo o mesmo, valoriza a prática e transforma o conhecimento. Para ele, o enfoque histórico-estrutural, utilizando o método dialético, permite identificar causas, consequências e contradições dos problemas, promovendo a transformação da realidade analisada (Triviniões, 1987).

Um dos tipos de pesquisa de abordagem qualitativa é a pesquisa do tipo etnográfica. O uso de técnicas etnográficas baseia-se na interação constante entre o pesquisador e o objeto de pesquisa, sendo o pesquisador o principal instrumento de produção e análise de dados. Essa abordagem permite realizar adaptações no campo da pesquisa e revisar metodologias durante a mesma (André, 2013).

André (2013) também destaca outras características da pesquisa etnográfica, como a valorização do processo e não somente nos resultados, o foco na visão e nos significados que os participantes atribuem ao objeto da pesquisa, o contato direto do pesquisador com os sujeitos, os locais, enfim, o campo empírico. Essa abordagem prevê, além da observação do objeto de estudo em seu contexto natural, a utilização de grande quantidade de dados descritivos, visando novas formas de compreensão da realidade (André, 2013).

Levando em conta que a base teórica-metodológica da nossa investigação é materialista dialética, julgamos importante aprofundar nosso entendimento sobre algumas categorias da dialética que servirão como apoio para nossas análises. O materialismo dialético estuda os aspectos gerais do ser, das coisas e as relações gerais da realidade. As categorias da dialética

são formas de interpretação filosófica, de conexões da realidade e de elaboração do conhecimento (Cheptulin, 1982).

As pesquisas que adotam a perspectiva do materialismo histórico dialético utilizam essa abordagem para interpretar o mundo e produzir conhecimento. Na discussão sobre o método dialético, Hungaro (2023) afirma que a abstração e a totalidade são categorias essenciais para a compreensão da realidade. Considerando esse pressuposto, o processo de conhecimento parte da percepção imediata, da concretude do objeto, através da abstração, “buscando determinações e suas relações (mediações)” (Hungaro, 2023, p. 72). Carvalho (2007) destaca a importância de começar a investigação por categorias simples e fundantes para compreender uma realidade concreta. O autor, que considera a totalidade como categoria central da dialética marxista, afirma em seu estudo que partir dessa categoria proporciona uma visão mais aprofundada do objeto de estudo, revelando sua reprodução em um contexto histórico específico. Isso implica desmembrar o objeto de estudo até identificar suas relações, conceitos e categorias centrais.

Kosik (1969) ressalta o caráter histórico da realidade a ser conhecida, destacando que cada fenômeno é um momento de um determinado todo. Na concepção dialética, Santos, Taddei e Dias (2020, p. 10) compreendem, a partir de Marx, que “a totalidade concreta somente pode ser alcançada a partir da relação do objeto de estudo com sua história e sua realidade concreta.” Isso significa entender as principais relações entre os fatos e fenômenos que formam e esclarecem a realidade (totalidade) (Santos, Taddei, Dias, 2020). Entender essa relação entre o todo e as partes é essencial para compreender uma realidade concreta. Para Santos, Taddei e Dias (2020, p. 20), na concepção dialética

é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, do mesmo modo que não é possível conhecer o todo sem recorrer ao conhecimento das partes, isso porque são as relações fundamentais entre parte e todo que lhe conferem significado [...] (Santos; Taddei; Dias, 2020, p. 10).

Conhecer o objeto de uma investigação considerando o objeto num todo exige a compreensão de que este é constituído por outras partes ligadas entre si. Desse modo, é necessário que a sua característica principal seja decomposta em partes isoladas, além de observar o contexto do fenômeno. Ao discutir essa relação do todo com as partes, Cheptulin (1982, p. 271) afirma que “cada formação material representa um todo constituído de partes bem determinadas.” O autor se utiliza da composição química da água para exemplificar essas conexões: considera a molécula de água sendo formada por um átomo de oxigênio e dois de hidrogênio, existindo ainda a gravitação dos elétrons ao redor dos núcleos. Dessa forma, se considera cada átomo e elétron como parte de um todo estruturado, ainda que cada elemento

tenha sua especificidade. Logo, na perspectiva da totalidade, cada fenômeno estudado é expresso em partes que estão ligadas naturalmente e formam o todo (Cheptulin, 1982).

É importante destacar que, conforme Kosik (1969), compreender um objeto em sua totalidade não significa juntar todos os fatos, unir todos os aspectos e propriedades, nem esgotar todos os aspectos ou acreditar que tudo está em relação com tudo. Entendendo a realidade como uma totalidade concreta, ela não é um todo acabado, permanente. A realidade se desenvolve, se forma. Logo, é considerado errôneo tomar a totalidade como algo acabado, que se enche de conteúdo. A própria totalidade se concretiza como constituição do todo (Kosik, 1969). Desta concepção de realidade surgem conclusões metodológicas que servem para orientar estudos nas mais diversas áreas da realidade histórica e social.

Consideramos que o objetivo da realização de uma pesquisa é a produção de conhecimento. Para o pensamento dialético, a elaboração do conhecimento acontece em um processo de movimento que parte de conceitos abstratos para uma concretização, do todo para as partes e das partes para o todo, assim como das contradições para a totalidade. As pesquisas e estudos científicos que se apoiam na concepção teórica-metodológica do materialismo histórico dialético buscam investigar o fenômeno a partir de uma determinada realidade, considerando a inter-relação entre as suas dimensões sociais, econômicas e políticas e a mediação entre as partes e o todo, apreendendo-se assim a totalidade como um todo dialético (Santos, Taddei, Dias, 2020).

Para Frigotto (apud Pereira, 2018, p. 73), “investigar dentro da concepção da totalidade concreta significa buscar explicitar, de um objeto delimitado, as múltiplas determinações e mediações que o constitui.” Segundo o autor, ao demarcar um objeto para estudo, devemos considerar as suas múltiplas dimensões, sem dividir ou limitar o mesmo (Pereira, 2018).

Para elucidar uma investigação na concepção dialética e a relevância da categoria totalidade, Viegas (2012), apoiado em Triviños, apresenta um exemplo de pesquisa na área da educação onde relata o estudo de um caso de repetência de um aluno. Segundo o autor, para a compreensão da totalidade do fenômeno, é necessário a análise não somente do aluno em questão, ou de qualquer outro aspecto isolado. Pelo contrário, é preciso considerar o desempenho do professor, o ambiente familiar, os métodos de ensino-aprendizagem praticados na instituição escolar, as formas de avaliações utilizadas, as condições de trabalho dos docentes, o contexto social, entre outros fatores relevantes (Viegas, 2012).

No processo de construção do conhecimento, para a compreensão da essência de um fenômeno, é preciso considerar seu caráter mediador, reconhecer seu caráter histórico e

principalmente suas relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Para alcançar o conhecimento da realidade concreta, é essencial considerar as relações do objeto, como explicam Santos, Taddei e Dias (2020, p. 10):

[...] o conhecimento somente é possível na apreensão dessas relações que, vale lembrar, são dinâmicas, dialéticas e contraditórias. Assim, é possível afirmar que conhecer o objeto significa apreender suas relações dialéticas essenciais, suas contradições, o que equivale dizer, sua totalidade.

Em seus estudos sobre o processo da pesquisa, Bourguignon (2006) afirma que o desenvolvimento do conhecimento pode ser entendido na perspectiva do todo, visto que é natural o ser humano querer desvendar o que ainda é ignorado, de forma a transformar sua realidade e atender suas demandas de manutenção da vida (Bourguignon, 2006). Na compreensão do autor (Bourguignon, 2006), o desenvolvimento de uma pesquisa precisa ter uma orientação teórica-metodológica, destacando a relevância do método dialético e de compreender as categorias que possibilitam a elaboração do conhecimento. Lukács (apud Bourguignon, 2006, p. 45) define categoria como “formas de ser, determinações da existência e não meros conceitos. As categorias expressam relações e compreender estas é o segredo de um processo de investigação”.

Na perspectiva do materialismo histórico dialético, não podemos desconsiderar a correlação e a interdependência das categorias, visto que no processo de investigação elas se articulam, não podendo ser tratadas de forma isolada. Assim, categorias como totalidade, contradição e mediação são fundamentais para alcançar o processo de raciocínio do todo, a realidade concreta em uma pesquisa (Bourguignon, 2006).

Para Bourguignon (2006), a categoria da contradição é essencial para uma pesquisa que utiliza o método dialético e ignorá-la seria acreditar em uma realidade uniforme. A autora parte da premissa de que a contradição está tanto no raciocínio como na realidade e os dois estão em constante movimento. A partir desse movimento dinâmico, obviamente o pesquisador e o objeto de pesquisa também estão inseridos em um contexto histórico de relações sociais, culturais, econômicas, enfim, em um contexto de complexidade da vida humana (Bourguignon, 2006).

A autora afirma também que para apreender a complexidade de um objeto de investigação em uma pesquisa é fundamental estar atento à categoria da mediação, visto que esta pode expressar as relações e conexões formadas entre os fatos na realidade concreta. Na análise de Bourguignon (2006) sobre os procedimentos teóricos-metodológicos de um processo de pesquisa, esta visualiza nas pesquisas orientadas pelo método dialético a possibilidade de

promover ações transformadoras da realidade objetiva através de intervenções que tensionam as relações humanas.

4.2 Procedimentos de produção de dados

Em consonância com a perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico dialético que orienta esta pesquisa, a produção dos dados foi concebida como um processo que busca apreender a realidade social em sua totalidade, considerando as contradições que atravessam o trabalho educativo na Educação Infantil. Parte-se do entendimento de que os fenômenos sociais não podem ser analisados de forma fragmentada ou descontextualizada, mas como expressões de relações históricas, sociais e materiais que se produzem no interior das instituições e das práticas de trabalho.

Nesse sentido, a produção dos dados constituiu-se como um movimento investigativo que articulou aproximação teórica, inserção no campo empírico e reflexão crítica sobre as condições concretas de realização do trabalho das trabalhadoras da Educação Infantil na realidade investigada. As técnicas de produção dos dados foram escolhidas de modo a possibilitar a compreensão das práticas, dos saberes mobilizados no cotidiano e das trocas e encontros de saberes entre professoras e auxiliares de Educação Infantil, considerando as mediações institucionais, organizacionais e históricas que conformam esse trabalho.

As participantes da pesquisa trabalham em uma escola pública de Educação Infantil de um município de Santa Cruz do Sul-RS. A escola possui várias décadas de existência, está localizada em um bairro de classe média baixa e atende crianças moradoras do próprio bairro e de regiões adjacentes. Atualmente, a instituição atende em torno de 200 crianças, com idades entre 4 meses a 5 anos e 11 meses, oriundas de famílias de pais assalariados e pequenos empresários. O quadro funcional da escola é composto por professoras, atendentes (auxiliares) de EMEI, profissionais contratadas, estagiárias, serventes, além da equipe gestora, formada por uma diretora, duas vice-diretoras e uma supervisora.

O ingresso no campo empírico ocorreu com a solicitação formal de autorização junto à Secretaria Municipal de Educação, seguida da apresentação do projeto à equipe diretiva da escola. Na ocasião, foi solicitado por nós que a pesquisa fosse realizada em duas turmas, nas quais houvesse atuação conjunta de uma professora e uma auxiliar, ambas concursadas, considerando que o objetivo do estudo é analisar os encontros e desencontros de saberes no trabalho compartilhado entre essas trabalhadoras. Conforme informado pela direção, em função

do elevado número de profissionais contratadas naquele período, apenas duas turmas no turno pretendido atendiam a esses critérios: uma turma de berçário e uma turma de pré-escola de quatro anos.

Após a definição das turmas, foram acordadas as datas para a realização das observações, que ocorreram em junho e julho de 2025, totalizando duas tardes em cada turma. O trabalho de campo teve início na turma de berçário, tomando como referência um roteiro de observação previamente elaborado (Apêndice A). A observação ocorreu durante todo o turno de trabalho da professora, correspondente a uma carga horária de quatro horas, e foi integralmente registrada.

A observação constituiu uma das técnicas de produção dos dados desta pesquisa por possibilitar o contato direto com o cotidiano do trabalho e com as práticas concretas desenvolvidas pelas educadoras. Conforme afirmam Lüdke e André (2018), para que a observação se configure como um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, é necessário que seja planejada, controlada e sistemática, superando o caráter espontâneo da observação diária. Para as autoras, a observação é compreendida como uma prática investigativa mediada teoricamente, orientada por categorias analíticas que possibilitam apreender as determinações históricas e sociais do fenômeno observado (Lüdke; André, 2018). Nessa perspectiva, as observações realizadas foram conduzidas a partir de lentes teóricas que privilegiam a compreensão dos encontros de saberes que se produzem no cotidiano da Educação Infantil, entendidos como processos sociais, coletivos e históricos.

Dialogando com Tardif (2014), parte-se do entendimento de que os saberes docentes são constituídos de um conjunto heterogêneo de saberes provenientes da formação, da experiência, das interações no trabalho e das práticas cotidianas. Assim, as observações buscaram apreender como esses diferentes saberes se articulam, se confrontam e se complementam nas práticas educativas, revelando as contradições e mediações presentes na organização do trabalho na prática educativa e nas relações estabelecidas entre as profissionais que atuam na Educação Infantil.

Triviños (1987) chama atenção para os desafios enfrentados pelos pesquisadores durante a inserção no campo, destacando aspectos como a definição do papel do pesquisador, as relações hierárquicas existentes no grupo, o risco de envolvimento excessivo com os sujeitos da pesquisa e as dificuldades em identificar informantes que possam contribuir de forma significativa para o estudo. O autor ressalta que não há um percurso metodológico único, sendo

necessário que cada pesquisador construa seu próprio caminho a partir das especificidades do campo investigado.

Essas questões mostraram-se particularmente relevantes nesta pesquisa, considerando minha trajetória profissional, pois atuei aproximadamente por vinte anos como auxiliar de EI e, atualmente, exerço o cargo de professora de Educação Infantil. Essa experiência e proximidade com o campo de pesquisa proporcionou contribuições importantes para a compreensão das rotinas, das dinâmicas de trabalho e dos saberes mobilizados pelas educadoras, mas também exigiu um esforço permanente de distanciamento analítico. A familiaridade com a EI, especialmente com as relações entre professoras e auxiliares, colocou como desafio a necessidade de “estranhar” esse familiar, de modo a não naturalizar práticas, relações e modos de organização do trabalho que, por serem recorrentes, poderiam passar despercebidos ao olhar investigativo.

O planejamento das observações considerou aspectos como o tempo de permanência no campo, o grau de participação que teria como pesquisadora e os focos analíticos definidos a partir do objeto de estudo. Estando na sala, minha atuação foi predominantemente observacional, buscando minimizar interferências diretas nas atividades, ainda que reconheça que a presença da pesquisadora no campo nunca é neutra e sempre produz efeitos.

O registro das observações foi realizado por meio de um diário de campo, contemplando duas dimensões complementares: uma parte descritiva e uma parte reflexiva, conforme orientam Bogdan e Biklen (apud Lüdke; André, 2018). Na dimensão descritiva, foram registrados os sujeitos da pesquisa, seus modos de falar e agir, a reconstrução de diálogos entre professoras e auxiliares, descrições das atividades desenvolvidas, dos espaços e dos tempos escolares, sempre com foco na atividade de trabalho e nos saberes mobilizados no cotidiano da Educação Infantil. Também foram registradas situações envolvendo minha atuação como pesquisadora, como interações, conversas e posicionamentos assumidos durante a observação.

Na dimensão reflexiva, foram anotados impressões, sentimentos, dúvidas, estranhamentos, questões éticas e metodológicas, bem como reflexões analíticas preliminares articuladas às categorias teóricas que sustentam a pesquisa. Essas anotações permitiram iniciar o movimento de análise ainda no campo, compreendendo a observação como parte constitutiva do processo analítico. As anotações foram realizadas o mais próximo possível do momento em que os acontecimentos ocorriam, de modo a preservar a riqueza das situações observadas.

Após a realização das observações na turma de berçário, deu-se continuidade ao trabalho de campo na turma de pré-escola de quatro anos. Esse segundo momento da observação

demandou ajustes no cronograma inicialmente previsto, em função do período de férias de inverno das crianças, o que implicou o adiamento de uma das tardes de observação por uma semana. Tal reorganização do calendário mostra como o próprio tempo institucional da escola incide sobre o percurso investigativo, constituindo-se também como elemento da totalidade que atravessa a pesquisa de campo.

Um aspecto relevante nesse momento da observação foi o fato de as trabalhadoras conhecerem previamente a pesquisadora, seja por vínculos profissionais anteriores, seja pela circulação em espaços comuns da rede municipal de ensino. Embora tenha sido reiterado, desde o início, que o objetivo da pesquisa não consistia em avaliar ou julgar o trabalho desenvolvido, e sim compreender a realidade concreta das práticas e dos saberes mobilizados neste contexto, em alguns momentos foi possível perceber que as educadoras sentiam necessidade de explicar verbalmente os motivos de determinadas decisões e intervenções pedagógicas. Esse movimento pode ser interpretado como expressão das relações de controle e de vigilância historicamente constituídas no trabalho docente, nas quais a observação tende a ser associada à avaliação, mesmo quando explicitamente negada enquanto tal.

Apesar disso, tais mediações não inviabilizaram a produção de dados significativos. Pelo contrário, as observações realizadas revelaram elementos ricos para a análise dos encontros e desencontros de saberes entre professoras e auxiliares de EI, especialmente no que se refere à divisão do trabalho, às formas de comunicação estabelecidas no cotidiano, aos momentos de cooperação e às tensões que emergem da organização institucional do trabalho educativo.

As anotações registradas no diário de observação foram transcritas integralmente após o término do trabalho de campo observacional. Importa destacar que todas as observações foram realizadas anteriormente às entrevistas com as trabalhadoras, compondo um primeiro movimento de aproximação empírica com o objeto de estudo. As situações observadas na prática suscitaram questionamentos, estranhamentos e dúvidas por parte da pesquisadora, as quais subsidiaram a formulação de algumas perguntas das entrevistas, especialmente aquelas relacionadas a episódios concretos presenciados.

Dessa forma, a observação se constituiu como um momento fundamental do processo investigativo dessa pesquisa, articulado dialeticamente às entrevistas. Esse movimento permitiu que os relatos das trabalhadoras fossem analisados à luz das práticas concretas observadas, possibilitando uma compreensão mais aprofundada das contradições, mediações e compreensões dos saberes produzidos no trabalho coletivo da EI.

No processo de produção dos dados, outro instrumento, a entrevista semiestruturada, constituiu-se como um procedimento central para compreender os encontros de saberes das educadoras da Educação Infantil no contexto da prática educativa e do processo de trabalho partilhado entre professores e auxiliares. Trata-se de um método amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, cuja principal característica reside no caráter interativo entre pesquisadora e entrevistadas, possibilitando que as informações sejam produzidas no próprio curso do diálogo, a partir das experiências, narrativas e reflexões das trabalhadoras sobre seu fazer cotidiano (Lüdke; André, 2018).

A entrevista semiestruturada apresenta como vantagem a flexibilidade, permitindo esclarecimentos, aprofundamentos e reformulações ao longo da conversa, diferentemente de outros instrumentos mais rígidos de produção de dados. Nesse sentido, trata-se de uma prática social, atravessada por relações, expectativas e posições ocupadas pelos sujeitos envolvidos no processo investigativo.

Optou-se pela entrevista semiestruturada também por compreendermos que esse tipo de instrumento favorece a expressão das experiências vividas pelas educadoras, sem engessá-las em categorias previamente definidas pelo pesquisador. Conforme destaca Triviños (1987), esse modelo de entrevista valoriza a presença ativa do investigador e, ao mesmo tempo, assegura maior liberdade ao entrevistado, ao partir de um conjunto de questões orientadoras que podem ser reformuladas ou ampliadas conforme o andamento da conversa. Para Lüdke e André (2018), a entrevista semiestruturada combina um roteiro básico com abertura para adaptações, permitindo que novas questões emergjam a partir das falas dos sujeitos.

As entrevistas foram conduzidas a partir de roteiros previamente elaborados (Apêndices B e C), construídos à luz das categorias teóricas que orientam a pesquisa, especialmente aquelas relacionadas ao trabalho, aos saberes profissionais, à divisão do trabalho educativo e às contradições presentes no cotidiano da Educação Infantil. Contudo, tais roteiros não foram compreendidos como instrumentos fechados, mas como guias flexíveis, passíveis de ajustes ao longo do processo investigativo.

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa em educação, as entrevistas foram realizadas em local e horário definidos em acordo com as participantes, entre julho e agosto de 2025, em ambiente externo à escola, assegurando-se o sigilo e o anonimato das trabalhadoras. Conforme salientam Lüdke e André (2018), o respeito ao contexto, às opiniões e às condições dos informantes é elemento fundamental para a produção de dados consistentes. Buscou-se,

assim, construir um ambiente de confiança, no qual as entrevistadas se sentissem à vontade para narrar suas trajetórias, percepções e experiências, sem a sensação de estarem sendo avaliadas.

Durante as entrevistas, minha atenção como pesquisadora não se restringiu às respostas verbais, mas também às formas de enunciação, às pausas, às entonações e aos gestos, compreendidos como dimensões constitutivas do discurso. Conforme alertam Lüdke e André (2018), o discurso do entrevistado não deve ser tomado como espelho imediato da realidade, mas analisado em articulação com outros dados da pesquisa, como as observações de campo e o contexto institucional em que os sujeitos estão inseridos.

Os dados produzidos nas entrevistas foram registrados por meio de gravação de áudio, com autorização prévia das participantes, e posteriormente transcritos na íntegra. As observações relativas à comunicação não verbal e às situações que envolveram o momento da entrevista foram registradas em notas de campo, compondo o material empírico para análise.

Participaram da pesquisa oito trabalhadoras de uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública do município de Santa Cruz do Sul-RS, sendo quatro professoras e quatro auxiliares de Educação Infantil, todas concursadas. Buscamos contemplar profissionais de diferentes idades e tempos de atuação, de modo a abarcar percursos formativos e experiências diversas no trabalho na EI. Como dissemos, as entrevistas foram realizadas após a etapa de observação, o que permitiu que determinadas situações vivenciadas na prática educativa fossem retomadas e problematizadas durante as conversas.

As duas professoras e as duas auxiliares que trabalham nas turmas observadas foram convidadas a participar das entrevistas. Além delas, foram convidadas mais duas professoras e duas auxiliares da mesma instituição, todas servidoras concursadas. A escolha por profissionais efetivas está relacionada à maior estabilidade do vínculo com a escola e à continuidade de suas trajetórias no interior da instituição, o que no nosso entender traz maiores possibilidades de apreender o trabalho educativo em sua historicidade e em suas múltiplas determinações. Esse critério contribuiu para uma análise que considera o trabalho na EI como parte de uma totalidade social mais ampla, marcada por processos de organização, divisão do trabalho e produção de saberes. Dessa forma, o conjunto de entrevistadas permitiu aprofundar a compreensão dos encontros de saberes que ocorrem na prática educativa, articulando experiências individuais às condições concretas de trabalho.

Cabe destacar que, a partir das sugestões da banca de qualificação, o roteiro de entrevistas passou por um processo de revisão, buscando torná-lo mais claro e menos preso a conceitos teóricos. Além disso, o desenvolvimento do trabalho de campo revelou um problema

importante: a utilização de um único roteiro para professoras e auxiliares mostrou-se insuficiente para captar as especificidades das diferentes funções e práticas. A primeira entrevista, realizada com uma professora, transcorreu de forma fluida e trouxe elementos significativos para a análise. No entanto, ao realizar a entrevista seguinte, com uma auxiliar, tornou-se evidente que o roteiro elaborado estava fortemente ancorado na experiência do magistério, dificultando a expressão das experiências e dos saberes da trabalhadora.

Diante disso, foi necessário interromper temporariamente o processo de entrevistas para reformular os instrumentos, elaborando roteiros distintos para professoras e auxiliares. Essa decisão metodológica qualificou a produção dos dados, e revelou, no próprio percurso da pesquisa, as desigualdades e hierarquizações que atravessam o trabalho na EI, inclusive no plano discursivo. Assim, o processo de construção e reformulação dos roteiros constituiu-se também como um momento analítico, mostrando a necessidade de reconhecer as especificidades dos lugares ocupados por essas trabalhadoras na organização do trabalho educativo.

No caso da primeira auxiliar entrevistada, após a adequação do roteiro, realizou-se uma segunda conversa com a mesma, com o objetivo de retomar aspectos que haviam permanecido pouco claros na entrevista inicial e aprofundar questões relacionadas à sua experiência de trabalho, aos saberes mobilizados no cotidiano e às relações estabelecidas com as professoras. Este segundo encontro possibilitou esclarecer dúvidas da pesquisadora e ampliar a compreensão sobre situações concretas do trabalho que não haviam emergido na primeira entrevista, contribuindo para o adensamento e a consistência do material empírico produzido.

4.3 Análise de dados

A análise dos dados desta pesquisa, coerente com o referencial do materialismo histórico dialético, compreende a realidade social como um processo histórico, contraditório e em permanente movimento. Partindo das categorias de totalidade e contradição, entende-se que os dados empíricos não podem ser analisados de forma fragmentada ou isolada, mas como expressões de relações sociais concretas, atravessadas por disputas, hierarquias e condições históricas de produção do trabalho na EI. Assim, a análise buscou apreender as mediações entre o vivido no cotidiano escolar, os discursos das participantes e a organização do trabalho educativo.

Analisar dados qualitativos implica trabalhar com o conjunto do material produzido ao longo da investigação, incluindo as transcrições integrais das entrevistas semiestruturadas e os registros do diário de observação. Conforme indicam Lüdke e André (2018), o processo analítico envolve, inicialmente, a organização do material empírico, sua divisão em partes e a identificação de regularidades, recorrências e tendências. Em um segundo momento, essas tendências são retomadas em um nível mais elevado de abstração, buscando relações, conexões e inferências que permitam compreender o fenômeno investigado em sua complexidade.

O primeiro movimento analítico consistiu na transcrição integral de todas as entrevistas realizadas, preservando as falas das participantes em sua totalidade. Em seguida, procedeu-se à leitura exaustiva desse material, já em uma perspectiva de pré-análise, conforme propõe Bardin, citada por Triviños (1987). Esse momento inicial permitiu uma aproximação global com o *corpus* da pesquisa, possibilitando a identificação de temas recorrentes e contradições presentes nos discursos das professoras e auxiliares de EI.

A partir dessa leitura preliminar, os dados foram organizados em categorias analíticas, construídas à luz do referencial teórico que sustenta a investigação. Conforme afirmam Lüdke e André (2018), as categorias podem ser inicialmente orientadas pelo arcabouço teórico do estudo, sem que isso impeça o surgimento de novas categorias a partir do próprio material empírico. Nesse sentido, o processo de categorização articulou categorias teóricas previamente definidas com categorias que emergiram da análise dos dados. Foram definidas as seguintes categorias: formação, organização e divisão do trabalho, cuidado, trabalho coletivo, encontros e desencontros de saberes.

Esse movimento dialoga com Triviños (1987), que ressalta que toda análise de conteúdo deve estar sustentada por um referencial teórico consistente, capaz de orientar a interpretação dos dados. O autor, apoiado em Bardin, define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, permite inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dos discursos (Triviños, 1987). Tal perspectiva foi fundamental para compreender as falas das participantes não apenas como relatos individuais, mas como expressões de uma realidade social marcada por relações de trabalho, desigualdades e saberes historicamente constituídos.

No que se refere às observações, os registros realizados em diário de campo foram igualmente transcritos e organizados, passando por leitura integral e sistemática. As observações foram analisadas em articulação com as entrevistas, permitindo o confronto entre o que era dito pelas participantes e o que se manifestou no período das observações. Esse

procedimento possibilitou mostrar convergências, divergências e contradições entre discurso e prática, contribuindo para a compreensão da totalidade do fenômeno investigado.

A análise propriamente dita desenvolveu-se a partir da descrição analítica do material, etapa em que os dados foram submetidos a um exame aprofundado, orientado pelas categorias analíticas e pelo referencial teórico da pesquisa. Nessa fase, procedimentos como codificação, classificação e articulação entre os diferentes materiais empíricos foram fundamentais. Por fim, na etapa de interpretação inferencial, buscou-se estabelecer relações entre os dados empíricos e as determinações sociais mais amplas que constituem o trabalho na EI, compreendendo os saberes das educadoras como produtos históricos, socialmente construídos e marcados por contradições.

Dessa forma, a análise dos dados procurou ultrapassar uma leitura descritiva, assumindo um movimento crítico e dialético, capaz de apreender os encontros e desencontros de saberes no trabalho educativo como parte de uma totalidade social marcada por disputas, desigualdades e possibilidades de transformação.

4.4 Questões éticas da pesquisa

As pesquisas de abordagem qualitativa levantam diversas questões éticas relacionadas às interações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. O método da observação pode apresentar os maiores desafios, além dos problemas com a garantia do anonimato. Neste sentido, é necessária a assinatura do termo de livre consentimento pelos participantes da pesquisa e a utilização, entre outros, de nomes fictícios pelos sujeitos da pesquisa (Lüdke, André, 2018).

As discussões sobre os princípios gerais da ética em pesquisa com seres humanos tiveram início com o Código de Nuremberg em 1947, com o fim de garantir o respeito aos direitos humanos, principalmente no que tange à preservação da dignidade e da autonomia. A partir disso, esses aspectos dos direitos humanos se tornaram centrais nas pesquisas científicas que envolvem seres humanos (Mainardes; Cury, 2019). Em 1964, a Declaração de Helsinque se consolidou como um documento de referência em ética de pesquisa na saúde. Mainardes e Cury (2019, p. 24) destacam que esse documento “reafirmou a importância de princípios éticos como o consentimento, a dignidade e a integridade dos participantes”. A indicação da criação de comitês de ética surgiu a partir da revisão deste documento.

De acordo com Mainardes e Cury (2019), sucessivos relatórios e normativas foram publicados, diante de discussões sobre pesquisas que não respeitavam os princípios éticos,

especialmente quando os participantes eram pessoas em situação de vulnerabilidade. O Relatório Belmont, em 1978, foi um marco para a revisão ética das pesquisas e estabeleceu os três princípios norteadores da ética em pesquisa: respeito às pessoas, beneficência e justiça. Guilhem e Diniz (apud Mainardes; Cury, 2019, p. 25) esclarecem que

o respeito pelas pessoas envolve reconhecer a autonomia das pessoas e a necessidade de proteger aqueles com autonomia reduzida. A beneficência e a não maleficência referem-se, respectivamente, a fazer o bem e a evitar danos. A justiça refere-se a uma igual distribuição de riscos e de benefícios, com especial atenção para a escolha dos participantes.

Todos estes documentos foram criados para apoiar o processo de revisão ética das pesquisas. Mainardes e Cury (2019) destacam que, no Brasil, a revisão ética acontece pelo sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CEP/Conep (Plataforma Brasil). A instituição está ligada ao Ministério da Saúde e normatiza pesquisas envolvendo seres humanos, tanto na área da saúde como nas Ciências Humanas e Sociais (CHS). O autor ressalta ainda que alguns países possuem códigos de ética distintos para área da saúde e para as ciências sociais e humanas. As associações científicas são responsáveis por estabelecer as diretrizes éticas na maioria dos países.

Conforme Mainardes (2017), a ética em pesquisa é uma preocupação permanente entre os pesquisadores da educação e instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A principal dificuldade enfrentada diz respeito à burocracia da revisão ética no Brasil, que aplica regras padronizadas para pesquisas biomédicas e pesquisas das Ciências Humanas e Sociais (CHS). Isso que leva os pesquisadores da educação a se afastarem dos procedimentos do sistema CEP/Conep, gerando dúvidas quanto aos procedimentos de revisão e dificuldades para a aprovação dos projetos, visto a especificidade das pesquisas das CHS (Mainardes, 2017). Mainardes e Cury (2019) também discutem a luta das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSSA) por uma regulação específica para avaliação ética em pesquisa no Brasil.

De acordo com o autor (Mainardes, 2017), desde 2007 a Anped tem promovido debates sobre o assunto em suas reuniões. Em outubro de 2013, a Anped recebeu o convite para integrar o GT de CHS. As ações desse GT e as críticas a uma revisão ética baseada nas normativas do modelo biomédico resultaram na aprovação da Resolução CNS nº 510/2016. Essa resolução estabelece os princípios éticos para a pesquisa em CHS, que ainda enfrenta desafios, pois segue estando vinculada aos procedimentos do sistema CEP/Conep, resultando em dificuldades na aprovação dos projetos de pesquisa. Com a saída da Anped do GT, foram criadas comissões

para acompanhar a implantação da Resolução CNS nº 510/2016. Além disso, em 2015, a Anped criou uma comissão especial para fomentar as discussões sobre a ética nas pesquisas da educação, promovendo seminários regionais, consultas à sociedade e debates permanentes sobre a temática (Mainardes, 2017).

Mainardes (2017) destaca, assim, os inúmeros desafios da luta por uma avaliação ética das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais que seja realizada fora do âmbito da saúde e pela plena implementação da Resolução CNS nº 510/2016. Esse desafio vai além das normas e regulamentações, sendo fundamental promover uma discussão contínua sobre a revisão ética com os estudantes de pós-graduação nas universidades. Além disso, é necessário a realização de estudos sobre ética nas pesquisas da educação e a elaboração de um documento específico de regulamentação pelas comissões científicas dessa área de conhecimento (Mainardes, 2017).

As participantes dessa pesquisa foram informadas, previamente à realização das entrevistas e das observações, sobre o tema e os objetivos da investigação, assegurando-se o sigilo de suas identidades e o uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos. Para preservar o anonimato, optamos, ao longo da análise dos dados, pela utilização de nomes fictícios escolhidos pela pesquisadora, compostos por nomes comuns, sem qualquer identificação ou associação direta com a identidade das entrevistadas. Após a concordância em participar da pesquisa, foi apresentado as mesmas o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, após lido e assinado, teve uma via entregue às participantes e outra arquivada pela pesquisadora.

Passamos, no capítulo seguinte, à análise e discussão dos dados empíricos. Essa análise busca compreender como os saberes das trabalhadoras da EI se constituem e se encontram e desencontram no cotidiano da prática educativa, mostrando, à luz do referencial teórico adotado, tanto as formas de cooperação quanto as tensões, hierarquias e limites que atravessam o trabalho coletivo.

5 O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ORGANIZAÇÃO, TRAJETÓRIAS E ENCONTROS DE SABERES DE PROFESSORAS E AUXILIARES

5.1 O ingresso na Educação Infantil e as experiências formativas

Neste capítulo apresentamos as educadoras participantes da pesquisa, abordando os caminhos de seu ingresso na Educação Infantil, suas trajetórias profissionais e experiências formativas. Buscamos compreender como essas trajetórias se articulam às escolhas, permanências e sentidos que elas atribuem ao trabalho na EI. Ao dar visibilidade às histórias de ingresso e formação, objetivamos mostrar como os saberes das educadoras são construídos ao longo do tempo, na articulação entre experiências de vida, percursos formativos e a prática no trabalho educativo.

5.1.1 Conhecendo as educadoras

Iniciamos descrevendo a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos dessa pesquisa. Antes, apresentamos abaixo um quadro que mostra algumas das características das educadoras participantes.

Tabela 2 - As participantes da pesquisa

Nome	Cargo	Idade	Tempo na profissão	Carga horária	Nível que atende	Formação Inicial	Especialização
Ana	Professora	37 anos	15 anos	44h	Creche	Pedagogia	Educação Especial e Alfabetização
Beatriz	Professora	40 anos	13 anos	40h	Creche e pré-escola	Pedagogia	Educação Infantil e Gestão Escolar.
Elisa	Professora	33 anos	9 anos	40h	Creche	Pedagogia, História e Letras.	Educação Especial Inclusiva, Supervisão Escolar, Alfabetização e letramento na Educação Infantil
Laura	Professora	25 anos	3 anos	40h	Pré-escola	Pedagogia	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Clara	Auxiliar	52 anos	34 anos	30h	Creche	Magistério	
Fernanda	Auxiliar	63 anos	21 anos	30h	Creche	Pedagogia	Neurociência Educacional
Patrícia	Auxiliar	53 anos	24 anos	30h	Creche	Pedagogia	Metodologia do Ensino de Artes e Psicopedagogia institucional e clínica
Luisa	Auxiliar	36 anos	12 anos	30h	Pré-escola	Ensino Médio	

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa

Participaram da pesquisa quatro professoras e quatro auxiliares de EI, todas elas concursadas², com idades variando entre 25 e 63 anos. As professoras possuem, em sua maioria, formação em Pedagogia e especializações voltadas para a Educação Infantil e outras áreas, como Educação Especial, Alfabetização, Gestão Escolar. Entre as auxiliares, duas têm formação superior em Pedagogia, uma possui Magistério e uma Ensino Médio de formação geral. As auxiliares que possuem Pedagogia também cursaram pós-graduação.

Essa realidade dialoga com os achados de Santos (2013) e Pinheiro (2017), cujas pesquisas constataram que as professoras entrevistadas possuíam graduação e pós-graduação, enquanto as auxiliares, em sua maioria, tinham apenas o ensino médio. Por outro lado, o estudo de Jesus (2021), que investigou exclusivamente auxiliares de EI, identificou que todas possuíam formação em Pedagogia. Na realidade desta pesquisa, embora nem todas as auxiliares entrevistadas tenham concluído a graduação, suas trajetórias formativas revelam um investimento contínuo na área da EI. A partir da nossa experiência e convivência prolongada com essas trabalhadoras, tendo atuado por duas décadas como auxiliar, foi possível identificar percursos dessas trabalhadoras marcados pela busca constante por formação, como a participação no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), bem como interrupções nos estudos decorrentes de responsabilidades familiares, como o cuidado com filhos pequenos ou com pais idosos, além de limitações financeiras. Destaca-se ainda a presença de iniciativas formativas não escolarizadas, como o estudo informal da legislação educacional e a participação ativa no sindicato dos funcionários municipais, voltadas à defesa de direitos e à qualificação das condições de trabalho. Esses elementos serão retomados e aprofundados ao longo do texto, à medida que as falas das participantes e os dados empíricos forem analisados.

Essas diferenças de formação refletem não apenas as exigências institucionais de cada cargo, mas também dimensões históricas e de classe social que atravessam o trabalho na EI. Como apontam Santos (2013) e Pinheiro (2017), a formação docente tende a ser mais valorizada e reconhecida quando associada à figura da professora, enquanto às auxiliares basta uma formação considerada “suficiente” para o que é entendido por cuidado, reforçando hierarquias entre esses e os saberes pedagógicos. Ainda assim, estudos mais recentes, como o de Jesus

² No período de realização da pesquisa de campo, a instituição não contava com estagiárias em seu quadro de profissionais, razão pela qual esse grupo não foi incluído no estudo.

(2021), revelam um movimento crescente de busca das auxiliares por formação superior em Pedagogia, o que indica não apenas o desejo de reconhecimento profissional, mas também uma reconfiguração dos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres na EI, um campo historicamente marcado pela divisão entre quem “educa” e quem “cuida”.

Na realidade investigada, duas auxiliares possuem formação semelhante à das professoras, inclusive em nível de pós-graduação. Essa constatação remete à análise de Jesus (2021), que revela como, em muitos contextos, os auxiliares de EI ocupam posições em que a formação que possuem, longe de ser valorizada, acaba sendo explorada dentro de uma lógica que se beneficia de sua qualificação profissional sem a devida remuneração e reconhecimento institucional. Conforme a autora, essas profissionais realizam um trabalho “relativamente qualificado” por um valor inferior ao das pessoas cujo cargo formal corresponde à sua formação. Essa questão se manifesta nas falas das auxiliares, onde estas revelam tanto o desejo de colocar em prática os saberes construídos na formação quanto as limitações impostas pela organização do trabalho da instituição. Como expressa Fernanda, *“eu consigo, na medida do possível, trabalhar algumas coisas que aprendi na Pedagogia, né... hoje eu me sinto com outro olhar, depois da formação superior e com a pós também.”* Sua fala revela que, embora detenha conhecimentos pedagógicos e teóricos semelhantes aos das professoras, as auxiliares encontram pouco espaço para exercer atividades onde esses saberes possam ser plenamente utilizados.

Os documentos oficiais que se referem ao cargo de auxiliar de EI apresentam diversas questões vagas e mesmo contradições. Nas diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI, 2006), por exemplo, aparece a categoria de “profissionais não-docentes”, utilizada para se referir aos funcionários que não atuam diretamente em sala de atividades com as crianças, sendo destacada a importância da formação inicial e continuada desses profissionais. No entanto, entendemos que essa classificação não está coerente com o que fazem as auxiliares de EI, uma vez que elas trabalham cotidianamente com as crianças, participando ativamente das ações pedagógicas e do cuidado. O documento menciona apenas duas categorias, docentes e não-docentes, o que revela uma lacuna na definição dos papéis e funções das auxiliares nas instituições de EI.

Nas metas da PNEI, é apontada a necessidade de uma formação mínima de nível médio, na modalidade Normal, para todos os professores que atuam na Educação Infantil. De forma mais incisiva, a meta 13 propõe “extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na Secretaria de Educação e que exercem funções docentes” (Brasil, 2006). Essa diretriz

revela um tensionamento importante, pois, ao mesmo tempo em que reconhece a necessidade de formação docente como mínima para o trabalho na EI, ignora o papel desempenhado pelas auxiliares, reforçando sua invisibilidade e a indefinição de seu lugar profissional.

Um passo relevante para o reconhecimento do magistério na Educação Infantil é a tramitação do Projeto de Lei nº 2.387/2023, que, à época desta escrita, encontrava-se aprovado no Congresso Nacional, aguardando sanção presidencial. O referido projeto propõe a alteração do §2º do art. 2º da Lei nº 11.738/2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional dos profissionais do magistério público da Educação Básica, ampliando a definição de quem é reconhecido legalmente como profissional do magistério. A nova redação passa a incluir explicitamente as professoras da EI, ao incluir, como profissionais do magistério,

os professores de Educação Infantil, reconhecendo o princípio da integralidade entre cuidar, brincar e educar, independentemente da designação do cargo e/ou função que ocupam, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 2023, p. 1).

Essa alteração também será incorporada ao art. 61 da Lei nº 9.394/1996 (LDB), reforçando o reconhecimento legal da docência na EI como parte constitutiva da Educação Básica. Para as professoras, tal medida representa o fortalecimento da identidade docente ao assegurar, em lei, a equivalência da docência na EI às demais etapas educacionais, implicando o direito ao piso nacional do magistério e a consolidação de uma carreira específica. Trata-se, portanto, de um avanço significativo no reconhecimento dos saberes pedagógicos produzidos no cotidiano da Educação Infantil, ainda que permaneçam os limites do PL em relação às auxiliares.

Para as auxiliares de EI, contudo, a situação se apresenta de modo distinto. O texto do PL estabelece como critério de inclusão no magistério o exercício formal da função docente, o vínculo efetivo por concurso público e a formação mínima prevista na LDB, requisitos que, em geral, não contemplam as auxiliares, cujas atribuições permanecem oficialmente descritas, nos documentos municipais, como apoio ao cuidado e à rotina, mesmo quando sua atuação cotidiana contempla o envolvimento em práticas pedagógicas.

Essa definição legal, ou talvez seja melhor dizer, a ausência dela, contribui para processos de invisibilização do trabalho das auxiliares, operando tanto no plano sociocultural quanto no sociolegal (Hatton, 2017). No âmbito sociocultural, desvaloriza as competências efetivamente mobilizadas por essas trabalhadoras, naturalizando-as como disposições pessoais, como “jeito”, “paciência” ou “cuidado” e não como saberes construídos no exercício do trabalho e mesmo, como é o caso de muitas trabalhadoras, na formação profissional. Já no plano

sociolegal, a ausência de uma regulamentação profissional específica e o não reconhecimento formal de suas funções pedagógicas as mantêm à margem das definições legais de trabalho docente, o que implica menor proteção, reconhecimento institucional e valorização econômica (Hatton, 2017).

Outro aspecto que decorre dessa situação é o que Lhuilier (2012) denomina atividade impedida, significando um trabalho que é parcialmente realizado, desejado ou possível, mas sistematicamente contido, suspenso ou não reconhecido. As auxiliares participam ativamente dos momentos de cuidado, observação, interação e apoio pedagógico às crianças, porém veem essas dimensões de sua atuação bloqueadas em termos de reconhecimento profissional, enquadramento legal e valorização. O que não pode ser nomeado como docência, ainda que seja parcialmente vivido como tal, constitui uma forma de impedimento da atividade, gerando desgaste, frustração e invisibilidade, uma vez que o real da atividade ultrapassa amplamente a atividade planejada (Clot apud Lhuilier, 2012). Assim, o projeto de lei, ao reconhecer formalmente apenas o trabalho docente, tende a reforçar a separação entre cuidar e educar e a manter as auxiliares em uma posição de não enquadramento profissional: realizam um trabalho pedagógico que não pode ser plenamente assumido, reconhecido ou legitimado (Lhuilier, 2012).

As limitações legais começam na própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96). Rosa e Andrade (2018) ao citarem Saviani (2016) em sua análise dos 20 anos da LDB, destacam que o artigo 62 da lei contém uma “falha” de redação que ainda hoje sustenta a divisão do trabalho na Educação Infantil, especialmente nas creches. Embora o artigo estabeleça como regra a formação docente em nível superior, ele inclui como exceção a possibilidade de formação em nível médio para professoras da EI e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa brecha legal, mantida inclusive pela Lei nº 13.415/2017, favorece tanto instituições privadas que mantêm cursos de magistério de nível médio quanto municípios que utilizam essa exceção para contratar profissionais sem integrá-los à carreira docente. Além disso, a indefinição sobre quem é considerado profissional do magistério para efeitos de carreira e benefícios, como os do Fundo de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica FUNDEB, amplia a confusão conceitual e institucional. Isso expressa a incoerência das políticas públicas de Educação Infantil no Brasil, que, apesar do discurso de valorização profissional e democratização das relações escolares, mantêm práticas que perpetuam a fragmentação do trabalho e a desvalorização das auxiliares e educadoras que atuam diretamente com as crianças (Rosa; Andrade, 2018).

Dessa forma, tanto o PL quanto as diretrizes nacionais mostram como as políticas públicas ainda operam dentro de uma lógica que hierarquiza os saberes e funções na EI, reconhecendo institucionalmente apenas parte do trabalho coletivo que sustenta o cotidiano das creches e pré-escolas. Cabe destacar, ainda, que o texto legal em tramitação não explicita se esse reconhecimento se estende às auxiliares que possuem a formação exigida para atuar na EI, tampouco esclarece se essas trabalhadoras serão incluídas nas mesmas garantias profissionais asseguradas às professoras. Essa indefinição normativa reafirma a invisibilização do trabalho das auxiliares, incluindo os saberes que produzem e mobilizam no exercício de suas funções.

Dando continuidade à análise das características das educadoras participantes da pesquisa, outro aspecto relevante diz respeito ao tempo de experiência profissional das mesmas, que, em geral, é mais longo entre as auxiliares, como Clara, com 34 anos de atuação, e Patrícia, com 24 anos, em comparação com as professoras, como Laura, com 25 anos de idade e 3 de experiência profissional. Esse dado é importante para considerarmos a complementaridade entre a experiência prática acumulada pelas auxiliares e a formação acadêmica das professoras, aspecto que compõe as relações de trabalho e os encontros de saberes analisados nesta pesquisa.

Devemos destacar, ainda, as diferenças de carga horária. Enquanto as professoras geralmente assumem uma jornada de 40h ou 44h semanais, dividindo o tempo de trabalho em turmas ou mesmo escolas diferentes, as auxiliares possuem jornada de 30h, realizadas numa única escola e turma. Essa diferença decorre das especificidades de cada cargo, que possuem regulamentações próprias, refletindo na divisão das tarefas, nas responsabilidades assumidas e nas diferentes formas de vivenciar a prática educativa, conforme analisaremos nos próximos tópicos.

5.1.2 Caminhos do ingresso de professoras e auxiliares na Educação Infantil

O ingresso das trabalhadoras na EI é marcado por trajetórias diversas que revelam tanto escolhas intencionais como decisões condicionadas por aspectos materiais e sociais, como a organização do tempo de trabalho, as responsabilidades familiares e as possibilidades concretas de inserção no mercado de trabalho. As professoras entrevistadas frequentemente relacionam sua inserção na EI a uma identificação com a docência que vem desde a infância, influenciada por experiências escolares, referências familiares e pela valorização social da profissão em seus contextos de origem. No entanto, esse ingresso também se articula a um processo de profissionalização da docência que envolve a formação inicial, o reconhecimento institucional

e a inserção em uma carreira regulamentada, elementos que contribuem para diferenciar sua posição no interior da organização do trabalho na EI. Conforme destacado por Tardif (2012), o processo de socialização docente começa muito antes da formação formal, sendo constituído por vivências, crenças e modelos de ensino, mas é também reconfigurado ao longo da formação e do exercício profissional.

Já entre as auxiliares, o ingresso se apresenta mais relacionado à busca pela estabilidade no emprego proporcionada pelo serviço público e à organização da jornada de trabalho, especialmente a carga horária de 30 horas semanais, que possibilita maior conciliação com outras dimensões da vida. Nesse caso, diferentemente das professoras, o ingresso não está necessariamente vinculado a um projeto de profissionalização docente, mas às condições concretas de trabalho e às oportunidades disponíveis, mostrando formas distintas de inserção e de relação com o trabalho na EI, como pode ser observado nas falas das auxiliares Fernanda e Luísa:

Eu fiz o concurso pensando em trabalhar meio turno, trabalhar só 6 horas. Na época foi o meu pensamento (Luísa).

Inicialmente eu queria a carga horária né... Eu trabalhava no comércio e tinha as crianças pequenas. Então optei pelo serviço público, pelo horário (Fernanda).

Assim, as formas de ingresso na EI são marcadas, nas professoras, por uma trajetória de identificação com a profissão que vem desde a infância, pela docência como forma de realização pessoal e também por um projeto de transformação social, enquanto nas auxiliares essas marcas parecem ter mais a ver com a possibilidade de uma carga horária menor e com a estabilidade oferecida pelo serviço público.

Creemos que essas diferenças revelam desigualdades existentes dentro da classe trabalhadora, as quais estão presentes também em aspectos como hierarquia, poder e formação. Na EI, há uma separação entre as docentes, a quem são atribuídas as atividades consideradas educacionais, e as auxiliares, que têm como responsabilidade as ações relacionadas ao cuidado, reproduzindo desigualdades no que respeita as suas condições materiais de existência. Enquanto as professoras puderam investir em formações longas e construir um projeto profissional pautado na valorização do magistério, as auxiliares ingressaram pela via mais imediata do concurso para uma função menos valorizada, buscando segurança e sustento. Assim, o capital cultural e econômico condiciona as possibilidades de escolha e contribui para sustentar a hierarquia entre as trabalhadoras, revelando as diferenças “intraclasses” nas relações de trabalho, nas remunerações e nas atribuições.

Conforme já afirmamos, a EI, assim como as demais etapas iniciais da Educação Básica, sofre fortemente a influência das relações de gênero que historicamente configuraram a docência como um trabalho feminino, associado ao cuidado e à vocação. Conforme Louro (1997), as práticas escolares e as identidades profissionais das mulheres na educação são atravessadas por discursos que naturalizam nelas a docilidade, a maternagem e o altruísmo. Essa construção histórica carrega a ideia de que o magistério, por suas características, seria uma extensão das responsabilidades domésticas, justificando-se assim tanto sua feminização quanto sua menor valorização social. Como aponta a autora,

Dizia-se, ainda, que o magistério era próprio para mulheres porque era um trabalho de “um só turno”, o que permitia que elas atendessem suas obrigações domésticas no outro período. Tal característica se constituiria em mais um argumento para justificar o salário reduzido – supostamente, um “salário complementar” (Louro, 1997, p. 6).

Essa realidade é confirmada pela auxiliar Fernanda quando afirma que o principal motivo para seu ingresso na EI foi a carga horária de 30 horas.

Na mesma direção, Apple (1987) afirma que a feminização do magistério foi acompanhada por um processo de desvalorização do trabalho docente, especialmente nas etapas iniciais da escolarização, em que o cuidado com as crianças pequenas é visto como extensão das tarefas domésticas. Assim, classe e gênero se articulam na EI, reproduzindo desigualdades tanto nas condições de trabalho quanto nas formas de reconhecimento profissional das trabalhadoras.

O cuidado, historicamente atribuído às mulheres, é socialmente desvalorizado por ser compreendido como uma extensão natural das funções femininas, o que contribui, na escola, para a hierarquia entre quem ensina e quem cuida. Como observa Louro (1997), a naturalização das disposições femininas para o afeto e a paciência contribui para a legitimação das desigualdades, pois faz parecer que determinadas tarefas como trocar fraldas, alimentar ou confortar as crianças pertencem “por vocação” a certas trabalhadoras, não constituindo um saber profissional. Apple (1987) acrescenta que, em um sistema educacional organizado segundo a lógica capitalista, essas representações de gênero funcionam como mecanismos de controle e reprodução das desigualdades, mantendo as mulheres, sobretudo as das classes populares, em posições de subordinação e baixa valorização. Desse modo, o que vemos na EI é uma divisão do trabalho marcada por uma sobreposição de dimensões de classe, gênero e poder, onde se define quem tem o direito de planejar, decidir e ser reconhecida como educadora, e quem permanece vinculada às tarefas práticas e de cuidado, ainda que compartilhando o mesmo espaço de trabalho.

A trajetória de inserção na EI de uma outra auxiliar revela um processo de continuidade entre formação e prática profissional: “*eu já estava na área, né? Estava no magistério, fazendo estágio. Aí teve concurso. Fiz, passei e estou até hoje*” (Auxiliar Clara). Desse modo, o ingresso de Clara na EI não se deu de forma repentina, e sim como resultado de um percurso formativo, permeado por experiências anteriores, como estágios e vivências escolares. Para Tardif (2012), os saberes docentes são temporais e

se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças. A carreira é também um processo de socialização, isto é, um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho (Tardif, 2012, p. 70)³.

Ainda que uma das professoras entrevistadas e a maioria das auxiliares não tenham, inicialmente, se reconhecido claramente como educadoras, suas experiências mostram como o elo com a EI vai sendo construído na prática, a partir do envolvimento com o cuidado, com a rotina e com a convivência diária com as crianças.

No caso da auxiliar Patrícia, o acesso ao trabalho na EI ocorreu de maneira diferente das demais trabalhadoras. Ela conta que suas vizinhas “*estavam desempregadas e me convidaram a ir junto fazer o concurso*”. Isso mostra que o ingresso na EI às vezes ocorre por meio de redes de apoio e solidariedade entre mulheres, formadas por laços de vizinhança, amizade e por necessidade econômica. Aqui vemos novamente a influência de aspectos históricos do trabalho feminino, onde as trajetórias profissionais estão entrelaçadas com relações sociais e afetivas. Pensamos que o fato do concurso no qual Patrícia participou ser voltado para “*cuidar de crianças*” pode ter mobilizado grupos de mulheres, o que não ocorreria se o mesmo fosse direcionado a uma ocupação tradicionalmente associada ao universo masculino. Assim, no caso de Patrícia, a opção pelo ingresso por meio do concurso foi uma escolha social compartilhada, onde o trabalho na EI surge como prolongamento das experiências de cuidado e das redes de solidariedade femininas.

A relação entre “*vocação*” e necessidade econômica aparece também na fala de uma professora, ao afirmar que, para ela,

profissão da auxiliar, muitas vezes não é isso [vocação]. Muitas vezes é só um concurso. Às vezes a pessoa fez [concurso] até para outras coisas e passou nesse, e a pessoa está ali para ganhar seu salário. Não que isso não aconteça com as

³ Embora Clara atue como auxiliar de Educação Infantil, possui formação em magistério. Assim, ainda que Tardif (2012) trate prioritariamente do trabalho docente no ensino fundamental e médio, entendemos que suas contribuições sobre os saberes profissionais se mostram pertinentes para a análise da EI.

professoras também, mas é mais comum com o cargo de auxiliar, que seja só um ganha-pão (Professora Ana).

Essas percepções mostram uma diferença entre as motivações das professoras e as das auxiliares para o ingresso na EI, mostrando que a docência, no caso das docentes, parece estar tendencialmente associada à ideia de vocação, enquanto o trabalho das auxiliares estaria ligado principalmente à necessidade econômica. Considerando também nossa longa experiência como auxiliar na EI, entendemos que a fala da professora pode ser compreendida como a expressão de uma leitura socialmente construída sobre os diferentes lugares ocupados pelas trabalhadoras da EI. Ao associar o ingresso das auxiliares ao concurso público e à necessidade de “ganhar o salário”, a docente apresenta uma distinção entre o trabalho entendido como escolha vocacional e aquele marcado prioritariamente pela busca de estabilidade e subsistência econômica.

Quando a professora, referindo-se às auxiliares, afirma que que *“muitas vezes é só um ganha-pão”*, embora isso não se reduza à dimensão econômica, é um indicativo das razões de envolvimento com o trabalho educativo. Ou seja, em sua fala, o “ganha-pão” parece significar uma menor identificação da auxiliar com a função pedagógica.

Neste sentido, essa leitura revela como a noção de vocação segue operando como um critério de distinção no trabalho da EI, funcionando como um elemento que legitima determinados modos de engajamento e deslegitima outros. Assim, a fala da professora Ana, aliada as experiências compartilhadas com as entrevistadas, permite-nos compreender as contradições presentes no trabalho coletivo da EI, nas quais diferenças de formação, de inserção no trabalho e de reconhecimento legal se convertem em expectativas diferenciadas quanto ao envolvimento na prática educativa. Essas contradições decorrem de uma organização do trabalho que produz hierarquias entre funções, afetando as possibilidades de construção de uma prática verdadeiramente compartilhada.

No entanto, a experiência na EI tem nos mostrado que o ingresso das auxiliares, ainda que por priorizar a estabilidade no emprego, não constitui um impedimento ao desenvolvimento de saberes produzidos no exercício da função. Pelo contrário, muitos desses saberes emergem justamente da observação das crianças e da participação ativa nas práticas de cuidado e educação, ainda que tais saberes permaneçam pouco reconhecidos institucionalmente.

A fala da professora Elisa mostra uma escolha pela EI carregada de influências familiares e originada de um processo de socialização que antecede a formação profissional: *“eu venho de uma família de professoras, né? Todas as mulheres da parte da família da minha mãe são professoras e desde pequena eu queria ser professora”*. Tardif (2012) afirma que muitos professores, especialmente mulheres, têm sua trajetória marcada por uma herança

simbólica ligada à docência, seja pela convivência com familiares professores, seja pela valorização do magistério como espaço de realização e de cuidado. Essa transmissão intergeracional compõe o que o autor denomina de “mentalidade de serviço”, uma disposição historicamente associada às profissões femininas que articula o ensinar ao cuidar e confere à docência um caráter vocacional. Conforme Louro (1997), foi construída, no século XIX, a ideia de que

as mulheres tinham, “por natureza”, uma inclinação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade” [...]. ...seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele a correriam aquelas que tivessem “vocaçãõ” (Louro, 1997, p. 4).

No contexto da EI, essa compreensão se manifesta de forma muito clara, especialmente entre as auxiliares, cuja atuação está fortemente marcada pelas práticas de cuidado. Muitas delas se reconhecem nesse lugar social, atribuindo a origem de seus saberes do trabalho às experiências pessoais especialmente à maternidade ou a trabalhos anteriores ligados ao cuidado de crianças e famílias. É o que podemos observar na fala da auxiliar Luísa quando questionada sobre os saberes que compõem seu trabalho, que ela chama de “*saberes da vida, né? Eu só tinha cuidado de um menino, trabalhado de babá, depois tive os gêmeos e aí fui fazendo e aprendendo*”. Assim, ela associa seus modos de saber e fazer à experiência como cuidadora e mãe, demonstrando como os significados do cuidar e do educar se entrelaçam com sua identidade de trabalhadora.

Conforme Almeida (2004), no início do século XX, o magistério

representou uma das poucas carreiras abertas às mulheres. O fato de não terem amplo acesso às demais profissões fez do magistério a opção mais adequada para o sexo feminino, o que foi reforçado pelos atributos de missão e vocação, além da continuidade do trabalho do lar. (Almeida, 2004, p. 11).

Para Nóvoa (2022), ser professora é tanto um ato de formação profissional quanto um modo de constituir-se como sujeito. Desse modo, o desejo de ser professora desde a infância expresso pela professora Elisa, assim como a escolha de Luísa pelo trabalho de auxiliar, podem ser compreendidos como resultado de uma construção histórica e social em que a identidade profissional se forma no entrelaçamento entre gênero, cultura e herança familiar.

Para a professora Laura, a escolha pela Pedagogia parece natural para mulheres. Ela afirma que, se tivesse nascido homem, “*não teria cogitado fazer pedagogia*”, demonstrando

sua assimilação da ideia de que a EI é socialmente associada ao cuidado infantil, e este a um trabalho feminino.

As falas das participantes revelam que a escolha pelo trabalho na EI não se trata apenas de uma preferência pessoal, mas de um enquadramento social que produz sentidos sobre quem pode ou deve ocupar este lugar profissional. Essa construção se expressa tanto na ideia de que “*a mulher está encarregada do cuidar*” (professora Laura), quanto na percepção de que homens enfrentam resistência para atuar com crianças pequenas, como relata a professora Elisa ao afirmar existir “ *muito preconceito ainda com o homem na Educação Infantil*”. Curiosamente, como observa a professora Laura, além de certo estranhamento, a presença da figura masculina na EI é revestida de uma maior autoridade. Segunda ela, as crianças “*aceitam mais rápido*” pedidos feitos por uma figura masculina.

Algumas entrevistadas problematizam os efeitos dessas construções de gênero na valorização do trabalho. A professora Ana compreende que a desvalorização do magistério está vinculada ao fato de ser uma profissão majoritariamente feminina, sustentada por expectativas morais e afetivas de dedicação, vocação e amor, que terminam por justificar condições precárias de trabalho e baixa remuneração. Conforme a docente, “*instinto maternal é a mesma coisa que instinto paternal. Isso não é biologia. Isso é socialmente construído*”.

Nesse sentido, a feminização do trabalho na EI opera simultaneamente como porta de entrada no mercado de trabalho para mulheres, como reprodução das desigualdades de gênero e como dispositivo de desvalorização social do trabalho pedagógico. Os relatos das trabalhadoras mostram que os caminhos de sua inserção no trabalho não devem ser compreendidos apenas em termos individuais, e sim como resultado de processos históricos que situam o cuidado e à docência no campo de saberes e práticas marcados pelo gênero, produzindo trajetórias, expectativas e reconhecimentos diferenciados no exercício da profissão.

Dessa forma, as narrativas das participantes dialogam com a discussão de Louro (1997) quando esta afirma que as instituições escolares produzem e reiteram performances de gênero, naturalizando certos modos de ser professora e reforçando expectativas sociais sobre o que significa atuar com crianças pequenas. A escola, enquanto espaço de socialização e regulação moral, contribui para consolidar a identidade docente feminina ao mesmo tempo em que limita a presença masculina. Assim, o trabalho na EI, mesmo quando tecnicamente especializado, continua marcado por expectativas morais, afetivas e de sacrifício, sustentando a ideia de que a dedicação feminina é um recurso inesgotável e não um trabalho qualificado que exige formação, tempo e esforço.

As falas de docentes como Ana, ao afirmar que a profissão “*não será valorizada porque nós somos mulheres*”, remetem a um processo histórico mais amplo de desvalorização do trabalho feminino. Conforme Federici (2023), a exclusão das mulheres das esferas de trabalho socialmente reconhecidas e remuneradas está diretamente articulada à redefinição de seus trabalhos como não trabalho, naturalizados como parte de sua condição social e, portanto, passíveis de apropriação e exploração. Esse movimento histórico contribuiu para a construção de uma divisão sexual do trabalho que deslocou as mulheres para atividades pouco reconhecidas, mal remuneradas ou não remuneradas, produzindo a feminização e a desvalorização estrutural de determinados campos profissionais. No caso da EI, essa herança se expressa na persistente desvalorização social do trabalho realizado majoritariamente por mulheres, o que se articula aos mecanismos de invisibilização do trabalho feminizado descritos por Hatton (2017), especialmente aqueles de natureza sociocultural, que obscurecem competências profissionais e contribuem para sua desvalorização econômica.

A escolha da professora Beatriz pela docência está relacionada à dimensão afetiva, que ela associa ao universo infantil, especialmente à sensibilidade, à imaginação e à emoção presentes nas relações com as crianças. Ao afirmar que se encantou pela profissão em função do “*olhar lúdico, mágico e imaginativo*” das crianças, a professora revela uma concepção de docência onde o vínculo afetivo ocupa lugar central.

Essa dimensão afetiva pode ser compreendida também a partir de influências familiares, uma vez que Beatriz menciona a presença da mãe como professora em sua trajetória. A inserção e a socialização no trabalho docente favorecem a construção de determinadas representações da profissão, nas quais o cuidado, a sensibilidade e a atenção às crianças se constituem como valores centrais, na medida em que os saberes docentes, conforme Tardif (2012), são produzidos de forma histórica, social e experiencial. Assim, a escolha pelo magistério se configura como resultado de um processo de continuidade entre experiências pessoais, familiares e profissionais.

Carvalho (1999) contribui para essa análise ao compreender o trabalho docente como uma atividade relacional, marcada por intenso envolvimento afetivo entre professores e crianças. Segundo a autora, esse envolvimento é frequentemente associado a atributos como sensibilidade e dedicação, especialmente quando se trata da docência com crianças. Embora tais características sejam valorizadas pelas próprias professoras como parte do sentido do seu trabalho, elas também podem gerar desgaste emocional, na medida em que ampliam as exigências da atividade e tendem a ser naturalizadas como disposições femininas.

Nesse sentido, a fala de Beatriz expressa uma contradição constitutiva do trabalho na EI: ao mesmo tempo em que o afeto aparece como elemento central e significativo da prática docente, ele também pode contribuir para a invisibilização do trabalho realizado. Arango e Molinier (2011) destacam a necessidade do cuidado ser reconhecido como trabalho, justamente porque sua associação ao amor e à dedicação tende a mascarar seu caráter laborativo. Para as autoras, o cuidado envolve atividades físicas, mentais e emocionais voltadas à sustentação da vida do outro, não se reduzindo à dimensão afetiva, ainda que esta seja relevante.

Compreendemos que o encantamento expresso por Beatriz deve ser interpretado como parte de uma experiência concreta de trabalho que articula dimensões afetivas e materiais. O cuidado, longe de ser apenas um gesto de amor, constitui-se como um trabalho complexo e socialmente necessário e historicamente feminizado. Pesquisas como as de Tardif (2012) e Nóvoa (2014) apontam que grande parte dos professores mencionam a influência de antigos mestres e uma forte ligação afetiva com as crianças, anterior inclusive à formação inicial, como motivações para o magistério. Essa relação afetiva e a identificação pessoal com o ato de ensinar frequentemente são interpretadas como traços inatos ou vocacionais, uma espécie de “dom natural para ensinar”, como mencionado pela professora Ana: *“olha, eu sentia, desde criança, vontade de ser profe, vontade de ensinar [...] Isso meio que nasce com a gente” (Professora Ana)*.

No entanto, tal percepção tende a ocultar o fato de que o saber docente é socialmente construído. Para Tardif (2012), quando as professoras atribuem o seu saber a sua própria “personalidade”, parecem estar se esquecendo de que essa personalidade não é “natural” ou “inata”, sendo, ao contrário, construída ao longo do tempo por sua história de vida e sua socialização. Nesse caso, acontece uma naturalização das práticas sociais.

Diferente de outras colegas, a professora Laura conta que não sonhava em ser professora em sua infância: *“eu nunca fui essa pessoa que sonhou desde pequena em ser professora. Eu acho que isso foi se construindo à medida que eu vi a educação como algo que poderia realmente mudar a sociedade”* (Professora Laura). Assim, seu interesse pela profissão surgiu da expectativa de transformar a realidade social, vendo no magistério uma possibilidade de concretizar esse desejo. Como constatou Apple (2017) em suas pesquisas, muitos educadores se aproximam da docência movidos pela convicção de que a educação pode, e deve, ser um instrumento de mudança social. Contudo, o autor também adverte para os limites dessa crença, lembrando que a escola está inserida em estruturas de poder e reprodução que muitas vezes restringem seu potencial emancipatório.

Para Tardif (2012, p. 71), “a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades”. De modo complementar, Moita (2014) afirma que um percurso de vida é, em si, um percurso de formação, pois se constrói nas experiências, nas trocas e nas interações que produzem modos singulares de ser e agir no mundo.

As formas de inserção das trabalhadoras na EI, sejam motivadas por uma identificação afetiva com as crianças desde muito jovens, pelo desejo de transformação social ou pela busca de estabilidade e melhores condições de vida, influenciam nos saberes que as profissionais carregam e constroem na sua prática cotidiana. Assim, compreender as diferentes formas de ingresso na carreira permite discutir o reconhecimento e a hierarquização dos saberes presentes nas instituições, onde certas práticas associadas à docência são legitimadas, enquanto outras, vinculadas ao cuidado, seguem invisibilizadas. É a partir dessa perspectiva que, no próximo subcapítulo, nos debruçamos sobre as experiências formativas das professoras e auxiliares, buscando compreender como suas trajetórias pessoais e profissionais se articulam na construção dos saberes que sustentam a prática educativa.

5.1.3 Saberes de professoras e auxiliares: as experiências formativas

A formação das educadoras da EI configura-se como um processo contínuo e complexo, atravessado por diferentes experiências de vida e de trabalho. Os saberes docentes são constituídos nas trajetórias escolares, nos percursos da formação inicial e nas aprendizagens advindas do cotidiano profissional, assim como por influências familiares. Tardif (2012) compreende esses saberes como construções sociais e históricas, produzidas na intersecção entre o conhecimento acadêmico, a experiência e o contexto de atuação. De modo complementar, Nóvoa (2014) afirma que a identidade e a profissionalidade docente se constituem ao longo do tempo, em um processo de integração entre o percurso pessoal e o profissional, sendo a docência um espaço de construção de si e de relação com o outro. Nesse sentido, ao analisar as falas das professoras e auxiliares entrevistadas, este subcapítulo busca compreender as influências que emergem de suas trajetórias de vida e formação, mostrando como as experiências vividas se convertem em saberes que orientam e dão significado à prática educativa na EI.

Compreender as influências que compõem a formação das educadoras implica reconhecer que cada trajetória é marcada por dimensões pessoais, sociais e profissionais que se entrelaçam ao longo do tempo. As histórias de vida trazem marcas singulares das experiências

familiares, das vivências escolares e das relações estabelecidas nos espaços de formação e de trabalho. Como afirma Moita (2014, p. 115), “ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos”.

Desse modo, a formação constitui-se em um percurso existencial, no qual diferentes tempos e espaços se conectam na produção de saberes. No caso das educadoras da EI, essas influências se revelam nas lembranças da própria infância e escolarização, nas referências familiares que inspiraram o cuidado com as crianças, bem como nas aprendizagens construídas no exercício cotidiano do trabalho. Ao analisar as narrativas das educadoras, buscamos mostrar como as experiências pessoais se articulam à constituição dos saberes profissionais, contribuindo para a compreensão de um processo que se constrói no entrelaçamento entre o vivido e o aprendido.

Muitas entrevistadas relatam a importância de figuras significativas em suas trajetórias, responsáveis por estimular o interesse pela EI e transmitir valores relacionados ao cuidado e à educação. A professora Beatriz e a auxiliar Luísa, por exemplo, afirmaram que suas mães se constituíram como figuras centrais de incentivo e inspiração, orientando valores e posturas que hoje reconhecem em sua prática educativa. Além disso, ambas mencionaram que, ainda na infância, encontraram em suas professoras do jardim de infância um modelo de atuação na educação que influenciou diretamente o modo como passaram a compreender e valorizar o trabalho na EI. Essas falas mostram como experiências familiares e escolares podem contribuir para a definição de escolhas profissionais e, assim, para a construção de saberes do trabalho. Como afirma Tardif (2012, p. 73),

A vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa em relação ao estudo. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem também para formar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático (Tardif, 2012, p. 73)

Além das influências familiares e das trajetórias escolares, as experiências vivenciadas no trabalho constituem um eixo central na formação das educadoras da EI. A professora Laura expressa isso ao afirmar que “*foi quando eu comecei a ter vivências na parte prática que eu comecei a me reconhecer na profissão*”, mostrando que o contato direto com as crianças e com o ambiente educativo é parte fundamental da construção da identidade profissional das docentes. As práticas educativas, a interação diária com colegas e a participação em diferentes situações pedagógicas são reconhecidas pelas entrevistadas como oportunidades de

aprendizagem contínua e coletiva. Para a auxiliar Fernanda, a convivência com as colegas, marcada pelas trocas de experiências, pelas conversas e pela observação de diferentes modos de lidar com as situações teve papel decisivo em sua formação, ressaltando o caráter colaborativo e dinâmico desse processo.

Neste sentido, o ambiente de trabalho se constitui num espaço formativo fundamental para as auxiliares, pois é na prática que se produzem aprendizagens e se constroem saberes necessários ao exercício da função. Mesmo não ocupando formalmente o lugar da docência, essas trabalhadoras compartilham o mesmo contexto de atuação, a sala da EI, o que demanda responsabilidade, conhecimento e competência, em meio aos desafios e tensões decorrentes das diferentes posições hierárquicas existentes nesse espaço (Jesus, 2021). Assim, é essencial reconhecer a prática como um campo legítimo de produção de saberes, resultante das interações estabelecidas no cotidiano e das relações com o meio social. Como afirma Charlot (2000), os saberes são sempre relacionais, formados na interação com os outros e com o mundo, de modo que os saberes da prática também se configuram como saberes sociais, construídos na experiência e nas rotinas do trabalho coletivo.

A auxiliar Clara, ao lembrar do curso de magistério, destaca o valor das vivências práticas e dos estágios como espaços fundamentais de aprendizagem:

O magistério tem muita prática. Tem seis meses de estágio, imagina. Fora que quando faltava professores nas escolas, nós íamos substituir. Isso são experiências muito boas. Depois você sabe o que fazer na sala de aula. Você sai preparada para trabalhar (Auxiliar Clara).

Este relato vai de encontro com as narrativas anteriores, mostrando como diferentes dimensões da experiência contribuíram para a formação de Clara, articulando aprendizagens da formação inicial e da prática cotidiana. A formação ancorada na prática possibilitou a auxiliar desenvolver segurança e domínio na prática educativa. Ela enfatiza que sua aprendizagem continua a se construir no espaço de trabalho, especialmente por meio da observação e da convivência com as colegas: “*eu observo muito. Eu ficava observando o trabalho das colegas e fui aprendendo*”. Esse movimento vai na direção do que Tardif (2012) aponta ao afirmar que uma das principais fontes de aprendizagem dos professores é a experiência dos outros, dos pares e colegas, pois os saberes docentes são, em grande medida, coletivos e interativos. Assim, a trajetória da auxiliar Clara ilustra como o aprender com o outro e na prática cotidiana constitui um processo formativo contínuo, no qual o saber é constantemente reelaborado nas relações e nas experiências compartilhadas.

Ampliando essa compreensão, a fala da auxiliar Clara traz um exemplo concreto de como o aprendizado profissional emerge das interações entre os pares. Ela relata situações em que compartilha seus saberes com as professoras, orientando-as quanto aos procedimentos de observação e registro necessários à elaboração dos pareceres avaliativos: *“sempre falo isso para as professoras agora que tem que observar todo dia: ‘oh, hoje o fulano conseguiu engatinhar!’ E anotar [isso] em um diário. Aí, quando for escrever o parecer, vai estar tudo ali (Auxiliar Clara).* Esse relato mostra um movimento formativo que se dá de forma horizontal, onde o saber circula entre auxiliares e professoras, contrariando a hierarquia tradicional dos cargos ocupados, que indicaria uma relação mais vertical entre professoras e auxiliares. Nessa perspectiva, a prática educativa configura-se como um espaço de formação mútua, no qual o compartilhamento de experiências e estratégias educacionais contribui para o aprimoramento coletivo do trabalho. Trata-se, portanto, de um exemplo de aprendizagem colaborativa, que reafirma a dimensão social e interativa da constituição dos saberes profissionais (Tardif, 2012).

A compreensão de que o aprender com o outro ultrapassa o espaço da formação inicial e se estende às relações e experiências ao longo da trajetória de vida podemos perceber também numa fala da professora Ana. Ao afirmar que *“a gente sempre traz os nossos professores com a gente [...] ...tinham duas profes, uma no jardim e outra no pré [que] foram uma inspiração para mim”*, Ana mostra como as experiências da escolarização constituem um importante referencial na construção da identidade docente. Assim como as aprendizagens que emergem das interações no trabalho, as memórias de antigas professoras operam como modelos afetivos que orientam modos de ser e agir.

Conforme Tardif (2012), os saberes experienciais do professor não se originam apenas da prática profissional, mas também das preconcepções e aprendizagens herdadas da história escolar. O relato da professora Ana revela que a formação docente é atravessada por uma dimensão subjetiva e histórica em que as lembranças, inspirações e afetos vividos na infância e juventude se articulam às experiências atuais, configurando um processo contínuo de (re)construção dos saberes e das identidades profissionais das educadoras da EI.

Uma fala da professora Laura reúne os elementos essenciais para a formação docente que mencionamos até aqui. Perguntada sobre quais experiências ou influências foram fundamentais para a sua formação, ela afirma que:

Eu acho que da relação com os meus professores lá da Educação Básica. O gosto pela educação vinha da educação que eu estava tendo. [...] A formação e o corpo docente que eu tive na minha graduação foi muito importante. [...] Alguns colegas de trabalho também foram bastante importantes. Com alguns a gente aprende como ser

e, com outros, como não ser. Então, a relação com os colegas de trabalho... aí inclui todos (gestão, atendentes, serventes, supervisão), mas mais com as colegas de turma, elas influenciam muito na profissional que a gente é (Professora Laura).

A fala da professora Laura permite uma compreensão mais sobre as influências formativas ao incluir as vivências na graduação. Diferentemente da professora Ana, que menciona as professoras da infância como inspiração, Laura destaca o papel dos docentes da graduação e de todos os colegas da escola, inclusive gestores e serventes, como elementos que contribuem, de formas diversas, para sua constituição como profissional. Em suas palavras, “*os colegas de trabalho influenciam muito, tanto para o bem como para o mal.*” Sua fala revela uma visão crítica sobre o contexto formativo coletivo, reconhecendo que as interações no ambiente escolar podem ser tanto fontes de aprendizagem e crescimento quanto espaços de reprodução de práticas ultrapassadas.

Ao abordar as influências formativas, a professora Elisa destacou um aspecto singular em sua trajetória, qual seja, o papel formador da leitura. Conforme relata, “*a maior influência que eu tive, que foi muito boa, foi a leitura, né? Desde que eu comecei a ler, com quatro anos, então, desde ali, a leitura sempre foi uma parte que me influenciou bastante*”. Sua fala mostra que o gosto pela leitura, cultivado desde a infância, constituiu-se como base de sua prática e de valorização da docência. Quando afirma que “*a gente não tem quase professores que leem [...]. É muito difícil*”, a professora chama atenção para uma questão relevante, pois a ausência ou fragilidade dos hábitos de leitura entre alguns docentes é um desafio para a construção de uma prática mais reflexiva e para a socialização dos saberes profissionais.

A leitura, nesse sentido, aparece como etapa fundamental no processo de apropriação e produção do conhecimento docente, ao qual, segundo Nóvoa (2022), deve-se acrescentar a escrita. É necessário ler, compreender e dialogar com diferentes perspectivas teóricas, construindo argumentos que deem sustentação às práticas e reflexões pedagógicas. Nóvoa (2022) destaca isso quando afirma que o conhecimento profissional dos professores possui uma dimensão pública:

Conhecimento profissional docente é a sua natureza pública, o que implica um processo de escrita e de publicação. O conhecimento organiza-se no momento da sua sistematização e divulgação. Só assim fica à disposição dos outros. É a leitura que garante a partilha no espaço da profissão. Muitas vezes tácito, o conhecimento profissional docente necessita não só de ser explicitado, mas também de ser publicado (Nóvoa, 2022, p. 11).

Para o autor, a escrita coletiva constitui uma etapa essencial para transformar a reflexão docente em conhecimento profissional legitimado socialmente. Quando os professores

registram e divulgam suas práticas, fortalecem a visibilidade e a credibilidade da profissão, participando de forma mais ativa do debate público e das políticas educacionais. Uma profissão que não produz registros tende a perder espaço social e a limitar sua capacidade de intervenção. Assim, escrever torna-se parte do próprio exercício profissional. Ao organizar ideias e tornar públicas suas ações, os docentes qualificam seu pensamento e ampliam as possibilidades de orientar melhor suas práticas (Nóvoa, 2022).

O saber docente só se consolida plenamente quando pode ser argumentado, debatido e legitimado no diálogo com outros profissionais, assim como registrado. É nesse sentido que a fala da professora Elisa se torna particularmente significativa. Ao afirmar que *“até para defender nosso trabalho, a gente precisa ter embasamento e argumentos, até para defender nossa causa”*, ela revela a compreensão de que a profissionalidade docente exige sustentação teórica e capacidade argumentativa. Reforça, assim, a ideia de que a leitura, a escrita e a apropriação crítica dos saberes são práticas indispensáveis para fortalecer a identidade profissional das professoras e para garantir e legitimar sua presença no espaço público da educação. A necessidade de “embasamento” destacada pela professora não se refere apenas ao domínio de conteúdos, mas à possibilidade de tornar visíveis, reconhecíveis e defensáveis os saberes da prática, situando-os no campo do debate coletivo e da produção de conhecimento (Tardif, 2012).

Se, por um lado, as professoras participam de práticas de registro, planejamento e reflexão escrita sobre o trabalho, ainda que frequentemente submetidas a formatos prescritos que limitam a expressão da totalidade de seus saberes, por outro, as auxiliares não dispõem de espaços institucionais para registrar, narrar ou refletir sobre sua prática. A ausência de oportunidades formais de registro contribui para que os saberes por elas permaneçam no plano do não dito, do implícito e do invisível, dificultando sua circulação no coletivo e seu reconhecimento como saber.

Para além da formação inicial, os processos formativos no trabalho constituem movimentos permanentes de construção e reconstrução de saberes que ultrapassam os limites dos cursos e capacitações formais e se manifestam nas experiências vividas pelas educadoras. No contexto dessa pesquisa, observamos que o aprender está presente nas trocas entre professoras e auxiliares, nas observações da prática, nas conversas informais e nas reflexões sobre o próprio fazer. Como relata a professora Laura,

Não digo que conquistamos esse conhecimento lendo, também. Mas não só isso, a gente conquista esse conhecimento debatendo, conversando, discutindo, participando

de palestras, conversando com outros colegas, não só professores (Professora Laura).

Ao afirmar que o conhecimento se constrói “*debatendo, conversando, discutindo*”, a docente reconhece que a formação no trabalho é permanente e relacional. Além disso, ela enfatiza que essas trocas não se limitam às interações com outras professoras, envolvendo também as auxiliares, os demais funcionários da escola e as próprias crianças, ampliando o campo de saberes e experiências que alimentam a prática educativa. Essa compreensão se aproxima do que Tardif (2012) define como a natureza social dos saberes docentes, ao entender que estes últimos são produzidos nas interações, nas trocas e na prática educativa, não sendo apenas resultado de formações acadêmicas.

De modo convergente, Nóvoa (2022) defende que a formação dos professores se faz na e pela profissão, em um movimento contínuo de reflexão e reconstrução da identidade, sustentado pelas relações com os outros. O relato da professora Laura traduz exatamente essa dimensão formativa coletiva, ou seja, a ideia de que o aprender docente se constitui nas relações entre colegas, nas conversas informais e nas práticas colaborativas, assumindo uma forma de desenvolvimento profissional que valoriza o saber da experiência e a construção conjunta do conhecimento.

Um outro movimento formativo, reflexo do advento das redes sociais, é expresso na fala da auxiliar Fernanda: o “*que faço agora é assistir algumas lives sobre educação*”, mostrando transformações significativas nos modos de acesso e participação das educadoras em processos formativos. As formas tradicionais, centradas em cursos e encontros presenciais promovidos pelas redes municipais, passam a coexistir com modalidades mais flexíveis e autogeridas, mediadas pelas tecnologias digitais. As *lives*, cursos *on-line* e conteúdos educativos disponíveis em plataformas virtuais configuram-se como espaços de atualização profissional que ampliam o alcance e a autonomia das educadoras em relação a sua formação, em que pese uma parte significativa dessas formações careça de qualidade, servindo, muitas vezes apenas para reduzir os custos da formação.

Esse movimento revela uma mudança nos processos formativos, que deixa de ser vista apenas como um processo institucionalizado e passa a envolver um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, articulado à prática cotidiana e às experiências de cada sujeito. Nóvoa (2022) defende que a formação docente deve ser construída na e a partir da profissão, valorizando os saberes da experiência e os contextos concretos de trabalho. Assim, observa-se a necessidade de novos modos de formação, marcados pela

mediação tecnológica e pela busca por conhecimentos que dialoguem diretamente com os desafios vivenciados na EI na atualidade.

Compreendemos que as necessidades formativas emergem das transformações que atravessam o cotidiano das instituições de EI, que a todo momento trazem a necessidades de aprendizagem de novos conhecimentos. A fala da professora Beatriz ilustra esse movimento: *“busco agora aprender mais sobre o autismo, que eu acho que tá vindo com muita força. Estão vindo muitas questões que a gente não tá pronto pra lidar”*. Essa reflexão mostra que as mudanças no perfil das crianças que chegam às escolas, especialmente diante dos desafios colocados pela educação inclusiva, têm impulsionado as educadoras a buscar saberes que lhes permitam compreender e responder às demandas atuais. Assim, esse movimento formativo no interior do trabalho passa a ser compreendido como uma resposta necessária às complexidades contemporâneas da EI.

As aprendizagens advindas da observação, da troca entre pares e do enfrentamento dos desafios diários reafirmam a centralidade dos saberes da experiência (Tardif, 2012) e a importância de compreender a formação como um percurso que se dá na e a partir da profissão (Nóvoa, 2022; Imbernón, 2000). As experiências formativas das educadoras da EI são múltiplas, interativas e historicamente situadas, resultando de processos que articulam o saber-fazer, a reflexão sobre a prática e os vínculos construídos no meio institucional. Na compreensão de Tardif (2012), os saberes profissionais “não são somente personalizados, eles também são situados, isto é [...], construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido” (p. 266). Assim, as formações e os saberes das educadoras não podem ser compreendidos de maneira abstrata ou universalizada. Ao contrário, constituem-se na relação com as condições concretas de trabalho, com as demandas da rotina, com as interações cotidianas e com os modos específicos pelos quais cada instituição organiza e valoriza determinadas práticas.

Compreender a formação das trabalhadoras da EI, portanto, implica reconhecer o caráter coletivo e processual da constituição dos seus saberes, além das condições concretas em que esses saberes são produzidos. A formação ocorre em contextos marcados por relações de poder, desigualdades socialmente produzidas e formas específicas de organização do trabalho que condicionam o tempo, o espaço e as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental observar como a divisão e a hierarquização das tarefas no interior das instituições de EI influenciam o modo como professoras e auxiliares constroem e compartilham os saberes do trabalho.

Assim, o próximo capítulo abordará a organização e a divisão do trabalho na EI, buscando analisar como elas interferem nas relações entre as educadoras, na constituição dos saberes do trabalho e nas formas de valorização ou desvalorização.

5.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização do trabalho é marcada por dimensões técnicas, sociais e econômicas que se inter-relacionam, influenciando diretamente as condições de saúde, segurança e bem-estar dos trabalhadores (Rosa; Cunha, 2025). Para as autoras, mais do que um simples conjunto de normas e procedimentos, ela constitui uma construção social e histórica, atravessada por relações de poder e por interesses divergentes entre diferentes atores, como empregadores, trabalhadores, sindicatos e o Estado. A organização do trabalho define e regula a realização das tarefas, estruturando tempos, espaços, funções e modos de controle, mas também expressa disputas e negociações que refletem a lógica econômica, as hierarquias presentes na sociedade (Rosa; Cunha, 2025) e, é claro, as lutas de classes.

A organização e a divisão do trabalho emergem nas falas das educadoras como aspectos centrais da rotina na EI, revelando tanto formas de cooperação quanto desigualdades que marcam o cotidiano pedagógico, influenciando decisivamente na circulação e nas trocas de saberes. Compreender esse processo implica ter em conta que o trabalho é uma atividade social e historicamente condicionada, orientada à satisfação de necessidades coletivas e atravessada por relações de poder, saber e gênero. Na perspectiva marxista, a organização do trabalho reflete o modo de produção vigente, configurando-se como expressão das relações sociais que estruturam a sociedade capitalista.

As falas das participantes da pesquisa revelam como a divisão técnica e social do trabalho na creche e na pré-escola se materializa em diferentes funções, responsabilidades e níveis de reconhecimento, configurando um trabalho coletivo, mas hierarquizado. Assim, analisar a organização e a divisão do trabalho na EI permite compreender não apenas o “como” o trabalho é realizado, mas também “para quê” e “por quem”, situando o fazer das educadoras em um contexto mais amplo de reprodução e resistência às lógicas de desigualdade presentes nas instituições educativas (Imen, 2010). Além disso, que é o que nos importa, possibilita compreender como os encontros e desencontros dos saberes das trabalhadoras são condicionados pela organização do trabalho.

O trabalho nas instituições escolares se organiza historicamente como uma prática coletiva, mas fragmentada. O sistema educativo abrange múltiplas funções e ocupações, o que produz diferentes modos de organizar o trabalho do coletivo escolar. Mesmo entre docentes, há uma fragmentação que reflete a divisão social e técnica do trabalho, reproduzindo desigualdades e hierarquias entre os que planejam, executam e cuidam. A organização do trabalho docente pode, portanto, oscilar entre modelos mais alienados, em que os professores e auxiliares têm pouca autonomia sobre os fins e meios de sua prática, e formas mais emancipatórias que reconhecem o caráter coletivo e político do trabalho educativo. Nas falas das educadoras entrevistadas, é possível perceber essas diferenças. Encontramos, de um lado, o controle institucional e a separação entre quem planeja e quem executa e, de outro, a tentativa de construir práticas compartilhadas, encontros nos quais o diálogo e o cuidado se tornam instrumentos de resistência e de produção de sentido. Assim, a organização do trabalho docente na EI se revela como um espaço de disputa entre a reprodução das lógicas hierarquizadas e a construção de um trabalho verdadeiramente coletivo, que reconhece todos os sujeitos como produtores de saber e de transformação (Imen, 2010).

A lógica de organização se manifesta no cotidiano escolar, onde o trabalho é estruturado por tempos, tarefas e relações de poder que refletem modos específicos de distribuir responsabilidades e competências. Como afirma Oliveira (2010, n.p.),

a organização do trabalho escolar refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, os ritmos determinados, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado.

A organização do trabalho na EI ainda guarda traços do que Marx (1980) denominou de “despotismo de fábrica”, isto é, uma forma de controle e dominação que se expressa na centralização das decisões e na vigilância sobre o processo de trabalho. Se, no contexto industrial, o patrão determina o ritmo e o modo de produção, nas instituições educativas esse controle se manifesta nas prescrições pedagógicas, nos planejamentos padronizados e na hierarquização entre professoras e auxiliares.

A organização do trabalho na EI está articulada à divisão sexual do trabalho. Como aponta Federici (2023), o capitalismo se sustenta na exploração e na naturalização do trabalho feminino de cuidado e reprodução. Assim, o trabalho das educadoras, majoritariamente mulheres, é marcado por uma dupla desvalorização: de gênero e de classe. O despotismo que se instala nas creches e pré-escolas não apenas regula o tempo e os gestos, mas também define

quais saberes são reconhecidos como legítimos, subordinando o saber prático e afetivo ao saber técnico e pedagógico. No entanto, é justamente nas brechas desse controle que emergem os saberes experienciais (Tardif, 2012), construídos no cotidiano das relações com as crianças e com as colegas, revelando formas de resistência e de recriação da docência que desafiam a lógica produtivista e hierárquica herdada do modelo fabril.

A organização do trabalho se revela com nitidez nas falas das educadoras entrevistadas quando estas destacam a rotina como elemento central do trabalho na EI. A rotina orienta o fazer pedagógico e o cuidado, determinando horários, sequências de atividades e responsabilidades específicas, o que, ao mesmo tempo em que garante certa previsibilidade, reforça a divisão e a hierarquização das tarefas. No caso das auxiliares e professoras, essa rotina delimita os espaços de ação e decisão, condicionando as formas como o trabalho coletivo se constrói entre a normatização institucional e as “brechas” criadas na prática. Por sua importância e presença constante nos depoimentos das participantes, abordaremos a questão da rotina num subtítulo específico.

5.2.1 A Organização do trabalho na Educação Infantil

As rotinas da EI, tal como discute Barbosa (2006), não são produtos espontâneos ou naturais, mas resultam de uma constituição social complexa que articula diferentes matrizes históricas, culturais e institucionais. A autora aponta que parte significativa da organização cotidiana das creches e pré-escolas deriva de modelos herdados de instituições religiosas, especialmente no que diz respeito à valorização da disciplina, da obediência, da ordem e da moralização das condutas infantis. Esses princípios, amplamente difundidos em escolas confessionais e instituições de acolhimento, contribuiram para consolidar práticas que associam rotina à previsibilidade, ao silêncio e ao autocontrole.

Paralelamente, as rotinas também foram influenciadas pelos modos de organização do trabalho fabril, sobretudo pelas concepções tayloristas de divisão de tarefas, fragmentação dos tempos e rigor na sequência das ações. A lógica industrial, ao priorizar eficiência, controle e produtividade, repercutiu na forma como os tempos e espaços da EI passaram a ser normatizados, convertendo o cotidiano de educadoras e crianças em uma série de etapas a serem cumpridas. As rotinas escolares carregam marcas tanto da moral religiosa quanto do racionalismo técnico, revelando que o modo como se organiza o dia na EI está profundamente

imbricado em projetos sociais mais amplos de regulação dos corpos, dos comportamentos e das práticas educativas (Barbosa, 2006).

A rotina constitui uma categoria pedagógica fundamental, utilizada pelos profissionais da EI para organizar e orientar o desenvolvimento das atividades diárias nas instituições. Para Barbosa (2006, p. 45), “a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação”.

Diversas nomenclaturas são atribuídas a esse conjunto de ações, como horário, emprego do tempo, sequência de atividades, plano diário, jornada ou trabalho dos adultos e das crianças, o que evidencia sua complexidade e amplitude. Do ponto de vista sociocultural, as rotinas podem ser compreendidas como construções coletivas que são continuamente produzidas e reproduzidas no cotidiano, com a finalidade de estruturar e dar estabilidade à vida diária. Atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar ou realizar tarefas domésticas exemplificam práticas rotineiras moldadas por costumes sociais e realizadas em tempos e espaços específicos, como o lar, a comunidade ou o ambiente de trabalho. Tais ações precisam ser aprendidas e, com o tempo, tornam-se automatizadas, pois cumprem a função de ordenar a vida prática. Sem essas referências, viver se tornaria excessivamente complexo, já que seria necessário refletir a todo momento sobre cada gesto da experiência cotidiana (Barbosa, 2006).

Para Tardif (2012), as rotinas constituem elementos estruturantes do trabalho docente, operando como um componente da consciência prática dos professores e permitindo a manutenção de uma certa continuidade nas ações pedagógicas ao longo do tempo. Ao discutir esse aspecto, o autor traz a perspectiva de Giddens (apud Tardif, 2012), para quem a rotinização atua como um mecanismo de ordenação da vida social, reduzindo a carga cognitiva necessária para enfrentar situações complexas e imprevisíveis do cotidiano. No contexto escolar, essa dinâmica não se limita a conferir organização ao trabalho do professor, produzindo, além disso, uma temporalidade pedagógica que orienta tanto a ação docente quanto a experiência das crianças. Nesse sentido, a rotina não representa apenas um dispositivo operacional ou normativo, mas expressa modos de ser, estilos profissionais e formas de estabilização das relações pedagógicas. Tal compreensão é corroborada pelo discurso das professoras participantes da pesquisa, como Beatriz, ao afirmar que “*a rotina é essencial, fundamental. [...] Ela é importante para a criança se orientar no espaço e no tempo de permanência na escola*”. A fala da docente revela que a rotina, além de auxiliar a docente na organização do trabalho,

constitui-se como um recurso de segurança e previsibilidade para as crianças, orientando sua participação no cotidiano escolar e sustentando a experiência educativa.

Para Tardif (2012), a estabilização das práticas sociais resulta da incorporação progressiva de regras implícitas e competências adquiridas na experiência, e não de escolhas conscientes ou voluntárias. Nessa perspectiva, ninguém “opta” por agir de forma rotineira. A rotina emerge porque a vida social é sustentada por regularidades que tornam possível a continuidade da ação. No caso do ensino, é justamente essa regularidade que permite que o mesmo educador, dia após dia, realize sua atividade profissional, mantendo coerência na forma como ensina, observa, interage e avalia.

A rotina na EMEI onde nossos sujeitos atuam compreende horários determinados para cada atividade, como mostram os quadros a seguir:

Tabela 3: Rotina da tarde da turma de berçário observada

Horário	Atividade
13:30h	Mamadeira e troca de fraldas e roupas
14:00h	Proposta pedagógica
14:45h	Lanche
15:30h	Soninho
16:00h	Brincadeiras e interações
16:30h	Troca de fraldas
17:00h	Lanche
17:30h	Despedida

Fonte: dados da pesquisa

Tabela 4: Rotina da tarde da turma de pré-escola observada

Horário	Atividade
13:30h	Despertar das crianças/ Banheiro/ Troca de roupa
14:00h	Momento da roda
14:45h	Brincadeiras e interações
15:15h	Lanche
15:45h	Proposta pedagógica
16:30h	Praça/pátio
17:15h	Lanche
17:30h	Despedida

Fonte: dados da pesquisa

A análise das rotinas observadas nas duas turmas revela como o cotidiano da EI é estruturado por uma sequência de atividades rigidamente organizadas ao longo de um determinado tempo, compondo aquilo que Barbosa (2006) denomina construção social da rotina. Nesse sentido, a rotina funciona como um dispositivo que prescreve tempos, ações e responsabilidades.

A centralidade da rotina na organização do trabalho da EI torna-se ainda mais evidente quando analisamos as narrativas das auxiliares, que descrevem em detalhes o encadeamento das ações que estruturam o cotidiano da creche. A fala da auxiliar Fernanda, ao ser questionada sobre seu trabalho com as crianças, exemplifica como a rotina opera enquanto eixo organizador das práticas. Ela afirma que seu trabalho

É quando elas acordam de tarde: acompanhar no banheiro, organizar a sala, supervisionar as brincadeiras, fazer a roda de conversa, cantar, conversar, orientar os combinados. Também organizar as crianças para o lanche, auxiliar elas na hora da alimentação. Na praça fico supervisionando, observando as brincadeiras delas.

Essa descrição mostra a sucessão de momentos tipicamente presentes nas instituições, mostrando como as ações se articulam em uma lógica temporal que dá ritmo a cada um dos turnos. Ao descrever seu trabalho, a auxiliar Patrícia diz que: *“acompanho nas rotinas diárias: acolhimento, roda de conversa, lanche, higiene, descanso, brincadeiras dirigidas e livres”*. Ambas as falas ilustram como a rotina materializa, no cotidiano, a constituição social das práticas discutida por Barbosa (2006), ou seja, não se trata apenas de uma sequência de atividades, mas de uma ordem temporal que orienta o trabalho das educadoras e organiza a experiência das crianças.

A partir das falas das participantes da pesquisa, torna-se possível compreender que a rotina regula os modos pelos quais professoras e auxiliares se inserem no trabalho diário. Conforme Barbosa (2006), a rotina opera como um dispositivo normativo que orienta comportamentos, define ritmos e estabelece expectativas sobre o que deve ser feito e quando deve ser feito. Nesse sentido, ela funciona como uma forma de prescrição institucional do trabalho, delimitando o papel de cada profissional nos diferentes momentos do dia.

No entanto, como aponta Tardif (2012), o trabalho docente se constrói na articulação entre prescrições e experiências, de modo que os profissionais reinterpretem, negociem e adaptem as tarefas à luz das necessidades concretas das crianças e das situações que emergem no cotidiano. As falas das auxiliares ilustram justamente esse movimento. Elas, ao acompanharem a ida ao banheiro, organizar a sala, acolher as crianças ou supervisionar brincadeiras, acionam saberes práticos e relacionais. As professoras, por sua vez, vivenciam a

rotina a partir de um lugar diferente, mais direcionado pelas exigências de planejamento e registro que lhes são institucionalmente atribuídas. Assim, a rotina, ao mesmo tempo que organiza o cotidiano, produz uma distribuição diferenciada de tempos e responsabilidades.

Percebemos claramente a divisão do trabalho entre professoras e auxiliares quando analisamos as atribuições formais dos cargos previstas nos documentos oficiais da rede municipal. Às atendentes de EMEI, cabe

Executar atividades de orientação e recreação infantil; prestar assistência geral às crianças; auxiliar na alimentação; cuidar da higienização; auxiliar nas atividades de grupo; fazer anotações nas agendas; auxiliar professores e direção; participar de reuniões e cursos; zelar pelos objetos e roupas das crianças e da creche; encaminhar crianças ao médico pediatra (Santa Cruz do Sul, 2019).

Já às professoras da EI, compete

Acolher os estudantes com o compromisso de cuidar e educar; planejar e ministrar aulas e atividades lúdico-educativas; interagir com atendentes e monitoras nos momentos de alimentação e higienização; participar da elaboração da Proposta Pedagógica, Regimento Escolar, Plano Global, Calendário Escolar, Planos de Estudo e Adaptação Curricular; elaborar o Plano de Trabalho (Santa Cruz do Sul, 2019)

Ao confrontarmos essas atribuições com a rotina observada e com as narrativas das profissionais, percebemos até que ponto a organização institucional molda o trabalho real, distribuindo tarefas e tempos de modo desigual entre auxiliares e professoras. Nas atribuições formais do cargo, chama a atenção que as tarefas destinadas às auxiliares começam, sobretudo, com verbos que denotam ações de ordem mais prática, como “executar”, “prestar”, “auxiliar”, “cuidar”, enquanto às professoras são reservadas funções ligadas ao planejamento, elaboração e condução pedagógica. Essa separação reproduz uma lógica de organização do trabalho que remonta ao taylorismo, cuja divisão entre quem planeja e quem executa foi concebida como estratégia para tornar o processo produtivo mais eficiente. Como afirma Taylor (1990), no modelo de administração científica, um tipo de trabalhador é destinado ao planejamento, enquanto outro, distinto, é encarregado da execução, assegurando, segundo ele, economia e racionalidade ao processo.

Quando colocamos essa referência histórica em diálogo com o cotidiano da EI, vemos como essa lógica se atualiza nas instituições contemporâneas. As professoras assumem o papel de quem pensa, prepara e registra, enquanto as auxiliares ocupam majoritariamente o lugar da execução direta das ações com as crianças. Tal arranjo revela que embora a creche e a pré-escola sejam espaços de cuidado e educação integrados, a herança da divisão taylorista persiste na organização das instituições, conformando expectativas distintas sobre cada função e

produzindo, no trabalho, desigualdades na distribuição de tempos, responsabilidades e reconhecimento.

Essas distinções entre professoras e auxiliares também se expressam na remuneração dos cargos. No início, as professoras recebem o salário de R\$ 3.650,89 para uma jornada de 40 horas semanais, podendo alcançar, ao final, R\$ 8.579,14, conforme os avanços previstos no plano de carreira. Já as auxiliares de EI ingressam com o salário de R\$ 2.032,52 para uma carga horária de 30 horas semanais, com possibilidade de progressão até R\$ 3.861,78. Ainda que as jornadas não sejam equivalentes, observa-se uma diferença significativa tanto nos valores iniciais quanto no teto salarial.

Cabe destacar que três das auxiliares participantes desta pesquisa apresentam maior tempo de serviço na rede, com trajetórias longas e consolidadas, resultado da estabilidade proporcionada pelo concurso público e dos avanços por tempo de trabalho. Em contraste, a maior parte das professoras entrevistadas assumiu a função há menos tempo. Mesmo assim, estas últimas podem projetar um horizonte salarial mais valorizado.

A diferença na remuneração não pode ser compreendida apenas como reflexo das distintas cargas horárias, atribuições ou exigências formais de formação. Ela expressa, sobretudo, a hierarquia entre os cargos, onde o trabalho das auxiliares, embora fundamental para o funcionamento da Educação Infantil, permanece menos reconhecido e valorizado.

A rotina, ainda que compartilhada entre professoras e auxiliares, é marcada por uma hierarquia funcional que define responsabilidades distintas. A professora Elisa diz: “*quem faz o planejamento sou eu*”, o que significa que a docente ocupa o lugar de uma autoridade pedagógica diretamente relacionado às atribuições formais do cargo e à sua profissionalidade. Como concluíram outros pesquisadores da EI, “quem detém o poder de tomada de decisões é o docente, fato que o afirma como sendo o profissional habilitado para a função” (Jesus, 2021, p. 61). Essa distinção se manifesta especialmente nas tarefas ligadas ao planejamento, à documentação e ao cumprimento dos objetivos de aprendizagem, dimensões consideradas específicas do trabalho das professoras.

Assim, enquanto as auxiliares assumem as rotinas relacionadas ao cuidado, acompanhamento e organização dos espaços das salas, as professoras concentram-se nas tarefas associadas ao planejamento pedagógico e à avaliação. Conforme a auxiliar Clara, “*a professora é a parte pedagógica, a atividade do dia, o planejamento. Mas ela participa também da rotina. Ela ajuda a trocar as fraldas e a dar o lanche*”. Clara percebe a docência como o lugar central da atividade da professora, enquanto o cuidado aparece como domínio prioritário das auxiliares.

O emprego do verbo “ajudar” revela a hierarquia: quando a professora realiza tarefas de cuidado, sua atuação é percebida como uma colaboração, um gesto de apoio, e não como parte constitutiva de seu trabalho e o inverso ocorre com relação às questões ligadas ao cuidado. Isso mostra como a rotina diária traduz e reproduz distinções entre educar e cuidar, mesmo que na EI tais dimensões devam ser indissociáveis. A noção de “ajuda” expressa a ideia de que há uma tarefa principal, que no caso da educação é atribuída à professora. O cuidado, no caso das docentes, seria algo acessório, pois é responsabilidade das auxiliares. Assim, mesmo quando a prática educativa sugere cooperação e parceria, as representações sobre o trabalho de cada uma permanecem marcadas pelas atribuições formais.

Isso aparece também na fala da professora Beatriz quando afirma que “*a auxiliar, ela tem uma função principal de organização*”. Quando essa afirmação é confrontada com a prática das auxiliares observada no campo, percebe-se que tal definição tende a circunscrever sua atuação a um plano mais operacional, dissociado do trabalho pedagógico propriamente dito. Isso contribui para reforçar a separação historicamente construída entre o trabalho intelectual, associado ao planejamento, aos registros e à definição de objetivos pedagógicos e o trabalho prático, ligado ao cuidado, à higiene e à alimentação das crianças, frequentemente compreendido como execução.

Conforme Kergoat (2002), as habilidades das mulheres tendem a ser interpretadas como expressão de “qualidades naturais” e não como resultado de aprendizagens e competências socialmente construídas. Nesse sentido, o trabalho das auxiliares na EI é frequentemente desqualificado porque seus saberes são associados ao corpo, ao cuidado e à reprodução da vida, dimensões historicamente situadas no campo do privado e do doméstico. Como destaca a autora (Kergoat, 2002), enquanto as competências masculinas são reconhecidas como produto social e coletivo, as femininas são remetidas à esfera do individual e do gênero, o que dificulta seu reconhecimento público.

No caso da EI, mesmo as professoras, ao buscarem afirmação e reconhecimento profissional por meio da formação superior, recorrem a critérios de valorização associados ao conhecimento formal e acadêmico, historicamente masculinizados. Contudo, essa estratégia mostra-se insuficiente para romper com a desvalorização que atravessa o trabalho com crianças pequenas, marcado socialmente como feminino. As auxiliares, por sua vez, vivenciam de forma ainda mais ampla esse processo de desvalorização, uma vez que, além de atuarem em um campo feminizado, não dispõem do reconhecimento conferido pela titulação em nível superior, o que reforça sua posição subalterna.

5.2.2 Saberes em presença e saberes em papel: uma hierarquia produzida

A análise do material de campo revelou, como dissemos, uma distribuição diferenciada das tarefas das educadoras, na qual as professoras acumulam um volume expressivo de demandas burocráticas, enquanto as auxiliares permanecem mais diretamente envolvidas nas situações vivenciadas com as crianças. As docentes se ocupam de relatórios, planejamentos, trabalho em plataformas digitais e diferentes modalidades de registro exigidas institucionalmente, enquanto as auxiliares se mantêm de forma contínua no espaço das interações, acompanhando de perto os gestos, as descobertas e as relações com as crianças. Esse dado se confirma tanto nas entrevistas quanto nas observações, revelando uma divisão de tarefas que, por um lado, afasta as professoras da experiência direta com as crianças e, por outro, confere às auxiliares uma presença mais constante nas dinâmicas do cuidado e da atenção.

Essa organização e divisão do trabalho pode ser analisada à luz da noção de atividade impedida, conforme formulada por Lhuillier (2012), na medida em que a intensificação das exigências burocráticas limita a possibilidade de as professoras envolverem-se mais plenamente na atividade educativa. Ao mesmo tempo, embora as auxiliares disponham de maior tempo com as crianças, o que lhes permite mais observações aprofundadas, construção de vínculos e um conhecimento minucioso dos modos de ser e agir das mesmas, tais dimensões de seu trabalho tendem a permanecer pouco reconhecidas institucionalmente. Assim, a forma como o trabalho é organizado contribui tanto para o impedimento parcial da atividade docente quanto para a invisibilização dos saberes produzidos pelas auxiliares, configurando-se um elemento central para compreender a organização dos saberes e das relações de trabalho na EI.

Nas falas das auxiliares, a presença junto às crianças aparece como um elemento central do trabalho e está diretamente associada ao cuidado e à relação estabelecida com elas. Ao afirmar que seu trabalho consiste em “*estar junto com as crianças, em contato direto, observando, brincando, conversando e descobrindo*”, Fernanda mostra uma forma de presença que se caracteriza pela atenção contínua, envolvimento corporal e escuta das necessidades e expressões infantis.

Essa possibilidade de “estar com” as crianças, no entanto, não se distribui de maneira homogênea entre as trabalhadoras da EI. Como indicam os dados da pesquisa, a organização e a divisão do trabalho atribuem às auxiliares a presença contínua nas situações de cuidado e interação, enquanto as professoras têm grande parte de seu tempo absorvido por tarefas de planejamento, registros e exigências burocráticas.

Quando mencionamos o registro, não nos referimos à sua dimensão formativa, investigativa e relacional, constitutiva da docência na EI, mas a um conjunto de práticas que, no contexto investigado, se aproximam do preenchimento de sistemas, produção de evidências e atendimento a demandas institucionais. Embora observar, registrar e documentar possam favorecer a compreensão dos processos de aprendizagem das crianças e sustentar o planejamento pedagógico (Delgado; Richter; Barbosa, 2019), os dados indicam que tais práticas têm sido atravessadas por exigências burocráticas que as distanciam desse sentido. Nesses casos, o registro tende a se configurar como uma atividade fragmentada, individualizada e muitas vezes dissociada das interações com as crianças. Conforme apontam Delgado, Richter e Barbosa (2019), quando a documentação pedagógica se reduz ao cumprimento de exigências administrativas, perde seu potencial reflexivo e coletivo, especialmente em contextos marcados pela divisão do trabalho e pela ausência de tempos institucionais para análise conjunta. Assim, mais do que o registro em si, estão em questão as condições de sua realização e os sentidos que assume no cotidiano da EI.

Quando articulamos essa discussão com a organização do trabalho, torna-se possível compreender melhor seus efeitos sobre a produção e o reconhecimento dos saberes. Embora a proximidade constante possibilite às auxiliares um conhecimento aprofundado sobre as crianças, de seus modos de ser, suas necessidades e seus tempos, tais saberes tendem a permanecer não reconhecidos. Assim, a mesma organização do trabalho que favorece a presença das auxiliares junto às crianças contribui para a invisibilização dos saberes que elas produzem. Em contrapartida, as professoras vivenciam, conforme aponta Lhuillier (2012), formas de atividade impedida, uma vez que as exigências burocráticas limitam sua participação mais direta nas experiências cotidianas com as crianças. Desse modo, a divisão entre quem cuida e quem planeja fragmenta o trabalho coletivo e hierarquiza saberes e fazeres, constituindo um elemento central para compreender as relações de trabalho e a produção de saberes na EI.

Essa inserção constante nas práticas de cuidado das auxiliares contribui para a produção de saberes da experiência, tal como definidos por Tardif (2012), isto é, saberes construídos no exercício cotidiano da atividade, ancorados na prática e nas relações estabelecidas no trabalho. São saberes que não se formalizam em documentos ou produtos avaliáveis, mas que resultam da repetição, da observação sistemática e da participação direta nas ações com as crianças. No entanto, embora esses saberes sejam fundamentais para a prática educativa, eles tendem a permanecer não reconhecidos.

A “presença” das auxiliares não pode ser compreendida como atributo individual ou competência natural, mas como resultado de uma organização do trabalho que, ao mesmo tempo em que impede parcialmente a atividade docente das professoras, conforme a noção de atividade impedida formulada por Lhuilier (2012), concentra nas auxiliares as tarefas que exigem atenção contínua, disponibilidade corporal e envolvimento relacional. Essa organização contribui para a fragmentação do trabalho educativo e para a hierarquização dos saberes na Educação Infantil, onde os saberes produzidos na prática do cuidado se encontram subordinados e invisibilizados frente àqueles legitimados institucionalmente.

As professoras, por sua vez, enfrentam a intensificação do trabalho burocrático. A prioridade dada aos registros, planejamentos, plataformas digitais e atenção ao cumprimento de metas institucionais desloca parte significativa de seu tempo e de sua energia para o cumprimento de tarefas formais. Assim, o tempo destinado às práticas educativas com as crianças é capturado por dispositivos de controle e prestação de contas, evidenciando uma contradição entre aquilo que se espera da docência na EI e as condições concretas em que esse trabalho é realizado. A fala da auxiliar Fernanda explicita os efeitos concretos dessa organização do trabalho:

A grande preocupação das professoras é o planejamento e mostrar o serviço feito. Mostrar para os pais. Tem muita coisa a ser feito. Tem que tirar fotos, imprimir as fotos, fazer relatórios para a secretaria. São muitas coisas que tiram as professoras de perto das crianças para fazer essas coisas... A auxiliar não tem isso, então a interação com a criança é maior, a observação da criança é diferente. Meu trabalho é mais leve.

A necessidade de “mostrar o que foi feito” revela um modelo de gestão que subordina a prática educativa à produção de evidências, mensuráveis e comunicáveis. Nesse movimento, o trabalho pedagógico passa a ser avaliado menos pelo que produz nas relações com as crianças e mais pela capacidade de gerar documentos, imagens e relatórios que atestem sua realização. Essa questão se insere em um contexto mais amplo de incorporação de práticas gerencialistas na EI. Conforme analisam Carvalho et al. (2018), a racionalidade gerencial, orientada pela eficiência, pelo controle e pela mensuração de resultados, tende a sobrevalorizar tarefas intelectualizadas, formalizáveis e registráveis, atividades que, na EI, são atribuídas às professoras e associadas ao campo do “pedagógico”. Em contrapartida, o trabalho das auxiliares é reiteradamente deslocado para o domínio do “cuidado”, reatualizando divisões de classe e gênero que historicamente desvalorizam práticas corporais, relacionais e afetivas.

Desse modo, o gerencialismo redefine as práticas, reorganiza tempos, responsabilidades e expectativas, aprofundando desigualdades no interior das equipes e produzindo diferentes

formas de envolvimento com as crianças. A EI torna-se, assim, um campo marcado por contradições, no qual a intensificação do controle e da prestação de contas convive com a necessidade de presença e interação.

A auxiliar Patrícia afirma que as professoras “*têm outras demandas*”, como “*atender aos pais e preencher planilhas para suprir o sistema com dados burocráticos*”, evidenciando aspectos centrais da reconfiguração do trabalho docente na contemporaneidade: a intensificação e a burocratização, especialmente de tarefas que agora são mediadas por plataformas digitais. As exigências de registro, controle e alimentação constante de dados digitais produzem um afastamento entre o que é experienciado nas interações cotidianas com as crianças e aquilo que é visibilizado nos documentos oficiais.

Retomando a fala da professora Beatriz, sua afirmação “*a auxiliar tem uma função principal de organização*”, essa organização não é percebida como um trabalho educativo e sim apenas como um conjunto de tarefas operacionais. Essa compreensão contribui para reduzir o trabalho das auxiliares a uma função de apoio, obscurecendo os saberes que se produzem nas interações com as crianças. Em contraposição a essa visão, estudos como o de Kim (2019) indicam que a qualidade das práticas na EI está diretamente relacionada às condições de interação estabelecidas.

A fala da auxiliar Fernanda permite compreender esse processo, considerando também, a forma como está organizada sua atividade: poder “*aproveitar mais as descobertas, os gestos, os interesses e os diálogos das crianças*” é algo possível graças a ausência das exigências burocráticas, as quais recaem sobre as professoras. Ainda, quando menciona que “*muitas vezes esse olhar [da professora] está voltado para garantir que o planejamento seja cumprido*”, Fernanda aponta para uma organização institucional que captura o tempo e o corpo das docentes.

Desse modo, a organização burocrática da EI tende a subordinar o trabalho docente a uma racionalidade produtivista, na qual o “fazer pedagógico” precisa ser constantemente comprovado. Como observa Kim (2019), as exigências de registros e evidências materiais incidem de maneira intensa sobre o trabalho das professoras, deslocando-as das situações diretas de interação. O que se perde nesse processo é a possibilidade de participar mais intensamente de dimensões essenciais da prática educativa e do cuidado, como acompanhar, estar atento e interagir.

Assim, o tempo não dedicado a atividades burocráticas possibilita às auxiliares uma inserção mais contínua nas práticas com as crianças, condição a partir da qual se produzem

saberes relacionais e práticos, caracterizados por Tardif (2012, p. 39) como “saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos.”

Contudo, esses saberes, por não se materializarem em registros formais, seguem invisibilizados. Essa invisibilização pode ser compreendida a partir do que Hatton (2017) define como mecanismos socioculturais e organizacionais de produção do trabalho invisível, por meio dos quais determinadas competências são desvalorizadas não pelo que produzem, mas por serem associadas ao trabalho corporal e relacional. Trata-se de um processo sustentado por ideologias hegemônicas, especialmente de gênero, que naturalizam essas competências, fazendo com que sejam percebidas não como saberes construídos no exercício do trabalho, mas como disposições “naturais” das trabalhadoras. Ao serem naturalizados, esses saberes deixam de ser reconhecidos como qualificação profissional, contribuindo para a desvalorização do trabalho.

A experiência de estar junto, de “*curtir a criação da criança*”, como diz a auxiliar Fernanda, dá novo significado às atividades e ao próprio ato educativo. A presença se torna um modo de conhecer e de se relacionar com o outro, em que o cuidado não é um acréscimo à educação, mas um de seus fundamentos. Na EI, o cuidado que sustenta materialmente os processos educativos, na medida em que cria as condições concretas para que a aprendizagem aconteça. Cuidar implica garantir segurança, acolhimento, organização do tempo e do espaço, bem como a atenção às necessidades corporais e emocionais das crianças, elementos sem os quais não há relação pedagógica possível.

E são as auxiliares, em grande medida, que assumem a tarefa de preparar o terreno para aquilo que é reconhecido como “pedagógico”: organizam o ambiente, dispõem os materiais, acolhem as crianças e asseguram as condições para que as atividades planejadas pelas professoras possam se realizar, ações que serão analisadas de forma mais aprofundada no subcapítulo “Preparar para o ‘pedagógico’: os bastidores do trabalho educativo”.

A fala da professora Ana introduz outro elemento que contribui para constatar a desigual presença das trabalhadoras junto às crianças: a organização dos horários e das jornadas de trabalho. Ela diz que “*a atendente trabalha seis horas e a professora quatro*” e que, quando a professora chega, “*já teve o momento do acolhimento, de escolher o que vai brincar*”. Essa fala mostra que a organização do tempo de trabalho na EI determina quem participa dos momentos iniciais do dia, marcados por maior espontaneidade das crianças. Trata-se, portanto, de uma

divisão que não é apenas administrativa, mas também que define quem está presente nos tempos em que se produzem determinados saberes. Para a auxiliar Patrícia, “*a atendente consegue ter um olhar mais profundo da criança*” por permanecer mais tempo com ela.

Os períodos de acolhimento e de brincadeira livre, nos quais os grupos são menores e as interações mais fluidas, constituem momentos privilegiados para conhecer as crianças, suas preferências, modos de se relacionar e formas de expressar sentimentos. Quando a professora Ana reconhece que “*a atendente tem mais esse olhar das preferências deles*”, ela aponta para um tipo de saber que se constrói na permanência, na convivência e na repetição das situações vividas com as crianças. Esse saber não decorre apenas de uma maior carga horária, mas de uma inserção diferenciada na organização do trabalho, menos atravessada por prescrições formais e exigências de registro. À luz da noção de atividade impedida, formulada por Lhuillier (2012), é possível compreender que o trabalho das professoras se realiza sob condições que restringem a possibilidade de participação plena nesses momentos. Desse modo, a fala de Ana explicita como as condições concretas de trabalho, especialmente a jornada, o horário de entrada e a divisão de tarefas, operam simultaneamente como possibilidade para umas e como limite para outras.

Essa forma de organização dos tempos de trabalho permite compreender os saberes mobilizados nas interações cotidianas na EI, especialmente aqueles relacionados ao cuidado e a presença corporal, saberes que não se materializam em produtos mensuráveis, mas que sustentam a prática educativa. Tais saberes podem ser compreendidos como saberes discretos, nos termos de Arango e Molinier (2011), isto é, conhecimentos e habilidades que garantem o bem-estar do outro por meio de gestos sutis, antecipação de necessidades, proteção da autonomia e prevenção do desconforto e da humilhação. A eficácia desses saberes reside precisamente no fato de não chamar atenção para si, permanecendo invisíveis (Arango; Molinier, 2011) e sendo frequentemente naturalizados como traços de personalidade, vocação ou feminilidade, e não como competência adquirida e socialmente relevante.

Na EI, os saberes da experiência, aqueles que se atualizam na atenção compartilhada, na mediação não diretiva, no cuidado físico e emocional, operam como saberes discretos. Eles são fundamentais para a qualidade do trabalho, mas são invisibilizados por uma organização institucional que privilegia aquilo que pode ser registrado, exibido e comprovado, impedindo seu reconhecimento. A prática da atendente que “vê” e “escuta” o cotidiano em sua inteireza é frequentemente silenciada nos espaços de planejamento e de decisão pedagógica.

Constatamos, assim, uma contradição na organização do trabalho na EI entre o discurso da “qualidade”, sustentado por registros, metas e comprovações visíveis, e o trabalho vivo que de fato constitui a prática educativa, feito de gestos, escutas e relações. Essa contradição é aprofundada pela crescente plataformização do trabalho na educação, onde as professoras são convocadas a produzir evidências constantes de sua atuação com as crianças. Como aponta Viegas (2024, p. 973),

da mesma forma como tem ocorrido nas demais atividades profissionais, a plataformização do trabalho está produzindo inúmeras alterações no trabalho docente. Do ponto de vista do capital, permite aceleração, maior controle e vigilância do trabalho dos professores. E, também, apropriação de seus conhecimentos, de seus saberes e de suas estratégias, que agora se tomam dados mediados pelos algoritmos (Viegas, 2024, p. 973).

A lógica neoliberal da produtividade, segundo a qual tudo precisa ser mensurado, comparável e publicável, intensifica a pressão sobre educadoras para que transformem suas práticas em dados, registros e relatórios. Mostrar o que foi feito com as crianças deixa de ser um recurso reflexivo e passa a ser condição para existir profissionalmente em um sistema que valoriza mais o que pode ser contabilizado do que o que é experienciado. O risco é que a burocratização e a mediação algorítmica afastem ainda mais as profissionais do espaço da infância, produzindo um ambiente em que o saber das auxiliares, profundamente vinculado ao cuidado, permanece invisibilizado.

É importante destacar que as exigências da plataformização e da produção contínua de registros não aparecem nas atribuições formais do cargo de professora, tal como previstas nas normativas municipais. Assim mesmo, elas se naturalizam no cotidiano e passam a compor a rotina das docentes, como evidenciado na observação realizada na turma do berçário. No decorrer do desenvolvimento da atividade, a professora interrompeu seu trabalho para atender à demanda de registrar em vídeo o aniversário de uma bebê, ação que é solicitada pela família. O episódio revelou a realização de conjunto de tarefas que envolveu organizar o espaço para os parabéns, gravar o vídeo, revisar seu conteúdo para evitar cenas consideradas inadequadas (“*não pode ter choros ou alguma fala inapropriada*”), editar rapidamente no *Canva* para ocultar detalhes do ambiente (“*ah, está aparecendo a lixeira aqui!*”) e, por fim, enviar o material à secretaria. Essas ações, mediadas por plataformas digitais e marcadas pela pressão de responder de forma imediata às solicitações, mostra como o trabalho docente se estende para além da interação com as crianças, incorporando dimensões técnicas e comunicacionais que não constam nas atribuições oficiais do cargo, mas que se tornam obrigatórias.

A fala da professora Elisa expressa bem essa realidade, ao afirmar que seu trabalho envolve

preencher o sistema, caderno de chamada, o planejamento. Tem que fazer e entregar os pareceres. Então toda essa parte, assim, de, às vezes, preencher planilha. Que às vezes vem esses drives pra gente preencher os dados e o que foi trabalhado. [...] A gente tem bastante isso: dados sobre educação fiscal e educação étnico-racial (Professora Elisa).

Tais exigências deslocam parte significativa das atividades da jornada para a gestão informacional, operando sob lógicas de produtividade, prestação de contas e monitoramento de indicadores. Assim, a plataformização do trabalho introduz novas tarefas e redefine o tempo e o ritmo da prática educativa, gerando uma sobrecarga que se soma às atribuições já previstas, influenciando no envolvimento presencial e relacional com as crianças. Ao mesmo tempo em que promete agilidade e padronização, incorpora-se como mais um eixo de responsabilização individual, contribuindo para a intensificação do trabalho.

Conforme Duarte (2010), a intensificação diz respeito ao aumento do dispêndio de energia física, intelectual e afetiva exigidos dos trabalhadores, decorrente da ampliação do número e da complexidade das tarefas realizadas no mesmo intervalo de tempo. No contexto investigado, a plataformização opera como vetor desse processo, demandando maior engajamento e reorganizando o tempo de trabalho, em detrimento das interações com as crianças. Isso reduz o tempo de descanso, restringe a sociabilidade profissional e compromete momentos de formação e planejamento coletivo, fatores que podem levar ao isolamento docente e à busca por soluções rápidas ou externas para dar conta das exigências institucionais (Apple, 1989). Assim, a incorporação de tarefas técnico-burocráticas mediadas por plataformas digitais, além de ampliar a carga laboral, restringe a autonomia profissional e reconfigura o sentido do trabalho pedagógico, deslocando sua centralidade do cuidado e da mediação educativa para processos de registros, comprovação e responsividade administrativa.

A professora Elisa revela um deslocamento de parte significativa do trabalho docente para fora do horário contratual, ao afirmar que

essa parte mais burocrática sempre vai ficar com o professor. Elas, as atendentes, o que que acontece, né? A atendente vai para casa. Ok, terminou o serviço dela. A gente vai para casa, [e] então, continua o serviço. Então, essa parte burocrática, a gente sempre tem além do que as gurias (atendentes) têm, né?

Essa sobrecarga, invisibilizada e não remunerada, amplia as diferenças entre funções das trabalhadoras e reforça a lógica neoliberal que transfere para a responsabilidade individual aquilo que deveria ser reconhecido como parte do trabalho escolar. Assim, a intensificação

manifesta-se de forma evidente no cotidiano da EI, onde a ampliação das tarefas, especialmente as de natureza burocrática e digital, limita as possibilidades de trabalho vivo com as crianças, que passam a disputar espaço com demandas que pouco dialogam com a especificidade das práticas educativas.

A multiplicação de registros, relatórios, preenchimentos de plataformas com evidências de aprendizagem cria uma rotina fragmentada, em que as professoras precisam alternar constantemente suas atividades entre o cuidado, a mediação pedagógica e o atendimento às exigências administrativas. Isso enfraquece as condições para estudo e reflexão e impõe uma sensação permanente de “estar devendo”, pois há sempre algo a ser atualizado, registrado ou enviado. Assim, a intensificação não se apresenta apenas como aumento quantitativo de tarefas, mas como um processo que reorganiza o trabalho docente, esvaziando a autonomia profissional e fragilizando o caráter coletivo da prática pedagógica (Duarte, 2010).

Além disso, a intensificação frequentemente se disfarça sob a retórica do profissionalismo, levando as professoras a internalizarem que o cumprimento dessas múltiplas demandas é indicador de compromisso e qualidade. Esse deslocamento aproxima o magistério das lógicas de trabalho padronizado: currículos, métodos e registros prescritos, dependência crescente de materiais externos e pouco espaço para elaboração própria. A naturalização dessa sobrecarga como inerente ao “ser professora” reforça um modelo de docência que combina responsabilização individual, perda de controle sobre o processo educativo e progressiva desprofissionalização, exatamente o oposto do que se reivindica quando se fala em valorização e qualidade da educação infantil (Duarte, 2010).

Este subcapítulo buscou mostrar como diferentes formas de saber se fazem presentes no cotidiano da EI. As atividades relacionadas aos registros, à documentação e às plataformas digitais convivem com a força dos saberes que emergem na interação direta, muitas vezes de forma silenciosa e invisível aos mecanismos formais de validação.

Ao reconhecer os saberes da experiência como parte constitutiva da profissionalidade das educadoras, especialmente das auxiliares, abre-se espaço para compreender o cuidado como campo legítimo de conhecimento, historicamente desvalorizado e estruturalmente invisibilizado. É nesse movimento que o capítulo seguinte busca avançar, examinando mais detidamente os saberes do cuidado expressos pelas participantes, particularmente aqueles relacionados à organização do cotidiano, à preparação de espaços de trabalho e à observação atenta, dimensões fundamentais da educação da primeira infância.

5.3 SABERES DO CUIDADO: PREPARAÇÃO, OBSERVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Este capítulo tem como foco os saberes do trabalho presentes no cotidiano da prática educativa na EI. A discussão dará mais atenção ao trabalho das auxiliares, o que se justifica pelo próprio material empírico da pesquisa, que revelou a centralidade dos saberes mobilizados por essas trabalhadoras no cotidiano da EI, bem como pela intenção do estudo de contribuir para a visibilização de um trabalho historicamente não reconhecido. As falas das entrevistadas revelam que, embora o trabalho dessas profissionais esteja formalmente descrito como apoio às professoras, ele envolve um conjunto de ações fundamentais para o funcionamento da rotina, como o preparo do ambiente de trabalho, a observação atenta das crianças e o cuidado nas situações de higiene, alimentação e conforto. Tais práticas, no entanto, aparecem frequentemente silenciadas nos discursos das próprias auxiliares. Ao analisar os silêncios e gestos cotidianos, buscamos conhecer os saberes que emergem das experiências corporais e relacionais, bem como problematizar as fronteiras que se estabelecem entre o educar e o cuidar nas práticas educativas com bebês e crianças pequenas.

Historicamente, a origem do cargo de auxiliar de EI está vinculada à forma como o Brasil estruturou o atendimento às crianças pequenas, isso antes da consolidação da EI como etapa da educação básica. Até a Constituição Federal de 1988, havia uma divisão entre pré-escolas, vinculadas às secretarias de educação e voltadas às crianças maiores, e creches, subordinadas à assistência social, destinadas às crianças de zero a três anos. Nessas instituições, o trabalho era majoritariamente exercido por mulheres com pouca ou nenhuma formação específica para esse tipo de trabalho, conhecidas como pajens, atendentes, recreadoras ou crecheiras, cujas funções estavam relacionadas principalmente ao cuidado e à higiene das crianças.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), a Educação Infantil passou a ser reconhecida como um direito da criança e um dever do Estado, o que implicou a exigência de formação específica para o exercício da docência com crianças pequenas. Contudo, como observa Cerisara (2002), as mudanças legais não foram suficientes para eliminar as desigualdades estruturais presentes nas instituições de Educação Infantil. Em diversas redes municipais, manteve-se o cargo de auxiliar, criado inicialmente para desempenhar tarefas de apoio, como limpeza e cuidados básicos, mas que, gradativamente, passou a assumir responsabilidades diretamente ligadas ao trabalho pedagógico.

Assim, embora as políticas públicas tenham buscado instituir a EI como a primeira etapa da Educação Básica, a organização do trabalho nas instituições ainda carrega marcas de um modelo assistencialista, no qual o cuidado aparece dissociado da dimensão educativa. O trabalho da auxiliar, nesse contexto, torna-se um lugar de tensão: sua atuação é indispensável para o funcionamento das creches e pré-escolas, mas seu reconhecimento profissional e suas condições de formação permanecem limitados.

Como afirmam Jesus e Ferreira (2023), os saberes vinculados a uma profissão constituem-se a partir de características específicas que conferem legitimidade e reconhecimento social ao exercício profissional. No caso das professoras da EI, essa especificidade é garantida pela formação docente, que assegura seu lugar no campo educacional. Já as auxiliares, que não contam com a exigência de formação pedagógica, ocupam uma posição ambígua dentro das instituições. Elas estão inseridas no cotidiano educativo, participam da educação das crianças e contribuem para a construção dos saberes da prática, mas continuam desprovidas de *status* profissional. Essa configuração revela as contradições ainda presentes na profissionalização do trabalho na EI.

Para melhor compreender essas contradições, é necessário conhecer as atribuições formais que definem esse cargo no interior da instituição escolar. As descrições oficiais, como as apresentadas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e nos editais de concursos públicos, delimitam funções que enfatizam o apoio das auxiliares às professoras, o acompanhamento das crianças e a realização de tarefas de rotina. No entanto, os dados da pesquisa revelam que o exercício desse trabalho ultrapassa tais definições, incorporando dimensões pedagógicas, afetivas e relacionais não reconhecidas como parte do fazer educativo. Analisar as atribuições do cargo é essencial para compreender a maneira como o trabalho das auxiliares é organizado, percebido e valorizado no contexto da EI.

No *site* do Ministério do Trabalho, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), ao inserirmos o termo “auxiliar” na busca, encontramos a ocupação Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, vinculada ao código 3311, que corresponde aos professores de nível médio na Educação Infantil. Esse código se subdivide em dois títulos:

Tabela 5 - Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

3311-05 - Professor de nível médio de Educação Infantil	3311-10 - Auxiliar de desenvolvimento infantil
Educador infantil de nível médio, Professor de escolinha (maternal), Professor de jardim da infância, Professor de maternal, Professor de pré-escola.	Atendente de creche, auxiliar de creche, crecheira.

Fonte: Ministério do Trabalho, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)

Essa classificação mostra o conflito entre funções pedagógicas e de cuidado, uma vez que, embora o cargo de auxiliar esteja associado ao apoio e às tarefas de rotina, alimentação, higiene e acompanhamento das crianças, ele é classificado, aqui, como atividade docente. Da forma como está estabelecida, essa classificação contribui para a confusão do papel das auxiliares, sobretudo quando sua participação nas práticas educativas não recebe reconhecimento formal. Além disso, o código 3311 está acompanhado de uma descrição sumária da ocupação que se mantém a mesma em todas as subclassificações, evidenciando a ausência de distinções claras entre os cargos. Essas trabalhadoras, conforme descrito na CBO,

Ensinam e cuidam de alunos de zero a seis anos; orientam a construção do conhecimento; elaboram projetos pedagógicos; planejam ações didáticas e avaliam o desempenho dos alunos. Preparam material pedagógico; organizam o trabalho. No desenvolvimento das atividades, mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas (Brasil, 2002).

Essa definição mostra a amplitude e a complexidade das funções atribuídas ao cargo, mas também revela um distanciamento entre o que é formalmente descrito e o que se concretiza na prática cotidiana das instituições. Na realidade investigada, a denominação utilizada para o cargo de auxiliar é “Atendente de EMEI”, cujas atribuições definidas pelo município, descritas em capítulo acima, diferem significativamente daquelas apresentadas na descrição sumária da ocupação na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

Pela descrição do cargo de Atendente de EMEI no site do município, observa-se que não constam entre as atribuições da atendente tarefas como planejamento pedagógico, elaboração de projetos educativos ou avaliação do desenvolvimento infantil, responsabilidades das professoras. Chama atenção, ainda, o uso do verbo “executar”, que remete a ações de caráter mais operacional e prático, evidenciando uma concepção de trabalho menos associada ao planejamento e ao conhecimento formal.

Essas descrições, entretanto, são contraditórias, pois ao mesmo tempo em que delimitam o cargo de auxiliar como de apoio, atribuem às trabalhadoras funções que se articulam diretamente ao processo educativo e ao cotidiano pedagógico do trabalho com as crianças. Isso

contribui para a existência de uma tensão entre cuidado e docência, o que, conforme Cerisara (2002), expressa a herança histórica da Educação Infantil, marcada por uma divisão e hierarquização do trabalho, na qual o cuidado é socialmente desvalorizado em relação à educação. Assim, as fronteiras entre o trabalho das auxiliares e o das professoras permanecem marcadas por divisões que se refletem tanto na prática quanto no reconhecimento institucional e nas políticas de valorização profissional.

5.3.1 Entre o silêncio e o fazer: os saberes das auxiliares na invisibilidade do cuidado

Observamos nas falas das auxiliares um significativo silêncio quanto ao seu trabalho relacionado às tarefas corporais, alimentação, higiene, trocas de roupa, apesar dessas tarefas constituírem o cerne das suas atividades na EI. Em contraste, foram mais destacadas ações consideradas de apoio pedagógico, como “organizar a sala”, “cantar músicas”, “auxiliar na atividade” ou “preparar materiais”. Entendemos que esse contraste é expressão de uma invisibilidade social e institucional das tarefas corporais, especialmente por se tratarem de atividades historicamente feminizadas e atribuídas ao campo da manutenção da vida e não ao conhecimento sistematizado.

A invisibilidade do cuidado pode ser analisada a partir da distinção entre trabalho prescrito e trabalho real, conforme discutido por Lhuilier (2012). A autora ressalta que nem tudo o que se realiza no trabalho é verbalizado ou reconhecido como tal, pois há dimensões do mesmo que permanecem ocultas, seja por não integrarem formalmente as atribuições, seja por mobilizarem saberes incorporados, tácitos e situados. Nesse sentido, observar a rotina não é suficiente para captar o real do trabalho, uma vez que “uma parte essencial do trabalho fica invisível”, especialmente quando não há verbalização da experiência ou quando a linguagem não dá conta da complexidade do fazer. Como afirma a autora, “a heterogeneidade entre a atividade e a linguagem que tenta dar conta dela é um dos pilares na verbalização da experiência” (Lhuilier, 2012, p. 23). Descrever o próprio trabalho exige elaboração, análise e distanciamento, o que nem sempre é possível, permitido ou valorizado no cotidiano institucional.

No caso das auxiliares, o silêncio sobre tarefas corporais e o enaltecimento de outras tarefas podem indicar uma tentativa de valorização profissional ancorada em formas de distinção simbólica. Para Lhuilier (2012), atividades consideradas “trabalho sujo”, fisicamente repugnantes, moralmente desvalorizadas ou associadas à baixa qualificação, tendem a ser

ocultadas, delegadas ou naturalizadas, tanto por quem as exerce como pela organização do trabalho. Assim, práticas de cuidado íntimo como limpar secreções, trocar fraldas ou lidar com choros podem ser silenciadas nos discursos das auxiliares por carregarem menor prestígio institucional e ausência de legitimidade pedagógica.

Além disso, a dificuldade de verbalizar esse fazer pode relacionar-se a dimensões subjetivas e morais do trabalho. Lhuilier (2012) destaca que narrar o trabalho real pode ser desestabilizador, pois expõe transgressões necessárias para que as coisas funcionem, o que demanda práticas improvisadas, riscos assumidos e escolhas feitas à revelia das prescrições. Assim, manter-se na “enumeração formal de tarefas” pode operar como defesa subjetiva diante de um fazer que envolve corpo, afeto, exposição e responsabilização. No caso do trabalho das auxiliares, falar sobre “ajudar na atividade” pode ser mais seguro do que descrever situações de contenção emocional, manejo de crises de choro, cuidados íntimos ou decisões rápidas em meio a demandas concorrentes, ainda que estes sejam os momentos que envolvem maior complexidade.

A ocultação do trabalho real, segundo Lhuilier (2012), não decorre apenas da dificuldade linguística de narrar a experiência, mas também de mecanismos sociais e institucionais que produzem o desconhecimento do trabalho. A autora afirma que, nas organizações, prevalece uma racionalidade gerencial que desloca para os bastidores aquilo que sustenta o cotidiano, sendo privilegiados discursos de competência, excelência e eficiência, em detrimento das práticas concretas, repetitivas e corporais que mantêm o trabalho em funcionamento. Nesse processo, instala-se uma dissociação crescente entre prescrições e atividade, produzindo um imaginário no qual o valor simbólico recai sobre aquilo que é visível, mensurável e socialmente legitimado, enquanto o trabalho que envolve corpo e a manutenção da vida permanece oculto.

Assim, a discussão apresentada por Lhuilier (2012) ajuda a compreender porque os saberes das auxiliares, fortemente ancorados no corpo e no manejo de situações imprevistas, são pouco verbalizados e permanecem subvalorizados. Como diz a autora (Lhuilier, 2012), o silêncio sobre o trabalho com o corpo pode envolver uma intenção ativa de ignorar, sustentada pela necessidade institucional de manter uma narrativa coerente com valores de profissionalização e excelência, mesmo que isso implique negar aspectos centrais, porém menos prestigiados, do trabalho educativo.

No contexto pesquisado, essa ocultação se expressa na forma como as auxiliares descrevem seu trabalho. Tarefas como trocar fraldas, limpar secreções, amarrar calçados,

organizar cabelos, higienizar roupas, conter choros, limpar vômitos ou manchas de sangue raramente aparecem nos relatos espontâneos. Tal silêncio pode estar associado também ao que Lhuilier (2012) descreve como função defensiva das representações do trabalho, que tem como objetivo ocultar aspectos que suscitam vergonha, desconforto, desgaste ou que rompem com a narrativa socialmente valorizada de profissionalismo. Na EI, esse processo é reforçado pelo discurso hegemônico de que não se trata “apenas de cuidar”, mas de educar, discurso que visa romper com a histórica desqualificação da área, mas que, paradoxalmente, produz uma deslegitimação do cuidado como trabalho complexo.

No caso das auxiliares, esse tensionamento assume contornos particulares. Por ocuparem um cargo historicamente associado a funções de cuidado e assistência e simultaneamente desvalorizado em relação ao papel docente, o cuidado corporal pode ser visto como função indesejada, reforçando a tendência de negá-lo em favor de atividades pedagógicas consideradas socialmente mais nobres.

Essa invisibilidade adquire contornos ainda mais preocupantes ao considerarmos o contexto político-institucional. O PNE estabelece metas voltadas à elevação da escolaridade dos profissionais da Educação Básica, indicando a necessidade de formação mínima definida na LDB, preferencialmente em nível superior. Ainda que não trate diretamente da extinção do cargo da auxiliar, esse movimento pode produzir reconfigurações nas funções e nos perfis profissionais presentes nas instituições. Assim, coloca-se uma questão central: os saberes do cuidado corporal construídos na prática serão aprendidos onde? Considerando que tais saberes não estão explicitados nas prescrições legais do cargo docente, e que tampouco compõem de modo sistemático a formação inicial no curso de Pedagogia, cuja ênfase recai em fundamentos teóricos, didática e planejamento, corre-se o risco de que um conjunto de saberes essenciais ao trabalho com crianças pequenas desapareça junto com o cargo que historicamente os corporificou.

Como dissemos, tratam-se de saberes que não se formalizam facilmente: são incorporados pela experiência, transmitidos pela observação, pela partilha entre pares e pela atuação em situações concretas, no “entre sujeitos” da rotina. Se, como aponta Lhuilier (2012, p. 23), o acesso ao trabalho real “nunca é evidente, mesmo para seu próprio agente”, a redução de espaços para trocas coletivas e a ausência de reconhecimento institucional podem produzir não apenas invisibilidade, mas apagamento desses saberes. O risco não é apenas epistemológico, mas material: práticas fundamentais ao bem-estar e à segurança, principalmente dos bebês, podem ser dissolvidas em prescrições burocráticas. Assim,

compreender os saberes das auxiliares exige um movimento de reinscrição do cuidado no campo da educação, reconhecendo-o como trabalho complexo, relacional, politizado e produtor de conhecimento.

É pertinente aproximar esse debate da perspectiva de Tardif (2012) sobre os saberes da experiência, compreendidos como aqueles produzidos na prática, a partir das interações concretas com os sujeitos, com o contexto institucional e com as demandas reais do trabalho. Conforme o autor, tais saberes constituem-se como um conjunto de conhecimentos ligados ao trabalho cotidiano do professor e construídos na ação, em interação com as situações e com os atores envolvidos (Tardif, 2012). Diferentemente dos saberes acadêmicos ou curriculares, esses conhecimentos não são formalizados, tampouco reconhecidos como parte de uma formação legitimada. Eles emergem da ação situada, acumulam-se historicamente e são incorporados à prática profissional das trabalhadoras.

No caso das auxiliares de EI, tais saberes são construídos nas práticas corporais e relacionais associadas ao cuidado. Enquanto as professoras possuem conhecimentos legitimados institucionalmente, as auxiliares produzem saberes situados, pouco verbalizados e raramente documentados. Se esses saberes permanecem inscritos apenas no plano tácito da experiência e não encontram espaços institucionais de expressão, discussão e validação, correm o risco de se dissolverem com a rotatividade no trabalho ou com a possível extinção do cargo, tendência indicada nas metas do PNE, deixando lacunas significativas no trabalho da EI.

Molinier (2018), ao discutir atividades historicamente associadas ao que chama de “trabalho sujo”, uma parte do trabalho de cuidado, como limpeza, manejo de resíduos corporais, cuidado com corpos vulneráveis e dependentes, destaca que essas práticas atendem necessidades fundamentais de preservação da vida e do bem-estar do outro. Para a autora (Molinier, 2018), cuidar não é apenas um gesto afetivo ou uma disposição moral. É um fazer concreto que envolve garantir condições de alimentação, higiene, repouso, segurança e suporte emocional. Na EI, isso se materializa em ações como trocar fraldas, limpar secreções, oferecer colo, garantir que a criança durma, ampliar seu conforto corporal ou protegê-la de desconfortos e riscos. Trata-se de um trabalho carregado de complexidade técnica, sensibilidade e antecipação das necessidades do outro, conhecimentos que se inscrevem no corpo, na experiência e na memória de quem cuida.

Um ponto crucial da reflexão de Molinier (2018) é que o cuidado eficaz tende a desaparecer enquanto trabalho, pois sua qualidade, como afirmamos, está atrelada à sua invisibilidade. Nas palavras da autora, “para ser eficaz, o trabalho de cuidado deve desaparecer

como trabalho” (Molinier, 2018, p. 199), já que seu objetivo é aliviar, e não, expor esforço ou produzir desconforto. Esse aspecto é perceptível no trabalho das auxiliares quando a criança chega em casa com a fralda limpa, cheirosa e sem assaduras, o que frequentemente não é percebido como resultado de um trabalho especializado, mas interpretado como algo natural, esperado ou inerente ao cargo. O cuidado só emerge como objeto de atenção quando falha, quando a fralda está suja, quando a criança chega em casa machucada ou quando o conforto emocional não é mantido.

Tudo isso contribui para a invisibilização do trabalho das auxiliares e tem relação com o fato da EI estar buscando se afastar do discurso do “cuidar” e se aproximar de noções legitimadas de educação. Nossa experiência de trabalho e as falas das educadoras mostram que o cuidado tende a ser interpretado como algo menor, associado ao que “não é pedagógico”. Tendo como base as ideias de Molinier (2018), podemos afirmar que esse apagamento não é casual, e sim parte de um processo em que o cuidado é deslocado do âmbito da competência técnica e remetido para o campo das disposições morais, associadas à feminilidade. Assim, o cuidado é reconhecido socialmente não como saber-fazer, mas como expressão de traços pessoais (paciência, amor pelas crianças, etc.).

A invisibilidade intensifica-se em um contexto no qual os saberes do cuidado são pouco formalizados na formação inicial, como na licenciatura em Pedagogia. Nesse sentido, Molinier (2018) questiona em medida o cuidado poderia ser tema de uma declaração pública. Na EI, essa questão torna-se fundamental, pois a não formalização dos saberes do cuidado pode comprometer a continuidade de práticas essenciais à vida das crianças e obscurecer o trabalho que sustenta o fazer pedagógico.

Pensamos que o silêncio das auxiliares sobre os trabalhos vinculados ao corpo não expressa necessariamente a negação do valor que atribuem a seu próprio trabalho. Na verdade, ele pode estar refletindo uma herança histórica que hierarquiza saberes e práticas, conferindo prestígio às ações pedagógicas e relegando as práticas de cuidado a uma posição menos visível e reconhecida na organização escolar.

Compreender o silêncio das auxiliares sobre a prática do cuidado também exige reconhecer as tensões entre o trabalho prescrito e o trabalho real na EI. Embora as diretrizes oficiais valorizem a indissociabilidade entre educar e cuidar, na prática as responsabilidades sobre as mesmas se apresentam divididas entre professoras e auxiliares. Assim, enquanto o trabalho prescrito direciona as professoras para o planejamento, a documentação pedagógica e a mediação intencional das aprendizagens, o trabalho das auxiliares concentra-se nos momentos

de cuidado. Essa segmentação da força de trabalho da EI produz sentidos distintos sobre o que conta como “trabalho pedagógico” e reforça hierarquias que integram o cotidiano das instituições. Ao invisibilizar parte significativa do trabalho das auxiliares, a organização escolar contribui para a perpetuação de desigualdades de gênero e de classe, ao mesmo tempo em que limita o reconhecimento dos saberes construídos no cotidiano.

Com base nessas reflexões, é possível compreender que o cuidado, embora frequentemente naturalizado como expressão instintiva ou afetiva das mulheres, constitui um campo complexo de práticas e saberes. As falas das auxiliares mostram que esse trabalho não se limita às tarefas operacionais de alimentar, trocar ou acolher. Ele envolve uma presença contínua, atenta e responsiva às necessidades das crianças. O que se observa é que o cuidado se configura como uma forma de relação que exige sensibilidade, capacidade de ler sinais, interpretar gestos e compreender ritmos, elementos que raramente aparecem nas descrições formais das atribuições das trabalhadoras.

Para Montenegro (2005), o cuidado não é um gesto espontâneo ou puramente afetivo, mas um ato ético que se realiza na interação concreta com a criança e que demanda reflexão, discernimento e formação profissional. Essa perspectiva ajuda a compreender os relatos das auxiliares, que descrevem seu trabalho em termos de presença, atenção e vínculo, e não apenas como execução de tarefas. A auxiliar Fernanda, por exemplo, afirma que seu trabalho é “*estar junto com as crianças*”. De modo semelhante, a auxiliar Clara relata que seu trabalho envolve “*cantar, contar histórias, brincar no tapete, levar os bebês ao sol*”, as quais ampliam as experiências infantis e revelam modos de educar que emergem do encontro com cada criança.

A análise das narrativas das auxiliares mostra que, entre o silêncio e o fazer, elas produzem um corpo de saberes que, embora frequentemente naturalizado e pouco nomeado, é imprescindível para a sustentação da prática educativa na EI. A observação atenta transforma-se em saberes capazes de orientar práticas, antecipar necessidades e informar decisões pedagógicas. A análise aqui desenvolvida revela que é precisamente esse saber, discreto e relacional, que sustenta a possibilidade mesma de educar, pois constitui a base sobre a qual a prática pedagógica se apoia. É a partir dessa constatação que o subcapítulo seguinte se desenvolve. Nele abordaremos os bastidores do trabalho educativo, aquilo que antecede o “pedagógico” propriamente dito: as ações de organização, preparação de espaços, materiais e acolhimentos, que tornam possível a realização das atividades planejadas, assegurando as condições para que o educar aconteça.

5.3.2 Preparar para o “pedagógico”: os bastidores do trabalho educativo

Na EI, as fronteiras entre o cuidar e o educar aparecem constantemente tensionadas pelas formas como o trabalho é organizado entre professoras e auxiliares. Os relatos analisados neste subcapítulo, tanto de uma quanto de outra trabalhadora, mostram que as auxiliares assumem, em grande medida, a tarefa de preparar o terreno para o que é reconhecido institucionalmente como “pedagógico”: são elas que organizam o ambiente, preparam os materiais, acolhem as crianças e estabelecem as condições para que as atividades planejadas pelas professoras possam acontecer. Essas ações expressam saberes que articulam sensibilidade, experiência e conhecimento prático, constituindo o que aqui se compreende como saberes do cuidado. Assim, ao analisar os bastidores do trabalho educativo, é possível conhecer a complexidade das práticas que sustentam o trabalho na EI e discutir o modo como determinadas funções e saberes permanecem à margem do reconhecimento.

As falas da professora Ana revelam como a organização institucional do tempo e das funções na EI interferem diretamente na forma como professoras e auxiliares se relacionam com as crianças e constroem seus saberes. Ao observarmos a diferença de carga horária entre esses profissionais, percebemos que, quando a professora inicia sua jornada, os momentos iniciais de acolhimento, escuta e brincadeira já ocorreram. Assim, a auxiliar “prepara o ambiente” para o trabalho pedagógico da professora. Essa organização do trabalho delimita não apenas o que cada profissional faz, mas também as possibilidades de desenvolvimento de saberes de cada sujeito. Conforme Tardif (2014, 118), os saberes docentes são social e institucionalmente definidos, pois “o trabalho do professor é um trabalho sob prescrição”, realizado dentro de condições e restrições impostas pela organização escolar. Assim, a professora atua sob a pressão das demandas mais formais, enquanto a auxiliar é quem dispõe de maior tempo para observar, escutar e estar junto às crianças.

As falas das educadoras mostram que o trabalho das auxiliares durante as atividades pedagógicas não se restringe à execução de tarefas instrumentais, mas envolve uma mediação essencial para que a proposta planejada pela professora se concretize. Como afirma a professora Beatriz, *“as auxiliares, elas me auxiliam a fazer a atividade da melhor forma possível. Sendo pegar uma criança pela mão, auxiliando numa roda... ela me ajudar a organizar”*.

A fala da professora indica uma característica central da EI: o trabalho coletivo, no qual o trabalho pedagógico é mantido pela presença de outra trabalhadora que atua na organização dos momentos de aprendizagem. Nesse sentido, observa-se que situações do cotidiano, como a roda, momento em que ocorre a chamada, conversas coletivas e contação de histórias, são

espaços privilegiados para o exercício desse trabalho organizativo desempenhado pela auxiliar. Podemos observar isso durante acompanhamento da turma da pré-escola, conforme excerto de diário de campo:

A professora pediu para as crianças fazerem a roda para conversarem. A auxiliar começou a orientar as crianças sobre como deveriam sentar, separando algumas que poderiam 'bagunçar'. A professora e a auxiliar sentaram junto às crianças. A professora iniciou realizando a chamada e, em seguida, pegou os desenhos feitos no dia anterior, mostrando-os e pedindo para que cada criança explicasse o que havia desenhado. A auxiliar interveio quando as crianças começaram a falar simultaneamente, chamando a atenção do grupo, e a professora deu continuidade. Em determinado momento, uma criança pediu para ir ao banheiro; a auxiliar levantou-se e a acompanhou, enquanto a professora prosseguiu com a atividade (Observação - 11/07/2025).

Essa descrição mostra que o trabalho da auxiliar opera como suporte indispensável para a condução da roda, gerenciando deslocamentos, disciplinando o grupo, atendendo demandas individuais e garantindo condições para que a professora mantenha o foco estritamente no desenvolvimento da atividade pedagógica. Assim, a docência partilhada não se limita à presença física de duas profissionais, envolvendo uma divisão funcional do trabalho que possibilita a continuidade da atividade educativa sem interrupções e com maior qualidade nas interações.

A auxiliar Clara relata como seu trabalho complementa o trabalho da professora: “na hora da atividade do dia, eu ajudo a organizar as crianças no grupo, né? Fico junto segurando, tirando foto e fazendo o que precisa para ajudar a professora, para que os bebês participem e explorem os materiais que a professora trouxe”. Podemos observar novamente, que o trabalho pedagógico se sustenta em uma atividade de organização desempenhada pelas auxiliares, a fim de possibilitar que ações educativas ocorram de forma fluida. Esse movimento foi identificado também durante a observação da turma do berçário, tanto em um momento comemorativo quanto em uma atividade planejada. Conforme registramos: “a auxiliar A organizou os bebês ao redor do bolo, enquanto a professora preparava o celular para filmar o momento. A auxiliar A conduziu um bebê que ainda não engatinha e estava no outro tapete até o local da atividade” (Observação - 04/07/2025).

Esse relato mostra o papel articulador desempenhado pela auxiliar, responsável por criar as condições materiais e relacionais para que a ação pedagógica se efetive. Ulmann (2009), ao analisar o trabalho em creches, argumenta que grande parte do trabalho educativo é invisível porque se dilui na rotina, não produz resultados imediatos e está associado a práticas relacionais, de suporte e de cuidado, características presentes de maneira expressiva nas atividades

desempenhadas pelas auxiliares. Assim, essa dimensão do trabalho, que garante a organização do ambiente, o engajamento das crianças e a viabilidade da proposta pedagógica, tende a não ser reconhecida como saber profissional, apesar de operar como mediação central entre o planejamento e sua materialização no cotidiano.

Outra fala, a da auxiliar Luísa, que diz “*daí eu já separo o material que vamos usar, já auxílio ali*”, explicita uma atividade frequentemente naturalizada do trabalho das auxiliares, qual seja, a preparação material das atividades pedagógicas. Esse “preparo”, que inclui selecionar, organizar, distribuir e tornar acessíveis os materiais, uma atividade anterior à ação da professora, é um componente da prática pedagógica. Ao organizar antecipadamente os recursos pedagógicos, a auxiliar viabiliza que a professora concentre sua atenção na condução da atividade e na mediação dos processos de aprendizagem. Trata-se de uma forma de trabalho que contribui para o caráter cooperativo da docência na EI. Ao mesmo tempo, pode ser compreendida como parte do trabalho invisível (Ulmann, 2009), uma vez que ocorre majoritariamente nos bastidores, sendo raramente nomeada como contribuição pedagógica.

Além disso, o preparo e organização dos materiais pode ser compreendido como expressão dos *saberes da materialidade* do trabalho, ou seja, aqueles conhecimentos que se constituem não apenas na mediação com as crianças, mas na organização concreta do espaço, dos objetos e das condições para que a aprendizagem aconteça. Conforme argumenta Horn (2004), o ambiente educativo na EI não é um cenário neutro, mas parte constitutiva do currículo, produzindo sentidos, vínculos e possibilidades de ação. Assim, separar materiais, organizar mesas, distribuir tintas ou deslocar bebês não são tarefas periféricas, mas ações que configuram o espaço pedagógico como campo de experiências. Ao se responsabilizarem por essas atividades, as auxiliares produzem condições para que determinados modos de interação e aprendizagem se efetivem, contribuindo para a construção do currículo em sua dimensão prática. Pensamos que reconhecer esses saberes implica deslocar a percepção de uma concepção restrita de docência, centrada exclusivamente na condução da atividade pedagógica, para uma compreensão ampliada do trabalho educativo como processo coletivo, situado e material.

A auxiliar Patrícia conta que “*diariamente contribuo com a preparação ou criação de um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, que promova experiências significativas*”. Esse fazer cotidiano aproxima-se da concepção de espaço na EI desenvolvida por Horn (2004), para quem este espaço não é apenas um local onde o trabalho acontece, nem um elemento acessório do processo educativo, mas um recurso pedagógico e um parceiro do professor na prática educativa. Nessa perspectiva, a organização dos ambientes, a disposição dos materiais e a

criação de condições de acolhimento constituem ações pedagógicas em si, mediando as experiências das crianças e orientando modos de conviver, brincar e aprender. Assim, reconhecer esse trabalho como produção de saberes é fundamental para visibilizar a dimensão pedagógica do cuidado.

Segundo a professora Ana, “*quem vai dar o tom do dia a dia é a professora né? A auxiliar vai estar ali muito para os cuidados e vai seguir, né? Claro que ela vai ter o papel de educadora também. Mas ela vai seguir o que a professora traz...*”. Essa fala expressa uma hierarquização entre funções, reforçando a ideia de que a professora detém a condução pedagógica enquanto a auxiliar cumpre um papel subordinado, voltado majoritariamente ao cuidado. Essa compreensão, entretanto, entra em contradição com o modo como o trabalho educativo se efetiva concretamente, uma vez que as ações pedagógicas não se realizam de forma individual, mas como um trabalho coletivo, pois a auxiliar participa de maneira decisiva da preparação inicial do dia, organizando o ambiente, acolhendo as crianças, compondo o grupo e mediando as primeiras interações, criando as condições materiais e relacionais para que a atuação da professora possa acontecer. Desse modo, ainda que o discurso atribua à professora a função de “dar o tom” do cotidiano, esse “tom” é produzido e sustentado por um conjunto de ações compartilhadas, nas quais o trabalho da auxiliar se mostra indispensável. Isso mostra que a divisão entre “planejar” e “executar”, entre “cuidar” e “educar” não se sustenta na realidade concreta do trabalho. No dia a dia, essas dimensões se apresentam inseparáveis.

Ao analisarmos o trabalho da auxiliar Patrícia, percebemos que suas ações constituem práticas fundamentais para a produção da atividade docente, configurando um saber-fazer ancorado na experiência, na corporeidade e na relação direta com as crianças. Assim, reafirma-se que a materialidade do trabalho é também campo de produção de saberes, convocando-nos a reconhecer que a EI se sustenta não apenas em saberes pedagógicos formalizados.

A professora Beatriz relatou a importância de contar com uma auxiliar atuando conjuntamente, exemplificando essa colaboração a partir de situações vivenciadas em passeios: “*o olhar de uma auxiliar complementa o do professor, no cuidado, no atravessar a rua, no se importar com o colega que está ao lado*”. Desse modo, o cuidado se expressa como uma forma de produzir vínculos, garantir pertencimento e organizar formas de estar junto. Ao antecipar necessidades e oferecer suporte emocional e material, as auxiliares criam condições para a organização do grupo e para a interação entre as crianças.

Em continuidade a essa discussão, a fala da professora Elisa tensiona a compreensão de que o ato educativo ocorre apenas no momento formal da atividade planejada. Ela afirma que,

diante de uma determinada atividade que “*não rende*”, as auxiliares “*vêm, auxiliam, colocam uma música junto*” e que “*é uma parceria muito boa e isso enriquece muito o meu trabalho, porque sozinha a gente não faz nada*”. Isso significa que o cuidado não se restringe a uma ação assistencial, mas opera como prática relacional que contribui para organizar o coletivo, ajustar o ritmo da atividade e permitir a organização das crianças no espaço. Além disso, quando relata que, enquanto a auxiliar conduz o grande grupo com músicas e gestos ela pode realizar atendimentos mais individualizados, mostra que o cuidado organiza e redistribui o tempo e o corpo das educadoras, criando condições para que necessidades singulares e coletivas sejam atendidas simultaneamente. Trata-se, portanto, de um cuidado que ativa dinâmicas pedagógicas. Dessa forma, reafirma-se a constatação de que a prática educativa na Educação Infantil é constituída na articulação entre saberes relacionais, afetivos e coletivos, onde as contribuições das auxiliares não apenas complementam, mas possibilitam e integram a ação pedagógica.

Em conclusão, o trabalho das auxiliares não pode ser compreendido apenas como apoio do trabalho docente na EI, mas sim como elemento estruturante da prática pedagógica da mesma. É um trabalho que não se limita à execução de tarefas, produzindo e mobilizando saberes em interação com sujeitos, contextos e demandas concretas. Ao reconhecermos essas ações como parte do processo formativo das crianças, deslocamos uma lógica hierarquizante que separa cuidado e educação. Assim, reafirmamos a necessidade de reconhecimento dessas trabalhadoras.

No próximo subcapítulo nos dedicamos à questão da observação como parte do trabalho educativo.

5.3.3 A observação como parte do trabalho educativo

Entre as falas das auxiliares de EI, emergiu com força a questão da observação como uma dimensão central de seu trabalho, em especial com relação aos bebês. A observação aparece como um modo de estar com as crianças, de compreender suas necessidades e de participar do processo educativo. Ao observarem atentamente as ações, gestos e expressões das crianças, as auxiliares desenvolvem um saber que se constrói na rotina e na experiência de vínculo com as crianças.

Ao refletir sobre a disponibilidade para o diálogo, Freire (1996) destaca que a abertura ao outro e à realidade é condição para a construção de saberes, pois implica reconhecer-se inacabado e, portanto, sempre em processo de aprender. Essa compreensão dialoga com o modo

como as educadoras constroem conhecimentos na prática da EI pela escuta, pela observação e pelas trocas que se estabelecem nas relações entre professoras, auxiliares, crianças e demais sujeitos da escola. Assim, o saber que emerge da prática das auxiliares pode ser compreendido como expressão dessa atitude freiriana de abertura, que transforma a convivência em espaço formativo.

Conforme Manfré e Ariosi (2019, p. 160), “o ato de olhar nada mais é do que um ato de observar e estudar, a si próprio, as demais pessoas, a realidade e o mundo que nos cerca, à luz de uma teoria”. Assim, o olhar dirigido às crianças, à professora e ao andamento das atividades mostra não apenas um modo de aprender pela experiência, no entrelaçamento entre o fazer e o compreender, mas também revela saberes prévios mobilizados. Esses saberes, por sua vez, conferem intencionalidade ao olhar. Eles podem ser provenientes da formação acadêmica, de processos de socialização, de experiências profissionais ou de trajetórias pessoais.

A observação, no contexto da prática educativa, não é um gesto passivo, mas parte de um ato pedagógico e relacional, que possibilita às auxiliares compreenderem as necessidades das crianças, anteciparem ações e participarem do processo educativo mesmo sem conduzir formalmente a atividade. Como afirma Tardif (2012), os saberes profissionais se constroem na prática, nas interações e na reflexão sobre o vivido e é justamente nesse cotidiano observador que as auxiliares elaboram um saber próprio.

Para Nóvoa (2014), aprender com o outro e pela experiência compartilhada constitui um dos fundamentos da formação docente. Nesse sentido, o saber observar das auxiliares também é formativo. É pela observação que elas se aproximam dos modos de fazer das professoras, constroem seus próprios modos de atuar e produzem conhecimento sobre as crianças, sobre o trabalho e sobre si mesmas como educadoras.

Longe de se restringir a uma função passiva de vigilância ou acompanhamento, a observação aparece como um fazer intencional que sustenta tanto a compreensão das crianças quanto o apoio às atividades pedagógicas conduzidas pelas professoras. Sob essa perspectiva, a observação constitui-se como uma prática profissional que possibilita às auxiliares acompanhar as interações, gestos, expressões corporais e formas de participação das crianças, produzindo informações que subsidiam tomadas de decisão no planejamento e no registro das aprendizagens.

Dialogando com essa compreensão, Manfré e Ariosi (2019) indicam que observar não significa fiscalizar ou controlar o comportamento das crianças, mas sim um movimento analítico que permite ao educador refletir sobre suas intervenções e compreender como elas

impactam o desenvolvimento infantil. Para as autoras, a observação ultrapassa o simples ato de perceber e descrever eventos, envolvendo elaboração de hipóteses, confronto de pontos de vista, argumentação, mobilização de concepções e valores profissionais. Assim, observar é produzir conhecimento sobre o cotidiano educativo e, simultaneamente, sobre as relações que o estruturam, possibilitando ao educador reformular práticas e posturas a partir de uma melhor compreensão da criança e de seus modos de agir no mundo.

Na EMEI onde realizamos as observações, as auxiliares desempenham esse papel de modo significativo, contribuindo para o acompanhamento das aprendizagens das crianças, ainda que tais ações não integrem formalmente suas atribuições funcionais. A fala da auxiliar Clara é ilustrativa desse movimento: *“como os bebês brincam, [observo] quem se destaca na proposta e digo para a professora anotar para fazer os pareceres depois. Isso ajuda muito; anotar todo dia o que as crianças fizeram”*. Nesse sentido, a auxiliar não apenas acompanha as situações vividas, mas realiza um trabalho de interpretação e seleção de elementos considerados relevantes para o registro avaliativo, articulando-se ao processo de documentação pedagógica conduzido pela professora. Considerando que Clara possui formação em Magistério, é possível compreender essa atuação como expressão de saberes profissionais construídos tanto na formação quanto na experiência, revelando uma participação ativa na produção de conhecimento sobre o grupo e no acompanhamento individual das crianças.

Manfré e Ariosi (2019) defendem que a observação deve ser coletiva e realizada em um ambiente pedagógico marcado por relações afetivas e éticas, permitindo que os educadores conheçam profundamente seu grupo e proponham experiências significativas. Na EMEI, esse caráter coletivo emerge quando auxiliares e professoras compartilham percepções, conversam sobre acontecimentos do dia e articulam, conjuntamente, as interpretações sobre o desenvolvimento das crianças. Nesses momentos, as auxiliares desempenham um papel essencial na produção de dados sobre a prática educativa, especialmente em turmas de berçário, onde a maior parte das interações diretas com os bebês se dá nos cuidados corporais, garantindo que episódios não verbalizados pelas crianças, mas observáveis em seus gestos e expressões, integrem os registros pedagógicos.

Portanto, reconhecer o papel da observação no trabalho das auxiliares permite se deslocar da visão comum que as situa apenas como apoio e mostra que elas analisam práticas, produzem conhecimento e participam do processo pedagógico. Trata-se de um saber marcado pela experiência, construído no cotidiano e imprescindível para o desenvolvimento integral das

crianças, mas que, assim como outros saberes do cuidado, tende a permanecer pouco ou nada formalizado.

A fala da auxiliar Fernanda revela que, mesmo em momentos de brincadeira livre, o ato de observar permanece sendo uma dimensão fundamental do trabalho educativo:

Na praça, fico supervisionando, observando as brincadeiras delas. Nessa hora, as crianças brincam livremente, mas sempre ficamos observando a criatividade delas. Elas criam muito nesses momentos. Eu posso contribuir com a observação mais direta da criança, com um olhar atento do que cada criança está fazendo. E eu não tenho essa obrigação de cumprir planejamento e nem de mostrar depois o que foi feito, como as professoras.

Ao acompanhar atentamente o que emerge espontaneamente nas brincadeiras, as auxiliares produzem sentidos sobre o desenvolvimento infantil, identificando interesses, iniciativas e possibilidades educativas que podem subsidiar o planejamento pedagógico. A observação, assim, não se configura apenas como vigilância ou controle do ambiente, mas como uma prática intencional que possibilita reconhecer processos de construção de conhecimentos, formas de expressão e modos de participação das crianças nas interações sociais.

Nessa direção, Delgado, Richter e Barbosa (2019) ressaltam que a observação constitui uma competência fundamental na EI, por possibilitar compreender os processos de aprendizagem das crianças, conhecê-las em sua singularidade e planejar ações pedagógicas de forma mais intencional. Contudo, a prática da observação coletiva e reflexiva é muitas vezes comprometida pela fragmentação e intensificação do trabalho das professoras e auxiliares, reduzindo-se, em muitos casos, a uma exigência burocrática. Apesar disso, as auxiliares revelam em seus relatos que o ato de observar integra de maneira significativa seu cotidiano de trabalho, expressando saberes construídos na experiência e na interação com as crianças.

Quando a auxiliar Clara relata que “*eu participo ajudando a observar e falo para ela (professora) colocar no anedotário*”, ao mesmo tempo que isso mostra a importância atribuída à observação na prática da EI, revela também que esse processo pode assumir um caráter mais burocrático. O anedotário, enquanto instrumento institucionalizado para o registro de situações significativas do desenvolvimento das crianças, tende a orientar a observação das educadoras para aquilo que deve ser documentado e não necessariamente para o que emerge nas interações cotidianas e que é considerado significativo pelas educadoras. Assim, o ato de observar pode se restringir à intenção de obter informações para preencher registros exigidos pela rotina escolar, afastando-se de uma prática reflexiva e compartilhada de análise das experiências educativas.

Desse modo, a observação na EI é atravessada por uma contradição: ao mesmo tempo em que constitui um saber fundamental para compreender as crianças, suas ações e modos de estar no coletivo, ela é frequentemente capturada por dispositivos institucionais que a orientam para fins de registro e comprovação. As práticas observadas mostram que tanto professoras quanto auxiliares mobilizam a observação como parte do trabalho cotidiano, porém raramente como um exercício compartilhado de reflexão pedagógica. Quando vinculada prioritariamente à produção de evidências, a observação tende a se fragmentar e a perder seu potencial, invisibilizando os saberes construídos na proximidade com as crianças, especialmente aqueles produzidos pelas auxiliares. Nesse sentido, a forma, assim como “o que” se observa, expressam os modos de organização do trabalho na EI e revelam que a prática educativa se constitui no encontro de saberes diversos, produzidos na partilha, na convivência e na interdependência entre as trabalhadoras.

Essa questão remete à necessidade de compreender como esses saberes se encontram, se desencontram e se reconfiguram no cotidiano das instituições. Assim, no próximo capítulo, retomamos a noção de encontro como um processo relacional, marcado por diferenças, disputas e negociações. Do mesmo modo, saber é aqui compreendido em sua pluralidade, como construção situada, incorporada e historicamente condicionada, permitindo discutir de que maneira professoras e auxiliares mobilizam, compartilham e, por vezes, confrontam diferentes formas de conhecimento no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A partir dessas definições, torna-se possível aprofundar a análise dos modos como esses encontros e desencontros configuram a prática educativa e produzem sentidos sobre o que é ensinar, cuidar e trabalhar na EI.

5.4 ENCONTROS E DESENCONTROS DE SABERES

Para compreender como se produzem os encontros e desencontros entre professoras e auxiliares na EI, retomamos os conceitos de encontro e de saber, já apresentados na introdução desta dissertação, agora mobilizados como chaves analíticas do material empírico. Esses conceitos permitem outras compreensões das dimensões relacionais do trabalho coletivo, bem como dos modos pelos quais os saberes são produzidos, compartilhados, tensionados e hierarquizados no cotidiano das instituições de EI.

O encontro, neste estudo, é compreendido para além do simples estar junto no mesmo espaço de trabalho. Trata-se de um processo relacional que se constrói no cotidiano da prática educativa, envolvendo diálogo, escuta, cooperação e negociação entre diferentes saberes e posições ocupacionais. Inspiradas na filosofia do diálogo, entendemos o encontro como uma relação formativa na qual os sujeitos se constituem e se transformam na relação com o outro (Buber apud Pena, 2017). Articulada à abordagem ergológica, essa noção permite compreender o trabalho na EI como um espaço de encontros complexos, nos quais normas institucionais, valores, histórias de vida e saberes da experiência se cruzam e se reinventam (Cunha, 2006).

Do mesmo modo, o conceito de saber adotado nesta pesquisa não se restringe aos conhecimentos formais ou acadêmicos, mas abrange os saberes produzidos na e pela prática. Em diálogo com Charlot (2000), compreendemos o saber como uma construção relacional, histórica e social, que emerge da interação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo. Esses saberes se produzem no exercício cotidiano do trabalho de cuidado e educação das crianças, envolvendo tanto conhecimentos sistematizados quanto saberes tácitos, muitas vezes invisibilizados, mas fundamentais para a organização do trabalho coletivo na EI (Freire, 1987; Tisnés, 2008). É a partir dessa compreensão que analisamos, neste capítulo, como os encontros e desencontros entre professoras e auxiliares produzem, tensionam e delimitam os saberes no interior da organização do trabalho na EI.

Conforme Tardif (2012), o saber docente é essencialmente coletivo e interativo, constituindo-se nas relações entre os sujeitos e nas experiências construídas em comum. As relações entre professoras e auxiliares na EI configuram-se como encontros de saberes produzidos na atividade compartilhada de cuidar e educar. Esses encontros, mais do que restritos a momentos formais de formação ou planejamento, são construídos no dia a dia de trabalho, na cooperação concreta exigida pelas situações vividas com as crianças. Tratam-se de encontros entre saberes da formação, da experiência, do cuidado e das normas institucionais, que se articulam, se complementam e, por vezes, entram em contradição no exercício do trabalho real.

A fala da professora Laura mostra essa realidade ao indicar que esses encontros assumem diferentes formas ao longo do dia: *“acho que em todos os momentos conseguimos trocar. Em alguns momentos mais com diálogo, quando as crianças estão dormindo, que conseguimos sentar e conversar. Em outros momentos, a troca é mais prática.”* Nos momentos em que as crianças dormem, o encontro entre as educadoras se materializa principalmente no diálogo reflexivo sobre a atividade, envolvendo a troca de informações sobre as crianças, o

compartilhamento de acontecimentos do turno anterior, a avaliação da prática e a definição de encaminhamentos pedagógicos. Já nos momentos de rotina e de propostas com as crianças, o encontro assume um caráter prático-operativo, ocorrendo na ação conjunta: na organização do grupo, na condução das atividades, na complementação de gestos, falas e intervenções. Nesses momentos, o encontro não se dá apenas pela palavra, mas pelo fazer coletivo, no qual diferentes saberes são mobilizados simultaneamente para sustentar o trabalho educativo.

Assim, o encontro entre professoras e auxiliares configura-se como um processo contínuo de produção de saberes na atividade, atravessado por cooperação, ajustes mútuos e negociações permanentes. Trata-se de um espaço formativo que se constrói no próprio trabalho, mostrando que os saberes da EI emergem da relação viva entre as educadoras e das condições concretas em que o cuidar e o educar se realizam.

A auxiliar Luísa situa os encontros de saberes no trabalho em momentos específicos da jornada, especialmente no período do sono das crianças. Ao ser questionada sobre quando conversa com a professora sobre o trabalho, Luísa afirma: *“ah, na hora do sono. Às vezes no meio da tarde também, mas mais na hora do sono, temos meia hora [em] que eles estão dormindo. Aí falamos sobre o planejamento. Dou ideias.”*

Esse relato mostra que os encontros entre professora e auxiliar se inscrevem nos momentos em que a pressão direta da rotina com as crianças diminui. Do ponto de vista ergológico, esses espaços-tempo configuram-se como parte de processos de renormalização privilegiados nos quais as educadoras podem refletir sobre o trabalho realizado e projetar ações futuras a partir da experiência vivida. Como afirma Cunha (2006), toda atividade de trabalho é simultaneamente execução de protocolos e experiência vivida, constituindo-se como encontro entre sujeitos portadores de saberes, histórias e competências, em condições sempre marcadas pela variabilidade.

O fato de a auxiliar Luísa mencionar que “fala sobre o planejamento” e “dá ideias” é particularmente significativo, pois revela ela participa ativamente da elaboração e da reelaboração do trabalho pedagógico. Nesse sentido, o planejamento deixa de ser compreendido apenas como um documento formal e passa a se configurar como um processo coletivo, alimentado pelas observações, sugestões e interpretações produzidas pelas trabalhadoras. Isso confirma o fato de que os saberes docentes se constroem na interação entre os sujeitos e se transformam à medida que são confrontados com as situações concretas do trabalho (Tardif, 2012). A diferença é que, no caso da realidade investigada, esse processo ocorre com a participação de uma trabalhadora que não é considerada como sendo uma professora.

À luz das contribuições de Cunha e Alves (2012), é possível compreender que, nesses encontros, mobilizam-se diferentes registros de saberes: de um lado, os saberes conceituais, vinculados à formação e às referências pedagógicas que orientam o planejamento; de outro, os saberes da experiência, incorporados no exercício cotidiano do trabalho, expressos nos gestos profissionais, na linguagem própria do coletivo e no conhecimento sobre as crianças. Ao “dar ideias”, a auxiliar Luísa aciona esse patrimônio de saberes acumulados produzido na proximidade com as crianças e nas situações concretas de cuidado e educação, contribuindo para estruturar as atividades pedagógicas do grupo.

Esses encontros revelam uma contradição constitutiva no trabalho na EI. Embora a auxiliar participe da reflexão e da construção do planejamento, essa participação ocorre em tempos informais, não institucionalizados e pouco reconhecidos, situados à margem dos espaços formais de decisão pedagógica. Assim, o encontro de saberes acontece, mas sob condições desiguais, marcadas por hierarquias de função e por uma divisão do trabalho que limita o reconhecimento pleno das contribuições das auxiliares.

Ainda assim, como mostra a fala de Luísa, o trabalho real escapa às fronteiras rígidas do trabalho prescrito. Nos momentos de conversa durante o sono das crianças, professoras e auxiliares constroem um coletivo de trabalho no qual os saberes circulam, se confrontam e se reconfiguram. Esses encontros, embora discretos e pouco visíveis, realizados literalmente nas sobras das salas de atividades, desempenham um papel central na sustentação do cotidiano pedagógico, mostrando que a EI é realizada, ao menos na realidade investigada, por meio de um trabalho coletivo, no qual diferentes saberes se articulam para responder às exigências concretas do cuidar e do educar.

A observação realizada na turma de berçário permitiu visibilizar que os encontros de saberes se produzem no interior do trabalho para além dos momentos formais de diálogo: “quando os bebês já estavam prontos para ir para casa, a professora e as auxiliares sentaram-se no tapete para brincar com eles. Em seguida, a auxiliar A levantou-se, retirou do armário um brinquedo novo, recém-chegado à sala, e o apresentou à professora.” A partir desse gesto, instaurou-se uma situação de diálogo e deliberação coletiva sobre o uso do material. “a professora comentou: “que legal. Carrinhos! Mas são pequenos, né?”. A auxiliar B, por sua vez, complementou: “esses carrinhos têm peças muito pequenas, como as rodinhas. Tem que ter muito cuidado ao oferecer esses brinquedos para eles”. Diante disso a professora concluiu: “só como proposta com nós três juntas cuidando, não como brincadeira livre”.”

Essa cena mostra um encontro de saberes em situação de trabalho, no qual diferentes experiências, responsabilidades e conhecimentos são colocados em relação para tomar uma decisão pedagógica concreta. O que está em jogo não é apenas a avaliação de um brinquedo, mas a articulação entre critérios de segurança, conhecimento sobre o desenvolvimento dos bebês, organização do grupo e definição do tipo de proposta a ser realizada. Nesse processo, as auxiliares mobilizam saberes da experiência acumulados no contato diário com os bebês, especialmente no que se refere aos riscos, aos gestos e às formas de exploração dos objetos. A professora, por sua vez, considera as condições de acompanhamento adulto e a organização do trabalho naquele momento.

Do ponto de vista ergológico, trata-se de um exemplo claro de que o trabalho educativo não se reduz à execução de prescrições, mas se constitui como atividade viva, marcada por encontros entre sujeitos portadores de saberes, valores e histórias distintas, que precisam negociar permanentemente as normas de ação (Cunha, 2006). A decisão de oferecer o brinquedo apenas em uma proposta mediada, com a presença das três educadoras, revela um processo de normalização coletiva, no qual as regras não estão dadas a priori, mas são produzidas no próprio fazer, a partir da análise compartilhada da situação.

Esse encontro, contudo, não pode ser compreendido de forma isolada, como se fosse resultado apenas da boa vontade ou da afinidade entre as educadoras. Ele é também condicionado pela organização do trabalho. O fato de as professoras e auxiliares estarem juntas no espaço da sala, com tempo disponível para observar os bebês e dialogar, cria as condições materiais para que esse encontro aconteça. Nesse sentido, a cena observada expressa uma forma de organização do trabalho que, mesmo sendo atravessada por hierarquias institucionais, possibilita momentos de cooperação. Como destaca Oliveira (2010), a organização do trabalho escolar envolve a distribuição dos tempos, das tarefas e das competências, bem como as relações de poder que estruturam o cotidiano. Quando essa organização permite a presença simultânea das educadoras no espaço de trabalho, abre-se a possibilidade de encontros nos quais os saberes circulam e se articulam. Por outro lado, em contextos marcados por maior fragmentação do tempo, pela separação rígida entre quem planeja e quem executa ou pela intensificação das demandas burocráticas, situações como essa tendem a ser dificultadas.

Assim, a observação do berçário possibilitou perceber que os encontros de saberes entre professoras e auxiliares são processos socialmente produzidos dependentes das condições concretas de trabalho. Ao mesmo tempo em que mostram a potência do trabalho coletivo na EI, também revelam seus limites, uma vez que esses encontros acontecem apenas em momentos

pontuais do dia a dia, aproveitando brechas da rotina, e não como parte de uma prática institucionalizada. É nessa tensão as imposições da organização do trabalho e as tentativas construção de práticas compartilhadas que se configuram os encontros e desencontros de saberes na EI.

A fala da auxiliar Clara permite compreender os encontros de saberes ao explicitar como diferentes tipos de conhecimento são mobilizados de forma articulada no trabalho cotidiano. Ao afirmar que contribui “*com o que sei da rotina*” e que possui “*mais prática nisso do que a professora*”, Clara se refere a um saber construído na longa experiência de trabalho, incorporado nos gestos, nos ritmos e na condução do grupo. Esse saber prático, que lhe possibilita, por exemplo, reunir rapidamente as crianças ou organizar o coletivo para uma atividade, constitui o que Cunha e Alves (2012) denominam “saberes da atividade de trabalho”, produzidos na relação direta com as situações concretas e marcadas pela variabilidade do real.

Ao mesmo tempo, Clara reconhece na professora um outro tipo de saber, este associado à formação acadêmica, quando afirma que ela “*tem mais esse saber da faculdade, de como fazer a atividade com os bebês*”. Essa valorização do saber da professora é particularmente significativa quando considerada à luz de sua própria trajetória formativa, uma vez que Clara possui formação em magistério. Tal fato sugere que a distinção estabelecida por ela não se refere apenas a diferenças de formação, mas expressa um processo de hierarquização dos saberes e funções, no qual determinados conhecimentos são social e institucionalmente reconhecidos como legítimos, enquanto outros tendem a ser desvalorizados ou naturalizados, inclusive pelas próprias trabalhadoras, quando a organização do trabalho se impõe sobre a experiência formativa das mesmas.

Assim, mais do que uma oposição entre saberes, a fala de Clara revela um encontro atravessado por relações de poder, no qual os saberes conceituais e prescritos, associados à docência titular, se sobrepõem aos saberes construídos na experiência cotidiana, mesmo quando estes últimos também têm base formativa.

O encontro de saberes torna-se particularmente visível nos momentos de realização das atividades pedagógicas, descritos por Clara como situações em que “*cada uma já sabe o que fazer*”. Trata-se de um encontro que se materializa na coordenação das ações, na antecipação das necessidades e na complementaridade dos gestos. Segundo o relato da auxiliar Clara, “*quando a professora apresenta a proposta e convida as crianças, eu já começo a organização do grupo, sento junto na roda, vou mostrando os materiais para explorarem e observo as reações dos bebês*” (transcrição da observação - turma de berçário). Nesse sentido, o trabalho

se configura como um fazer conjunto, no qual os saberes se encontram na própria atividade, confirmando que toda atividade de trabalho é, simultaneamente, execução de protocolos e experiência viva, produzida no encontro entre sujeitos portadores de saberes e histórias distintas (Cunha, 2006).

A observação realizada na turma de pré-escola complementa essa análise:

No momento da roda, professora e auxiliar sentam-se entre as crianças. Enquanto a professora conduz a retomada da proposta do dia anterior e faz as combinações para a atividade no pátio, a auxiliar intervém para reorganizar o grupo, acalmar algumas crianças e preparar os materiais necessários. A auxiliar pergunta: “vais usar papel branco? Com a confirmação da professora, levanta para separar o material (transcrição de observação. Turma de pré-escola).

A ação imediata da auxiliar de separar as folhas revela um saber situado sobre a dinâmica da atividade e sobre as necessidades concretas do grupo, que se articula ao planejamento da professora. O encontro de saberes, nesse caso, acontece na coordenação prática das ações, permitindo que a proposta pedagógica se realize.

Ademais, como já discutido anteriormente, esses encontros não ocorrem em condições neutras. Eles são atravessados pela forma como o trabalho é organizado, pelos tempos disponíveis, pelas hierarquias institucionais e pela divisão das responsabilidades. As observações e as narrativas analisadas mostram que é nesses encontros, práticos, situados e frequentemente invisibilizados, que se produzem saberes fundamentais para o cuidado e a educação das crianças, reafirmando o caráter coletivo, histórico e contraditório do trabalho na EI.

Em determinadas condições, esses encontros podem se transformar em desencontros, marcados pela ausência de diálogo, por concepções divergentes e por relações hierarquizadas que dificultam a construção de um trabalho coletivo. A fala da professora Laura mostra como a falta de alinhamento entre as trabalhadoras impacta o trabalho pedagógico e o cotidiano das crianças:

Quando a professora e a atendente não têm uma harmonia, não tem uma visão parecida das coisas [...]. Por exemplo, se eu quiser trabalhar de uma forma e minha colega de outra, as crianças ficam confusas, porque elas são as mesmas crianças. Então precisamos agir com elas da mesma forma, para que elas entendam como precisam agir dentro daquele espaço. Nos outros anos, em que eu percebia que a troca entre nós colegas não era tão grande, acontecia isso: eu cobrava uma coisa das crianças e oferecia uma coisa, enquanto minhas colegas ofereciam outra coisa, de outro jeito. Aí parece que a turma fica perdida (Professora Laura).

O relato da professora explicita que, quando não há diálogo e construção compartilhada, os saberes deixam de se encontrar, produzindo descompassos nas propostas, nas expectativas e

nas formas de condução do grupo. Assim, o mesmo espaço que pode favorecer o encontro de saberes, também pode gerar tensões e desencontros. Conforme aponta Tardif (2012), os saberes docentes são atravessados por relações de poder e por disputas de legitimidade, uma vez que cada profissional atua a partir de diferentes experiências, formações e posições institucionais. Assim, o potencial formativo desses encontros reside nas condições concretas de diálogo, reconhecimento e cooperação entre as educadoras. Quando essas condições não se realizam, o trabalho coletivo tende a se fragilizar, e os saberes deixam de circular.

Cerisara (2002) afirma que a organização do trabalho na EI é historicamente marcada pela separação entre quem “educa” e quem “cuida”. Essa divisão repercute na distribuição das tarefas, na valorização profissional e na legitimidade atribuída aos saberes produzidos por professoras e auxiliares, restringindo as possibilidades de um encontro efetivo entre conhecimentos. Nesse contexto, os saberes das auxiliares tendem a ser desconsiderados ou subordinados, o que contribui para a produção de desencontros no cotidiano do trabalho.

A própria fala de Laura, ao mencionar a necessidade de “*se impor enquanto professora titular*” diante de colegas que não compartilham das mesmas concepções pedagógicas, revela como o trabalho coletivo é atravessado por tensões relacionadas à hierarquia e à autoridade. Esse posicionamento, no entanto, não pode ser compreendido apenas como exercício individual de poder, mas como expressão das responsabilidades que são atribuídas institucionalmente às docentes, especialmente no que se refere à garantia dos direitos de aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, as divergências tornam-se particularmente desafiadoras, pois afetam a coerência das experiências oferecidas ao grupo.

O diálogo e a colaboração, elementos centrais para a produção coletiva de saberes, exigem abertura e reconhecimento mútuo, e é nesse movimento contraditório entre encontros e desencontros que os saberes se produzem e se transformam. As observações realizadas mostram que, mesmo em contextos atravessados por hierarquias e tensões, os encontros entre professoras e auxiliares se materializam, muitas vezes por meio de comunicações breves e situadas, voltadas à organização imediata da rotina e das propostas pedagógicas. Essas interações envolvem decisões práticas, circulação de informações sobre as crianças e ajustes no trabalho coletivo, especialmente em função da diferente carga horária e responsabilidades atribuídas a cada função. Assim, mesmo quando não se configuram como espaços ampliados de diálogo e reflexão, esses encontros cotidianos expressam saberes produzidos na ação, vinculados à leitura das situações e à necessidade de dar continuidade ao trabalho educativo. Conforme Tardif (2012), os saberes docentes se constroem nas relações de trabalho e nas interações do cotidiano,

o que permite compreender que até mesmo trocas rápidas e funcionais carregam dimensões formativas.

Em Paulo Freire (1987), o diálogo é compreendido como um ato de criação e de libertação, constituído no encontro entre sujeitos mediados pelo mundo e comprometidos com sua transformação. O diálogo, nessa perspectiva, não se reduz à troca de informações, mas implica reconhecimento mútuo, escuta, reflexão e corresponsabilidade na produção do conhecimento. Só há diálogo autêntico quando todos têm o direito de “dizer a sua palavra”. Quando esse direito é negado, instauram-se relações antidialógicas, marcadas pela hierarquização dos sujeitos, pela imposição de sentidos e pela restrição da participação.

Na observação das relações entre professoras e auxiliares, esse ideal freiriano de diálogo aparece de forma limitada e contraditória. As interações, em parte, restringem-se a repasses rápidos de orientações e decisões já definidas, com pouca ou nenhuma abertura para a problematização coletiva do trabalho pedagógico. As experiências mostram que, embora exista convivência e cooperação, o diálogo, entendido como espaço de produção coletiva de saberes, é frequentemente atravessado por desigualdades. Assim, o encontro entre saberes acontece de forma parcial e tensionada, aproximando-se do que Freire denomina ação antidialógica, na qual a manutenção das hierarquias limita a participação plena das auxiliares e fragiliza a constituição de um trabalho verdadeiramente coletivo.

As brechas de diálogo e colaboração se ampliam quando as auxiliares se reconhecem e são reconhecidas como sujeitos que educam e mobilizam saberes construídos na experiência cotidiana do trabalho. A fala da auxiliar Clara é elucidativa nesse sentido, ao relatar que orienta professoras recém-chegadas sobre os processos de avaliação e registro das crianças, compartilhando estratégias de observação: “*sempre falo isso para as professoras [...] tem que observar todo dia [...] e anotar em um diário*”. Isso mostra que, no dia a dia da EI, os saberes não circulam de forma unidirecional, mas se produzem em movimentos de troca, nos quais a experiência acumulada das auxiliares assume papel formativo.

O trabalho das professoras e auxiliares é organizado, em muitos momentos, a partir de um saber-fazer compartilhado que não depende exclusivamente da comunicação verbal, mas da convivência e da apropriação coletiva das rotinas e das demandas do grupo. A fala a seguir, da auxiliar Fernanda, mostra esse processo ao descrever situações em que a atuação conjunta se dá por meio de gestos, sinais e atenções compartilhadas, dispensando orientações explícitas: “*percebo essa troca principalmente durante as atividades, quando uma de nós nota que alguma criança precisa de ajuda ou apresenta um comportamento diferente. Muitas vezes, não é*

preciso falar nada. Apenas com o olhar já chamamos a atenção uma da outra para aquela situação. Depois, conversamos sobre o que aconteceu.”

Esse modo de organização do trabalho revela encontros de saberes que se produzem na prática, ancorados em uma inteligência coletiva que permite respostas rápidas e coordenadas às situações do cotidiano. Como afirma Dejours (2004), trata-se de uma inteligência prática que se constrói no fazer conjunto e na confiança mútua entre as trabalhadoras. Quando questionada sobre a existência de combinados prévios a respeito de quem realiza a troca de fraldas, a auxiliar Clara afirma que “*não tem combinado. Só vamos olhando e trocando*”. Essa fala explicita um tipo de coordenação do trabalho baseado em um conhecimento compartilhado sobre o ritmo da rotina, as necessidades das crianças e a dinâmica do grupo.

Entretanto, embora esse saber coletivo possibilite encontros potentes entre as educadoras, ele também apresenta, como temos afirmado, vários limites. Por não estar institucionalizado como espaço legítimo de diálogo e decisão, conta com poucas oportunidades de reflexão sistemática sobre as práticas.

Ao longo deste capítulo, foi possível compreender que os encontros de saberes entre professoras e auxiliares na EI não se dão de forma linear, mas se constituem de maneira contraditória, expressando a própria organização do trabalho educativo. Os saberes produzidos no cotidiano emergem tanto das situações de cooperação, nas quais práticas, experiências e conhecimentos se articulam para responder às necessidades das crianças, quanto dos desencontros, marcados por hierarquias e limites impostos pelas formas institucionais de distribuição do tempo, das tarefas e das responsabilidades.

Desse modo, os encontros de saberes e o trabalho coletivo na EI são produzidos na organização do trabalho educativo, mesmo quando esta limita as possibilidades das trocas de conhecimentos. As auxiliares e professoras mobilizam saberes da formação, da experiência e da vida para apoiar a realização das atividades com as crianças. Ao mesmo tempo, os desencontros evidenciam os limites desse trabalho coletivo, mostrando como a intensificação das exigências burocráticas, a divisão do trabalho e as relações de poder fragilizam o diálogo e restringem a construção compartilhada.

Compreender esse processo permite deslocar a análise de uma leitura individualizante para a compreensão do trabalho educativo como um processo social, coletivo e historicamente situado, abrindo espaço para aprofundar o entendimento sobre como os saberes e as práticas educativas são construídos na EI.

5.4.1 O trabalho coletivo e a produção dos saberes na Educação Infantil

O trabalho na EI é essencialmente coletivo, pois só se realiza por meio da cooperação entre diferentes trabalhadoras, cujas ações articulam o cuidado e a educação das crianças. No entanto, esse coletivo é produzido em condições desiguais, marcadas por divisões de funções, tempos e reconhecimentos. Na EI, diferentes funções se articulam na produção de uma atividade comum. Como afirma Marx, o trabalhador coletivo refere-se à atividade de um conjunto de sujeitos que, ao desempenharem operações parciais e interdependentes, constituem uma totalidade produtiva que só adquire sentido na cooperação (Marx, 1980). Embora essa formulação tenha origem na análise da manufatura, ela contribui para pensar a necessária articulação entre diferentes tarefas, tempos e responsabilidades presentes no trabalho educativo na EI.

As falas das educadoras mostram que o cotidiano da creche e da pré-escola não se apoia em ações individuais, mas em um trabalho compartilhado, no qual diferentes saberes se articulam no dia a dia. Ao mesmo tempo, tanto as entrevistas quanto as observações de campo sugerem a existência de um movimento de silenciamento das tensões e dificuldades vividas no trabalho, especialmente aquelas relacionadas às relações entre colegas e às dimensões consideradas “negativas” da atividade. Neste sentido, o trabalho coletivo na EI tende a ser apresentado como harmônico e sem rupturas, o que contribui para o apagamento de conflitos e impasses que fazem parte do cotidiano institucional.

Essa tendência ao apagamento do negativo pode ser compreendida à luz das análises de Molinier (2004), que descreve o “embelezamento da realidade” (Sadock, 2003 apud Molinier, 2004) como uma estratégia coletiva de defesa presente no trabalho de cuidado. Segundo a autora, para que o trabalho seja considerado bem feito, determinadas dimensões da atividade, como o cansaço, a irritação, os conflitos e até a agressividade, precisam permanecer invisíveis, tanto para o público externo quanto no interior do coletivo de trabalho. No contexto da EI, esse embelezamento contribui para a construção de uma imagem de um espaço sempre acolhedor, limpo e harmonioso, no qual tudo parece funcionar bem, ao mesmo tempo em que oculta as tensões morais, emocionais e relacionais que atravessam o trabalho cotidiano das educadoras.

É neste contexto que o trabalho coletivo se organiza e se sustenta, portanto, professoras e auxiliares atuam de modo interdependente, desde a organização dos espaços e materiais até o cuidado direto e as interações com as crianças. Cada função responde por dimensões específicas do trabalho, mas é somente na cooperação que o fazer educativo se concretiza. Essa organização coletiva, no entanto, não se constitui de forma homogênea, mas é estruturada em hierarquias,

desigualdades de reconhecimento e divisões entre funções consideradas mais e menos importantes, o que reafirma o caráter contraditório do trabalho coletivo na EI.

O trabalho desenvolvido pelas educadoras participantes desta pesquisa mostra que a atuação conjunta não se limita a estar fisicamente no mesmo espaço ou a realizar cooperações pontuais. Trata-se de um trabalho coletivo constituído pela realização de funções distintas e complementares. Essas dimensões do trabalho se articulam de modo interdependente, compondo uma totalidade que só se concretiza na relação entre as diferentes partes. Assim, a coletividade do trabalho na EI se constrói a partir da combinação de atividades parciais, cuja integração é indispensável para a realização do fazer educativo. Isso emerge com clareza na fala da professora Laura:

Nas propostas, ontem, por exemplo, nós trabalhamos com argila. Ficamos ali, junto, observando. E depois que encerrou, a atendente ficou lavando as mãos deles e arrumando o espaço, que era um espaço externo, enquanto eu fui para a sala e fui trocando a roupa delas.

Percebemos esse trabalho coletivo também na compreensão das professoras sobre o funcionamento da turma e a necessidade de trabalhar em dupla. A professora Beatriz afirma que “*não tem como tu trabalhar sozinho na Educação Infantil. A gente precisa ser, no mínimo, uma dupla. Porque a gente tem que se completar*”. E, ao exemplificar uma atividade com estações de aprendizagem, explicita como essa completude se concretiza no fazer: “*eu atendo um grupo aqui, a minha colega (auxiliar) atende o grupo ali, e depois a gente vai fazendo trocas como se fossem estações.*” Nesse trabalho coletivo, portanto, distribuem-se presenças, olhares e modos de intervenção, configurando um fazer pedagógico que depende da simultaneidade de ações para operar em contextos marcados pela demanda constante de cuidado e mediação.

Conforme Tardif (2012), o trabalho docente é constituído por saberes produzidos e partilhados coletivamente, uma vez que “as situações de trabalho colocam na presença uns dos outros seres humanos que devem negociar e compreender juntos o significado de seu trabalho coletivo” (Tardif, 2012, p. 266). Dessa forma, a prática educativa na EI não pode ser compreendida apenas como resultado da ação de um sujeito individual, ainda que um deles seja detentor da atribuição de planejar, mas como um processo relacional que se produz nas trocas diárias sobre rotinas, crianças, materiais e modos de organizar o espaço. Nos termos do autor, a “*integração e participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos [...]*” (Tardif, 2012, p. 61),

o que aparece de maneira explícita quando as professoras reconhecem o papel formativo de suas colegas auxiliares.

A professora Elisa, por exemplo, destaca que muitas de suas aprendizagens profissionais foram construídas a partir da atuação de uma auxiliar: “*ela me ensinou tudo, assim, que eu sei [sobre contar histórias], sabe, de mudar o tom de voz, mudar as expressões, e isso foi uma coisa, assim, que me enriqueceu bastante*”. Essa fala contraria a ideia de que a professora é o sujeito exclusivo de produção do saber pedagógico na EI, indicando que os saberes circulam em múltiplas direções, sendo produzidos na materialidade do encontro e na observação recíproca do fazer profissional.

A professora Ana também demonstra a produção de saberes a partir da relação com a auxiliar, ao afirmar que “*ela me ensinou muito sobre a individualidade de cada criança. Era muito observadora com as crianças e respeitava o tempo das crianças. Ela me ensinou muitas coisas sobre rotina de bebes, como por exemplo “ah, esse sempre dorme assim.”*”. Essa é mais uma fala que revela que saberes fundamentais para o trabalho educativo, especialmente aqueles ligados ao cuidado, são construídos na experiência cotidiana e compartilhados no interior da equipe de trabalho. Trata-se de um conhecimento situado, produzido na atenção ao detalhe e na continuidade da convivência, que se constitui no fazer conjunto e que desafia a separação rígida entre quem ensina e quem aprende no trabalho educativo.

A fala da auxiliar Luísa é outro exemplo desses encontros de saberes. Ao afirmar que aprendeu com as professoras a importância de incentivar a autonomia das crianças, ela reconhece que determinadas concepções pedagógicas foram apropriadas no convívio cotidiano e na observação do fazer das colegas. Ao mesmo tempo, Luísa explicita a tensão entre práticas já incorporadas como “*sair fazendo as coisas por elas[pelas crianças]*” e novos modos de agir que passam a ser construídos coletivamente, a partir do diálogo e da convivência no trabalho. Essa aprendizagem acontece no confronto entre modos distintos de compreender o cuidado e a educação, mostrando que os saberes se produzem também no estranhamento e na revisão das próprias práticas.

A colaboração também se expressa na organização da rotina, como construção conjunta de fluxos que apoiam o trabalho pedagógico, conforme aparece nesta fala da professora Beatriz: “*eu acho bem importante quando uma colega entende a importância da rotina e a importância do trabalho dela*”, que mostra que a rotina se constitui em território de saberes compartilhados que orientam decisões, prevenções e cuidados. Com o mesmo sentido, a professora Ana afirma que as auxiliares trazem informações fundamentais sobre as crianças: “*a atendente já contribui:*

‘ah, fulano gosta disso. Ele trouxe tal fala, tal objeto. A mãe falou isso quando trouxe a criança’. Às vezes a professora nem viu, nem sabe”.

Os relatos das participantes sugerem que a troca de informações é parte constitutiva da construção dos saberes das trabalhadoras e está ancorada em formas de escuta e presença. Durante uma observação realizada em uma turma de pré-escola, foi possível identificar essa dinâmica colaborativa quando, ao iniciar a roda de conversa, a professora solicitou à auxiliar que recordasse a ela qual criança havia sido ajudante no dia anterior. Enquanto a docente conduzia a chamada, a auxiliar direcionou sua atenção a uma criança com diagnóstico de autismo que circulava pela sala, sentando-se com ela em uma mesa lateral e oferecendo-lhe um brinquedo, de modo a possibilitar sua participação de forma mediada e, simultaneamente, permitir que o restante do grupo prosseguisse com a rotina prevista.

Esse episódio mostra uma divisão de tarefas que configura uma corresponsabilidade pedagógica, em que a auxiliar responde às demandas singulares das crianças, contribuindo para o andamento da atividade coletiva. Ao analisarmos essa questão à luz das contribuições de Lhuilier (2012), concluímos que o trabalho realizado pelas auxiliares opera majoritariamente no âmbito do trabalho real, isto é, aquele que se concretiza nas pequenas decisões, improvisações e gestos que não aparecem nas prescrições formais da função. Na situação analisada, o ato de mediar a permanência da criança autista fora da roda, oferecendo-lhe um objeto que possibilitasse sua participação, consiste em uma intervenção que responde às singularidades das crianças, além de preservar a continuidade da atividade coletiva, permitindo que a professora conduza a roda com o grupo.

A cena observada revela ainda que os saberes mobilizados no trabalho na EI incluem conhecimentos práticos construídos no confronto com as situações reais de trabalho. Ao observar uma auxiliar transferida temporariamente da pré-escola para o berçário no ato de oferecer a fruta para um bebê, notamos sua dificuldade inicial em raspar a maçã de forma adequada, momento em que a professora, em tom de brincadeira, afirmou: “a colega está desenvolvendo altas habilidades de raspar maçã. Tem que deixar só a casquinha. É preciso de técnica”. Embora essa ação possa parecer trivial ou pouco relevante, ela contém um saber fundamental para garantir a segurança alimentar dos bebês, evitando riscos de engasgo e assegurando condições adequadas para a alimentação. Essa forma de conhecimento ilustra o que Tardif (2012) denomina saberes da experiência, definidos como um

conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente, que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes

práticos, e não “da prática”, pois não se sobrepõem a ela para melhor conhecê-la, mas se integram ao fazer cotidiano e dele se tornam parte constitutiva enquanto prática docente. Configuram um conjunto de representações a partir das quais as professoras interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua atuação diária em todas as suas dimensões. Constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (Tardif, 2012, p. 48).

Assim, aprender a raspar corretamente uma fruta constitui um saber incorporado, resultado da convivência prolongada com a rotina do berçário e transmitido entre as educadoras no contexto de trabalho real. Tal saber não se encontra em documentos normativos e tampouco é formalizado em formações iniciais. Ele emerge da prática, circula entre as educadoras e passa a compor um repertório tácito que sustenta o cuidado e o fazer pedagógico com bebês.

Por fim, podemos perceber também que a construção coletiva de saberes na EI envolve negociações permanentes entre cuidado, rotina e prática pedagógica. A professora Laura sintetiza essa ideia ao afirmar que *“não existe uma distinção, que eu faça o pedagógico e ela a rotina. Decidimos algumas coisas juntas também, temos um diálogo bom”*. Da mesma forma, a professora Elisa relata que a atuação das auxiliares permite reorganizar a atenção pedagógica entre grupo e indivíduo: *“às vezes, eu consigo atender mais individualizado as crianças e ela (a auxiliar) fica com o grande grupo, ou, às vezes, eu [fico] com o grande grupo e ela com as crianças individualizadas”*. Esses relatos mostram que a prática educativa não se realiza de forma isolada, mas na articulação entre professoras e auxiliares.

Assim, compreendemos que o trabalho coletivo desenvolvido pelas educadoras da EI não se limita à divisão funcional de tarefas, configurando-se como um processo interdependente de produção de saberes que emergem no fazer compartilhado e nas relações estabelecidas no cotidiano pedagógico. As práticas narradas mostram que a constituição do trabalho em dupla potencializa a observação das crianças, a organização dos espaços, a mediação das interações e o desenvolvimento de propostas pedagógicas integradas, revelando que cuidar e educar são dimensões indissociáveis e construídas de forma coletiva. Nesse movimento, professoras e auxiliares mobilizam conhecimentos produzidos tanto na experiência individual quanto na troca com o outro, constituindo saberes que se articulam ao contexto institucional e às demandas concretas do grupo de crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do estudo mostram que o trabalho realizado na EI se constitui de forma essencialmente coletiva, ainda que esse caráter coletivo seja marcado por uma organização do trabalho que distribui tempos, responsabilidades e reconhecimento de maneira desigual. A análise das narrativas e das observações de campo revelou que a divisão social do trabalho na EI opera de modo a separar, ainda que de forma não absoluta, as ações de planejar, registrar e responder às demandas burocráticas, majoritariamente atribuídas às professoras, das ações que envolvem o cuidado e a atenção às necessidades das crianças, mais frequentemente assumidas pelas auxiliares. Essa organização impacta diretamente as possibilidades de atuação de cada trabalhadora, produzindo limites e condicionantes para a construção, a circulação e o reconhecimento de seus saberes.

Nesse contexto, revela-se que os saberes produzidos no trabalho de cuidado, especialmente aqueles mobilizados pelas auxiliares, tendem a permanecer invisibilizados ou desvalorizados. Embora essas trabalhadoras desenvolvam conhecimentos sobre os gestos, necessidades e modos de ser das crianças, saberes construídos na experiência junto aos grupos, tais competências são frequentemente naturalizadas como disposições pessoais, associadas ao cuidado, à paciência ou ao “jeito”, e não reconhecidas como saberes profissionais. Essa invisibilização articula-se a mecanismos socioculturais e sociolegais, na medida em que as auxiliares ocupam posições menos reconhecidas do ponto de vista jurídico, formativo e salarial.

As diferentes formas de ingresso das trabalhadoras na EI, seja por uma identificação afetiva com as crianças desde muito jovens, pelo desejo de contribuir para transformações sociais ou pela busca de estabilidade e melhores condições de vida, constituem um elemento central para compreender a formação e a produção de saberes no trabalho com crianças pequenas. As trajetórias das trabalhadoras se inscrevem em contextos históricos, sociais e institucionais específicos, que conformam expectativas, possibilidades e limites para o exercício do trabalho educativo.

Compreender a formação das trabalhadoras da EI, portanto, implica reconhecer o caráter coletivo, contínuo e processual da constituição de seus saberes, sem dissociá-los das condições concretas em que são produzidos. Trata-se de uma formação que se realiza também no interior do trabalho, em contextos marcados por relações de poder, desigualdades socialmente produzidas e formas específicas de organização que condicionam o tempo, o espaço e as oportunidades de aprendizagem. Assim, a formação não pode ser entendida apenas como resultado de percursos acadêmicos formais, mas como um processo vivido, atravessado pelas

experiências cotidianas, pelas interações entre trabalhadoras e pelas possibilidades ou restrições impostas pela organização do trabalho na EI.

Ao dialogar com a literatura sobre trabalho invisível, cuidado e organização do trabalho, esta pesquisa reforça a compreensão de que a invisibilidade é um efeito socialmente produzido. No caso da EI, a associação histórica entre cuidado e feminilidade, somada à ausência de regulamentação profissional clara para as auxiliares, contribui para a desvalorização de saberes que são fundamentais para a qualidade do trabalho educativo. Assim, a divisão entre quem educa e quem cuida revela-se como um mecanismo de hierarquização dos saberes e das práticas educativas das trabalhadoras.

Esses elementos permitem afirmar que os encontros de saberes na EI se dão em um campo de permanentes negociações, no qual o trabalho coletivo convive com fragmentações, hierarquias e desigualdades. Mas o estudo também mostra a existência de práticas de colaboração, trocas informais e aprendizagens mútuas que sustentam o funcionamento das instituições e possibilitam a realização do trabalho com as crianças. Esses encontros, muitas vezes discretos e pouco reconhecidos, constituem um patrimônio de saberes que merece maior visibilidade e valorização.

Um limite deste estudo, que se revela também como possibilidade de aprofundamento futuro, refere-se à análise da relação das auxiliares com os saberes pedagógicos mais formalizados da EI. Embora a pesquisa tenha evidenciado que essas trabalhadoras participam ativamente de práticas educativas intencionais e se integrem ao trabalho pedagógico coletivo, não foi possível explorar de forma mais sistemática em que medida dominam ou se apropriam dos conhecimentos pedagógicos formalmente instituídos, como aqueles relacionados ao currículo, ao planejamento e aos referenciais teóricos da área. Essa lacuna não decorre da ausência de tais saberes no cotidiano das auxiliares, mas dos limites do recorte empírico e do tempo disponível para a investigação, que privilegiou a análise das práticas, das narrativas e da organização concreta do trabalho. Estudos futuros podem deter-se nessa questão, investigando como os saberes pedagógicos circulam entre professoras e auxiliares, quais mediações institucionais favorecem ou dificultam essa circulação e de que forma essas últimas se inserem ou se elas são mantidas à margem da parte mais formal do trabalho educativo na EI.

Ao final deste percurso, é possível afirmar que a compreensão do trabalho na EI exige olhar para além das prescrições legais e dos discursos normativos, atentando para o que as trabalhadoras efetivamente fazem, constroem e negociam nas práticas educativas. Reconhecer os saberes produzidos no trabalho de cuidado implica também questionar a forma como esse

trabalho é organizado, regulamentado e valorizado socialmente. Nesse sentido, esta pesquisa pretende contribuir para abrir caminhos para novas investigações. Estudos futuros, desenvolvidos em outras realidades, podem aprofundar a análise sobre as possibilidades e os limites de atuação de cada trabalhadora no interior da divisão social do trabalho na EI, explorando como diferentes arranjos institucionais impactam o trabalho coletivo e a produção de saberes. Também se mostra relevante ampliar o debate sobre formação, carreira e reconhecimento das auxiliares, considerando suas experiências e saberes como elementos centrais para a qualidade da EI.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de reflexões críticas sobre o trabalho na EI, reafirmando o cuidado como dimensão constitutiva do trabalho educativo e os saberes das trabalhadoras como construções legítimas e plurais. Dar visibilidade a esses saberes é também um gesto político, que aponta para a necessidade de condições de trabalho mais justas, relações mais horizontais e políticas públicas comprometidas com a valorização de todas as trabalhadoras da EI.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Gleíciele Magela de. CÔCO, Valdete. Trabalho docente na educação infantil: a participação das auxiliares de creche. **Actualidades Pedagógicas**, (72), 97-117, 2018. doi: <https://doi.org/10.19052/ap.5221>.
- ALMEIDA, Jane Soares de. As professoras no século XX: as mulheres como educadoras da infância. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, a educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba - PA: Universidade Federal de Curitiba - CDRoom, v. 01. p. 01-12, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Prática Pedagógica**. Etnografia da prática escolar. Editora Papirus, São Paulo, 2013.
- APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cad. Pesq.**, São Paulo (64):14-23, fev., 1988.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa** n. 113, p. 167-184, julho/2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KBkSjzMqRzJYD493bKxwVVw/abstract/?lang=pt> Acesso em 15 de janeiro de 2025.
- BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles. **Organização do trabalho pedagógico na educação infantil**. In: DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação (Gestrado), 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/organizacao-do-trabalho-pedagogico-na-educacao-infantil/> Acesso em 12 de outubro de 2025.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Artmed editora, 2006.
- BRASIL, **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018**. Disponível em: hrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em 30 de março de 2025.
- BRASIL, **Câmara dos deputados**. PL 2887/2023, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2360537> Acesso em 2 de janeiro de 2026.
- BRASIL, **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. Diretoria de Estatísticas Educacionais / Deed, Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf Acesso em 15 de abril de 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne> Acesso em 15 de janeiro de 2025.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Brasília, DF; Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 15 de abril de 2024.

BRASIL, **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em 16 de janeiro de 2025.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 15 de abril de 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em 5 de março de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF, 2006.

BOMBASSARO, Luíz Carlos. **As fronteiras da epistemologia**. Como se produz o conhecimento. 2ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, Raio de Janeiro, 1993.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. O processo da pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais. ver. **Emancipação**, 6(1): 41-52, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Paraná, 2006. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4022695> Acesso em 6 de março de 2025.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Card. Pesq.** São Paulo (64): 4-13, fev., 1988.

CARRASCO, Cristina; BORDERÍAS, Cristina; TORNOS, Teresa. **El trabajo de cuidados**. história, teoría y políticas. isbn: 978-84-8319-558-1 depósito legal: m-42.764-2011.

CARVALHO, Edmilson. A totalidade como categoria central na dialética marxista. **Revista Outubro, Instituto de Estudos Sociais**, v. 9 nº 15, São Paulo, 2007.

CARVALHO, Marília Pinto de et al. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, e203244, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203244>.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino, uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 17-32, 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000200003&lng=pt Acesso em 15 de janeiro de 2026.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. Ed. Cortez, São Paulo, 2002.

CHAMARELLI, Luciana Gandarela. **O que fazer com o auxiliar de educação infantil?** Um estudo sobre as políticas municipais no Estado do Rio de Janeiro (Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro). PUC-Rio, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista. Categorias e leis da dialética. **Biblioteca Alfa-Ômega de Ciências Sociais**, Série 1 v. 2, São Paulo, 1982.

CÔCO, Valdete. **Auxiliar de Educação Infantil**. In: DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação (Gestrado), 2010.

Disponível em: <https://gestrado.net.br/auxiliar-de-educacao-infantil/> Acesso em 12 de janeiro de 2025.

CUNHA, Daisy Moreira. Atividade humana e produção de saberes no trabalho docente. In: **VI Colóquio sobre Questões Curriculares/III Colóquio Luso-Brasileiro**, 2006, Braga. Anais. Braga: Universidade do Minho, 2006. p.1-12.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Wanderson Ferreira. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 17-34. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/pHkpQKprbGDx7kdnnnLcBZG/abstract/?lang=pt> Acesso em 21 de janeiro de 2025.

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.

DELGADO, Ana Cristina Coll; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da docência na creche: interlocução com pesquisas no Brasil. **Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1360>. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

DICIO – **Dicionário Online de Português**. Encontro. s.d. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/encontro/>. Acesso em: 26 set. 2025.

DORNA, Lívia Borges Hoffmann; MUNIZ, Hélder Pordeus. O materno como atividade de trabalho. **Pesquisas e práticas psicossociais** 13(2), e1628, São João del Rei, maio-agosto de 2018.

DUARTE, Adriana. **Intensificação do trabalho docente**. In: DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação (Gestrado) 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/intensificacao-do-trabalho-docente/> Acesso em 2 de novembro de 2025.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/BKjMcn37CCMFPRptdD9NgMr/> Acesso em 16 de janeiro de 2025.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Ed. Elefante, São Paulo, 2023.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber. STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKY, J.J. (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 446-447. e-pub, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HATTON, Erin. Mechanisms of invisibility: rethinking the concept of invisible work. **Work, employment and society**, 31(2), 336-351, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0950017016674894> Acesso em 16 de junho de 2025.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas.** a organização dos espaços na Educação Infantil. Artmed Editora S. A., 2004.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo. Cortez, 2000.

IMEN, Pablo. **Organização do trabalho.** In: DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

JESUS, Karen Figueredo de; FERREIRA, Lucia Gracia. Qual a origem do saber do auxiliar de classe? Estudo sobre o não lugar profissional. **Roteiro**, [S. l.], v. 48, p. e32247, 2023. DOI: 10.18593/r.v48.32247. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/32247>. Acesso em: 9 jan. 2026.

JESUS, Karen Figueredo de. **“É como se fosse um segundo professor”:** uma análise da construção do “não lugar” profissional e da origem dos saberes mobilizados pelos auxiliares de classe. Universidade Federal da Bahia-UFBA. Faculdade de Educação-FACED. Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE. Salvador - BA, 2021.

KERGOAT, Danièle. A relação social de sexo: da reprodução das relações sociais à sua subversão. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-59, 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2125/37-dossie-kergoatd.pdf>. Acesso em: 4 de novembro de 2025.

KIM, Koeun Being there with children: workplace, teacher body and a caring self, **Teachers and Teaching**, 2019. DOI: 10.1080/13540602.2019.1692809

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto.** Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 1969.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: Mary del Priore. (Org). **História das mulheres no Brasil.** 2º ed. Contexto e UNESP, v., p. 443-481. São Paulo, 1997.

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

LHUILIER, Dominique. A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde-trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.13-38, jan./abr.2012.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio-ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>>. Acesso em 28 de janeiro de 2025.

MAINARDES, J.; JAMIL CURY, C. R. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, p. 23-28. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios/> Acesso em 28 de janeiro de 2025.

MANFRÉ, Viviane Barrozo; ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A observação na Educação Infantil como forma de respeito às crianças. **Colloquium Humanarum**, 16(3):156-161, 2019. DOI:[10.5747/ch.2019.v16.n3.h440](https://doi.org/10.5747/ch.2019.v16.n3.h440).

MARX, Karl. A manufatura. In: GORZ, André. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo, Martins Fontes, 1980, p. 23-36.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Organizadora: Suely Ferreira Deslandes. 21ª ed. Vozes. Rio de Janeiro, 2002.

MAYOBRE, Purificación. Los saberes de las mujeres. **Emakunde**, nº 75. Instituto Vasco de la Mujer. Iraila, 2009. Disponível em: https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/sen_aldizkaria_aurrekoak/es_ema_kunde/adjuntos/emakunde76.pdf Acesso em 15 de novembro de 2024.

MOLINIER, Pascale. El cuidado puesto a prueba por el trabajo. Vulnerabilidades cruzadas y saber-hacer discretos. **El trabajo de cuidado.** BORGEAUD-GARCIANDÍA et. al. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación Medifé Edita, 2018.

MOLINIER, Pascale; ARANGO, Luz Gabriela. **El trabajo y la ética del cuidado.** Antes que todo, el cuidado es un trabajo. Universidad Nacional da Colombia, Medellín, 2011.

MONTENEGRO, Thereza. Educação Infantil: a dimensão moral da função da função de cuidar. **Psicologia da Educação**, (20). Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43335>

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 8 de outubro de 2024.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno; PRADO, Guilherme do Val Toledo; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas [30]: 109-134, janeiro/junho 2008.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação** v. 27 e270129, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/> Acesso em 27 de janeiro de 2024.

NÓVOA, António. **Vida de professores.** Volume 4. Coleção Ciências da educação, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Trabalho Docente.** In: DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação (Gestrado), 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2013.

PAULO NETO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** 1ª ed., São Paulo. Editora Expressão Popular, 2011.

PENA, Alexandra Coelho. Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 751-781, nov./ago. 2017.

PEREIRA, Noemi Ferreira Felisberto. Educação e pesquisa na perspectiva da totalidade concreta. **O que pode a Educação?** Série Potencialidades, v. 3. ASSIS, Marcelise Lima de (org.). Alagoinhas, 2018.

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.

ROMANOWSKI, Joana Paulin ; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em 27 de dezembro de 2024.

ROSA, Mislene Aparecida Gonçalves; CUNHA, Daisy Moreira. Organização do trabalho e suas implicações na saúde e segurança dos trabalhadores. In: **Anais do XIX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos do Trabalho: trabalho e direitos no século XXI: cenário de destruição e vias de reconstrução.** Anais... Florianópolis(SC) UFSC, 2025.

Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/xix-encontro-nacional-da-abet-478826/1103662-organizacao-do-trabalho-e-suas-implicacoes-na-saude-e-seguranca-dos-trabalhadores>. Acesso em 31 de outubro de 2025.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos; TADDEI, Paulo Eduardo Dias; DIAS, Vanessa Gonçalves. A ruptura com a categoria de totalidade e suas principais implicações para a pesquisa em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 4 p. 01-13, out./dez. 2020.

SANTOS, Maurícia Evangelista dos. **Na esteira dos saberes e práticas da docência na Educação Infantil:** as relações entre professores e auxiliares no cotidiano de um CMEI. Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. Departamento de Educação-DEDC. Programa de Pós- Graduação em Educação-PPGE. Bahia, 2013.

SAYÃO, Déborah Thomé. Não basta ser mulher. Não basta gostar de crianças. “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Revista Educação**, v. 35, n. 1, jan/jun, p. 69–84, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464441604> Acesso em 5 de fevereiro de 2025.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saber. **Trabalho e Educação**, v. 12, n. 1- jan/jun- 2003.

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8971> Acesso em 21 de janeiro de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13 ed. Petrópolis –RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice. **Os saberes dos professores.** In: DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação (Gestrado), 2010.

Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/os-saberes-dos-professores/> Acesso em 13 de novembro de 2024.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

ULMANN, Anne-lise. O trabalho na creche a partir do invisível. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 17(spe 1), 119-128, 2014. Disponível em:

<https://revistas.usp.br/cpst/article/view/80640>. Acesso em 7 de novembro de 2025.

URKIZA, Ana. Los Saberes de las Mujeres. **Emakunde**, nº 75. Instituto Vasco de la Mujer. Iraila, 2009. Disponível em:

https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/sen_aldizkaria_aurrekoak/es_ema_kunde/adjuntos/emakunde76.pdf Acesso em 15 de novembro de 2024.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na Educação Básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In. YANNOULAS, Silvia Cristina (Coord.)

Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília: Editorial Abaré, 2013.

VIEGAS, Moacir Fernando. **Alguns conceitos e categorias do campo teórico trabalho e educação.** Mimeo. 2000.

VIEGAS, Moacir Fernando. Plataformização do trabalho docente na educação básica: uma revisão de literatura sob o prisma do gênero e do cuidado. **Germinal: Marxismo e educação em Debate**, 16(1), 961–980. 2024. <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.57826>

VOSGERAU, Dilmeire Sant’Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317/2233> Acesso em 18 de dezembro de 2024.

APÊNDICE A: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Data:

Turma/ faixa etária:

Foco da observação: Encontros de saberes entre a professora e a auxiliar na prática educativa.

- Primeiro contato da tarde (posicionamento, decisões compartilhadas/isoladas)
- Encontros na organização do espaço da sala de referência (divisão de tarefas, trocas)
- Encontros nas práticas mais intencionalmente pedagógicas (execução, trocas entre a atendente e a professora, divisão de tarefas, sugestões, escuta mútua)
- Interação e intervenções com as crianças, em momentos de brincadeiras/jogos (abordagens, diálogos, divergências/concordâncias)
- Atividades de higiene e alimentação. (divisão de tarefas, trocas, tensões)
- Acolhimento e escuta das crianças. (diferenças/semelhanças, trocas)
- Tomadas de decisões cotidianas, espaços a ocupar, mudança de atividade, imprevistos. (negociação-imposição-escuta)
- Linguagem utilizada pelas educadoras (diferenças, encontros)
- Relação/comunicação entre as educadoras durante a prática educativa (parceria, tensão, hierarquia, reconhecimento mútuo, apoio, discordâncias)
- Saberes utilizados (distintos/complementares)
- Cooperação/colaboração entre a professora e a atendente.

APÊNDICE B: ROTEIRO DA ENTREVISTA DAS PROFESSORAS

1. Dados pessoais

Idade:

Sexo:

Gênero:

Estado Civil:

Número de filhos:

Idade:

Mora com quem:

Local de nascimento:

Carga horária e horário de trabalho:

Escola(s) em que trabalha:

Nível (creche/pré-escola):

Formação Média:

Formação Superior:

Especialização(ções):

2) O que motivou sua escolha pelo magistério?

3) Quais experiências ou influências você considera fundamentais para a sua formação?

4) No seu trabalho com as crianças, o que você faz? E o que faz a professora? Quais as diferenças entre o trabalho de vocês?

5) Você costuma planejar e organizar atividades junto com a atendente/professora?

6) Quais as situações que você percebe que a parceria com a atendente/professora mais enriquece o trabalho com as crianças?

7) Quais os momentos do dia favorecem mais essa troca entre vocês?

8) Quais aprendizagens você acredita que já surgiram das trocas na prática educativa, com sua colega professora/atendente. Alguma situação marcante?

9) Em que momento você acredita que seus conhecimentos mais fazem diferença no trabalho na EI?

10) Você acredita que o fato de ser mulher influencia seu trabalho e suas interações com as crianças? Você poderia dar exemplos?

11) Você tem investido em formação continuada? Está fazendo algum curso atualmente? Qual(is)

APÊNDICE C: ROTEIRO DA ENTREVISTA DAS AUXILIARES

1. Dados pessoais

Idade:

Sexo:

Gênero:

Estado Civil:

Número de filhos:

Idade:

Mora com quem:

Local de nascimento:

Carga horária e horário de trabalho:

Escola(s) em que trabalha:

Nível (creche/pré-escola):

Formação Média:

Formação Superior:

Curso que habilitou a ser auxiliar de E.I.:

Especialização(ções):

2) O que motivou sua escolha pelo trabalho com as crianças?

3) Quais experiências ou influências você considera fundamentais para a sua formação?

4) No seu trabalho com as crianças, o que você faz? E o que faz a professora?

5) Como você descreveria seu trabalho como professora/atendente? E como você descreveria o trabalho da professora/atendente?

6) Quais saberes você acredita que estão presentes no seu trabalho com as crianças?

7) Em que momentos você percebe que você e a professora estão fazendo uma atividade em que uma complementa o trabalho da outra? Nesses momentos, com quais saberes você contribui e com quais saberes a professora contribui?

8) Em que momentos do trabalho você percebe que existe essa troca entre vocês, mesmo que ela não seja verbalizada?

9) Em que momentos você e a professora conversam sobre o trabalho? O que ocorre nesses momentos?

10) Quais aprendizagens você acredita que já surgiram nas trocas na prática educativa, com sua colega professora/atendente? Alguma situação marcante?

11) Você tem realizado alguma formação continuada? Está fazendo algum curso atualmente? Qual(is)?

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada senhora,

Você está sendo convidada para participar como voluntária da pesquisa intitulada **“Encontros de Saberes de Educadoras da Educação Infantil na Prática Educativa**, que pretende, analisar e compreender os encontros de saberes das educadoras da Educação Infantil na prática educativa, a partir da perspectiva da formação e do papel do gênero na constituição desses sujeitos docentes. O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O pesquisador responsável por esta pesquisa é Mônica Reinicke Bartz, sob a orientação do professor Moacir Fernando Viegas, que poderão ser contatados a qualquer tempo através dos números (51) 999370105 e (51) 981179040 e dos e-mails monica.bartz38@gmail.com e mviagas@unisc.br, respectivamente.

Esse projeto está sendo realizado como parte integrante da dissertação de mestrado para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, RS. Para que isso se concretize, a senhora está sendo contatada pelos pesquisadores para que possa participar de entrevista individual, que será gravada, com o intuito de obter uma escuta e leitura fidedigna dos conteúdos abordados. Após a realização da pesquisa, essas gravações serão arquivadas, juntamente com as transcrições, por cinco anos. Serão utilizados dados gerais da pesquisa de modo a não identificar a participante, assegurando o caráter sigiloso da pesquisa. Esta pesquisa não visa lucros e pretende contribuir tanto com a população em geral, quanto com a comunidade acadêmica e, principalmente, com o trabalho das educadoras.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____ RG ou CPF _____ declaro que autorizo minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos a que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informada:

a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;

b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;

c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;

e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,

f) de que se existirem gastos para minha participação neste estudo, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com a voluntária da pesquisa ou seu representante legal e outra com a pesquisadora responsável.

Local: _____

Data: ___/___/___

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável pela
apresentação desse Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido