



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marcela Carolina Zen de Andrade

**PROFESSORAS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E VOZES
DAS PROFISSIONAIS SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUA
DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis

2023

Marcela Carolina Zen de Andrade

**PROFESSORAS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OLHARES E VOZES
DAS PROFISSIONAIS SOBRE O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA SUA
DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Márcia Buss-Simão, Dr.^a

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Andrade, Marcela Carolina Zen de
Professoras auxiliares de educação infantil : olhares e
vozes das profissionais sobre o processo de constituição da
sua docência na rede municipal de ensino de Florianópolis /
Marcela Carolina Zen de Andrade ; orientadora, Márcia Buss
Simão, 2023.
261 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Professora Auxiliar. 3. Docência. 4.
Educação Infantil. 5. Relações Profissionais. I. Buss-Simão,
Márcia. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Marcela Carolina Zen de Andrade

Professoras auxiliares de educação infantil: olhares e vozes das profissionais sobre o processo de constituição da sua docência na rede municipal de ensino de Florianópolis

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 15 de setembro de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.^a Valdete Côco, Dr.^a

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

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

Universidade Federal de Santa Catarina (UFPR/UFSC)

Prof.^a Rosinete Valdeci Schmitt, Dr.^a

Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.^a Márcia Buss-Simão, Dr.^a

Orientadora

Florianópolis, 2023.

Ao meu amado filho Gabriel... Que me convoca
diariamente a enxergar as sutilezas da vida!

À todas as Professoras Auxiliares de Educação
Infantil da RMEF.

Em memória a Prof.^a Alessandra Abdalla,
participante desta pesquisa, vítima de
feminicídio.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos, que logo constam nas primeiras páginas de uma pesquisa, são geralmente as últimas escritas realizadas pelas/os pesquisadoras/es. Para mim, uma parte especial deste conjunto de páginas reunidas, que revela um pouco dos bastidores deste processo. Então, vamos lá...

Começo agradecendo a Deus pelo sustento durante este processo de pesquisa.

À instituição pública e gratuita que frequentei grande parte da minha vida escolar e acadêmica, Universidade Federal de Santa Catarina, essencial em minha formação.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, em especial, a todas/os servidoras/es públicos que lutaram para que tivéssemos direito a licença aperfeiçoamento e que desta forma fosse possível uma dedicação exclusiva para o desenvolvimento da pesquisa.

À professora Dr.^a Márcia Buss-Simão, pelo comprometimento, dedicação, seriedade, exigência e afinco na orientação desta pesquisa. Pelos diversos áudios e conversas nos horários mais inusitados e pela prontidão nos retornos.

Às minhas colegas de jornada acadêmica, em especial a Lucilene, Juliana e Samara que iniciaram esta caminhada no mestrado comigo. Mas, também a Wanessa, Daniela e a Mariana que ingressaram posteriormente e se juntaram a nós. Como foi essencial nossas conversas, risadas, estudos, trocas, parcerias, brindes...

Ao grupo de pesquisa NUPEIN e, todas/os que dele fazem parte. Agradeço a acolhida, as trocas e principalmente a disposição em contribuir desde o projeto de pesquisa. O olhar de cada um/a de vocês, pesquisadoras/es, professoras/es e supervisoras/es da RMEF foi essencial para a realização desta pesquisa.

Às professoras do PPGE/UFSC, Diana, Luciane, Patrícia, Cristina Teodoro e Márcia Hobold por contribuírem com minha formação e compartilharem tanto conhecimento de forma ética e generosa.

Às minhas parceiras de profissão que compartilharam comigo as “dores e delícias” da profissão, nestes quase 15 anos de atuação na RMEF. Pois é, também por meio das relações estabelecidas com elas que tenho constituído minha docência e me enveredado para o caminho da pesquisa.

Às crianças que eu tive a oportunidade de conviver e estabelecer relações educativo-pedagógicas, que a seus modos contribuíram com as indagações que me levaram a pesquisa.

Às minhas amigas da vida pessoal e profissional, Fernanda e Joice, por compartilharem comigo as descobertas, encantamentos e desafios do “mundo” acadêmico. Embora tenhamos

ingressado em instituições diferentes (UFSC, UFPR e UDESC), de certa forma foi possível vivenciarmos juntas este momento da vida acadêmica e sermos uma para outra, apoio, força e colo.

À Andréia, Ana Regina, Bárbara, Jacira, Juliana Melo e Rosi, por todo incentivo e contribuição nos momentos que antecederam o ingresso no Mestrado. Agradeço o cuidado, carinho, disponibilidade e a generosidade de cada uma de vocês em estar presente comemorando cada passo dado.

Ao NUFPAEI por viabilizar o convite à todas/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da RMEF para participarem da pesquisa por meio do questionário.

À todas/os Supervisoras/es das unidades educativas de Educação Infantil que divulgaram o questionário incentivando a participação das/os Professoras Auxiliares de Educação Infantil.

Ao coletivo de mulheres, Professoras Auxiliares de Educação Infantil, pela disponibilidade e interesse em responder o questionário. Agradeço a seriedade e afinho em cada resposta que compôs esta pesquisa.

À todas/os amigas/os que perto ou longe se fazem presente e compartilham a vida comigo.

Às minhas irmãs, Alexandra e Bárbara e aos meus cunhados, por serem família e nos encontros semanais trazerem alegria ao debaterem sobre a vida enquanto brincam, embalam bebês e comem cuca. Falando em família e alegria, agradeço aos dois presentes que recebi nestes dois últimos anos, o tão esperado Vicente meu afilhado e minha amada sobrinha Helena.

Por fim, agradeço aqueles que verdadeiramente me conhecem e que sempre caminharam comigo, meus pais! Obrigada por todo amor, carinho, cuidado, educação, dedicação, apoio e incentivo. Obrigada em especial por terem sido minha rede de apoio nos momentos que precisei. Meus amores, minhas grandes inspirações na vida!

E agora, aquela pausa na escrita, porque a emoção vem e embaça os olhos. Busco as palavras mais bonitas e adequadas para falar daquele que vive comigo e que a seu modo participou desse processo. Mas, para falar dele, não precisa de palavras rebuscadas pois é com ele que aprendo sobre a simplicidade da vida, sobre a beleza das pequenezas. Então, falarei dele que transformou a minha vida desde que chegou e me convida diariamente a sentar no chão, olhar para o céu, deitar na rede, jogar bola, fazer experiências, correr para ver o beija-flor, comer pipoca, ir de bicicleta para escola, comer laranja após o almoço sentados no quintal... Que pede para desligar o computador e, quando não é possível, se senta ao lado, ou no colo mesmo. Que “espionou” as aulas virtuais, os encontros do NUPEIN e por isso já reconhecia até a voz das

colegas, que comemorou cada questionário recebido como se fosse uma grande conquista, com direito a *“dança da vitória”*. Que conheceu a Biblioteca Universitária e se assustou com o silêncio. Que ao aproximar da data da defesa perguntou: *“é tipo mastercheff? Eu quero ser jurado, só eu sei o que tu faz todo dia”*. Mas, que nos momentos de espera também perguntou: *“por que tem que fazer Mestrado, mãe? Não dá para desistir?”*.

A presença dele traz leveza à vida e me ensina a viver o momento presente, pois algumas coisas *“têm que ser agora”*, para não perderem o encanto. A ele, meu filho Gabriel, minha gratidão e todo o amor por simplesmente ser.

RESUMO

A presente pesquisa, em nível de Mestrado, teve como objeto analisar, a partir da perspectiva das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como tem se constituído a docência das profissionais que ocupam este cargo. Como estratégia metodológica elegeu-se a pesquisa quanti-qualitativa e os seguintes instrumentos metodológicos: i) análise de documentos legais a exemplo de: documentos curriculares municipais, portarias e decretos e; ii) realização de um questionário com todas/os as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para organização e análise dos dados adotou-se como procedimento metodológico a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) e Cecília de Souza Minayo (2009). A partir da organização dos dados gerados, emergiram três categorias de análise: i) dimensões estruturais, ii) dimensão das estratégias da ação pedagógica e iii) dimensão das relações profissionais. Para as análises dos dados contou-se com o aporte teórico de Batista (2013), Buss-Simão e Rocha (2018), Castro (2014), Cerisara (2002), Côco (2018), Duarte (2011), Dubar (2005), Furtado (2020), Gonçalves (2014), Hoyuelos e Riera (2019), Nóvoa (2017), Ostetto (2000), Schmitt (2014) e Tardif e Lessard (2008, 2014). As análises dos dados trazem elementos que revelam o quanto a docência das Professoras Auxiliares de Educação Infantil da RMEF tem sido demarcada pelas dimensões estruturais no que concerne a organização de tempo e espaço, a nomenclatura do cargo, as atribuições, organização da horatividade e o reconhecimento e valorização do exercício de sua docência. Como também, pelas dimensões das estratégias da ação docente, ou seja, pelas estratégias que utilizam para exercer suas atribuições, abarcando a elaboração da documentação pedagógica, sendo esta composta de quatro eixos estruturantes: a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. Por fim, não menos importante, pela dimensão das relações profissionais, visto que o exercício da sua docência implica estabelecer relações educativo-pedagógicas com as crianças, desde bebês, mesmo que Professoras de Educação Infantil e Professoras Auxiliares de Educação Infantil estejam em períodos alternados com o grupo de crianças.

Palavras-chave: Professora Auxiliar; Educação Infantil; Docência; Relações Profissionais.

ABSTRACT

This Masters-level research aimed to analyze how the teaching role of Assistant Teachers in Early Childhood Education within the Municipal Education Network of Florianópolis has been constituted, from Assistant Teachers' perspective. The methodological strategy was mixed methods research, employing: i) analysis of legal documents like municipal curriculum guidelines, ordinances, and decrees; and ii) a questionnaire administered to all Assistant Teachers in Early Childhood Education. Content analysis methodology was used to organize and analyze the data. Three categories of analysis emerged: i) structural dimensions concerning time, space, job titles, responsibilities, work hours, and recognition; ii) pedagogical action strategy dimensions encompassing observation, documentation, planning, and evaluation; and iii) professional relationship dimensions with children and Teachers. Theoretical contributions came from Batista, Buss-Simão and Rocha, Castro, Cerisara, Côco, Conceição, Duarte, Dubar, Furtado, Gonçalves, Hoyuelos and Riera, Nóvoa, Ostetto, Schmitt, and Tardif and Lessard. The findings provide insights into how structural dimensions, pedagogical strategies, and professional relationships have influenced the teaching role constitution of Assistant Teachers in Early Childhood Education. The data analyses reveal how the teaching role of Assistant Teachers has been shaped by structural dimensions including time, space, job titles, duties, work hours, and recognition of their teaching. The analyses also highlight pedagogical strategy dimensions comprising observation, documentation, planning, and assessment. These strategies are used to carry out their responsibilities. Finally, professional relationships are equally significant, as Assistant Teachers must build educational and pedagogical bonds with children, including infants. This occurs even when Teachers and Assistant Teachers alternate with the children's group during different times.

Keywords: Assistant Teacher; Early Childhood Education; Teaching; Professional Relationships

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização dos Núcleos de Educação Infantil da RMEF	53
Figura 2 – Grupo de Atuação	88
Figura 3 – Emergência das categorias de análise	113
Figura 4 – Nuvem de palavras referente ao significado de compartilhamento da docência ..	189

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Região que as participantes da pesquisa trabalham.....	105
Gráfico 2 – Idade das participantes da pesquisa.....	117
Gráfico 3 – Tempo que as participantes estão formadas no Ensino Superior	117
Gráfico 4 – Formação das participantes da pesquisa.....	119
Gráfico 5 – Lista de Instituições de Ensino Superior frequentadas pelas participantes da pesquisa	121
Gráfico 6 – Situação Profissional das participantes na RMEF.....	122
Gráfico 7 – Tempo que as profissionais atuam na RMEF.....	123
Gráfico 8 – Cargo que as profissionais ingressaram na RMEF.....	124
Gráfico 9 – Aspectos que interferiram na escolha do cargo.....	128
Gráfico 10 – Desafios encontrados ao exercerem o cargo de professor/a auxiliar.....	130
Gráfico 11 – Nível de satisfação em exercer a função de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil numa escala de 0 a 10	134
Gráfico 12 – Critérios para organização da hora-atividade.....	146
Gráfico 13 – As professoras de Educação Infantil dialogam, encaminham os registros e pensam a composição da docência com você?	169
Gráfico 14 – Você dialoga e encaminha os registros para as/os Professoras/es de Educação Infantil, bem como pensa junto a composição da docência?.....	171
Gráfico 15 – O que é considerado ao realizar o planejamento	174
Gráfico 16 – Como ocorre a elaboração do planejamento	175
Gráfico 17 – Como ocorre a organização e realização das avaliações/pareceres descritivos	177
Gráfico 18 – Temática das formações descentralizadas realizadas no ano de 2022	183
Gráfico 19 – A relação entre as/os profissionais interfere na escolha do grupo de crianças?	191
Gráfico 20 – Participação das Professoras Auxiliares nas reuniões com as famílias.....	214
Gráfico 21 – Como as Professoras Auxiliares são apresentadas pela equipe diretiva às famílias	215

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de cargos existentes nos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis até o ano de 2013.....	55
Quadro 2 – Relação de cargos existentes nos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis a partir de 2014.....	58
Quadro 3 – Profissionais que atuam na Educação Infantil e suas atribuições.....	58
Quadro 4 – Cargos e categorias funcionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis...	62
Quadro 5 – Conjunto de palavras-chave compostas.....	63
Quadro 6 – Relação de pesquisas encontradas nos bancos de dados da Capes e da BDTD	64
Quadro 7 – Relação de pesquisas encontradas nos bancos de dados da Capes e da BDTD	65
Quadro 8 – Comparativo das Atribuições do Cargo de Auxiliar de Ensino e Professor/a Auxiliar	76
Quadro 9 – Organização da hora-atividade em 2014	77
Quadro 10 – Organização da hora-atividade determinada pela portaria 05/2014	78
Quadro 11 – Organização do tempo destinado a hora-atividade de acordo com carga horária	79
Quadro 12 – Portaria 055/2020	81
Quadro 13 – Portaria 028/2021	82
Quadro 14 – Portaria 055/2022	83
Quadro 15 – Comparativo das atribuições do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e de Professora de Educação Infantil.....	88
Quadro 16 – Relação de cargos e quantidades de efetivos e substitutos.....	89
Quadro 17 – Contribuições e indicações das Professoras Auxiliares de Educação Infantil que participaram do teste piloto do questionário.....	107
Quadro 18 – Questões inseridas no questionário após a realização do estudo-piloto	109
Quadro 19 – Modalidade das instituições de Ensino Superior frequentadas pelas participantes da pesquisa.....	121
Quadro 20 – Pontos positivos e os desafios da transição de Auxiliar de Ensino para Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.....	124
Quadro 21 – Sugestões de temáticas para formação continuada.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	–	Admitido em Caráter Temporário
BDTD	–	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	–	Câmara da Educação Básica
CEPSH	–	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CNPQ	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEI	–	Diretoria de Educação Infantil
DCNEI	–	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
GEPETO	–	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEIM	–	Núcleo de Educação Infantil
NUFPAEI	–	Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
NUPEIN	–	Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância
RMEF	–	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SINTRASEM	–	Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis
UFSC	–	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES.....	25
2.1	DEFINIÇÃO E ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA.....	25
2.2	A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, LEGAIS E RELACIONAIS	32
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS	49
3.1	IMPACTOS DA GARANTIA DA HORA-ATIVIDADE: EXTINÇÃO DO CARGO DE AUXILIAR DE ENSINO E CRIAÇÃO DO CARGO DE PROFESSOR/A AUXILIAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	63
3.2	O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RMEF	67
3.3	A DOCÊNCIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	90
4	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS	102
4.1	QUESTIONÁRIO: COMO AS AÇÕES DOCENTES DAS/OS PROFESSORAS/ES AUXILIARES VÊM SE CONFIGURANDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	104
4.2	ANÁLISE DOS DADOS GERADOS PELO QUESTIONÁRIO.....	112
4.3	QUEM SÃO AS PROFESSORAS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, PARTICIPANTES DA PESQUISA?	114
5	CATEGORIAS DE ANÁLISE: DIMENSÕES ESTRUTURAIS, DIMENSÕES DAS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA E DIMENSÕES DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS	132
5.1	DIMENSÕES ESTRUTURAIS: DO RECONHECIMENTO E (DES)VALORIZAÇÃO ÀS ATRIBUIÇÕES DO CARGO, NOMENCLATURAS, SOBRECARGA, HORA- ATIVIDADE, TEMPO E ESPAÇO	133
5.2	DIMENSÃO DAS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA	161
5.2.1	Documentação Pedagógica: observação, registro, planejamento e avaliação	162
5.3	DIMENSÃO DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS E A TAL DOCÊNCIA COMPARTILHADA: “NUNCA VI NEM COMI, EU SÓ OUÇO FALAR”	187

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	221
	REFERÊNCIAS.....	229
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	242
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A AUXILIAR.....	244
	APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	253

1 INTRODUÇÃO

“Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar.”

(Clarice Lispector)

Trago¹ em mim memórias afetivas do caminho que percorri, as escolhas pessoais e profissionais que realizei, os lugares que ocupei, os processos formativos pelos quais passei e as pessoas com quem me relacionei, pois, todos estes aspectos atravessam meu processo de constituição pessoal e profissional.

Estudei no Colégio de Aplicação, localizado na Universidade Federal de Santa Catarina, neste colégio estive com professoras/es que me auxiliaram a ter uma visão crítica e política referente às questões vividas em sociedade. Professoras/es que instigavam a mim e aos demais estudantes a continuarmos nossa formação na vida acadêmica.

Minha trajetória na educação, como possibilidade de profissão, iniciou em 2004 ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC. Na graduação tive oportunidade de atuar como bolsista de iniciação científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), com a professora Dr.^a Eneida Oto Shiroma iniciando em setembro de 2005 e, participando assim do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Foi neste movimento, ainda na graduação, que compreendi que a pesquisa e o ensino são interdependentes e constituintes da ação docente.

Como professora de Educação Infantil minha trajetória iniciou em 2009, com uma jornada de trabalho de 50 horas semanais, dedicadas ao cargo de Professora e, divididas em duas instituições, sendo 20 horas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e 30 horas em uma instituição particular.

Trabalhar em duas instituições que divergiam tanto no âmbito das concepções de infância, criança, Educação Infantil e docência, bem como, o desgaste com o tempo de deslocamento de uma unidade à outra, culminou na minha decisão de trabalhar somente na RME de Florianópolis no ano de 2010, mesmo ciente da instabilidade em estar como Professora Admitida em Caráter Temporário (ACT). Permaneci de 2010 a meados de 2012 como Professora ACT.

¹ Intercalo a escrita nesta dissertação, em primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural. Isto ocorre, pois, em alguns momentos, demarquei minha autoria na pesquisa, sem deixar de considerar que o processo de elaboração desta pesquisa ocorreu por meio de um compartilhamento de saberes com a orientadora, Prof.^a Dr.^a Márcia Buss-Simão e ancorada em todas/os as/os autoras/es que me permitem trazer/fazer essas reflexões.

Na RMEF pude exercer também o cargo de Auxiliar de Sala ao ser aprovada no concurso e assumir esta função no segundo semestre de 2012 onde permaneci até dezembro de 2013. Neste período, no contraturno, continuava exercendo o cargo de professora (ACT), ou seja, trabalhava numa carga horária de 50 horas semanais novamente, porém em um mesmo Núcleo de Educação Infantil. Efetivei-me, no cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil da RMEF no ano de 2014 a partir da aprovação em concurso público, com uma carga horária de 40h semanais.

Portanto, durante estes 14 anos, de 2009 a 2023, em que estou trabalhando na RMEF atuei como Professora ACT, Auxiliar de Sala e, atualmente, como Professora Auxiliar de Educação Infantil efetiva. No entanto, foi ao exercer o cargo de Professora Auxiliar de Educação Infantil que algumas questões referentes à relação entre as/os adultas/os que atuam num mesmo grupo de crianças me inquietaram e me levaram para o caminho desta pesquisa.

Nesta trajetória profissional na RMEF fui convidada, em 2018, a atuar na Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis assumindo o cargo de Assessora Pedagógica e permanecendo nesta função até o findar do ano de 2020. Durante este período, pude acompanhar e assessorar, por meio de encontros, reuniões e formações, as equipes diretivas de 19 Núcleos de Educação Infantil, localizados na região Sul do município².

Trabalhar na Diretoria de Educação Infantil, me possibilitou ampliar o diálogo e o olhar acerca do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. Pude perceber que muitas das minhas inquietações referentes a esta função perpassavam também na atuação de outras/os profissionais. Inquietações estas, sobretudo referente às relações das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil com as demais profissionais docentes, com as famílias e com as crianças.

Havia dúvidas também sobre a organização da documentação pedagógica: O planejamento é elaborado em conjunto com o grupo de profissionais? Ou cada um elabora o seu? De quem é a responsabilidade de elaborar a escrita das avaliações/pareceres das crianças? As profissionais realizam uma escrita coletiva ou dividem a quantidade de crianças entre a/o Professor/a de Educação Infantil e o/a Professor/a Auxiliar? Quando permanecem o tempo de 1 hora e 20 minutos em um grupo de crianças, como são estabelecidas essas relações e a organização do trabalho num tempo restrito? Como essa organização, rupturas de tempo e rotatividade de profissionais afetam as crianças?

Debrucei-me a estudar e a discutir com alguns/mas profissionais, estas questões, bem

² A Secretaria Municipal de Educação Infantil, identifica a localização dos Núcleos de Educação Infantil em cinco regiões: Norte, Sul, Centro, Leste e Continente. Sendo a RMEF composta por 92 núcleos de educação infantil.

como, a relembrar do processo de criação desta função na RMEF, buscando compreender o que alterou com a extinção do cargo de Auxiliar de Ensino e com a criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. Os diálogos com outras profissionais, despertava em mim uma necessidade de compreender este “lugar” de Professora Auxiliar de Educação Infantil, em alguns momentos, tinha a sensação de estarmos num “entre lugar”.

Ambos os cargos, Auxiliar de Ensino e Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, foram criados, ainda que em tempos diferentes, tendo como uma das funções a de substituir o/a Professor/a, em suas ausências, sendo que a substituição realizada pelas/os Auxiliares de Ensino ocorria apenas quando havia faltas, consideradas esporádicas. No entanto, com a implantação da hora-atividade houve a criação do cargo de Professor/a Auxiliar e estas/es profissionais docentes passaram a, periodicamente, alternar a docência com as/os Professoras/es de Educação Infantil. Considerando que o cargo de Auxiliar de Ensino foi extinto em 2013 e desde 2014 tem-se na RMEF as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, pode-se dizer que este cargo é recente e, por isso, vive-se este processo de busca da compreensão da especificidade da docência destas/es profissionais. Especificidades estas, marcadas e atravessadas pelos tempos e espaços de atuação.

Nos assessoramentos realizados nos NEIMs, em alguns diálogos, reuniões e formações com as equipes diretivas das unidades, Diretoras/es e Supervisoras/es, utilizavam nomenclaturas como Professor/a Regente direcionada à/ao Professor/a, e P.A referindo-se à/ao Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, abreviando não só o nome do cargo, mas, por vezes, o lugar destas/es profissionais na instituição. Instigada por todas estas questões, decidi me aprofundar nesta temática no campo da pesquisa.

Essa decisão, ganha mais força, quando em 2018, inicia-se um grupo de trabalho e estudo na RMEF, formado por seis profissionais de cada região do município, dentre elas/eles, Professoras/es, Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, Supervisoras/es e Diretoras/es, bem como Assessoras/es da Diretoria de Educação Infantil - DEI, responsáveis em elaborar um instrumento de Avaliação de Contexto. Este grupo, naquele momento, contou com a presença e consultoria das professoras: Dr.^a Angela Maria Scalabrin Coutinho e Dr.^a Catarina Mouro. O movimento de atuar neste grupo de trabalho, estudar, dialogar com os pares, com as consultoras, e elaborar os indicadores do instrumento, me impulsionou para o campo da pesquisa.

Nesse movimento indagativo quanto aos desafios e possibilidades dessa função de Professora Auxiliar de Educação Infantil, retornei para o Núcleo de Educação Infantil Monteiro Lobato em 2021 e exerci novamente a docência como Professora Auxiliar de Educação Infantil. Ao retornar para a instituição, busquei exercer uma docência compartilhada com as/os demais

profissionais dos grupos de atuação. Uma das especificidades da docência na Educação Infantil, nesta primeira etapa da Educação Básica, é que temos na relação educativo-pedagógica com as crianças um coletivo de profissionais, sendo que alguns destes exercem a docência em tempos distintos.

Na Educação Infantil da RMEF de Florianópolis, em cada grupo de crianças temos as/os seguintes profissionais: o/a Professor/a de Educação Infantil, a/o Auxiliar de Sala, o/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, o/a Professor/a de Educação Física e, conforme indicada a necessidade, também temos o/a Professor/a Auxiliar de Educação Especial. No que tange a composição da equipe de profissionais para atuar com os grupos de crianças, vale mencionar que apenas os tempos de docência e atuação de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e Professor/a de Educação Infantil, não coincidem (não são concomitantes), já as demais profissionais estão, ao mesmo tempo, no exercício da docência.

Ao considerar que na Educação Infantil os adultos que atuam num mesmo grupo de crianças possuem a responsabilidade do cuidar e educar das crianças, desde bebês, destaco que ao exercer este cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil encontrei alguns desafios, principalmente no que se refere aos tempos e espaços para dialogar e organizar a documentação pedagógica com as/os docentes que não estavam ao mesmo tempo no exercício da docência comigo, nem na hora-atividade.

Mergulhada nesses desafios e responsabilidades inerentes à docência, busquei dar continuidade aos processos formativos ao participar das formações, estudar e me envolver com a pesquisa, pois reconheço a necessidade da busca teórica para que possa efetivar a reelaboração crítica das minhas práticas, dando continuidade à minha atuação docente. Deste modo, desejei dar continuidade em meu processo de formação contribuindo com as pesquisas da área, com o intuito de que os processos formativos reverberem na relação educativo-pedagógica com as crianças nos Núcleos de Educação Infantil em que atuar, bem como, nas relações com as famílias, entre as/os docentes e demais profissionais.

Cabe destacar que o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI)³, da RMEF, promove formações centralizadas⁴ de acesso as/aos Professoras/es, Supervisoras/es, Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, Professoras/es de Educação Física e Auxiliares de Sala. Nesses encontros formativos, por vezes, questões desafiadoras sobre a relação entre os diversos adultos que atuam num mesmo grupo de crianças são evidenciadas pelas/os profissionais docentes⁵.

A escolha por pesquisar sobre o processo de constituição da docência do/da Professor/a Auxiliar se sustenta na relevância pessoal apresentada até aqui, mas também, pela relevância social referente à ausência de pesquisa sobre esta temática e pela recente criação deste cargo na RMEF.

Existem diferentes categorias profissionais para exercer a docência com o mesmo grupo de crianças, isto é uma realidade atual na área da educação Infantil no Brasil (Buss-Simão, Rocha, 2018). A regulação da Educação Infantil na Constituição Federal (Brasil, 1988), na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) contribui com a organização do trabalho das/os Professoras/es, implicando em organizações diferenciadas com a entrada de profissionais contratadas/dos de diferentes formas e em diferentes cargos nos municípios. Na ação direta com as crianças tem-se profissionais com funções, formações, cargos, salários e carga horária diferenciada (Buss-Simão, Rocha, 2018).

São diversas as nomenclaturas atuais e históricas para as/os docentes que atuam diretamente com as crianças, decorrentes tanto da inserção dessa etapa educativa como direito e como primeira etapa da Educação Básica na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

³ A portaria Nº 002/2019 institui o Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI), vinculado a Diretoria de Educação Infantil (DEI). Esta portaria define que este núcleo será composto por servidores efetivos (professoras/es e supervisoras/es) da RMEF, que possuam uma trajetória acadêmica relevante de pesquisa (mestrado ou doutorado) bem como, experiência profissional de referência na RMEF. Ao NUFPAEI cabe atender as demandas relativas à “fomentação, organização, efetivação e implementação de ações formativas de profissionais da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis” (FLORIANÓPOLIS, 2019). As/os profissionais que compõem o NUFPAEI assumem os estudos, pesquisas e formações que serão desenvolvidos e também desencadearão na “[...] produção ou reformulação de documentos orientadores da Educação Infantil, bem como, em possíveis produções científicas, tais como artigos, ensaios entre outros, que ajudarão a dar visibilidade a proposta pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação” (Florianópolis, 2019).

⁴As formações centralizadas referem-se as formações organizadas e promovidas pela Secretaria da Educação por meio da Diretoria de Educação Infantil.

⁵ A escolha por utilizar a nomenclatura *profissionais docentes* está pautada na conceituação demarcada na Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis em que esta nomenclatura é utilizada “[...] para identificar todas as categorias que atuam e estão envolvidas diretamente na ação docente com as crianças e que são responsáveis, de forma compartilhada, a organizar, acompanhar, sistematizar e documentar as relações educativo-pedagógicas no tempo e espaço das unidades de Educação Infantil da Rede. As profissionais docentes são as professoras, professoras auxiliares, auxiliares de sala, professoras de Educação Física e as professoras auxiliares de Educação Especial (Florianópolis, 2022, p. 14).

(Brasil, 1996) quanto pela expansão da Educação Infantil e da conquista em forma de lei do direito à hora-atividade.

A hora-atividade, uma conquista quanto à valorização dos/as profissionais da educação prevista no inciso V do Art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Brasil, 1996), corresponde a 33% da jornada de trabalho das/os Professoras/es e Professoras/es Auxiliares, este tempo destina-se para atividades referentes a estudo, planejamento e avaliação.

Em 2012, no município de Florianópolis, a Lei Complementar nº427 sanciona: “[...] a hora/atividade correspondente a trinta e três por cento da jornada de trabalho, para os membros do Magistério do grupo ocupacional docente nos cargos de professor de educação infantil, professor de anos iniciais e Auxiliar de Ensino”. Nesta lei consta que a hora-atividade seria implementada 1/3 no início do ano letivo de 2013, sendo ampliada em 2014 a proporção de 2/3 e integralizada a partir do ano letivo de 2015.

A partir da ordenação legal, em 2013 foi instituída a primeira etapa da hora-atividade para os cargos do magistério da Educação Infantil do município de Florianópolis. Desta forma, a Lei Complementar nº 467 de junho de 2013 do Município de Florianópolis normatiza, que as/os Auxiliares de Ensino passem a ocupar o cargo de Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, extinguindo-se assim o cargo de Auxiliar de Ensino. A consolidação da hora-atividade na RMEF se deu no ano de 2015 com a Portaria nº 005/15 que determinou, que as/os professoras/es com carga horária de 40 horas semanais realizassem 13:20 horas semanais e as/os professoras/es de 20 horas semanais realizassem 6:40 horas semanais de hora-atividade.

Visto que os tempos de exercício da docência na relação com as crianças, de Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil não coincidem, nem seus tempos de hora-atividade, buscamos compreender em que tempos e espaços compartilham a documentação pedagógica e estabelecem diálogos referentes ao grupo de crianças em que exercem à docência.

Essa realidade e especificidade da docência na área da Educação Infantil fundamenta e articula a relevância pessoal e social da pesquisa, pois além da recente criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil na RMEF, assumi esse cargo e, no cotidiano das unidades educativas de Educação Infantil, tenho, junto ao coletivo de profissionais, encontrado desafios ao exercer a docência.

Algumas questões emergiram neste processo: Qual a atribuição do/a Professor/a

Auxiliar?; Quais atribuições do/a Professor/a Auxiliar volante⁶?; Quais as semelhanças e diferenças entre a docência do/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, Professor/a Educação Infantil?; Como a documentação pedagógica é elaborada entre as/os docentes que compõem o grupo de atuação?; Considerando que a carga horária semanal do/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil com o grupo de crianças corresponde a 13 horas e 20 minutos em sala, como acontece a ação docente realizada entre os/as docentes de um mesmo grupo de crianças?; Como compartilhar a elaboração do planejamento e das avaliações das crianças? Como a equipe pedagógica articula a organização da documentação pedagógica com o grupo de atuação?; Como é efetivada a comunicação entre equipe pedagógica e docentes do grupo de atuação?

Segundo Ostetto (200, p. 149), na última página de seu livro, no qual ela apresenta o histórico da Educação Infantil na RMEF: “Muitos retratos foram delineados, muitas cenas foram representadas. Na perspectiva da história, os quadros esperam novas tintas, retoques, novas cenas, novos contornos. Fica, pois o convite!”. Aceitei o convite realizado pela autora, pesquisadora e minha professora da graduação, em dar novas tintas, novos contornos aos quadros, me dedicando na realização desta pesquisa.

Nesse sentido, será necessário compreender o processo de constituição da docência do/a Professor/a Auxiliar na Educação Infantil da RMEF. Destaco que, pela novidade/originalidade da condição, é necessário compreender tanto os processos históricos quanto as legislações existentes e como estes aspectos implicam e implicaram nas diferentes nomenclaturas de cargos que já existiram na Educação Infantil. Consideramos ainda, necessário compreender tanto como o processo de constituição dessa docência é afetada pelas diferenças de cargos e de jornada de trabalho, quanto como as/os profissionais docentes no cotidiano das unidades educativas, têm efetivado uma docência compartilhada, para qualificar a educação e o cuidado das crianças pequenas, desde bebês.

Realizar essa pesquisa, tendo em conta que exerço a função de Professora Auxiliar de Educação Infantil na RMEF exigiu um esforço de buscar me distanciar ao me deparar com os dados gerados por meio do questionário, para que fosse possível realizar um movimento de leitura e uma análise, que evitasse interpretações afetadas por minhas experiências, julgamentos. Por outro lado, devido ao exercício deste cargo, foi possível elaborar as perguntas do questionário com o entendimento do que seria relevante considerar para obter respostas que

⁶ O/a Professor/a Auxiliar de educação infantil volante é o/a professor/a que não possui dois grupos etários fixos, este tem como função atuar na docência na ausência das/os Professoras/es de educação infantil, das/os Professoras/es Auxiliares de educação infantil e Auxiliares de Sala.

auxiliassem a compreender como tem ocorrido este processo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Considerando esse contexto, formulamos o **problema de pesquisa:** como, a partir da perspectiva das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tem se constituído a docência das profissionais que ocupam este cargo?

Objetivando responder ao problema de pesquisa, estruturamos o **objetivo geral:** analisar a partir da perspectiva das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como tem se constituído a docência das profissionais que ocupam este cargo.

A fim de atender ao objetivo definido apresentamos os seguintes **objetivos específicos:**

i) Historicizar o processo de constituição da docência na Educação Infantil, no âmbito da legislação nacional e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

ii) Identificar as atribuições e como o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil é referenciado na legislação e nos documentos curriculares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

iii) Examinar as estratégias, os tempos e os espaços de compartilhamento da documentação pedagógica para o exercício da docência a partir da perspectiva das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil.

iv) Reunir, a partir da perspectiva de Professores/as Auxiliares de Educação Infantil, as possibilidades, os embates, debates e desafios, quanto ao exercício da docência na Educação Infantil.

Com os objetivos definidos, traçamos nosso caminho metodológico para realizar a pesquisa e alcançarmos os objetivos e o problema aqui lançados. Elegemos a pesquisa quanti-qualitativa como abordagem e os seguintes métodos e instrumentos metodológicos: i) análise de documentos legais a exemplo de: documentos curriculares municipais, portarias e decretos e; ii) realização de um questionário endereçado a todas/os as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para organização e análise dos dados adotaremos como procedimento metodológico a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016) e Cecília de Souza Minayo (2009).

Para a organização da escrita o relatório de pesquisa está estruturado em capítulos. Após esta introdução em que busquei traçar os caminhos profissionais que me impulsionaram para a estruturação de um projeto de pesquisa, bem como, a problemática, os objetivos e uma breve contextualização da temática, apresento os demais capítulos.

No segundo capítulo tratamos da especificidade da docência na Educação Infantil a partir da legislação brasileira e de algumas produções científicas que abordam esta temática. Para isto, contamos com os trabalhos realizados por Teixeira (2007), Tardif e Lessard (2014) e Nóvoa (2017) a fim de compreendermos o processo de constituição de uma docência em âmbito geral, adensando a discussão no que tange a docência na Educação Infantil com os estudos de: Rocha (1998; 2007; 2012); Mantovani e Perani (1999); Kramer (2002); Cerisara (1999; 2002); Duarte (2011); Batista (2013), Schmitt (2014), Buss-Simão e Rocha (2018) e Côco (2018). Neste capítulo também tratamos dos principais marcos históricos e legais que demarcaram a profissionalidade e interferiram no processo de constituição da docência.

No terceiro capítulo o enfoque foi a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, contemplando os aspectos históricos e legais. Para isto apresentamos alguns marcos dessa trajetória histórica que se iniciou em 1976, dando maior destaque aos impactos da garantia da hora-atividade, a criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e a análise dos documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF.

O quarto capítulo apresenta e contextualiza as escolhas dos caminhos metodológicos percorridos. É nesta seção que consta o processo de elaboração e estruturação do questionário que teve como objetivo conhecer como as ações docentes das/os Professoras/es de Educação Infantil vêm se configurando na RMEF. A finalização da escrita deste capítulo conta com a contextualização e descrição das participantes da pesquisa.

O quinto e último capítulo trata da emersão das categorias de análise e está subdividido em: dimensões estruturais, dimensões das estratégias da ação pedagógica e dimensão das relações profissionais. E, por fim, retomamos e fechamos a escrita do Relatório de Pesquisa com as Considerações Finais.

2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

A escrita deste capítulo busca apresentar os aspectos que afetam direta e/ou indiretamente o processo de constituição de uma docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para isso, buscamos evidenciar as especificidades da docência na Educação Infantil a partir da legislação brasileira e de algumas produções científicas que abordam esta temática.

Compreendemos que revisitar o processo histórico de definição de constituição da docência, auxilia a identificar os aspectos que interferem e demarcam a composição do quadro de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Destacamos que este processo de constituição de uma docência é contínuo e se altera no decorrer dos anos pelas interferências estruturais, sociais, culturais e relacionais. Portanto, para tratar dos sujeitos que ocupam os cargos de Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, se faz necessário revisitar o processo histórico de constituição da docência na Educação Infantil no Brasil e na RMEF.

No decorrer deste capítulo, enunciaremos alguns conceitos que balizam a composição desta pesquisa e as análises que faremos posteriormente. Buscaremos também contextualizar os aspectos legais que interferiram na criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e os aspectos que atualmente afetam e alteram o processo de constituição da docência das/os profissionais docentes que ocupam este cargo. Na continuidade, apresentaremos as atribuições destas/es profissionais nas instituições de Educação Infantil, com o objetivo de compreender suas funções e responsabilidades nas relações educativo-pedagógicas estabelecidas nos espaços em que atuam.

2.1 DEFINIÇÃO E ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA

Para analisar o processo de constituição da docência do/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, cabe indagar o que compreendemos como docência e quais são suas especificidades na área da Educação Infantil. Por isso, buscamos o conceito de docência nos trabalhos realizados por: Teixeira (2007), Tardif e Lessard (2014) e Nóvoa (2017).

No processo histórico da educação em âmbito nacional, sabemos que o significado de docência foi afetado pelos aspectos legais, políticos, históricos e ideológicos. Partimos da compreensão do significado da palavra docência que se origina do latim, *docere*, ou seja,

docente é aquele que “ensina, transmite e instrui”. Desta forma, a docência, mesmo sendo pesquisada por diferentes perspectivas teóricas de diferentes áreas, tem sido definida como uma atividade que tem como centralidade o ensino. No entanto, esta definição acaba reduzindo a complexidade do exercício desta profissão, desconsiderando diversos outros aspectos que a compõem.

Ao revelar a necessidade de pautar nossa escolha em uma perspectiva teórica, revelamos que podem existir diferentes tipos de docência, demarcadas pelos aspectos históricos, legais, relacionais e estruturais do contexto em que estão inseridas.

Escolhemos Tardif e Lessard (2014), para compreender o conceito de docência em âmbito geral. Estes pesquisadores ressaltam que a docência é uma das mais antigas ocupações, consideram o trabalho docente relacional e interativo, como uma profissão “sobre e com o outro”. Para os autores, a docência é considerada como “[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (Tardif, Lessard, 2005, p. 8). Neste sentido, “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (Tardif, Lessard, 2014, p. 31). Desta forma, os autores evidenciam que a docência é o exercício de um trabalho entre pessoas, relacional, sendo a centralidade deste processo os sujeitos que estão nesta relação.

Quando tratamos de um trabalho, como o da docência, sobre e com o outro, estamos nos referindo a relações entre as pessoas “[...] com todas as sutilezas que caracterizam as relações humanas” (Tardif; Lessard, 2014, p. 31).

No livro *O Trabalho Docente* Tardif e Lessard (2014), ressaltam que o:

[...] fato de trabalhar com seres humanos, portanto, não é um fenômeno insignificante ou periférico na análise da atividade docente: trata-se, pelo contrário, do âmago das relações interativas entre os trabalhadores e os ‘trabalhados’ que irradia sobre todas as outras funções e dimensões do métrier (Tardif, Lessard, 2014, p. 35).

Os autores, na sequência, afirmam que este é o motivo de estudarem a docência com foco no trabalho. Podemos complementar considerando a docência, assim como Teixeira (2007, p. 434), como “[...] algo da ordem da delicadeza, tanto quanto é ela da ordem do humano, do político e do cuidar”. A autora apresenta a delicadeza do envolvimento, do comprometimento, da preocupação e do cuidado dos docentes com cada vida humana.

Trata-se, ainda, de uma relação entre sujeitos sócio-culturais, imersos em distintos universos de historicidade e cultura, implicados em enredos individuais e coletivos. E trata-se, sobretudo, de sujeitos cuja condição de existência, cuja origem primeira está na corporeidade que se inscreve, por sua vez, nas temporalidades do transcurso da existência humana, em rítmicas da vida bio-psico-social e nos ciclos vitais. Desse

modo, docentes e discentes localizam-se, geralmente, em diferentes gerações humanas (Teixeira, 2007, p. 430).

Segundo Teixeira (2007), a docência é constituída por meio das relações estabelecidas pelos sujeitos que atuam nestes cargos, nos diferentes contextos sócio-históricos nos quais estão inseridos. Neste sentido, consideramos que as relações estabelecidas entre os sujeitos que atuam e frequentam as instituições de educação, podem implicar diretamente no processo de constituição da docência, ou seja, trata-se das relações entre profissionais docentes e crianças, entre as/os docentes e seus pares, com as famílias, com os demais sujeitos da comunidade educativa e com o próprio contexto em que se localiza a instituição. Essa trama de relações presentes em uma instituição educativa, pode afetar e alterar a constituição da docência.

O termo “relação”, para Teixeira (2007) implica na presença do outro, trata-se da relação entre o “eu e o outro”, desta forma a docência “[...] se instaura em uma relação entre sujeitos sócio-culturais, constituindo-se na relação, a partir dela e nunca fora dela, a condição docente é, antes de tudo, da ordem do humano” (Teixeira, 2007, p. 430). Concordamos com Teixeira (2007), que essa docência ocorre entre humanos, afetada pelos encontros e desencontros, conflitos e entendimentos, tensões e incompletudes (Teixeira, 2007). Com isso, o que institui a docência para Teixeira (2007) não é o método ou o conteúdo do que se ensina.

O que interessa, primeiramente, sem o que nada mais tem sentido, é a relação que se estabelece entre os sujeitos sócio-culturais docentes e discentes, onde seja, como seja, e não seus conteúdos e métodos. [...] Desde que haja esta relação, a docência se estabelece. O que mais importa é que ali existam, que ali estejam, na relação, os sujeitos sócio-culturais que nela se constituem como docentes e discentes, numa interação intencionalmente mediada pelos processos de transmissão e de reinvenção da cultura e do conhecimento (Teixeira, 2007, p. 431).

Percebemos que o que atribui mais sentido à docência, segundo Teixeira (2007), são as relações estabelecidas entre os sujeitos docentes e discentes, enfatizando que o que mais importa é que “[...] ali existam, que ali estejam, na relação” (Teixeira, 2007, p. 431). As/os autoras/es apresentadas/os até o momento, nos auxiliam a compreender a docência no campo da educação de forma geral (da Educação Infantil à pós-graduação), sendo constituída por meio das relações.

Para Nóvoa (2017, p. 1.122), a docência estabelece uma ligação forte entre as “[...] dimensões pessoais e as dimensões profissionais”, ou seja:

No caso da docência, entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos. Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais. A primeira é o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria. Facilmente se compreende que os professores, como pessoas, devem ter um **contacto regular com a ciência, com a literatura, com a arte**. É necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza

formativa. Facilmente se compreende que quem não lê, muito, dificilmente poderá inspirar nas crianças o gosto pela leitura. E o mesmo se diga da Matemática, ou da História, ou das Artes, ou... A segunda é a dimensão ética, a construção de um ethos profissional. [...] No caso dos professores, a ética profissional tem de ser vista, sempre, em relação com a acção docente, com um compromisso concreto com a educação de todas as crianças. A terceira dimensão é a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade. É evidente que temos de planejar o nosso trabalho. Mas, tão importante como isso é prepararmos-nos para responder e decidir perante situações inesperadas. No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades (Nóvoa, 2017, p. 1.122, grifo nosso).

Segundo o autor, para ser professor/a precisa se aprofundar em três dimensões: desenvolver uma vida cultural e científica, desenvolver ética profissional e estar preparado para atuar num ambiente imprevisível. Nesta mesma direção, Tardif (2008) afirma que “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (Tardif, 2008, p. 63). Ou seja, os diferentes saberes das/os professoras/es não são apenas produzidos por elas/es, vários deles provêm das relações familiares, das experiências vividas na escola que frequentou, da sua cultura pessoal, das universidades e formações, das relações com seus pares, dentre outras diversas possibilidades (Tardif, 2008).

Tardif e Lessard (2014), ressaltam a importância das/os professoras/es buscarem a ética no exercício do seu trabalho, situam que o trabalho realizado por esta profissão, acontece em uma organização escolar específica, num local com tempos e espaços definidos e ocupado por um coletivo de profissionais e de estudantes/crianças. Os autores ainda complementam que esta docência precisa ser compreendida como um trabalho heterogêneo, ou seja, não é apenas um trabalho em que professoras/es cumprem tarefas e normas, mas uma profissão em que este coletivo de profissionais atua, dialoga, reflete, interfere e processualmente atribui sentidos e significados ao exercício da sua função. Portanto, segundo os autores, neste movimento, ao considerarmos todos estes aspectos, a docência é também uma experiência pessoal (Tardif; Lessard, 2014).

Paulo Freire no livro *Pedagogia da Esperança* nos convida a olhar para essa relação entre professoras/es e estudantes/crianças considerando que um/a docente crítico/a “[...] não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes” (Freire, 2009, p. 110). O autor ressalta que a educação ocorre neste encontro entre os sujeitos ao compartilharem suas experiências.

Ao tratarmos da Educação Infantil cabe ressaltar, que a denominação “docência” é relativamente recente “[...] para categorizar a profissão daquelas que se ocupam da educação e cuidado de crianças pequenas em instituições de educação coletiva no Brasil” (Schmitt, 2014, p. 33). Segundo a autora, as/os professoras/es passam a ser denominadas/os, também desta forma, a partir do processo de constituição e profissionalização desta área, bem como, da tarefa desafiadora de demarcar as suas especificidades.

Este processo é marcado, de certa forma, por dois movimentos: primeiro, o de afirmar o caráter docente e pedagógico da ação educativa das instituições de educação infantil, afirmando os aspectos que há em comum entre a ação das profissionais que atuam com esta etapa e os demais professores do Sistema Educacional (sobretudo pelo reconhecimento político da função de professoras); e, segundo, um movimento interno no campo da Educação, que procura identificar a especificidade da Educação Infantil, diferenciando-a da docência exercida em outras etapas (Schmitt, 2014, p. 33).

Para Schmitt (2014), estes dois movimentos marcaram este processo de reconhecimento das/os professoras/ de Educação Infantil como docentes, tanto o de demarcar a ação docente e pedagógica das profissionais que atuam na Educação Infantil, quanto o de evidenciar que a docência na Educação Infantil possui especificidades que diferenciam do exercício da docência nas outras etapas da educação.

O desafio que se coloca aqui é buscar entrelaçar o conceito de docência, a partir de Tardif e Lessard (2005), Teixeira (2007) e Nóvoa (2017) com as especificidades da docência exercida na Educação Infantil. Ao reconhecer este desafio de buscar caminhos para evidenciar os contornos da docência na Educação Infantil e demarcar algumas de suas especificidades, podemos considerar que ainda estamos vivendo um momento histórico, “inventando” (Mantovani, Perani, 1999) ou construindo esta docência na Educação Infantil.

Para isso, lembramos que a Educação Infantil foi reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (1996), como primeira etapa da educação básica e consiste no atendimento às crianças de 0 a 6 anos⁷ de idade em espaços coletivos de educação e cuidado. No Brasil, o acesso às instituições de Educação Infantil é um direito da criança e um dever do Estado em garantir este atendimento, sendo que a Constituição de 1988 conferiu essa responsabilidade aos municípios, anteriormente, essa responsabilidade era assumida pelas Redes Estaduais.

⁷ Na legislação vigente (Brasil, 2006, 2016), a educação infantil (creche e pré-escola), é responsável por atender nas instituições crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Desta forma, as crianças que completam 6 anos de idade até 31 de março precisam se matricular no primeiro ano do ensino fundamental. Sendo assim, as crianças que completam 6 anos a partir desta data permanecem matriculadas na educação infantil até o final do ano letivo. Por este motivo, escolhemos demarcar que o atendimento, na educação infantil, refere-se a crianças de 0 a 6 anos de idade.

Nesse sentido, ressaltamos que após ser considerada pela LDB (1996), como primeira etapa da Educação Básica, foram diversas as pesquisas e estudos que buscaram demarcar as especificidades da Educação Infantil. As pesquisadoras Batista e Rocha (2018) afirmam que neste percurso:

[...] tem-se procurado construir referências, para a docência, orientadas pela complexidade das ações da educação das crianças pequenas, na medida em que o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, social, e cultural é concebido como um processo marcado por diferentes dimensões imersas no interior das relações entre adultos e crianças, e das crianças entre si. Não obstante, **compreender as dimensões especificamente pedagógicas do trabalho docente** na educação de 0 a 6 anos continua sendo um desafio (Batista; Rocha, 2018, p. 96 grifo nosso).

Percebemos, que algumas pesquisas e estudos tem se dedicado a construir referências para a docência na Educação Infantil, abarcando as especificidades desta profissão e reconhecendo a complexidade de atuar nesta etapa da Educação Básica. Pois, o exercício da docência nesta área, refere-se às relações educativo-pedagógicas com as crianças pequenas, desde bebês, considerando o desenvolvimento “cognitivo, afetivo, físico, social e cultural” (Batista; Rocha, 2018, p. 96). As autoras evidenciam que compreender a docência na Educação Infantil, continua sendo um grande desafio.

Podemos aqui citar alguns estudos que têm como temática a docência na Educação Infantil e nos auxiliam a adensar esta pesquisa: Rocha (2001; 2008; 2012); Mantovani e Perani (1999); Kramer (2002, 2003, 2005, 2006); Cerisara (1996, 2002); Duarte (2011); Batista (2013, 2014) e Schmitt (2008, 2014), Buss-Simão e Rocha (2018) e Côco (2018). Estas são algumas das autoras que, em suas pesquisas e estudos, contribuem com indicações referentes a especificidade da ação docente com crianças pequenas e com a importância dos processos formativos. As autoras buscam ressaltar a relevância da realização de estudos que contribuam com o diálogo na área da Educação Infantil.

Por meio destas pesquisas, ressaltamos que no âmbito da Educação Infantil, a docência é afetada de modo singular pelas diversas relações que as/os professoras/es exercem com os diferentes sujeitos (crianças, profissionais da instituição, familiares das crianças, dentre outros). Neste sentido, Schmitt (2008) em sua pesquisa de mestrado ressalta que este outro com quem a/o professor/a se relaciona é uma presença singular, individual, mas que agrega diversos aspectos, “[...] que o situa numa classe social, numa geração, num grupo étnico ou racial, num gênero e num contexto cultural, situados num determinado tempo e espaço” (Schmitt, 2008, p. 25). Em sua pesquisa a autora buscou analisar as relações sociais constituídas com bebês e entre eles em uma creche pública da RMEF. Segundo a pesquisadora, adultos e crianças, desde bebês, estabelecem uma relação de troca constantemente, “[...] agem um com o outro e um para

o outro” (Schmitt, 2008, p. 25). Este outro com quem se relacionam, não necessariamente está presente em uma relação direta. Segundo Schmitt (2014) esta relação entre professor/a e criança pode:

[...] ser orientada pela interferência de orientações advindas do grupo profissional que definem formas ideais de conduzir a relação, ou de interferências de familiares da criança, que não estão presentes, mas que afetam a forma como a criança ou a professora agem, um frente ao outro. Ou seja, as relações são atravessadas por outras relações, que dizem respeito a outros grupos sociais que os atores pertencem e se relacionam (Schmitt, 2014, p. 61).

Como traz a autora, precisamos considerar que a constituição da docência perpassa também por buscar compreender que as relações são afetadas pelas interferências de outros grupos sociais em que professoras/es e crianças estão inseridas.

Schmitt (2014) destaca que, por vezes, as relações entre as/os professoras/es e as crianças são conduzidas por questões advindas das famílias, mesmo quando as famílias não estão presentes na instituição. A partir do que traz a autora, podemos considerar que no encontro entre professor/a e criança e na relação que estes/as estabelecem, pode existir interferências em seus modos de agir, pensar, falar, de outros sujeitos que não estão presentes (Schmitt, 2014). Neste sentido, concordamos com Côco (2018), quando destaca a complexidade que envolve o trabalho docente, por ser constituído a partir das interações humanas.

Uma das especificidades da Educação Infantil que buscaremos evidenciar no decorrer da pesquisa, fundante para nossa temática, é a presença, na maioria das vezes, de ao menos dois adultos em cada grupo de crianças, sendo essa uma das características que demarca a área. Neste sentido, Buss-Simão e Rocha (2018, p. 9) afirmam que:

Na educação infantil a ação docente comumente é realizada em parceria, ou seja, há a presença de uma professora e uma auxiliar, em que ambas estão na sala ao mesmo tempo e atendem o grupo de crianças e suas famílias, mesmo que exista grande diferenciação salarial nas funções, no horário de trabalho e no tipo de atividades realizadas, se constitui em uma docência compartilhada.

Desta forma, o exercício de uma docência pode ser marcado pelas relações estabelecidas entre estas/es profissionais que atuam num mesmo grupo de crianças. Consideramos que estas relações podem ser marcadas por momentos de trocas, diálogos, elaboração e organização da documentação pedagógica, divergências, parceira, e tantos outros aspectos que afetam, alteram e contornam a docência destes profissionais (Schmitt, 2014).

Nessa perspectiva, Duarte (2011) em sua pesquisa de mestrado buscou identificar a especificidade da constituição da docência das profissionais que atuam com os bebês em creches da RMEF. Para tratar da relação entre as profissionais que atuavam num mesmo grupo

de bebês, bem como da relação com os familiares dos bebês e demais profissionais, a pesquisadora utilizou o termo “docência partilhada”. No entanto, Gonçalves (2014) em sua pesquisa, também sobre a docência com os bebês, reiterou o termo utilizado por Duarte (2011) e enfatizou que o significado da palavra partilha refere-se à divisão. Sendo assim, em sua pesquisa Gonçalves (2014) indica a utilização do termo docência compartilhada, considerando mais adequado para representar a relação entre o coletivo de profissionais que atuam no exercício da docência.

Salientamos, que com as famílias e profissionais que atuam em outras funções (Ex: Limpeza e cozinha), as/os docentes buscam compartilhar a responsabilidade com a educação e o cuidado das crianças desde bebês, ou seja, compartilham relações, mas não a docência. Desta maneira, demarcamos essa coexistência de duas/dois ou mais profissionais exercendo sua função num grupo de crianças e sendo corresponsáveis pela educação e cuidado das mesmas.

Para Garanhaní (2010, p. 196–197), as/os professoras/es necessitam ter a “[...] compreensão de que a vulnerabilidade e dependência infantil geram atitudes de cuidado”, ou seja, ela ressalta que a docência na Educação Infantil “[...] exige uma simbiose entre cuidado e educação por meio da interação de uma rede de profissionais e responsáveis pela criança”. Sendo assim, anunciamos aqui mais uma das especificidades da Educação Infantil, o binômio cuidar e educar, que será contextualizado nas outras seções.

Até aqui, buscamos apresentar alguns conceitos de docência tanto no campo da educação em geral como na área da Educação Infantil. Com o intuito de evidenciar determinados aspectos que interferem neste processo de constituição de uma docência, que se compõe e se altera por meio das relações, anunciamos algumas especificidades da Educação Infantil e do ser docente nesta etapa educativa. Portanto, destacamos que a ação docente na Educação Infantil está alicerçada numa Pedagogia que se delinea “[...] pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas” (Rocha, 2001, p. 29).

Para melhor situar nossa problemática de pesquisa, na próxima seção, apresentaremos os aspectos históricos, políticos, legais e relacionais que atravessam o processo de constituição da docência na Educação Infantil no Brasil.

2.2 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS, LEGAIS E RELACIONAIS

As pesquisas acerca da docência na Educação Infantil demarcam as especificidades do exercício dessa docência com crianças, desde bebês. Com as pesquisas de Ostetto (2000),

Rosseti-Ferreira e Silva (2000), Cerisara (2002), Kramer (2005), Duarte (2011), Schmitt (2008; 2014), Gonçalves (2014), Ávila (2002), Rocha (2001; 2015), Buss-Simão e Rocha (2017), Côco (2015), Campos (2006) buscamos compreender algumas das especificidades da docência na Educação Infantil.

Para analisar o processo de constituição da docência na Educação Infantil, se faz necessário olhar para o percurso histórico desta etapa no Brasil. Pois, as reflexões acerca da qualidade do atendimento às crianças e a importância da formação específica e permanente das/os docentes, foram acontecendo ao passo que as crianças e a categoria geracional infância, foram abordadas e discutidas por diferentes perspectivas teóricas.

Nesta trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, “[...] a criação da creche se dá num contexto de transformação econômica e política” (Ostetto, 2000, p. 22), em uma época em que as mulheres estavam se inserindo no mercado de trabalho e necessitavam de um local para seus filhos serem cuidados durante sua jornada de trabalho. Em âmbito nacional, o final da década de 1970 e a década de 1980, foram marcados pelos diversos movimentos e mobilizações da sociedade civil em busca da extensão do direito à educação para as crianças pequenas:

[...] movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento. (Campos, 2006, p. 88).

A preocupação, nesta época, era de garantir o direito à educação das crianças, associado ao direito da mãe trabalhadora em ter uma instituição educacional para sua/seu filha/o estar enquanto ela trabalhava.

Cabe ressaltar que as primeiras formas de atendimento e acolhimento das crianças no Brasil se deram atreladas à assistência social, filantropia, à saúde e ao modelo higienista, sendo essa história demarcadora da constituição e da identidade da Educação Infantil no Brasil. O movimento feminista, na década de 1980, lutava pelos direitos das mulheres e pelos direitos das crianças a uma educação pública, gratuita e de qualidade, evidenciavam a “[...] insuficiência e inadequação de métodos e modelos pedagógicos fechados e orientados para a educação das crianças, consideradas de forma abstrata e individualizada” (Buss-Simão; Rocha, 2017, p. 84).

As instituições de Educação Infantil, naquele momento histórico, estavam em sua maioria vinculadas a secretaria de bem-estar. As creches não eram ainda vinculadas a Educação Básica, o que acarretava num atendimento com práticas de “[...] atividades para as crianças, orientadas para mera ocupação do tempo” (Buss-Simão; Rocha, 2017, p. 84) e na precariedade

no atendimento.

A qualidade de atendimento às crianças passa a ser discutida ao iniciar os primeiros estudos referentes às condições de funcionamento destas instituições que atendiam as crianças pequenas. Inicialmente as instituições de Educação Infantil eram compostas por um quadro de profissionais marcado pela presença de mulheres. Sendo assim, a presença das primeiras mulheres professoras estava estreitamente ligada à maternidade. Em certa medida, atuar no magistério era considerado uma possibilidade de profissão para as mulheres, mas, cabe ressaltar que havia uma concepção de que as mulheres eram educadoras/professoras natas. Desta forma, os requisitos para ser professora eram, principalmente, ser mulher e de preferência uma mãe “exemplar” que demonstrasse ser paciente e amorosa, para assim, conseguir cuidar e educar bem as crianças.

Em torno disso, faz-se necessário salientar, segundo Ávila (2002, p. 127), que essa docência na Educação Infantil “[...] não é maternagem, pois não se realiza em contexto familiar; não é puericultura, porque não se liga às práticas médico-higienistas; não é aula porque não tem como forma a escolar e não há alunos para incorporar a cultura produzida por conteúdos escolares”.

Nesta busca de investigar o processo histórico da constituição da docência na Educação Infantil, Batista (2013) em sua pesquisa de doutorado teve como objetivo investigar como se deu este processo no estado de Santa Catarina, tendo como foco o período da primeira metade do século XX, de 1908 a 1949. Uma das hipóteses centrais que conduziram a pesquisa de Batista (2014) foi:

[...] de que a definição dos responsáveis pelas crianças nas instituições voltadas a elas foi orientada pela assistência social à criança pobre, tendo como traço central a intervenção da Igreja e do Estado, que elegiam para exercer esta função, fundamentalmente, irmãs de caridade, enfermeiras e voluntárias. Na Educação Infantil, o uso de diferentes denominações para a função de professora deste nível de educação acaba por revelar a própria indefinição histórica desta profissional, chamada inicialmente de ama, desde as primeiras creches no Brasil, babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros (Batista, 2014, p. 2).

A autora evidencia que no estado de Santa Catarina a escolha das/os profissionais que atuavam nas instituições era realizada pela Igreja e pelo Estado, sendo naquele momento histórico exercido, fundamentalmente, por mulheres voluntárias, enfermeiras e muitas vezes pelas irmãs de caridade. Batista (2014) afirma, que as diferentes nomenclaturas utilizadas para identificação das profissionais responsáveis pelas crianças nas instituições são decorrentes da própria indefinição histórica destas profissionais, que já foram chamadas de ama, “babá, recreacionista, atendente, auxiliar de desenvolvimento infantil, entre outros” (Batista, 2014, p.

2).

Podemos perceber, como afirma Schmitt (2014, p. 34) que o “[...] processo de identificação e especificação do caráter docente da Educação Infantil, está envolto por uma história de indefinição e de marginalização das funções, dos objetivos e das formas organizacionais das instituições”.

As características e diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental foram demarcadas por pesquisadoras/es e estudiosas/os da Educação Infantil. Neste percurso histórico, foi evidenciado que a docência para as crianças de 0 a 6 anos necessitava ser pensada a partir das especificidades das crianças desta etapa da educação. Como apresentado por Rocha (2001):

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (Rocha, 2001, p. 31).

Diferenciar as instituições de Educação Infantil da escola se fez necessário, inicialmente, para compreendermos que existem especificidades da docência com as crianças pequenas, desde bebês. Como afirma Rocha (2001), as instituições de Educação Infantil diferenciam-se da escola que tem a centralidade no ensino e como sujeito o aluno, pois o objeto da Educação Infantil são as relações educativo-pedagógicas que acontecem num espaço coletivo e tem como sujeito as crianças de 0 a 6 anos.

Por meio de uma formação de qualidade, segundo Kramer (2005), é que poderemos nos deslocar das concepções que consideram as instituições de educação infantil a extensão do lar ou uma preparação para o ensino fundamental. Sobre a importância da formação de professoras/es, Kramer (2005) afirma ser necessário:

[...] deslocar-se de um lugar onde circulam concepções de que basta ser a extensão do lar, dar cuidado e assistência à criança na ausência da mãe ou prepará-la para o ensino fundamental para o lugar da escola, e não da pré-escola, é tarefa difícil quando não acompanhada de um processo sistemático de formação (Kramer, 2005, p. 102).

Segundo a autora, através dos processos formativos é possível compreender as especificidades da docência com as crianças de 0 a 6 anos. Concordamos com a autora que a formação das/os professoras/es interfere diretamente na qualidade do atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil. Segundo Campos (2006), por meio das pesquisas, é que a precariedade dos espaços das instituições, das materialidades, da formação de professoras/es

e das dificuldades nas relações com as famílias se revela. Portanto, o debate sobre a necessidade da luta pela garantia do direito à educação passou a estar atrelado ao direito à qualidade do atendimento às crianças da Educação Infantil, o que exige um estudo e um aprofundamento a respeito da docência e da formação de professoras/es.

Nesta trajetória, os marcos legais, históricos e políticos, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) interferiram diretamente na constituição da docência das/os profissionais responsáveis pela educação e o cuidado das crianças nas instituições educativas. Visto que, a partir destas leis e diretrizes a Educação Infantil foi inserida na legislação como primeira etapa da educação básica (LDB,1996), assim como, as crianças, desde bebês, foram reconhecidas como sujeitos de direitos (ECA,1990) e passaram a ter direito à educação (Constituição Federal,1988). Como é possível observar na LDB (1996) Art. 29º, 30º e 31º:

Art. 29º A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30º. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31º. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Apesar de constar na legislação uma separação entre creches (atendimento de crianças de 0 a 3 anos) e pré-escolas (atendimento a crianças de 4 a 6 anos), muitas instituições atendem a faixa etária de 0 a 6 anos e utilizam diferentes nomenclaturas, como, por exemplo, a utilizada no município onde ocorre esta pesquisa: Núcleo de Educação Infantil Municipal- NEIM. Estas legislações também implicaram, numa necessidade de definir quem seriam as/os profissionais que atuariam nesta etapa educativa, o que evidenciou a necessidade de uma denominação para o cargo. Essas questões movimentaram as discussões e os estudos referentes à carreira profissional e à formação exigida aos profissionais que atuavam nas instituições de Educação Infantil.

Acerca disso, na Constituição Federal 1988, foram acrescentados os princípios para que o atendimento nas instituições de Educação Infantil garantisse e respeitasse os direitos da criança a uma educação de qualidade. Exigiu-se também, que o ingresso de professoras/es fosse realizado por meio de concurso público e que ocorresse a revisão dos cargos e salários do quadro do magistério. Segundo Cerisara (2002), podemos dizer que a redação final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996):

[...] incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que os profissionais, atuando junto a elas, viessem a ser professores com direito à formação tanto inicial quanto em serviço e à valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros (Cerisara, 2002, p. 12).

Com a versão final da LDB (1996) a Educação Infantil, como já ressaltamos, é reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e é indicado que o atendimento das crianças de 0 a 6 anos passe a ser organizado de acordo com as especificidades da Educação Infantil. A alteração na LDB de 1996, atribuiu ao Estado a responsabilidade pela garantia do direito ao atendimento as crianças. Outro aspecto importante, a ser considerado após a promulgação da LDB (1996), foi sobre a formação, esta passou a ser uma exigência não mais somente para as/os professoras/es do Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas também para Professoras/es da Educação Infantil.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996).

Com a LDB de 1996, passa-se a exigir, legalmente, formação mínima para o exercício da docência nessa etapa educativa. No entanto, a legislação não exige que a formação das/os Professoras/es de Educação Infantil ocorra exclusivamente no Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia⁸, ou seja, permite que a formação seja realizada, também, em nível médio (magistério, nível normal). Isto implica diretamente na qualidade da formação destes/as profissionais, no exercício da docência e no atendimento às crianças.

A respeito do processo formativo de professoras/es, após a LDB, Kramer (2000) afirma que:

[...] a fim de que a Educação Infantil de qualidade seja de fato direito de todos coloca-se como desafio urgente, a formação profissional de todos os professores: formação como direito à educação, de todos (crianças, jovens, adultos e dentre eles os professores); formação nas áreas básicas do conhecimento (língua, matemática,

⁸ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia de 2006 legitimam e garantem o lugar da educação infantil nos cursos de Pedagogia. Nos anos seguintes foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; a Resolução Nº 2, de 2016 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica; a Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020 que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As resoluções de 2019 e 2020, que estão em vigor ainda não foram implementadas. (CNE/CP nº2 2019 e CNE/CP nº1 2020).

ciências naturais e ciências sociais); e formação cultural, com oportunidade de se discutir valores, preconceitos, experiências e a própria história. **Formação entendida como qualificação, na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, e de profissionalização, garantindo avanço na escolaridade, carreira e salário.** Formação que implica em constituir identidades, ponto crucial frente à crescente evasão de professores. Formação que – seja continuada (com novas propostas pedagógicas), seja inicial (em escolas de formação de magistério e na universidade) - garanta espaço para a pluralidade e para que professores narrem suas experiências, reflitam sobre práticas e trajetórias vividas, compreendam a sua própria história, redimensionem o passado e o presente, ampliem seu saber e seu saber fazer. **Formação permanente exercida com condições dignas de vida e de trabalho e concebida no interior de uma política cultural sólida e consistente** (Kramer, 2000, p. 03, grifo nosso).

A autora defende a ideia de uma política pública de formação permanente que seja exercida com “condições dignas de vida e de trabalho”. A autora evidencia a importância da formação inicial e continuada, para a garantia de uma Educação Infantil de qualidade voltada para as crianças pequenas.

Com a legitimidade da lei, a formação das/os professores/as que atuam na Educação Infantil foi afetada diretamente, como revelam Buss-Simão e Rocha (2018):

[...] a função docente na educação infantil, que antes era exercida por profissional sem formação, passou a ser de responsabilidade de um profissional com formação de nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e IES, admitida como formação mínima para o exercício do magistério a oferecida em nível médio, na modalidade normal [...] (Buss-Simão; Rocha, 2018, p. 3).

As autoras evidenciam que, com a legitimidade da lei, passa a ser exigido que a/o profissional tenha formação de ensino superior ou curso normal (nível médio), para atuar na Educação Infantil. Segundo Rosseti-Ferreira e Silva (2000, p. 4):

[...] é consenso entre os pesquisadores na área que a qualidade está intrinsecamente relacionada à formação profissional. É na construção de uma política para a formação de profissionais de creche que se situam os maiores desafios da educação infantil no momento atual, ou seja, na tradução das leis em realidade concreta.

Desta forma, destaca-se que a qualidade do atendimento as crianças, também é afetada pela formação profissional dos docentes. No entanto, a elaboração de políticas que garantam a formação das/os profissionais que atuam na Educação Infantil, mesmo após seu reconhecimento da legislação como primeira etapa da educação básica, é um processo desafiador.

Estes critérios como formação, salário e carreira são fundamentais para pensarmos nas dimensões da qualidade da Educação Infantil, mas não são os únicos fatores que interferem e garantem a oferta de uma educação pública de qualidade. Os estudos referentes a qualidade na Educação Infantil apontam, além destas questões, outras dimensões como as dimensões

estruturais, a razão adulto/criança e as relações interpessoais (entre os profissionais, com as famílias). Flores, Pimenta e Sousa (2021, p. 30) apoiadas em Campos (2013, p. 41) destacam “[...] que um atendimento de qualidade para as crianças pequenas requer um sistema amplo, complexo e intersetorial” (Pimenta, Sousa, Flores, 2021, p. 30).

Ao considerarmos a importância da formação para qualificar a atuação docente na Educação Infantil destacamos que nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI (Brasil, 2009) considera-se que o atendimento as crianças de 0 a 5 anos deve ser realizado por instituições educacionais públicas ou privadas como consta no Art. 5º:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (Brasil, 2009).

Nas DCNEI (Brasil, 2009) também são demarcados os objetivos e a função social, política e pedagógica desta primeira etapa da educação básica, para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais. Assim, está definido na legislação CNE/CEB (Brasil, 2009) nº5 Artº 8 que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Para que sejam alcançados estes objetivos anunciados na Resolução, é necessária uma ação docente que garanta os direitos das crianças e o acesso aos processos de aprendizagens e de ampliação dos conhecimentos. Portanto, as instituições de educação infantil devem construir propostas que respeitem os princípios éticos, políticos e estéticos, como consta na legislação. Na Resolução CNE/CEB (Brasil, 2009) Art. 6º consta que:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Desta forma, segundo a Resolução CNE/CEB (Brasil, 2009) Art. 9, as/os docentes por meio de suas ações nas instituições precisam promover às crianças:

[...] o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências

sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos (Brasil, 2009, p. 2).

Para que as/os professoras/es de Educação Infantil promovam esta imersão das crianças nas diferentes linguagens se faz necessário compreender que a função social da Educação Infantil envolve essas diferentes questões anunciadas pela legislação. Estando, dentre as especificidades, o cuidar e educar, as relações e interações, as brincadeiras, a organização do tempo e dos espaços, a presença de no mínimo dois adultos em um mesmo grupo de crianças e a multiplicidade simultânea de ações. Sem perder de vista, a garantia dos direitos das crianças de proteção, provisão e participação.

Em vista disso, a função da Educação Infantil “[...] sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural)” (Florianópolis, 2010, p. 82). Nesta perspectiva, Rocha (2010, p. 02) reitera que “[...] a Educação Infantil tem uma identidade que precisa considerar a criança como um sujeito de direitos, oferecendo-lhe condições materiais, pedagógicas, culturais e de saúde para isso, de forma complementar à ação da família”.

Com isso, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 5 (Brasil, 2009), no Artigo 7º, as propostas pedagógicas das instituições da Educação Infantil, devem garantir que a Educação Infantil cumpra sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (Brasil, 2009, p. 2).

Nesta Resolução é evidenciada a responsabilidade da Educação Infantil em complementar a ação da família no que diz respeito à educação e ao cuidado das crianças, bem como, em garantir os direitos “civis, humanos e sociais” das crianças, desde bebês.

No que se refere à função social da Educação Infantil de educar e cuidar, ressaltamos, que no percurso histórico, houve uma necessidade de evidenciar a indissociabilidade deste

binômio. Isto ocorre, devido ao fato de nas relações educativo-pedagógicas, por vezes, haver uma dicotomização entre cuidar e educar, entre “cabeça e corpo”, entre as “atividades dirigidas” (semelhantes a escolar) e as ações de cuidado.

Por isso, reiteramos que não é sobre isto ou aquilo, mas sim isto e aquilo, são as duas coisas, de forma indissociável: cuidar-educar. A respeito dessa indissociabilidade entre educar e cuidar Kramer (2003) corrobora:

[...] que só uma sociedade que teve escravos poderia imaginar que as tarefas ligadas ao corpo e a atividades básicas para a conservação da vida – alimentação, higiene – seriam feitas por pessoas diferentes daquelas que lidam com a cognição! Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade – que teve espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais (Kramer, 2003, p. 78).

A autora problematiza essa dicotomia entre cuidado e educação, em que a cada profissional atribui-se uma dessas funções, a um/a cabe as questões do cuidado e a outra/o as relacionadas ao educar (cognição). Kramer (2003) evidencia que o cuidado não está apenas relacionado a higiene, mas sim integrado a saúde, os afetos e valores morais.

Devido a esta dicotomização problematizada por Kramer (2003) e, sobretudo, observada na ação docente no cotidiano das instituições, buscou-se o uso de um termo que traduzisse a importância e a presença da educação e do cuidado nas instituições de Educação Infantil. Foi nesse sentido, segundo Cerisara (1999, p. 17), “[...] que se recorreu ao termo utilizado em inglês – *educare* – que significa educação e cuidado ao mesmo tempo”. No entanto, em português não é possível traduzir esta palavra em uma só, por isso, optou-se por utilizar os termos cuidar e educar (Cerisara, 1999). Para a autora, o movimento de compreender a concepção de educar e cuidar como função social das instituições e “conseguir concretizar esta concepção em práticas educativas” pode resultar num processo desafiador para as/os Professoras/es da Educação Infantil.

A autora afirma que na relação, creche e família, precisa ficar evidente o papel e as especificidades de cada uma, pois apesar de suas ações serem complementares, são diferentes.

Ao reputarmos as especificidades da Educação Infantil, cabe destacar que na legislação nacional temos uma docência para a Educação Infantil:

[...] sustentada nas relações, interações e em práticas que intencionalmente privilegiem e valorizem as experiências cotidianas, que ampliem os processos de aprendizagem no espaço coletivo, opondo-se a práticas que intencionalmente visam resultados de apreensão de conteúdos de diferentes áreas de conhecimento de forma individualizada e mecânica (Schmitt, 2014, p. 46).

Esta perspectiva anunciada, segundo Schmitt (2014), está relacionada a uma

ampliação do “sentido da docência”, afastando-se dos modelos que naturalizavam essa relação entre professora/criança de transmissão de conhecimentos de forma “linear, monológica e vertical” (Schmitt, 2014, p. 46). Definir a docência na Educação Infantil como sendo a/o adulta/o aquela/e que ensina e transmite um conteúdo, restringe a ação docente das/os professoras/es, desconsiderando as especificidades da docência nesta primeira etapa da educação básica.

Neste sentido, Coutinho e Rocha (2007, p. 11) afirmam que “[...] toda e qualquer aprendizagem é consequência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural, no âmbito de uma infância determinada”. As autoras destacam que na Educação Infantil, a aprendizagem das crianças também resulta das relações que elas estabelecem nas instituições e no contexto no qual cada uma está inserida.

Nesta mesma perspectiva, Duarte (2011, p. 204) contribui ao afirmar que a docência é uma “[...] profissão que acontece com relações entre seres humanos entendidos como seres integrais e não fragmentados, que precisam ser enxergados na sua completude para que as práticas docentes caminhem por uma dimensão humana.” Neste sentido, Schmitt (2008) ressalta que a forma como ocorrem as relações nas instituições está permeada de enunciados, que vão interferindo na constituição das crianças em suas múltiplas dimensões. Podemos dizer que essa pedagogia com crianças bem pequenas é “basicamente uma profissão relacional” (Barbosa, Delgado, Richter, 2019, p. 273).

Portanto, podemos pensar numa docência constituída numa trama de relações. Uma vez que, concordamos com Ódena (1995), que as relações que compõem a docência são: a relação individual professor/a-criança, a relação coletiva professor/a-grupo de crianças e grupo de crianças e professor/a, a relação triangular professor/a-família-criança, a relação professor/a com o grupo de famílias, a relação professor/a-profissionais da instituição e a relação professor/a-comunidade. Percebemos que a/o professor/a não trabalha sozinha/o, que todas essas relações perpassam a docência, pois sua ação está envolvida nessa trama. De acordo com Rocha e Schmitt (2016):

A ação docente não é independente, ainda que se possa preservar um certo grau de autonomia no âmbito da criação de seu fazer. Esta, além de estar atrelada a regras que constitui a profissionalidade de um trabalho e às condições estruturais, está também implicada com a ação de outros atores sociais, seja no âmbito da instituição ou da sociedade (Rocha; Schmitt, 2016, p. 2).

Concordamos, tal como as autoras, que a ação docente engloba todos os processos que a abarcam, ou seja, organização dos objetivos e estratégias educativas, organização e elaboração da documentação pedagógica, organização de tempo e espaço, concepções de infância e

criança, assim como, pelas relações sociais. Podemos desta forma, pensar em uma docência que requer outros sujeitos, pois ela é constituída pelas ações que são direcionadas ao outro e elaboradas com o outro.

Portanto, a ação docente é permeada de relações sociais que vão afetando/alterando a constituição da docência destas/es profissionais. Nesta perspectiva, Rocha (2012) defende que a função da docência na Educação Infantil se sustenta no:

[...] respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (Rocha, 2010, p. 12).

Segundo a pesquisadora, uma docência na Educação Infantil realizada por meio de uma ação intencional que busca contemplar as diversas dimensões humanas, “[...] trata-se de orientar a ação pedagógica por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como tempo de direitos” (Rocha, 1998, p. 15). A autora nos convoca a pensar o exercício da docência nesta primeira etapa educacional tendo as crianças como centralidade/fonte da orientação da ação docente.

Neste sentido, concordamos quando Cerisara (1999) evidencia que só vamos compreender como se caracteriza essa docência na Educação Infantil quando compreendermos como ocorre a docência com os bebês, pois é por meio da relação com os bebês que somos convocadas/os a pensar numa docência específica para a Educação Infantil.

Nesta perspectiva, Schmitt (2014) em sua pesquisa de doutorado problematiza alguns conceitos importantes ao tratar da docência com os bebês. A pesquisadora traz a “multiplicidade simultânea” das ações do/a professor/a no cotidiano das instituições por meio das interações com as crianças. Visto que, as/os profissionais que atuam num mesmo grupo de bebês são convocadas/os nessas relações a olhar, falar e movimentar-se em momentos, por vezes, simultâneos. Enquanto a/o professor/a está na relação com uma criança num momento de troca, também observa outras crianças, corresponde com um olhar, conversa com outros bebês, o que demarca uma multiplicidade de ações simultâneas num espaço de Educação Infantil.

Portanto, são as/os profissionais docentes as/os responsáveis em observar e planejar os espaços para que essas relações entre as crianças e seus pares e as crianças e os adultos aconteçam. Por exemplo, quando uma profissional está auxiliando o bebê com a alimentação, outros bebês podem ser observados brincando, interagindo com as materialidades, entre os pares ou até mesmo realizando a higiene com outra/o profissional. Por isso, a autora ressalta a importância de uma Pedagogia de contexto, que se refere a pensar e elaborar, por meio da

observação, o planejamento de tempos e espaços como mobilizadores para as ações e relações sociais das crianças.

Percebemos que por meio de suas reflexões e de suas ações docentes, as/os professoras/es que consideram esta multiplicidade de ações simultâneas em um contexto de Educação Infantil revelam suas concepções de infância, de criança e de Educação Infantil. Por isso, evidenciamos que o exercício da docência na Educação Infantil é também constituído por meio destas concepções na qual as/os professoras/es pautam sua prática (Barbosa; Delgado; Richter, 2019 p. 281). Desta forma, concordamos com Cerisara (2004):

Se há diferentes contextos e as crianças são diferentes entre si, nem melhores nem piores, apenas diferentes entre elas, entre elas e os adultos é preciso que a pedagogia a ser realizada também contemple as diversidades das crianças, de cada grupo de crianças nas suas competências, nas suas possibilidades (Cerisara, 2004, p. 9).

A pesquisadora ressalta a necessidade de uma “Pedagogia da Educação Infantil” que respeite as singularidades das crianças ao reconhecê-las como sujeito de direitos. No entanto, evidencia, que para garantir que isto ocorra é exigido uma docência que consiga reconhecer o “não saber sobre as crianças e seus modos de ser” (Cerisara, 2004, p. 9). Corroborando, Coutinho e Rocha (2007) afirmam que:

Devemos partir da ideia da infância como construção social. Nesta perspectiva, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade. Fatores como classe social, etnia, gênero, religião determinam a constituição das diferentes infâncias e de suas culturas. Desvelar o que conforma e dá forma às diferentes infâncias exige considerar as próprias crianças nesta dimensão social (Coutinho; Rocha, 2007, p. 11).

Quando compreendemos a infância como uma categoria social geracional, em que as crianças como sujeitos sociais vivem esta infância de diferentes modos, em diferentes contextos, atravessadas pelas questões de raça/etnia, gênero, religião, classe, dentre outras, torna-se necessário construir uma docência que seja relacional, para isso é necessário um/a professor/a que considere a potencialidade das crianças e que esteja em relação, tendo-as como foco principal dos seus planejamentos a brincadeira.

Ao passo que a criança seja fonte central da orientação da ação, a intencionalidade das/os professoras/es pode ser composta pelas seguintes estratégias:

[...] observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os âmbitos de experiências através de núcleos de ação pedagógica a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços dos tempos e dos materiais para estes fins (Rocha, 2010, p. 18).

Rocha (2012) evidencia a complexidade da ação docente com as crianças de 0 a 6 anos, ao indicar as estratégias que compõem e orientam o trabalho das/os professoras/es. Além disso,

no que tange ao caráter pedagógico da ação docente na Educação Infantil faz-se necessário destacar que “[...] não está associado às atividades em si, mas à postura da professora, embasada em um conhecimento pedagógico, e uma escolha política, que a orienta na forma como estabelece e organiza as relações com as crianças no espaço coletivo” (Schmitt, 2014, p. 48).

Tendo em conta a função da Educação Infantil e seu objeto, ressaltamos que esta docência exercida na Educação Infantil “[...] emana do respeito pela criança e do reconhecimento da diferença e da multiplicidade que lida para evitar transformar o outro no mesmo que eu” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 214). Portanto, é fundamental considerar uma docência com bebês e crianças pequenas como um “ato político e técnico de grande complexidade” (Barbosa; Delgado; Richter, 2019, p. 283).

Nesta mesma perspectiva, as autoras Coutinho e Rocha (2007, p. 11) afirmam que é necessário que eduquemos o nosso olhar, a fim de constituirmos uma “[...] relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nas creches e pré-escolas”.

Portanto, uma docência exercida na Educação Infantil deve considerar as ações que envolvem as dimensões de cuidado e educação, sendo afetada e alterada constantemente pelas relações entre os adultos (profissionais e famílias), pelas relações com as crianças e destas com seus pares, nas unidades educativas.

Como já apontamos, outra especificidade do exercício da docência nesta etapa educativa é no que concerne a multiplicidade simultânea (Schmitt, 2014) de relações que acontecem no cotidiano de um grupo de crianças. Nesta perspectiva, a docência rompe com a ideia de uma determinada linearidade na ação docente com as crianças, ou com a tentativa de que todos façam a mesma coisa ao mesmo tempo. Uma docência que coloca em evidência o fato de que nos espaços coletivos da Educação Infantil, planejados pelas/os docentes, as crianças estarão envolvidas em diferentes relações e ações.

Para além da multiplicidade simultânea das relações, as pesquisas de Duarte (2011) e Gonçalves (2014) demarcam também, mais uma das especificidades da docência na Educação Infantil que é a presença de duas/dois adultas/os (professoras/es e auxiliares de sala) na relação com as crianças. Nesse sentido, podemos considerar que uma ação docente conjunta, das/os profissionais que atuam com o mesmo grupo de crianças, “[...] caracteriza uma docência compartilhada, a qual exige uma articulação da ação com as crianças e uma cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva” (Buss-Simão; Rocha, 2018, p. 9).

Realizar uma pesquisa sobre a constituição da docência das/os Professoras/es

Auxiliares de Educação Infantil perpassa por este processo de buscar identificar como têm ocorrido as relações entre as/os profissionais, quais aspectos têm alterado e interferido na composição e nos contornos dessa docência. Podemos considerar que todas/os estas/es profissionais que atuam num mesmo grupo de crianças compartilham a docência?

Nesta pesquisa nos restringiremos a tratar da relação entre Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, apesar de considerarmos a relevância do trabalho realizado por todas/os as/os profissionais docentes que atuam num mesmo grupo de crianças e reconhecermos que as relações estabelecidas com estes também interferem na constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil.

Reconhecemos que a/o Auxiliar de Sala, é a/o única/o profissional que permanece na relação com as crianças, diariamente, sendo ela/e que atua tanto com o/a Professor/a de Educação Infantil quanto com o/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. Sendo assim, as/os Auxiliares de Sala costumam ser um/a das principais referências para as crianças e famílias devido, sobretudo, as relações que estabelecem com as crianças e o tempo em que permanecem com elas.

Assim, temos o intuito de compreender, como afirma Rodrigues, Silva e Varani (2020, p. 740), “[...] o trabalho coletivo na docência compartilhada incorpora esta dimensão da complementariedade e conseqüentemente de humanização porque ocorre no diálogo e não numa simples divisão de tarefas, de responsabilidade estritamente individual”.

Visto que as teorias pessoais influenciam naquilo que se vê e ouve, é pertinente comparar as concepções e interpretações com as das/os colegas, especialmente entre aquelas/es que dividem a responsabilidade da docência direta com as crianças. O que implica necessariamente um compartilhamento contínuo e sistemático (Schmitt; Silva, 2018). Nesta perspectiva, consideramos como um ponto central nesse processo de constituição das especificidades da docência destas/es profissionais atentar à documentação pedagógica como uma das estratégias da ação pedagógica que auxilia as/os professoras/es a escutar e observar as crianças com quem trabalham, bem como a possibilidade de compartilhamento da docência.

Desta maneira, no que concerne a documentação pedagógica, segundo Gandini e Goldhaber (2002, p. 150) “[...] a documentação interpretada e reinterpretada junto com outros educadores e crianças, oferece a opção de esboçar roteiros de ação que não são construídos arbitrariamente, mas que respeitam e levam em consideração todas as pessoas envolvidas”. As autoras ressaltam a importância de se estabelecer um diálogo e uma troca entre as/os profissionais no que se refere à observação, ação e documentação pedagógica do grupo de crianças com o qual exercem a docência.

Este anúncio acerca da sistematização da ação pedagógica evidencia a necessidade de problematização e reflexão quanto ao compartilhamento da docência, não apenas por via de ação prática, mas, necessariamente, pelo compartilhamento do ato de observar, refletir e elaborar a ação direcionada aos bebês e crianças pequenas (Schmitt; Silva, 2018). Pode-se dizer que todas as ações e relações constituídas com as crianças necessitam de uma reflexão pedagógica, tendo as/os profissionais que atuam no mesmo grupo de crianças, o compromisso em compartilhar a responsabilidade educativa (Schmitt; Silva, 2018).

Compartilhar a docência, a documentação pedagógica e estabelecer diálogos sistemáticos entre Professoras/es de Educação Infantil, Auxiliares de Sala e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil interfere, diretamente, na qualidade do trabalho a ser realizado com as crianças como também na constituição da docência do/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Em resumo, por meio dos estudos e pesquisas realizadas na área da Educação Infantil, consideramos que a ação docente das/os professoras/es da Educação Infantil tem como centralidade o educar e cuidar e a dimensão relacional. Portanto, podemos afirmar que observamos a Educação Infantil como uma área:

[...] em constituição, construindo progressivamente seu pertencimento aos sistemas de ensino, em meio a vivências transformadoras de sua dinâmica. Transformações que dialogam com novas compreensões sobre as crianças, suas infâncias e seus papéis sociais, com alterações nos encaminhamentos da política educacional, com as lutas dos movimentos sociais que atuam na pauta da infância e dos processos educativos, com as pressões pela expansão do atendimento, com a negociação relativa à distribuição dos recursos públicos, etc. Enfim, a EI está imersa no conjunto das pautas em disputa no contexto social e, não sem tensões, vem conquistando visibilidade e reconhecimento social, evidenciando necessidades emergentes, iniciativas de ação, metas futuras e desafios que persistem. Com isso, a EI se faz presente, cada vez mais consistentemente, nas deliberações vinculadas à gestão educacional, dialogando também com o conjunto das demandas sociais que integram as políticas públicas (Côco, 2015, p. 143).

Concordamos com Côco (2015) que a Educação Infantil é uma área em construção, sofrendo interferências em seu percurso histórico por meio das legislações, das políticas educacionais, dos movimentos sociais, com a luta pela qualidade do atendimento às crianças e com o reconhecimento da importância da formação permanente de professoras/es. As transformações que vêm ocorrendo, segundo a autora, também dialogam com as compreensões sobre a criança, a infância e a Educação Infantil.

Portanto, a constituição da docência é um processo que ocorre no decorrer da trajetória profissional, em que as/os profissionais vão sofrendo influências e interferências tanto internas quanto externas nas interações que são realizadas com o outro e com a instituição.

Assim, consideramos relevante conhecer tanto como se deu a constituição do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, no âmbito da legislação, dos documentos curriculares municipais, quanto também buscar estratégias para ouvir as/os profissionais que ocupam este cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. Realizar a escuta destas profissionais docentes foi necessário para que, enquanto atores e autoras/es do seu lugar de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, pudessem dar visibilidade a sua história, ao seu processo formativo, seus desafios, ao seu lugar na instituição e aos processos de constituição da sua docência.

Na próxima seção, trataremos de aspectos que permitem compreender o contexto de organização do quadro de profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil da rede pesquisada, tanto os diferentes cargos e funções, quanto os aspectos históricos e legais que interferem nessa composição, bem como o conjunto de documentos curriculares que demarcam as concepções nas quais são pautadas as ações docentes.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

Para compreendermos a realidade atual da Educação Infantil do município de Florianópolis, no que concerne aos cargos e atribuições profissionais, precisamos revisitar a história da constituição desta etapa da educação básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Um marco importante dessa trajetória histórica se iniciou em 1976 com o projeto: *Núcleos de Educação Infantil*. Na RMEF, desde o início, as instituições que atendiam as crianças da Educação Infantil estavam vinculadas à secretaria de educação, o que pode ser considerado um diferencial ao se considerar o cenário Nacional. No entanto, inicialmente, a secretaria era denominada: Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), ou seja, saúde, educação e assistência social vinculadas numa mesma secretaria.

Luciana Ostetto (2000) apresenta a trajetória de constituição da Educação Infantil da RMEF num recorte de 1976 a 1996, o que contribui para entendermos este processo de constituição dos cargos e atribuições das/os professoras/es de Educação Infantil da rede municipal. Diferentemente de outros Municípios do Brasil, desde seu início, as/os profissionais contratadas/os são professoras/es, por isso, exigia-se a formação mínima em magistério ou o curso adicional (materno-infantil) para exercer a docência (Ostetto, 2000). A autora apresenta as nomenclaturas de alguns cargos existentes nos núcleos de Educação Infantil da época, como: professor/a, auxiliar de sala, técnico/a educacional e coordenador/a pedagógico.

Em torno disso, Garanhani (2010, p. 188), com o objetivo de trazer reflexões sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, em âmbito nacional, destaca que historicamente grande parte das profissionais que atuavam “na educação infantil são leigas”, ou seja, não possuem formação específica para exercer seu cargo. Este fato fragiliza a categoria e provoca questionamentos referentes ao papel da professora da Educação Infantil.

Reconhecemos que historicamente este lugar é ocupado, majoritariamente, por mulheres, que muitas vezes foram chamadas até mesmo de tia, revelando uma tentativa, talvez, de criação de laços afetivos entre as crianças e profissionais, aproximando-se das relações familiares, mas, sobretudo, esperando das professoras uma postura de aceitação das condições sociais, políticas e trabalhistas colocadas a elas naquele momento histórico. Para Freire (1997) chamar as professoras de tia revela: [...] uma “inocente” armadilha ideológica em que, tentando-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta ou entretê-la no exercício de tarefas fundamentais” (Freire, 1997, p. 18).

Segundo o autor esta forma de nomear as professoras revela uma tentativa de

“amaciar” a capacidade de luta destas profissionais, para que envoltas em seus fazeres inerentes à docência não se mobilizem, não questionem, não ergam suas bandeiras de luta.

Sendo assim, ao retornarmos ao processo histórico inicial da Educação Infantil no município de Florianópolis, destacamos que mesmo sendo vinculada à secretaria de educação, a Educação Infantil, promovida pelo município, era de caráter compensatório e assistencial. Havia uma preocupação em garantir os cuidados relacionados à alimentação, saúde e higiene das crianças que frequentavam os núcleos de Educação Infantil que, naquele momento, eram destinados apenas para a pré-escola, ou seja, às crianças de 4 a 6 anos.

A primeira creche municipal foi inaugurada no ano de 1979, chamada de *Creche Professora Maria Barreiros*. Com a inauguração da creche estendeu-se o atendimento para crianças de 0 a 6 anos. Pode-se dizer que a Educação Infantil no município de Florianópolis, inicia devido a “[...] carência e desvantagens culturais da população de baixa renda, mas efetiva-se como espaço educativo-escolar, com currículo próprio e professoras para encaminhá-lo” (Ostetto, 2000, p. 121).

Outro aspecto legal que influenciou diretamente na organização da Educação Infantil foi a aprovação na Constituição Federal de 1988, da exigência do ingresso de professoras/es por meio de concurso público, bem como, a determinação de revisão dos cargos e salários do quadro do magistério. Para além dessas conquistas promulgadas, na Constituição Federal de 1988, em Florianópolis, por meio da “[...] mobilização sindical foi aprovado, também em 1988, o Estatuto do Magistério, regulamentando cargos e funções” (Ostetto, 2000, p. 131). Desde essa data, até o ano de 2013, os cargos existentes nas instituições de Educação Infantil da RMEF eram: Auxiliares de Sala, Professoras/es, Auxiliares de Ensino, Professoras/es de Educação Física e Professoras/es de Educação Especial.

Desta forma, as/os Professoras/es, passaram a se organizar coletivamente, por meio do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis- SINTRASEM, que foi legalizado em outubro de 1988 em assembleia com a categoria. Antes desta organização sindical, “[...] os trabalhadores no serviço público municipal de Florianópolis estavam organizados em duas associações: Associação dos Servidores Municipais de Florianópolis (que reunia o Quadro Civil da PMF e A Companhia de Melhoramentos da Capital (COMCAP) e Associação dos Educadores Municipais de Florianópolis (trabalhadores na Rede Municipal de Ensino)” (SINTRASEM, 2022). Por meio do SINTRASEM, em diversos momentos da história da educação no município de Florianópolis, a categoria do magistério e demais profissionais da educação lutaram por garantias de direitos, por qualidade no atendimento às crianças, por formação e remuneração adequada.

No município de Florianópolis segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹ no ano de 2021, 55,7% dos bebês de 0 a 3 anos frequentaram as instituições de Educação Infantil e 95,3% das crianças de 4 a 6 anos estavam matriculadas na Educação Infantil. Cabe ressaltar, que essa diferença de acesso às instituições de Educação Infantil entre as crianças de 0 a 3 e as de 4 a 6 anos ocorre antes mesmo da Emenda Constitucional nº59/2009, referente à obrigatoriedade de matrícula das crianças a partir dos 4 anos. Esta Emenda:

[...] tornou compulsória a frequência escolar para pessoas na faixa de idade de quatro a 17 anos, incluindo, doravante, crianças e jovens que frequentam a educação infantil – pré-escola – e o ensino médio regular. A mudança constitucional colocou o Brasil no patamar dos países que possuem maior tempo de obrigatoriedade escolar (agora com 14 anos), sendo que, até então, somente o ensino fundamental com duração de nove anos era definido como de matrícula obrigatória e como direito público subjetivo (Vieira, 2011, p. 247).

A autora complementa destacando que não houve um consenso na área da Educação a respeito da forma como a ampliação da obrigatoriedade foi tratada na aprovação da Emenda Constitucional nº59/2009:

[...] A aprovação da EC nº 59/2009 não foi consensual na área educacional, de modo que a extensão da obrigatoriedade para a educação infantil gerou diferentes reações junto à área (especialistas, pesquisadores e militantes do campo de estudos e de ação política da educação infantil) e aos dirigentes da educação, sobretudo municipais. Os argumentos expressam preocupações e resistências, tendo em vista o incipiente debate em torno de relevante questão na aprovação da referida EC. Argumentou-se, com base em estudos, que a pretendida universalização da pré-escola pode não ser alcançada somente com a obrigatoriedade de a família matricular os filhos pequenos na educação infantil (Vieira, 2011, p. 255).

Esta Emenda que instituiu a obrigatoriedade de atendimento às crianças a partir dos 4 anos de idade foi um risco anunciado por Rosemberg (2012) de que o atendimento das crianças de 0 a 3 anos fique em segundo plano. Esta obrigatoriedade da educação das crianças a partir dos 4 anos em unidades educativas implica diretamente na oferta de vagas. No município de Florianópolis, a respeito do atendimento às crianças, é importante ressaltar que desde 2018 a oferta de vagas integrais tem diminuído e em contrapartida aumentado a oferta das vagas parciais, principalmente, nos grupos 5 e 6, destinados às crianças de 4 a 6 anos, devido a obrigatoriedade da matrícula e da oferta de vagas, mas sobretudo de uma escolha política.

A parcialidade do atendimento está relacionada à demanda de crianças em listas de espera, em algumas regiões como, por exemplo, o Norte da ilha, as vagas são, majoritariamente, parciais por haver, nos últimos anos, um número elevado de crianças em lista de espera. As instituições de Educação Infantil da RMEF oferecem o atendimento integral e parcial às

⁹Tabela 7138 da PNAD Contínua.

crianças de 0 a 6 anos.

Tabela 1 – Quantidade de bebês e crianças em período integral e parcial matriculados em creches e pré-escolas do Município de Florianópolis em 2020

	INTEGRAL	PARCIAL
CRECHE	5.357	5.958
PRÉ-ESCOLA	4.853	7.507
TOTAL	10.210	13.465

Fonte: Laboratório de Dados Educacionais (2023).

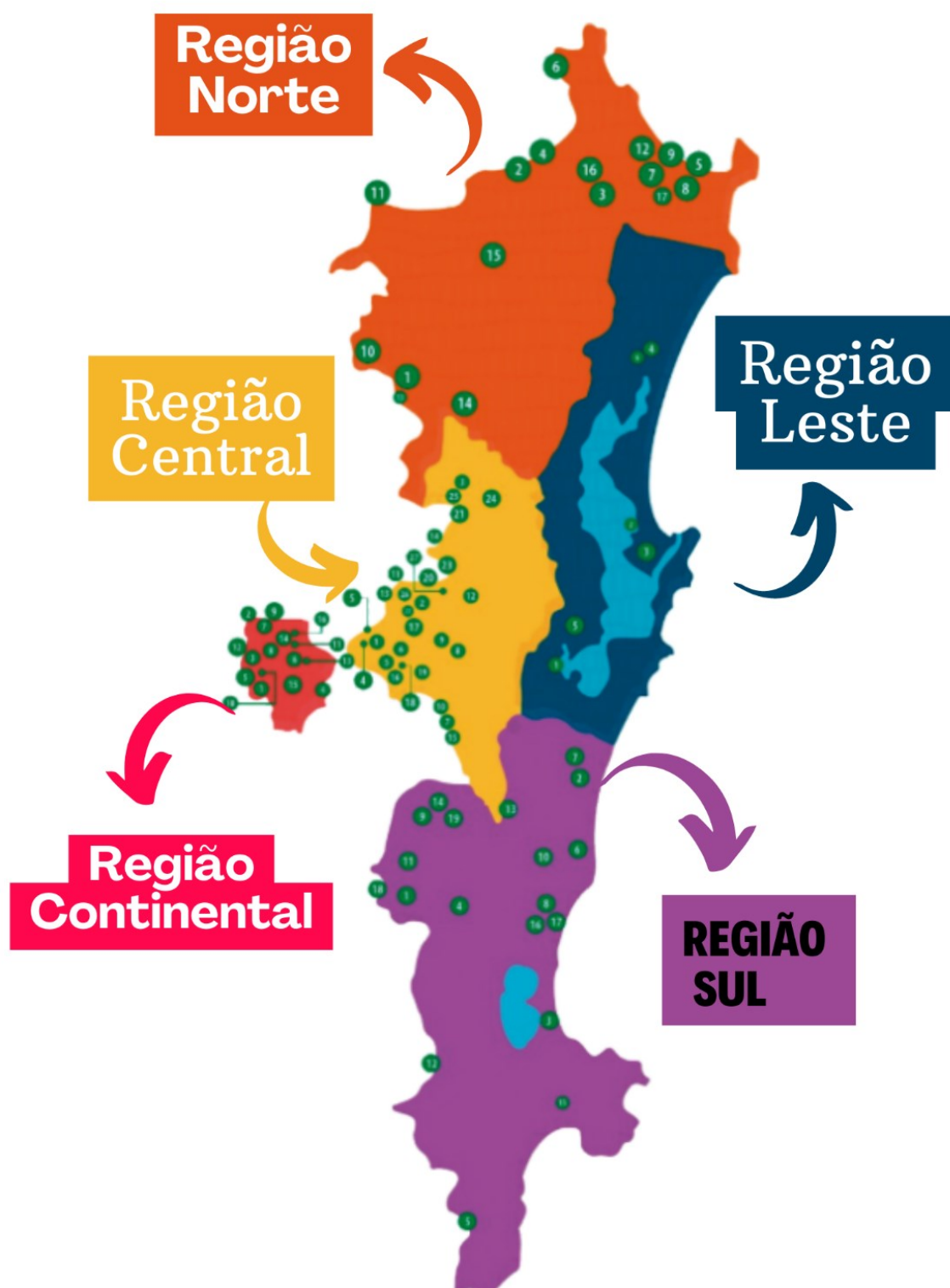
No ano de 2022 a Educação Infantil da RMEF estava organizada de forma a atender as crianças em noventa e seis Núcleos de Educação Infantil, sendo que destes, dez estão vinculados¹⁰ a escolas básicas. Os Núcleos de Educação Infantil estão dispostos em diferentes regiões de Florianópolis, sendo organizados pela Diretoria de Educação Infantil em cinco regiões¹¹: Sul, Centro, Continente, Leste e Norte.

No mapa a seguir apresentamos a localização dos Núcleos de Educação Infantil Municipais dispostos nas diferentes regiões do município de Florianópolis. Na legenda consta o nome de cada unidade educativa e a quantidade existente em cada região (sul, norte, centro, leste e continente).

¹⁰ Os Núcleos de Educação Infantil vinculados a escola básica, estão localizados dentro da estrutura da escola. Desta forma, estas escolas são instituições que compreendem o atendimento de crianças da educação infantil ao ensino fundamental.

¹¹ No ano de 2023, a DEI reorganizou e subdividiu as unidades educativas em 6 regiões: Sul, Centro, Continente, Leste, Novo Leste e Norte.

Figura 1 – Localização dos Núcleos de Educação Infantil da RMEF



Legenda:

NORTE	SUL	CONTINENTE	CENTRO	LESTE
1-NEIM Altino Dealfino Cabral-Santo Antônio de Lisboa 2-NEIM Clair Gruber Souza-Canasvieiras 3-NEIM Doralice Teodora Bastos- Canasvieiras 4-NEIM Hermenegilda Carolina Jacques- Rationes 5-NEIM Maria Terezinha Sardá da Luz- Jurerê 6-NEIM Stella Maris C. Carneiro- Ponta das Canas 7-NEIM Vicentina M. da C. Laurindo- Vargem Pequena 8-NEIM Vila União- Vargem do Bom Jesus 9-NEIM Doralice Maria Dias- Vargem do Bom Jesus 10-NEIM Gentil Mathias da Silva- Ingleses 11-NEIM Luiz Paulo da Silva- Santinho 12-NEIM Maria Salomé dos Santos- Sambaqui 13-NEIM Raul Francisco Lisboa- Santo Antônio de Lisboa 14-NEIM Maria Elena Da Silva- Ingleses 15-NEIM Ingleses- Ingleses 16-NEIM Profª Sueli Gadotti Rodrigues- Ingleses	1-NEIM Caetana Marcelina Dias – Ribeirão da Ilha 2-NEIM Anna Spyrios Dimatos- Tapera 3-NEIM Francisca Idalina Lopes- Morro das Pedras 4-NEIM Monteiro Lobato- Cariosos 5-NEIM Marcelino Barcelos Dutra- Ribeirão da Ilha 6-NEIM Irmã Scheilla- Campeche 7-NEIM Maria Nair da Silva- Rio Tavares 8-NEIM Pequeno Príncipe- Morro das Pedras 9-NEIM Idalina Ochôa- Cariosos 10-NEIM Poeta João da Cruz E Sousa- Campeche 11-NEIM Campeche- Campeche 12-NEIM Caieira da Barra do Sul- 13-NEIM Alessandra Abdalla- Tapera 14-NEIM Diamantina Bertolina da Conceição- Rio Tavares 15-NEIM Dra Zilda Arns Neumann- Cariosos 16-NEIM Armação 17-NEIM Anirson Antônio das Chagas 18-NEIM José Rodrigues Willamil 19-NEIM Pântano Do Sul	1-NEIM Abraão 2-NEIM Celso Pamplona- Jardim Atlântico 3-NEIM Chico Mendes- Monte Cristo 4-NEIM Dona Cota- Abraão 5-NEIM Ilha Continente- Capoeiras 6-NEIM Jardim Atlântico 7-NEIM Joel Rogério de Freitas- Monte Cristo 8-NEIM Coqueiros 9-NEIM Júlia Maria Rodrigues- Jardim Atlântico 10-NEIM Paulo Michels- Sapê 11-NEIM Machado de Assis- Capoeiras 12-NEIM Mateus de Barros- Monte Cristo 13-NEIM Maria Barreiros- Colônia 14- NEIM Nagib Jabor - Capoeiras 15- NEIM Profª Antonieta de Barros- Vila Aparecida 16-NEIM Otília Cruz- Colônia	1-NEIM Almirante Lucas Alexandre Boiteux- Centro 2-NEIM Anjo da Guarda- Morro da Penitenciaría 3-NEIM Barreira do Janga- Saco Grande 4-NEIM Carlos Humberto P. Corrêa- Agronômica 5-NEIM Bem-te-vi- Centro 6-NEIM Ferminio Francisco Vieira- Córrego Grande 7-NEIM Cristo Redentor- Centro 8-NEIM Celso Ramos- Prainha 9-NEIM Costeira do Pirajubá 10-NEIM João Machado da Silva- Morro da Nova Trento 11-NEIM Joaquina Maria Peres- Itacorubi 12-NEIM Hassis- Costeira 13-NEIM Irmão Celso- Agronômica 14-NEIM Judite Fernandes de Lima- João Paulo 15-NEIM Morro da Queimada 16-NEIM Orlandina Cordeiro- Saco Grande 17-NEIM Santo Antônio de Pádua- João Paulo 18-NEIM Monsenhor Frederico Hobold- Costeira 19-NEIM Morro do Mocotó 20-NEIM Nossa Senhora De Lurdes- Agronômica 21-NEIM Vila Cachoeira- Saco Grande 22-NEIM Nossa Senhora Aparecida- Pantanal 23-NEIM Waldemar da Silva Filho- Trindade	24-NEIM Vó Terezinha- Comunidade Santa Vitória 25-NEIM Sol Nascente- Saco Grande 27-NEIM Morro do Horácio- Morro do Horácio 28-NEIM Sérgio Grando- Morro do Céu

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base no mapa disponibilizado no site da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2022a).

Por meio deste mapa conseguimos perceber que os noventa e seis Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, estão localizados em diferentes regiões¹². Nota-se que as regiões do Continente e do Norte da Ilha são as que possuem uma quantidade menor de instituições. No entanto, isto não está atrelado diretamente com a quantidade de crianças atendidas, pois o número de salas em cada unidade varia consideravelmente.

Algumas unidades possuem apenas duas salas de referência, enquanto outras possuem vinte salas de referência, o que implica na quantidade de crianças atendidas e no número de profissionais existentes na unidade. Em uma unidade com duas salas não tem o/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil volante, ao passo que numa de vinte salas possui quatro Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil Volante.

Existe uma diversidade de estruturas prediais, de organizações, que precisam ser consideradas ao analisarmos a constituição da docência do/a Professor/a Auxiliar de Educação

¹² A divisão das regiões realizadas neste mapa, está de acordo com as regiões geográficas, mas difere da organização realizada pela DEI.

Infantil. De acordo com Coutinho, Côco e Alves (2023, p. 134): “É importante destacar que o crescimento da oferta amplia significativamente o campo de atuação profissional, instando as políticas de provimento e de garantia dos direitos dos(as) profissionais”.

Nesta trajetória histórica, importa destacar que no período de 1988 a 2013 foram diversas as organizações e cargos presentes nas instituições de Educação Infantil do município de Florianópolis. Demarcamos este período, pois foi no ano de 2013, devido a Lei Federal nº 11.738/08, denominada Lei do Piso Nacional do Magistério, que o município de Florianópolis iniciou uma nova organização com o objetivo de garantir o direito das/os professoras/es previsto na lei. As implicações da Lei do Piso e as formas como o município de Florianópolis se organizou serão detalhadas posteriormente. Mesmo assim, aqui cabe destacar que no ano de 2013, o quadro de profissionais da Educação Infantil era composto pelos cargos descritos no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de cargos existentes nos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis até o ano de 2013

CARGOS EXISTENTES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CARGA HORÁRIA
Auxiliar de sala	30h
Auxiliar de Ensino Educação Infantil	20h/40h
Auxiliar de Ensino de Educação Especial	20h/40h
Professor/a de Educação Infantil	20h/40h
Professor/a de Educação Especial	20h/40h
Professor/a de Educação Física	10h/20h/30h/40h
Supervisor/a Escolar	20h/40h
Diretor/a	40h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com informações da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2022b).

A área de atuação de cada categoria funcional é prevista em edital, de acordo com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e legislação em vigor. Como podemos observar no quadro acima, as instituições de Educação Infantil eram compostas pelos cargos de Auxiliares de sala, Auxiliares de Ensino, Professoras/es de Educação Infantil, Professoras/es Auxiliares de Educação Especial, Professoras/es de Educação Física, Supervisoras/es Escolares e Diretoras/es.

Os cargos apresentados no quadro possuem características relacionadas à formação,

carga horária, regime de trabalho, salário e carreira. Cabe destacar que o ingresso aos cargos (efetivos) de Auxiliar de sala, Auxiliares de Ensino, Auxiliar de Ensino de Educação Especial, Professor/a, Professora Auxiliar de Educação Especial, Professor/a de Educação Física e Supervisor/a ocorrem por meio de concurso público. Na RMEF são realizados também processos seletivos, que acontecem anualmente de acordo com as vagas disponíveis destinadas a Contratação em Caráter Temporário, das/os profissionais substitutas/os, como costumam chamar. Estes contratos são realizados de acordo com o tempo de afastamento do profissional efetivo, podendo ser realizada a contratação de profissionais substitutas/os num período máximo de um ano.

Para ocupar cada um destes cargos é exigida uma formação mínima. Para Auxiliar de Sala é exigido o curso de magistério (em nível médio), ou formação no Ensino Superior (não é obrigatório) e sua carga horária é definida em 30 horas semanais. No entanto, estes profissionais não se enquadram no quadro do magistério, mas sim no quadro civil, o que acarreta implicações na carreira profissional, como, por exemplo, na remuneração, progressão da carreira e na aposentadoria.

As/os Supervisoras/es Escolares são especialistas da educação e uma das características deste cargo é que as/os Supervisoras/es podem atuar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Somente após realizar o concurso ou processo seletivo, elas/eles têm acesso a qual etapa da educação são vinculadas as vagas disponíveis para assumirem. Estas/es profissionais podem, anualmente, participar de processos internos de remoção e designação, alterando sua lotação da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, ou vice e versa. Também é possível que essas/es profissionais escolham atuar nas duas etapas educativas (20h em cada uma).

Assim como as/os Supervisoras/es, as/os Professoras/es de Educação Física também podem atuar tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental. Para estes dois cargos a exigência mínima de formação é o Ensino Superior, para Supervisoras/es a exigência é a formação em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar ou Graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia e curso de pós-graduação específico em Supervisor Escolar (Formados com base no currículo da Resolução CNE/CP n.º 1/2006) e para Professor/a de Educação Física, graduação em Educação Física.

Para o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Especial a formação mínima¹³ exigida é em qualquer Licenciatura Plena na área da Educação, não necessitando ser apenas em

¹³ A informação sobre a formação mínima foi retirada do Edital N° 008/2010 referente à realização do concurso para este cargo.

Pedagogia, o que implica muitas vezes na contratação de profissionais sem formação a respeito da infância, das crianças e da Educação Infantil, desconhecendo as especificidades de exercer a docência nessa etapa da Educação Básica. No entanto, para o cargo de Professor/a de Educação Especial é exigido a formação em Licenciatura Plena em Educação Especial; ou Pedagogia, com habilitação em Educação Especial.

Em relação ao cargo de Professor/a de Educação Infantil, este é ocupado por profissionais que possuam no mínimo a formação no curso de Pedagogia. As/os Professoras/es, Professoras/es Auxiliares de Educação Especial, Professoras/es de Educação Física e Supervisoras/es podem escolher atuar 20 horas ou 40 horas semanais, recebendo evidentemente, um salário proporcional a carga horária exercida.

Nos interessa nesta pesquisa detalharmos as informações referentes ao cargo de Auxiliar de Ensino, pois a composição deste cargo implica no processo de constituição da docência das/os profissionais que ocupam atualmente o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. Destacamos que até o ano de 2013 tínhamos na RMEF a existência do cargo de Auxiliar de Ensino e a formação mínima exigida para assumir esta função sofreu alterações no decorrer dos anos. Este cargo passou a integrar a carreira do magistério por meio da Lei nº 2915/88 (Plano de Carreira do Magistério) e, inicialmente, para ingresso, a formação mínima exigida era o Magistério (ensino médio) ou o Ensino Superior em cursos de licenciatura, não sendo obrigatório ser Graduação em Pedagogia. O primeiro edital que passa a exigir a formação mínima em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil para o ingresso no cargo de Auxiliar de Ensino de Educação Infantil, foi o nº 002/2004.

Apesar de fazerem parte do quadro do magistério, na categoria docente, estas/es profissionais possuíam remunerações, atribuições e organização de trabalho que diferenciavam das/os professoras/es. Foi no processo de implementação da hora-atividade (2013) que ocorreu a extinção do cargo de Auxiliar de Ensino e a criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

O detalhamento das características deste cargo, bem como o processo de transição que o levou a ser extinto serão apresentados na próxima seção. Atualmente a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é composta pelos cargos apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação de cargos existentes nos Núcleos de Educação Infantil Municipais de Florianópolis a partir de 2014

CARGOS EXISTENTES NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	CARGA HORÁRIA
Administrador escolar ¹⁴	40h
Assistente Administrativo ¹⁵	30h
Auxiliar de sala	30h
Professor/a de Educação Infantil	20h/40h
Professor/a Auxiliar de Educação Infantil	20h/40h
Professor/a Auxiliar de Educação Especial	20h/40h
Professor/a de Educação Especial	20h/40h
Professor/a de Educação Física	10h/20h/30h/40h
Supervisor/a Escolar	20h/40h
Diretor/a	40h

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com informações coletadas no Edital nº 014/2016.

Ao compararmos este quadro com o anterior, percebemos que atualmente não temos o cargo de Auxiliar de Ensino, sendo então o cargo de Professor/a Auxiliar o mais recente nesta composição e organização de cargos nas instituições de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

No Quadro 3 apresentamos as atribuições dos cargos dos profissionais que atuam na Educação Infantil da RMEF:

Quadro 3 – Profissionais que atuam na Educação Infantil e suas atribuições

CARGO	ATRIBUIÇÃO
ADMINISTRADOR ESCOLAR	Planejar, articular e acompanhar a execução do Projeto Político Pedagógico; planejar e participar de todos os momentos de discussões na Unidade Educativa, contribuindo com seu conhecimento e sua especificidade no processo educacional; coordenar, analisar e encaminhar as discussões dos programas e das ações/atividades educativas/pedagógicas junto à comunidade educativa, buscando a integração para o coletivo escolar; propor, coordenar e acompanhar projetos que dinamizem e favoreçam aprendizagens significativas às crianças, adolescentes e adultos; criar/fomentar espaços de participação dos diferentes segmentos na Unidade Educativa; orientar estudos e pesquisas sob o ponto de vista teórico-metodológico; assumir uma postura

¹⁴ Apenas o Neim Almirante Lucas possui o cargo de Administrador escolar, pois no ano em que foi criado este cargo, esta era a maior unidade da RMEF.

¹⁵ Apenas as unidades educativas que possuem 12 salas ou mais possuem o cargo de assistente administrativo.

	<p>ética e respeitosa com os alunos, pais e os demais profissionais; atuar junto a Direção nas questões administrativas e organizacionais da Unidade Educativa. (Referência Edital nº 010/2014).</p>
ASSISTENTE ADMINISTRATIVO	<p>Atribuições administrativas, relativas e registro, controle, digitação, conferência, atendimento ao público, dentre outras, bem como atividades relacionadas a execução, acompanhamento e conferências de documentos; Participar da execução de atividades de mediana complexidade, referentes a pessoal, tais como: recrutamento, seleção, admissão, desligamento, controle de frequência, concessão de férias, atualização de carteiras profissionais, folha de pagamento, controle de afastamentos e do quadro de pessoal e outras atividades afins, bem como prestar atendimento aos funcionários quanto a assuntos inerentes a registro e controle de pessoal; Efetuar e revisar, sob alguma supervisão, trabalhos datilográficos e textos, quadros, tabelas, projetos, portarias, decretos, dentre outros, de elaboração própria ou de terceiros; Manter contatos com servidores, municípios, órgãos de serviço público e outras instituições públicas ou privadas, atendendo a consultas, prestando informações e coletando dados relacionados com sua área de trabalho; Analisar empenhos e sub-empenhos; Efetuar controle orçamentário; [...] Elaborar relatórios, mapas e quadros demonstrativos desenvolvidos na sua área; Organizar e manter arquivos, fichários, cadastros e mapas de controle; [...] Efetuar levantamentos e lançamentos contábeis, dos valores monetários e quantitativos de entradas e saídas de materiais, através de notas fiscais e requisições de materiais; [...] Acompanhar e aplicar, sob supervisão e orientação, a legislação geral ou específica, relacionada com o desempenho das atividades; [...] Orientar e elaborar trabalhos de recebimento, classificação, registro, catalogação, tramitação e conservação de papéis e documentos; Executar e/ou auxiliar nas atividades de aquisição de materiais, mediante tomada de preços, registro de fornecedores, expedição de convites e outras atividades correlatas; Estudar e sugerir a simplificação de métodos e processos de trabalho da respectiva área de atuação; Organizar coletânea de leis, decretos, portarias, regulamentos e demais atos legais relativos e assuntos de interesse de sua área; [...] Efetuar controle com relação à entrada e saída de materiais; Efetuar prestação de contas. (Referência Edital nº 011/2012).</p>
AUXILIAR DE SALA	<p>Auxiliar o professor; participar do processo educativo-pedagógico, nas ações de planejamento, registro e avaliação, participar das reuniões administrativas, pedagógicas e com as famílias; viabilizar ações que garantam os direitos da criança, realizar ações que promovem o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros); assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, as famílias e os demais profissionais; participar das discussões educativo-pedagógicas propostas pela unidade educativa; desenvolver atividades que estejam de acordo com o projeto político pedagógico da unidade educativa e pela Secretaria Municipal de Educação. (Referência Edital nº 014/2016).</p>
PROFESSOR AUXILIAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	<p>Atuar no serviço de apoio que consiste em realizar atividades de locomoção, cuidados pessoais e alimentação dos estudantes com deficiência em articulação com as atividades escolares, contribuindo para a participação desses estudantes com os demais colegas; auxiliar o estudante com transtorno do espectro autista na organização de suas atividades escolares; auxiliar os</p>

	<p>estudantes com deficiência ou com transtorno do espectro autista na resolução de tarefas funcionais, ampliando suas habilidades em busca de uma vida independente e autônoma; conduzir o estudante, juntamente com o professor de Educação Física e a turma, para as aulas de Educação Física de modo a envolvê-lo nas atividades coletivas; trabalhar em parceria e de forma articulada com o professor de sala de aula e professor da sala multimeios, sem que assuma atividades de Escolarização ou de Atendimento Educacional Especializado; elaborar relatórios sobre o estudante que acompanha, anexando-os às pastas dos estudantes arquivadas nas salas multimeios; assumir uma postura ética e respeitosa com os estudantes, pais e os demais profissionais da comunidade escolar; participar dos momentos coletivos de organização do trabalho pedagógico da unidade educativa, tais como: reuniões pedagógicas, colegiado de classe, planejamento, grupos de estudos, entre outros. No desempenho de suas funções, o Professor Auxiliar de Educação Especial poderá atender um ou mais estudantes, conforme o caso. (Referência Edital nº 014/2016).</p>
<p>PROFESSOR AUXILIAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>Assumir a docência na ausência e na hora-atividade do professor; auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala; desenvolver atividades de planejamento, registro e avaliação; viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros); participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa; contribuir com a implementação e com a avaliação de ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa; participar da formação em serviço promovida pela Secretaria Municipal de Educação e pela unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais. (Referência Edital nº 014/2016).</p>
<p>PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:</p>	<p>Elaborar planos de trabalho específicos aos grupos ou turmas de atendimento; assumir a docência na sua especificidade, desenvolvendo atividades de planejamento, aplicação, registro e avaliação; participar de reuniões de planejamento, reuniões pedagógicas, grupos de formação continuada em serviço, colegiados de classe, assembleias de pais dentre outros eventos de caráter político-pedagógico; comprometer-se com práticas educativas/pedagógicas pautadas no projeto político pedagógico da unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com os estudantes, famílias e profissionais da educação; zelar pela aprendizagem dos estudantes. (Referência Edital nº 014/2016).</p>
<p>PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p>	<p>Assumir a docência, desenvolvendo atividades de planejamento, registro e avaliação necessárias à organização do trabalho na unidade educativa; viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros); participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa; contribuir com a implementação e com a avaliação das ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa; participar da formação em serviço promovido pela Secretaria Municipal de Educação e</p>

	pela unidade educativa; assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, as famílias e os demais profissionais. (Referência Edital nº 014/2016).
SUPERVISOR ESCOLAR	Caberá articular, sistematizar e acompanhara execução do Projeto Político Pedagógico com o coletivo de profissionais da Unidade Educativa; assessorar o planejamento dos professores tendo como base a documentação pedagógica; planejar momentos de formação continuada na Unidade Educativa; coordenar, analisar e encaminhar as discussões dos programas e das ações/atividades educativas/pedagógicas junto à comunidade educativa, buscando a integração para o coletivo escolar; propor, coordenar e acompanhar projetos que dinamizem e favoreçam aprendizagens significativas às crianças, adolescentes e adultos; criar/fomentar espaços de participação dos diferentes segmentos na unidade educativa; orientar estudos e pesquisas sob o ponto de vista teórico-metodológico; assumir uma postura ética e respeitosa com os alunos, pais e os demais profissionais; participar das discussões educativas/pedagógicas propostas pela unidade educativa. (Referência Edital nº 009/2015).
DIRETOR DE UNIDADE EDUCATIVA	Coordenar, acompanhar e avaliar a execução do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Educativa; convocar os representantes das Entidades Escolares como: Associação de Pais e Professores (APP), Conselho de Escola e Grêmio Estudantil, para participarem do processo de elaboração e execução do PPP; encaminhar o Regimento Escolar à Secretaria Municipal de Educação, para aprovação e garantir o seu cumprimento; acompanhar o plano de aplicação financeira e a respectiva prestação de contas; coordenar o processo de implementação das diretrizes pedagógicas emanadas da Secretaria Municipal de Educação; estudar e propor alternativa de solução, ouvidas, quando necessário, as entidades escolares, para atender situações emergenciais de ordem pedagógica e administrativa; coordenar o colegiado de classe e propor alterações na oferta de serviços de ensino prestados na Unidade Educativa; propor aos serviços Técnicos-Pedagógicos e Técnicos-Administrativos as estratégias de ensino, que serão incorporadas ao Planejamento Anual da Unidade Educativa; aplicar normas, procedimentos e medidas administrativas emanadas da Secretaria Municipal de Educação; manter o fluxo de informações entre unidade educativa e os órgãos da Administração Municipal de Ensino; coordenar a elaboração do Calendário Escolar e garantir o seu cumprimento; cumprir e fazer cumprir a legislação em vigor, comunicando aos órgãos da administração municipal de ensino às irregulares no âmbito da unidade educativa, aplicando as respectivas medidas saneadoras; coordenar, com a equipe pedagógica, as solenidades de formatura; administrar o patrimônio da unidade educativa em conformidade com a lei vigente; promover a articulação entre a escola, família e comunidade; comunicar ao Conselho Tutelar os casos de: maus tratos, reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar dos alunos; e exercer encargos especiais que lhe forem atribuídos pelo Secretário Municipal de Educação.

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2022b).

Por meio deste quadro conseguimos identificar as diferentes atribuições de cada um destes cargos. Percebemos que nos cargos de Auxiliar de Sala, Professor/a de Educação Infantil e Professor/a Auxiliar de Educação Infantil estão em suas atribuições: “[...] viabilizar ações que

garantam os direitos da criança, realizar ações que promovem o educar e o cuidar de forma indissociável [...], dentre outras funções e responsabilidades”.

Sendo assim, a legislação da RMEF estabelece as atribuições de cada categoria profissional, ressaltando a responsabilidade das/os professoras/es pela educação e o cuidado das crianças, evidenciando nos documentos curriculares municipais que “[...] todas as crianças necessitam assimilar um determinado conjunto de habilidades físicas, intelectuais, linguísticas, sociais e artísticas, entre outras, tendo em vista que as aptidões humanas estão postas na cultura” (Florianópolis, 2010, p. 24).

No que concerne aos cargos de Professor/a e Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, posteriormente iremos analisar o que as/os assemelham e o que as/os diferenciam em suas atribuições.

No Quadro 4 apresentamos os cargos do quadro do magistério e a organização deles nas categorias funcionais. Como informado anteriormente, a/o Auxiliar de Sala faz parte do quadro civil, ou seja, não pertence ao quadro do magistério.

Quadro 4 – Cargos e categorias funcionais da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Categorias funcionais	Cargos
Docente	Professor/a
	Professor/a Auxiliar
Especialistas em Assuntos Educacionais	Administrador Escolar ¹⁶
	Orientador Educacional
	Supervisor Escolar

Fonte: Organizado pela pesquisadora com base nos dados coletados em Florianópolis (1986).

Os cargos e as categorias funcionais apresentadas referem-se aos funcionários do quadro do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Por isso ressaltamos que o cargo de “Orientador Escolar” não compõe o quadro de profissionais da Educação Infantil, sendo específico do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil as/os Supervisoras/es em suas atribuições realizam ações relacionadas tanto a supervisão quanto a orientação.

Após tratarmos do processo de constituição da Educação Infantil em Florianópolis

¹⁶ Atualmente, existe apenas um Núcleo de Educação Infantil da RMEF que possui um Administrador Escolar. Essa realidade se deve ao fato de que, na época em que houve a abertura da vaga para este cargo, esta instituição possuía o maior número de salas. Na atualidade, os Núcleos de Educação Infantil Municipais que possuem a partir de 12 salas contam com a contratação de um Assistente Administrativo.

subsidiadas por pesquisas realizadas neste contexto, iremos na próxima seção contextualizar os impactos da implementação da Lei Federal 11.738/08 denominada Lei do Piso Nacional do Magistério na Educação Infantil da RMEF.

3.1 IMPACTOS DA GARANTIA DA HORA-ATIVIDADE: EXTINÇÃO DO CARGO DE AUXILIAR DE ENSINO E CRIAÇÃO DO CARGO DE PROFESSOR/A AUXILIAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os aspectos históricos e legais que demarcam algumas das conquistas das/os Professoras/es da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que alteraram a composição dos cargos e a quantidade de profissionais existentes nos núcleos de Educação Infantil que atuam num mesmo grupo de crianças serão tratados aqui. Trata-se de mudanças que alteraram cargos, atribuições e salários de uma determinada categoria.

Para melhor compreender a realidade da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis identificamos como a hora-atividade tem sido abordada no campo científico. Portanto, realizamos um levantamento de produção científica no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscando pesquisas relacionadas a esta temática. Utilizamos as seguintes combinações de palavras-chave¹⁷:

Quadro 5 – Conjunto de palavras-chave compostas

Combinação de palavras-chave
“hora-atividade” AND “educação infantil”
“hora-atividade” AND “creche”

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2023).

Por meio do levantamento, encontramos cinco dissertações no banco de dados da CAPES e duas dissertações e uma tese no banco de dados da BDTD, relacionadas a hora-atividade. Ao cruzar essas oito pesquisas relacionadas com ambas as combinações de palavras-

¹⁷ Para a busca utilizamos também outras combinações de palavras-chave tais como: “docência compartilhada”, AND “educação infantil”, “docência compartilhada” AND “creche”, “docência compartilhada” AND “pré-escola”, “docência partilhada” AND “creche”, “docência partilhada” AND “educação infantil”, “docência partilhada” AND “creche”, “docência partilhada” AND “pré-escola”, “professor auxiliar” AND “educação infantil”, “especificidade da docência” AND “educação infantil” "ação docente" AND "educação infantil". Considerando aqui a centralidade da demarcação da Hora-atividade apresentamos somente essa busca e resultados no texto.

chave e nos dois bancos de dados (CAPES e BDTD), percebemos que duas pesquisas se repetem. Após este cruzamento, identificamos as dissertações de Haddad (2011), Rautenberg (2018), Furtado (2020), Dourado (2021), Vieira (2021) e a tese de Nascimento (2019).

Quadro 6 – Relação de pesquisas encontradas nos bancos de dados da Capes e da BDTD

PALAVRAS-CHAVE: “HORA-ATIVIDADE” AND “EDUCAÇÃO INFANTIL”				
Ano	Título	Autora/ orientadora	Universidade	Banco de dados
2011	A Hora Atividade: Espaço de Alienação ou de Humanização do Trabalho Pedagógico? ¹⁸	Cristhyane Ramos Haddad Orientador: Daniel Vieira da Silva.	Mestrado Universidade Tuiuti do Paraná	CAPES
2018	Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil: Em Análise a Hora-Atividade	Jessica Rautenberg Orientadora: Rita BuzziRausch	Mestrado Universidade Regional de Blumenau	CAPES BDTD
2020	A Organização da Hora-Atividade: Desafios, Contradições e Possibilidades da Profissão Docente na Educação Infantil	Anesia Maria Martins Furtado Orientadora: Maria Aparecida Lapa de Aguiar	Mestrado Universidade Federal de Santa Catarina	CAPES
2021	Do Direito a Hora-Atividade à Necessidade da(O) Professora(R) Hora-Atividade na Educação Infantil	Amanda Vitor Dourado Orientadora: Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	Mestrado Universidade Estadual de Maringá	CAPES
2021	“Hora Atividade em Ação: Teoria e Prática Pedagógica” - Formação Continuada de Professoras da Educação Infantil no Cefope de Anápolis-Go	Luciana Ribeiro Alves Vieira Orientadora: Yara Fonseca de Oliveira e Silva	Mestrado Universidade Estadual de Goiás	CAPES BDTD

Fonte: elaborado pela autora, a partir de pesquisas nas bases de dados CAPES e BDTD – IBICT (2022).

¹⁸ Não tivemos acesso à pesquisa intitulada: **A Hora Atividade: Espaço de Alienação ou de Humanização do Trabalho Pedagógico?** Da pesquisadora Cristhyane Ramos Haddad (2011).

Quadro 7 – Relação de pesquisas encontradas nos bancos de dados da Capes e da BDTD

PALAVRAS-CHAVE: “HORA-ATIVIDADE” AND “CRECHE”				
Ano	Título	Autora/ orientadora	Universidade	Banco de dados
2019	Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras: análise dos planos e estatutos do magistério	Ana Paula Santiago do Nascimento Orientadora: Rubens Barbosa de Camargo	Tese Universidade de São Paulo	BDTD

Fonte: elaborado pela autora, a partir de pesquisas nas bases de dados CAPES e BDTD – IBICT (2022).

Realizamos a leitura de todas as pesquisas e selecionamos as que apresentavam em suas temáticas como elementos centrais a organização/composição dos cargos presentes na Educação Infantil após a implementação da hora-atividade. A pesquisa de Rautenberg (2018), teve como objetivo compreender as implicações da hora-atividade na formação continuada de professoras/es da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Blumenau/SC. A pesquisadora realizou entrevista semiestruturada com uma professora de cada Centro de Educação Infantil¹⁹ e consultou os Projetos Políticos Pedagógicos de todos os CEIs. Ao apresentar os cargos que compõem a rede municipal de Blumenau destaca que com a implementação da hora-atividade houve a criação do cargo de *Professor/a de Hora-atividade*. Os profissionais contratados para este cargo, exercem a docência quando as/os Professoras/es de Educação Infantil estão em hora-atividade.

A pesquisa de mestrado de Furtado (2020) identificada em nosso levantamento, buscou compreender como a “[...] hora-atividade impacta, condiciona ou auxilia na constituição humana e profissional da docência na educação infantil no município de Florianópolis” (Furtado, 2020, p. 8). A dissertação foi organizada por meio do levantamento de pesquisas e documentações com a temática da hora-atividade e entrevista semiestruturada realizada em uma instituição de Educação Infantil do Município de Florianópolis. As análises realizadas pela pesquisadora indicaram “[...] que a jornada de trabalho docente em turno único na RMEF seria uma possibilidade para reorganizar e qualificar a hora-atividade para os profissionais da educação infantil, a fim de possibilitar processos humanos mais desenvolvidos para todos os sujeitos que compõem os espaços educativos e, prioritariamente, para/com as crianças e suas famílias” (Furtado, 2020, p. 8).

Outra pesquisa reunida no levantamento de produção científica, foi a dissertação de Dourado (2021), que teve como objetivo identificar quem são e quais são as funções das/os

¹⁹ Nomenclatura utilizada para as instituições de Educação Infantil na rede municipal de Blumenau.

profissionais que atuam no exercício da docência no período em que as/os “docentes regentes” estão em hora-atividade, assim como buscou identificar como ocorre a organização do trabalho das instituições de Educação Infantil. A pesquisa se ancorou no aporte teórico do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. As estratégias metodológicas consistiram na pesquisa bibliográfica e documental buscando salientar como foi constituído o direito de hora-atividade às/aos professoras/es como política de valorização docente. A pesquisa de campo foi realizada na Rede Municipal de Maringá no Estado do Paraná, com dez 10 professoras/es de hora-atividade²⁰. A análise, realizada por Dourado (2021), dos dados referentes ao perfil pessoal, a formação, as condições de trabalho e a prática pedagógica, permitiu uma compreensão das especificidades da docência dessas/es profissionais. Por meio da realização da pesquisa identificaram que o trabalho pedagógico foi realizado por projetos temáticos que eram contemplados em diferentes turmas. Cabe destacar que a/o Professor/a de Hora-Atividade também faz parte do quadro do magistério.

O objeto de estudo da tese de Nascimento (2019) foi a carreira docente das/os Professoras/es da rede municipal de 27 capitais do Brasil, dentre elas, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Ao analisar o estatuto do magistério e os planos de carreira desses municípios, a pesquisadora evidenciou as condições e organizações de trabalho diversas que as/os professoras/es da Educação Infantil estão submetidas. Questões referentes ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, de formação de professor/as, implementação do piso salarial e garantia da hora-atividade são abordadas na pesquisa. Nesta pesquisa a organização da hora-atividade e os municípios que a implementaram são apresentados. Esta pesquisa auxilia a identificar quais capitais implementaram a hora-atividade e evidencia que as questões legais interferem na docência. No entanto, a investigação não apresenta o processo de implementação da hora-atividade nas capitais, nem as estratégias e organizações realizadas a partir da garantia deste direito às/aos Professoras/es. A amplitude da pesquisa afasta-se do nosso objeto que busca compreender o processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de todo modo consideramos uma contribuição importante para uma melhor compreensão das pesquisas já realizadas sobre a temática.

A pesquisa de Vieira (2021) teve como objetivo “[...] compreender a formação continuada das professoras da Educação Infantil em âmbito Municipal”, considerando os documentos legais da formação de Professoras/es e a percepção das/os mesmas/os sobre a Educação Infantil da Rede Municipal de Anápolis - GO. Esta pesquisa, intitulada “Curso Hora-

²⁰ Nomenclatura utilizada pela Rede Municipal de Maringá/PR para representar o cargo das/os professoras/es que atuam no exercício da docência quando o/a Professor/a de Educação Infantil está em hora-atividade.

atividade em ação: teoria e prática pedagógica” – Formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis-GO, teve como questão problema: “Em que medida o curso Hora-atividade em ação: teoria e prática pedagógica reverbera na prática pedagógica das professoras da Educação Infantil?”, sendo que este curso era voltado para todas as/os Professoras/es de Educação Infantil efetivos, com carga horária de 40h semanais. A pesquisadora buscou compreender a função social da escola e como esta pode contribuir para uma formação emancipadora, bem como, a percepção das professoras que participaram do curso sobre a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, currículo e o lugar que as/os professoras/es ocupam em uma sociedade. Desta forma, a investigação também buscou tratar da constituição, desenvolvimento, estrutura e proposta do curso: “Hora-atividade em ação: teoria e prática pedagógica”.

Por meio da pesquisa, Vieira (2020) buscou também escutar o que os participantes diziam a respeito do curso. A metodologia utilizada foi: pesquisa documental, questionário com 53 (cinquenta e três) professoras participantes do curso e 4 (quatro) formadoras; entrevista via WhatsApp com 10 (dez) professoras e entrevista feita com o gestor do CEFOPE. A pesquisadora, com base nos dados empíricos, indicou que para as/os participantes da pesquisa não havia um sentido referente à temática deste curso específico. Desta forma, Vieira (2020) afirma que a realização deste curso pôde, em certa medida, tratar de questões importantes sobre a Educação Infantil, a prática pedagógica e da formação continuada, no entanto, as participantes consideram que a Secretaria Municipal da Educação poderia promover temáticas de formação mais próximas a proposta curricular, de forma mais evidente.

A leitura destas pesquisas encontradas a partir do levantamento de produção científica que realizamos, foi necessária para compreendermos como as instituições de Educação Infantil tem estruturado a organização da implementação da hora-atividade em diferentes municípios, sendo essa organização determinante na composição da docência, para que possamos, desta forma, obter mais elementos para analisar criticamente a organização da RMEF ao implementar a hora-atividade na Educação Infantil. Sendo assim, buscamos compreender este processo histórico, legal e político que envolve a docência como parte de um contexto nacional.

3.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA HORA-ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA RMEF

Alguns fatos da história da Educação Infantil na RMEF precisam ser evidenciados, pois, interferem diretamente no processo de constituição da Educação Infantil e por

consequência na docência. Fatos estes, decorrentes de grandes movimentos de lutas coletivas promovidas pelo SINTRASEM. Neste sentido, Furtado (2021) anuncia que por meio da participação e do envolvimento no Sindicato o/a professor/a:

[...] vai se reconhecendo como parte de um coletivo com o compromisso de reinventar a própria história, plenamente humana, com avanços e retrocessos, porém com a força potencializadora de ser gente que se reconhece como ser político na maneira de pensar, agir e existiu (Furtado, 2021, p. 29).

O/a professor/a ao se reconhecer como parte de um coletivo e envolver-se em lutas travadas por meio do SINTRASEM, pôde participar de alguns movimentos de resistência e de conquistas que interferiram no processo de constituição e de qualificação da Educação Infantil do município, nas condições de trabalho e na docência das/os professoras/es que atuam nesta etapa educativa.

Uma das conquistas que interferiu diretamente nas condições de trabalho e na docência, foi a garantia da hora-atividade, com a promulgação da Lei Federal nº 11.738/08 denominada Lei do Piso Nacional do Magistério. A Lei nº 11.738/08, em esfera federal, regulamentou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e determinou no Artº1 Inciso 4º que na “[...] composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008). A criação de um piso salarial para as/os professores da educação básica afeta a Educação Infantil:

A criação do piso nacional salarial para os docentes da educação básica (Lei nº 11738, de 2008) e a aprovação das Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução CNE/CEB nº 2, de 2009) integram-se às mudanças com impacto específico na educação infantil, contribuindo para a sua consolidação como primeira etapa da educação básica (Vieira, 2011, p. 249).

O parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 9/2012, aprovado em 04/2012, institui a implantação da Lei nº 11.738/2008, que além de estipular o piso determina que 1/3 da jornada de trabalho das/os docentes seja para atividades extraclasse, ou seja, para a hora-atividade. Este parecer apresenta algumas estratégias para que a valorização do trabalho docente ocorra, além de afirmar que a ação docente está atrelada diretamente com a qualidade do atendimento às crianças.

A hora-atividade consiste num período determinado dentro da carga horária semanal de trabalho da/o professor/a. Este período destina-se a elaboração e organização da documentação pedagógica, participação em formações, estudos, reuniões, entre outros. Portanto, este tempo de hora-atividade é utilizado tanto para a realização de atividades

individuais quanto coletivas.

Do ponto de vista etimológico a palavra “hora” vem do latim hora que significa “a vigésima quarta parte do dia natural, o período de sessenta minutos, oportunidade, ensejo”. Por sua vez, a palavra “atividade”, derivada do termo “ativo”, do latim *activus*, traz em sua raiz o “que exerce ação, que age etc; vivo, ágil”.¹⁵ Assim, podemos compreender dessa pequena reflexão que o termo hora-atividade pode se constituir como um tempo oportuno para a ação-reflexão-ação do professor (Furtado, 2021, p. 30).

A garantia “[...] de um tempo oportuno para ação-reflexão-ação do professor” (Furtado, 2021, p. 30), sua existência e organização variam conforme o Município e a legislação vigente. Entretanto, no que se refere às instituições públicas de educação básica, a Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 determina um terço da carga horária total das/os professoras/es destinado ao desenvolvimento dessas atividades. Os locais onde este tempo de hora-atividade é realizado ocorre de acordo com a organização de cada instituição, podendo ser, tanto na própria instituição, como em locais de escolha das/os profissionais docentes. As questões estruturais e a ausência de recursos tecnológicos interferem nestas organizações, pois nem todas as instituições de Educação Infantil possuem um espaço adequado para que as/os professoras/es possam se dedicar aos estudos e organizarem seu trabalho (Leal, 2022).

Desta forma, podemos identificar a hora-atividade do/a professor/a como o tempo destinado a fazer, agir, refletir, sobre sua docência, para realizar atividades que busquem qualificar as relações educativo-pedagógicas realizadas nos grupos de crianças no qual atua.

A palavra hora-atividade é utilizada para definir espaços de estudo e planejamento inseridos na jornada de trabalho docente. A hora-atividade pode ser considerada como um momento reservado ao professor para planejar as suas aulas, estudar, corrigir trabalhos e avaliações, preencher documentos, atender pais, trocar ideias com seus pares, isto é realizar atividades correlatas a função docente (Scholochuski, 2017, p. 17541).

Ao considerar a realidade das/os professoras/es da Educação Infantil, a hora-atividade é então, este tempo destinado para que as/os professoras/es se dediquem às atividades relacionadas a sua formação, estudo, pesquisa, planejamento e avaliação, assim como, estar em reunião com as famílias, dialogar com seus pares e ampliar seus repertórios²¹. O parecer CNE/CEB nº 9/2012 destaca também a importância das/os docentes possuírem tempos e espaços para dialogarem com seus pares dentro de sua carga horária de trabalho.

Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo

²¹ “Esse repertório cultural tão importante para a constituição da Docência na Educação Infantil encontra-se secundarizado” (Furtado, 2021, p. 52) na legislação municipal.

e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes (Brasil, 2012, p. 21).

No parecer fica evidente a importância de um tempo na jornada de trabalho das/os professoras/es para que possam priorizar a formação e organizarem as documentações pedagógicas, evitando que ocorram de forma aligeirada. Além disso, no documento é enfatizado que é por meio da hora-atividade que poderemos buscar qualificar a ação docente, afinal, “[...] o tempo destinado à hora-atividade está ligado de forma inseparável ao fazer docente relacionado à sua demanda de responsabilidade” (Furtado, 2021, p. 32). Neste sentido, Scholochuski (2017) complementa:

Este espaço/tempo reservado ao planejamento, inserido na carga horária de trabalho do professor, é denominado de diferentes formas em todo o território brasileiro. Na grande maioria dos estados, como por exemplo, Paraná, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Amazonas, Rio Grande do Norte, entre outros, esta ocasião destinada ao estudo e planejamento docente é denominada como hora-atividade. Já o estado de São Paulo utiliza-se das siglas HTPC e HTPI que significam respectivamente: Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo e Hora de Trabalho Pedagógico Individual. Há prefeituras e estados que chamam de jornada extraclasse ou atividade extraclasse dos professores ou horas aula-atividade, permanência concentrada e/ou individual, enfim, há diferentes nomenclaturas, porém, o sentido de o professor planejar, refletir e estudar dentro de sua jornada de trabalho é o mesmo (Scholochuski, 2017, p. 17.543).

Com a promulgação da Lei nº 11.738/08, cada Município precisou analisar as possibilidades de implementação tanto do piso salarial quanto da hora-atividade para as/os Professoras/es da Educação Básica. Sendo a Educação Infantil a primeira etapa da educação básica, os municípios buscaram estratégias e maneiras de organização e composição no quadro de cargos profissionais da Educação Infantil.

Segundo Côco (2018, p. 152), neste movimento a área “[...] da EI se amplia com a presença de novos profissionais, seja na carreira do magistério (com suas garantias), seja em carreiras paralelas (integrando o quadro funcional geral dos municípios) ou mesmo em funções distanciadas da contratação inicial”. No movimento realizado pelos municípios em organizar as instituições de forma a garantir a implementação da hora-atividade, após a promulgação da Lei nº 11.738/08, alguns buscaram a estratégia de incluir profissionais de áreas de conhecimento como afirma Côco (2015, p. 152):

No primeiro movimento, realizado no bojo de profissionais integrantes da carreira do magistério, registramos a estratégia dos municípios de incluir áreas de conhecimento na EI, com destaque para Educação Física, Língua Estrangeira e Artes. Esse dado correlaciona-se com a legislação que vem regular o tempo destinado ao planejamento no interior da jornada dos professores. Com esse movimento, a maioria dos municípios (67,9%) declara destinar um terço da jornada ao planejamento para os professores. Se esses dados permitem aventar que novas dialogias podem se estabelecer, ampliando as fontes discursivas na reflexão sobre a EI (agregadas com as

áreas de conhecimento), também é prudente cuidar para que essas iniciativas não fortaleçam lógicas de disciplinarização dos saberes, implicando uma fragmentação do trabalho.

Como apresentado pela autora, alguns municípios, inseriram na Educação Infantil profissionais de áreas de conhecimento, como, por exemplo, as/os professoras/es de música e de artes, que exercem a docência em parceria com as/os Auxiliares de Sala quando o/a Professor/a de Educação Infantil está em hora-atividade. Na RMEF, houve uma preocupação com a “lógica de disciplinarização dos saberes” (Côco, 2015, p. 153) que implicaria em uma possível fragmentação do trabalho caso, devido a implementação da hora-atividade, ocorresse a contratação de profissionais de diferentes licenciaturas. Cabe ressaltar, que na Educação Infantil da RMEF, naquele momento, já havia a contratação de Professoras/es de Educação Física, mas estas/es atuam de forma concomitante com Professoras de Educação Infantil, Professoras Auxiliares de Educação Infantil e Auxiliares de sala.

Devido a esta preocupação com a fragmentação do trabalho e com a qualidade do atendimento as crianças, na rede municipal pesquisada, no ano de 2012, as questões relacionadas a Lei 11.738/08 entram na pauta de greve da categoria organizada por meio do SINTRASEM e passam a compor as mesas de negociações entre o sindicato e o governo. Neste movimento de luta, a garantia da hora-atividade ao quadro do magistério se efetivou na Educação Infantil na rede municipal, no ano de 2012, por meio da Lei complementar 427/12.

No entanto, a implementação da hora-atividade no município de Florianópolis ocorreu de maneira gradativa, de acordo com a lei municipal em seu Art. 1º, § 3º B:

A hora/atividade correspondente a trinta e três por cento da jornada de trabalho, para os membros de magistério do grupo ocupacional docente nos cargos de professor de educação infantil, professor de anos iniciais e auxiliar de ensino, será implementada na proporção de: I – um terço, a partir do ano letivo de 2013; II – ampliada para a proporção de dois terço, a partir do início do ano letivo de 2014; e III – integralizada a partir do início do ano letivo de 2015 (Florianópolis, 2012).

Com a implementação da lei, o direito à hora-atividade foi garantido as/aos professoras/es, mas ocorreu de forma gradativa, durante o período de 2013 a 2015. Anualmente as portarias criadas neste período regulamentaram a efetivação da Lei e orientaram a organização do tempo de hora-atividade e do trabalho pedagógico das/os professoras/es de Educação Infantil. Após a promulgação da Lei nº 427/2012 até a garantia da integralidade da hora-atividade em tempo para as/os professores de Educação Infantil da RMEF, foram realizadas 4 portarias: Portaria 23/2013, 130/2013, 005/2014 e 005/2015.

A primeira etapa da implementação da hora-atividade em tempo das/os profissionais do magistério da Educação Infantil da RMEF iniciou em 2013, por meio da portaria de 23/2013.

Esta primeira Portaria de 23/2013 “[...] normatiza a jornada de trabalho dos membros do quadro do magistério referente à hora/atividade durante o ano letivo e estabelece outras providências”, como já informado, a hora-atividade se refere ao tempo para a/o professor/a realizar atividades inerentes à docência, no que concerne a sua formação, estudo, pesquisa, planejamento e avaliação, como consta na portaria 23/2013:

A jornada de trabalho do membro do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade. § 1º A hora/atividade é destinada para atividades de Estudo, Planejamento e Avaliação. § 2º O tempo destinado à hora/atividade deverá respeitar o limite de 50% (cinquenta por cento) para atividades coletivas, no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Direção da Unidade Educativa ou Secretaria Municipal de Educação. § 3º As atividades individuais serão realizadas em locais a critério do próprio profissional (Florianópolis, 2013).

Nesta portaria, consta que 50% do tempo da hora-atividade das/os profissionais, deveria ser realizado no espaço da instituição ou definido pela direção da unidade educativa, bem como, destinado também a participação em formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, os outros 50% do tempo, voltados a atividades à critério da/o profissional. Devido a estrutura física das unidades, ficou inviável em algumas instituições o cumprimento de parte da hora-atividade na unidade, por não haver espaço apropriado para esta/e profissional realizar pesquisas, leituras, produzir e organizar a documentação pedagógica.

Nesse sentido, sobre a hora-atividade Scholochuski (2017, p. 17544), afirma que “[...] não deve ser vista como um benefício para os professores e professoras, ao contrário, ela é um mecanismo das políticas educacionais para melhorar a qualidade de ensino ofertado à população”. A hora-atividade, naquele período (2012/2013) foi implementada e garantida as/aos Professoras/es e Auxiliares de Ensino. Cabe lembrar que as Auxiliares de Ensino pertenciam ao quadro do magistério, apesar de possuírem atribuições, tempo de carreira para aposentadoria e salários diferentes das/os Professoras/es, pois, as/os Auxiliares de Ensino tinham como atribuição tanto assumirem a docência na ausência do/a professor/a quanto auxiliar a direção da unidade nas questões administrativas/pedagógicas.

Na Portaria de 23/2013 consta que:

I- Servidor com jornada de trabalho de 20 horas semanais gozará do equivalente a 02 horas/atividade semanais; II – Servidor com jornada de trabalho de 40 horas semanais gozará de 04 horas/atividade semanais. Parágrafo único: Excepcionalmente, durante o ano letivo de 2013, a hora/atividade poderá ser acumulada e implementada a cada duas semanas (Florianópolis, 2013, p. 1).

Como consta na Portaria, nesta primeira etapa da implementação da hora-atividade das/os profissionais do magistério, definiu-se que esse tempo corresponderia a 4 horas semanais para as/os profissionais docentes que cumpriam uma carga horária de 40h semanais e a 02 horas

para as/os que cumpriam uma jornada de trabalho de 20 horas semanais.

Aquelas/es que ocupavam o cargo de Auxiliar de Ensino passaram a estar no exercício da docência com as crianças com mais frequência. Pois, estas/es profissionais docentes que anterior a implementação da hora-atividade tinham como uma das atribuições substituir o/a Professor/a Educação Infantil quando este/a não pudesse comparecer por algum impeditivo legal²² (ex: atestado), passaram, com a implementação da hora-atividade, a exercer a docência também nos momentos em que as/os Professoras/es de Educação Infantil estavam em hora-atividade. Desta forma, era registrado os dias em que estavam com as crianças para que estas informações fossem encaminhadas para Prefeitura Municipal de Florianópolis, acompanhadas do Registro de Anormalidades de Frequência (RAF). A remuneração da regência correspondia a quantidade de dias que atuavam na docência nos grupos de crianças, por este motivo, esta organização era necessária.

Deste modo, o valor correspondente da regência era proporcional aos dias em que a/o Professor/a Auxiliar de Educação Infantil substituiu as/os Professoras/es de Educação Infantil que necessitaram se afastar por motivos diversos como por problemas de saúde, licença para tratamento e acompanhamento de algum familiar, licença nojo²³, licença gala²⁴, participação em cursos ou formações, dentre tantas outras possibilidades, assim como nos dias em que exercia a docência enquanto o/a professor/a estava em hora-atividade. No registro realizado constava a data que exerceram a docência, o nome do/a professor/a que substituíram e o código referente ao motivo pelo qual a professora não estava na instituição. Com base nestas informações realizava-se o cálculo referente à regência que receberiam.

O coletivo de profissionais, por meio do SINTRASEM, se reuniu em greve em 2013 e na 16ª cláusula das reivindicações constava:

CLÁUSULA 16ª – A PMF garantirá:

A - Passagem do cargo de Auxiliar de Sala para o quadro do Magistério.

B - Mudança do nome Auxiliar de Sala para Professor Auxiliar de Educação Infantil.

C - Mudança do nome de Auxiliar de Ensino para Professor Auxiliar de Ensino.

Parágrafo Único. As mudanças previstas nas letras A, B e C da presente cláusula garantirão a estes profissionais todas as prerrogativas financeiras e jurídicas dos demais profissionais da educação contidas no PCCS do Magistério.

D - A PMF convocará e contratará imediatamente a quantidade necessária de Auxiliares de Ensino para suprir a demanda e o efetivo cumprimento da implantação da Hora-Atividade em Tempo (SINTRASEM, 2013, grifo nosso).

²²Esta informação foi retirada do edital nº 008/2010 referente ao último concurso realizado para o cargo de Auxiliar de Ensino.

²³Trata-se do afastamento, por até cinco dias úteis consecutivos contados da data do óbito, em razão de falecimento do cônjuge/companheiro(a) ou parente até o segundo grau ou por afinidade (madrasta, padrasto, enteado ou menor sob sua guarda ou tutela).

²⁴ Trata-se do afastamento do servidor por cinco dias úteis consecutivos, sem perda da remuneração, por motivo de casamento próprio.

A expansão do número de Auxiliares de Ensino constava na pauta, pois em algumas unidades a quantidade de profissionais que atuavam neste cargo não supria a demanda advinda com a garantia da hora-atividade as/aos Professoras/es de Educação Infantil. Naquele momento, a categoria também reivindicava a alteração da nomenclatura de Auxiliar de Ensino para Professor/a Auxiliar de Ensino, visto que as atribuições do cargo seriam alteradas.

As reivindicações, foram acordadas pelo poder executivo da Prefeitura Municipal de Florianópolis e efetivadas com a Lei Complementar nº 467, aprovada pela Câmara Municipal de Florianópolis e sancionada pelo Prefeito César Souza Júnior em junho de 2013. Esta lei extingue o cargo de Auxiliar de Ensino e cria o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Art. 1º Fica extinto o cargo de Auxiliar de Ensino, integrante do Grupo Ocupacional Docente da Carreira do Magistério Público Municipal, de que trata a Lei nº 2.915, de 1988. Art. 2º Fica criado o cargo de Professor Auxiliar, integrante do Grupo Ocupacional Docente da Carreira do Magistério Público Municipal, regido pela Lei nº 2.915, de 1988, com a descrição e quantitativo, conforme Anexo I, desta Lei Complementar. § 1º Ficam aproveitados no cargo criado pelo caput deste artigo os atuais ocupantes do cargo extinto pelo art. 1º desta Lei Complementar, consoante o disposto no § 3º do art. 41 da Constituição Federal, respeitado a correlação prevista no Anexo II desta Lei Complementar, mantidos os mesmos níveis, classes e referências atuais. § 2º Fica assegurado a validade, para provimento no cargo de Professor Auxiliar, dos concursados aprovados para o cargo de Auxiliar de Ensino (Florianópolis, 2022a).

O cargo de Auxiliar de Ensino foi extinto, mas ficou assegurado legalmente que todas/os ocupantes do cargo seriam mantidas/os como Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e que as/os aprovadas/os em concurso para Auxiliar de Ensino seriam chamadas/os para ocupar o novo cargo criado naquele momento.

Enquanto em alguns municípios a estratégia para a organização do trabalho nas instituições de Educação Infantil, a partir da implementação da hora-atividade, tenha sido a contratação de profissionais de diferentes áreas, em outros, como em Florianópolis, criou-se o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Referente à hora-atividade, na portaria 130/2013 no Artigo 1º § 4º consta que “[...] a participação em cursos e eventos, reuniões e/ou conselho de classe deveriam ser consideradas dentro do tempo destinado a hora/atividade”, evidenciando que a hora-atividade era destinada também para a reunião pedagógica, formações e reuniões. No Artigo 8º § 1º desta mesma portaria consta que:

[...] será concedida gratificação de hora/atividade equivalente a 15% para o servidor ocupante do cargo de professor auxiliar que **substituir** o professor de educação

infantil, anos iniciais e apoio pedagógico, na proporção dos dias oficialmente registrados no controle de frequência e Relatório de Anormalidade de Frequência (RAF) por meio do código 20 (vinte) (Florianópolis, 2013, p. 2).

Com esta portaria, percebemos que mesmo com a criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, enquanto a hora-atividade ainda não estava sendo exercida em sua integralidade, o procedimento e organização por parte das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil era semelhante à quando ainda se tinha o cargo de Auxiliar de Ensino. Afinal, esta portaria, normatiza que a gratificação de hora-atividade seja concedida, proporcionalmente, aos dias em que o/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil *substituir*²⁵ as/os demais Professoras/es de Educação Infantil, sendo necessário o registro nos documentos citados pela portaria 130/2013. Como já dissemos, a implementação da hora-atividade na RMEF, ocorreu de forma gradativa.

Como podemos observar, a garantia da implementação da hora-atividade impactou diretamente na organização da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, destacamos aqui a extinção do cargo de Auxiliar de Ensino e a criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. Estas alterações interferiram na carreira profissional dos sujeitos que exerciam o cargo de Auxiliar de Ensino e passaram a ocupar o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, pois suas atribuições e sua remuneração foram alteradas.

Atualmente, as/os Professoras/es Auxiliares de todas as áreas (Professor Auxiliar de Educação Infantil, Professor Auxiliar de Atividades de Ciências, Professor Auxiliar de Educação Especial, Professor Auxiliar de Ensino Fundamental, Professor Auxiliar Intérprete Educacional, Professor Auxiliar de Tecnologia Educacional), tanto os que atuam na Educação Infantil quanto os que atuam no ensino fundamental possuem como descrição sumária do cargo (Lei Complementar nº 467/2013):

[...] educador, responsável pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno; atuar em atividades, programas e projetos educacionais, cooperando com o corpo docente, técnico e administrativo, em atividades relacionadas ao planejamento, execução e avaliação do processo ensino aprendizagem, objetivando aprimorar a qualidade do ensino, colaborando para o acesso e permanência do aluno na escola. Atribuições: de acordo com a área de atuação e atividades correlatas com a função, de acordo com a normativa expedida pelo Secretário Municipal de Educação (Florianópolis, 2022a, grifo do autor).

De acordo com a Lei Complementar nº 467/2013 todas/os Professoras/es Auxiliares são educadoras/es responsáveis pelos/as alunos/crianças e devem atuar nas atividades,

²⁵ Esta é a nomenclatura presente nas atribuições do cargo, no entanto, como veremos adiante nos dados gerados no questionário, este termo implica/afeta nas relações entre as/os profissionais no contexto da unidade, assim como, na compreensão do exercício da sua docência.

programas e projetos desenvolvidos na instituição. Sendo destacado que as atribuições são definidas de acordo com a área de atuação.

No Quadro 8 apresentamos o comparativo das atribuições do cargo de Auxiliar de Ensino com as do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Quadro 8 – Comparativo das Atribuições do Cargo de Auxiliar de Ensino e Professor/a Auxiliar

Auxiliar de Ensino de Educação Infantil	Professor/a Auxiliar de Educação Infantil
<p>assumir a docência na ausência do professor;</p> <p>auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala e/ou quando solicitado;</p> <p>auxiliar a equipe pedagógica e direção na organização de questões administrativas/ pedagógicas;</p> <p>comprometer-se com práticas educativas/ pedagógicas que atendam as demandas surgidas no cotidiano e vinculadas ao projeto político pedagógico da unidade educativa;</p> <p>assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais. (referência edital nº 008/2010)</p>	<p>assumir a docência na ausência e na hora-atividade do professor;</p> <p>auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala;</p> <p>desenvolver atividades de planejamento, registro e avaliação;</p> <p>viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo, trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros);</p> <p>participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa;</p> <p>contribuir com a implementação e com a avaliação de ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa;</p> <p>participar da formação em serviço promovida pela secretaria municipal de educação e pela unidade educativa;</p> <p>assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais. (referência edital nº 014/2016)</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas informações coletadas no Edital N° 008/2010.

As atribuições das/os profissionais que ocupavam o cargo de Auxiliar de Ensino e passaram a exercer a docência como Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, alteraram significativamente. O exercício da docência das/os Auxiliares de Ensino estava atrelado apenas à ausência do/a Professor/a de Educação Infantil, quando este encontrava-se com algum impedimento legal para comparecer ao seu trabalho na unidade educativa. Dentre as funções da/o Auxiliar de Ensino estava anunciado que deveria “[...] auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala e/ou quando solicitado”. Entretanto, esta/e profissional só recebia a regência quando atuava na substituição do/a Professor/a de Educação Infantil, causando desta maneira alguns conflitos nas unidades por recusarem-se, em algumas situações, substituir a/o Auxiliar de Sala, justificando que nestes casos não receberiam a regência. Afinal, o cargo de Auxiliar de

Sala é do quadro Civil e não do Magistério.

Todavia, com a criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, estas/es profissionais docentes que viveram a transição para esta função começaram a receber a regência integral apenas quando houve a integralidade da Hora-Atividade (2015). Cabe destacar, que as/aos Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, atuam na docência também na ausência das/os Auxiliares de Sala.

Acerca da organização da hora-atividade das/os docentes da educação infantil, em 2014, a Portaria N° 005/2014 define conforme o Quadro 9.

Quadro 9 – Organização da hora-atividade em 2014

Cargo	Jornada Semanal	Atividade Docente	Hora-Atividade
Professor de Educação Infantil, Anos Iniciais e Apoio Pedagógico	20 (vinte) horas	16 (dezesesseis) horas	04 (quatro) horas
Professor Auxiliar (Todas as áreas)	40(quarenta) horas	32 (trinta e duas) horas	08 (oito) horas
Professor de área/disciplina específica	10(dez) horas	7 (sete) aulas	3 (três) aulas
	20 (vinte) horas	14 (quatorze) aulas	6 (seis) aulas
	30 (trinta) horas	21 (vinte e uma) aulas	9 (nove) aulas
	40 (quarenta) horas	28 (vinte oito) aulas	12 (doze) aulas

Fonte: elaborado pela autora a partir de dados da portaria 05/2014.

Na portaria 05/2014 o tempo destinado a hora-atividade é ampliado para oito horas semanais para as/os docentes com carga horária de quarenta horas, para as/os demais Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil proporcional a carga horária semanal que cada um exerce. Apesar disso, esta carga horária referente à hora-atividade ainda não está em sua integralidade como consta na legislação. A Secretaria Municipal na portaria 05/2014 determina os dias destinados a hora-atividade coletiva, previsto em calendário, assim como os dias de hora-atividade das/os profissionais de acordo com o grupo de crianças em que estavam atuando. Esta determinação ocorre com o intuito de facilitar a organização das formações centralizadas. Por exemplo, a/os Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil que atuavam nos grupos 1 e 2, precisavam estar de hora-atividade no dia da semana informado na portaria. Para que desta forma, as formações centralizadas com temáticas voltadas para estes grupos de bebês pudessem ser realizadas no dia em que estava previsto na portaria para ocorrer a hora-atividade

das docentes destes respectivos grupos, possibilitando assim, contemplar estas profissionais nas formações sem comprometer o atendimento e a organização das unidades educativas.

Desta forma, a portaria 05/2014 Artigo 6º regulamenta que “[...] a hora atividade dos professores e professores auxiliares, no efetivo exercício da função em atividade docente, nas Unidades Educativas da Educação Infantil, será organizada por grupo de atuação, a partir de 24 de fevereiro de 2014”. Como podemos verificar, a portaria determinava que a organização da hora-atividade fosse realizada por grupos de atuação e identificavam como deveria ocorrer apresentando o Quadro 10.

Quadro 10 – Organização da hora-atividade determinada pela portaria 05/2014

DIA DA SEMANA	GRUPO
segunda-feira	Professor do Grupo 1 e Grupo 2
terça-feira	Professor do Grupo 3 e Professor de Educação Física
quarta-feira	Professor do Grupo 4 e Supervisores Escolares
quinta-feira	Professor do Grupo 5
sexta-feira	Professor do Grupo 6

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações da portaria 05/2014.

Como apresentado no quadro, o dia que correspondia à hora-atividade das/os professoras/es estava pré-determinado pela Diretoria de Educação Infantil. No entanto, as informações no quadro eram referentes às/aos Professoras/es de Educação Infantil, Professoras/es de Educação Física e Supervisoras/es Escolares.

A organização da hora-atividade das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e a escolha dos grupos de formação, promovidas pela Diretoria de Educação Infantil, eram de responsabilidade da direção da unidade, como consta no Artº 6 § 1º: “A organização da hora atividade dos Professores Auxiliares e o respectivo grupo de formação será definida pela Direção da Unidade Educativa, respeitada a carga horária descrita no Art. 1º desta Portaria”. A portaria também definiu que o dia da Reunião Pedagógica seria considerado hora-atividade coletiva e que esta deveria ser cumprida neste dia por todos os membros do quadro do magistério.

A integralidade da hora-atividade para as/os Professoras/es de Educação Infantil e para as/os Professores/as Auxiliares de Educação Infantil ocorreu somente no ano de 2015. Desta forma a normatização do tempo destinado a hora-atividade em sua integralidade, equivale a 1/3 da jornada de trabalho das/os docentes. Esta organização de carga horária acontece conforme a

Portaria 05/2015:

Quadro 11 – Organização do tempo destinado a hora-atividade de acordo com carga horária

CARGO	JORNADA SEMANAL	ATIVIDADE DOCENTE	HORA- ATIVIDADE
Professor de Educação Infantil, Anos Iniciais e Apoio Pedagógico	20 horas 40 horas	13:20 horas 26:40 horas	06:40 horas 13:20 horas
Professor Auxiliar (todas as áreas)	20 horas 40 horas	13:20 horas 26:40 horas	06:40 horas 13:20 horas

Fonte: elaborado pela autora com base em dados da portaria 05/2015.

A portaria aqui referida, estabelece a carga horária total referente à hora- atividade e determina que a ausência dos profissionais em curso, formações e reuniões no dia de sua hora-atividade acarretará falta injustificada, sendo necessário constar em sua ficha de frequência o código 04 (referente à falta injustificada). Segundo Furtado (2020) esta determinação revela uma necessidade de buscar estratégias para controlar a presença destes profissionais nas formações enquanto estão em hora-atividade. Neste sentido, Furtado (2020) em sua pesquisa, ao analisar a implementação da hora-Atividade na RMEF, contribui:

[...] problematizamos os espaços determinados para o cumprimento da hora-atividade. Considerando que a hora-atividade deve se materializar como um instrumento político para a constituição humana e profissional docente e, conseqüentemente, para a qualidade educacional oferecida para as crianças da primeira etapa da Educação Básica, as condições de trabalho se configuram como fundamentais nesse processo (Furtado, 2020, p. 40-41).

As atribuições docentes relacionadas a hora-atividade exigem destes profissionais responsabilidade e compromisso profissional, no entanto, a pesquisadora nos provoca a refletir a respeito da complexidade das demandas pedagógicas desta profissão. Destaca a emergência de “[...] sair do silêncio, mostrar visibilidade docente e assumir coletivamente o espaço e o tempo, estar presente, ser presente nas escolhas e nas ações e isto inclui a apropriação do tempo destinado à hora-atividade pelas professoras e professores da Educação Infantil” (Furtado, 2020, p. 42).

Furtado (2020), analisou em sua pesquisa de mestrado, as portarias de 2013 a 2019, que normatizam a jornada de trabalho das/os servidoras/es do magistério público em todas as unidades educativas e instituições conveniadas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no entanto, seu foco centrou-se nas partes em que estes documentos tratam da Educação Infantil. Apesar da integralidade do tempo destinado a hora-atividade ocorrer no ano de 2015, nos anos subsequentes, anualmente, as portarias 006/16, 011/17, 006/18 a 021/19 tratam da

jornada de trabalho das/os profissionais do magistério e detalham ao que se destina a hora-atividade. Na análise realizada por Furtado (2021), destaca-se que:

[...] até o ano de 2015 a jornada de trabalho do professor foi conceituada como “hora/aula e hora/atividade”. A partir da portaria 006/16 até a portaria 021/19 ampliou-se esse conceito para “atividades de docência ou de suporte pedagógico à docência e as outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora/atividade)”. Percebe-se nessa transição terminológica uma preocupação por parte da Secretaria de Educação em conceituar o termo “Hora/atividade” que começa a aparecer entre parênteses, como sinônimo para “outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério” (Furtado, 2020, p. 49).

Estas formas de referir-se à hora-atividade são percebidas pela autora como uma preocupação da Secretaria de Educação, no decorrer deste processo de regulamentação, em como conceituar a hora-atividade, aparecendo nas portarias dos últimos anos como “outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério”.

Furtado (2020) elaborou sete quadros para apresentar alguns artigos e incisos que elegeu referente às portarias que normatizam a jornada de trabalho dos/as servidores/as do magistério público Municipal de Florianópolis nas unidades educativas. Nestes quadros a pesquisadora buscou demarcar as diferenças conceituais e organizacionais presentes nas portarias: 23/2013, 130/2013, 005/14, 005/15, 006/16, 011/17, 006/18 e a 021/19. Tendo como referência esta organização de Furtado (2020), elaboramos três quadros para apresentarmos as Portarias 055/2020, 028/2021 e 055/2022.

Para realizarmos essa análise, utilizamos apenas os artigos das portarias que se referem à educação infantil. Ainda assim, teremos como foco os aspectos relacionados ao cargo de Professor/a de Educação Infantil e Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. Os eixos de análise das portarias utilizados por Furtado (2020) foram: constituição da jornada de trabalho, organização da hora-atividade, destinação da hora-atividade, tempo e local de cumprimento da hora-atividade e um campo para possíveis especificidades que constasse nas portarias analisadas.

Quadro 12 – Portaria 055/2020

ASPECTO ANALISADO	O QUE DIZ A PORTARIA
Jornada de Trabalho	Artigo 2º § 2º Os profissionais ocupantes dos cargos de professor de anos iniciais, professor de apoio pedagógico, professor de Educação Infantil e professor auxiliar (de todas as áreas), com jornada semanal de 40 horas, terão atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno.
Organização da Hora-atividade	<p>Artigo 10 As atividades Pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nos Núcleos de Educação Infantil e nas Escolas Básicas Municipais que atendem a Educação Infantil, serão organizadas semanalmente, por grupo de atuação (GA).</p> <p>§ 1º Cada Grupo de Atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes e seus respectivos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil.</p> <p>§ 2º As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos Professores de Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nos Núcleos de Educação Infantil e nas Escolas Básicas Municipais que atendem a Educação Infantil, responsáveis pelo Grupo 1 e Grupo 2, devem ocorrer nas quartas, quintas e sextas-feiras e o Grupo 6 nas quintas-feiras.</p> <p>§ 3º Os Núcleos de Educação Infantil e nos Núcleos de Educação Infantil das Escolas Básicas Municipais deverão adotar formas de organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos Professores de Educação Infantil de maneira que os dias sejam distribuídas equitativamente durante a semana, evitando concentrações somente em determinados dias.</p> <p>§ 4º As atividades definidas pela Diretoria de Educação Infantil dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil com atuação nos Núcleos de Educação Infantil serão concentradas nas Semanas I e III, conforme organização dos respectivos Grupos de Atuação.</p>
Destinação da Hora-Atividade	<p>1º I- planejamento e preparação de aulas, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;</p> <p>II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da Unidade Educativa;</p> <p>III - orientação e acompanhamento de estudantes;</p> <p>IV - avaliação de estudantes, trabalhos e atividades pedagógicas;</p> <p>V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados de classe;</p> <p>VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;</p> <p>VII - atividades de desenvolvimento/formação continuada profissional;</p> <p>VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.</p>
Tempo e Local para cumprimento da Hora-Atividade	§ 2º O tempo destinado às atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades realizadas em locais a critério do próprio profissional.
Especificidade da portaria	***

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de Furtado (2020) e na portaria 055/2020.

Quadro 13 – Portaria 028/2021

ASPECTO ANALISADO	O QUE DIZ A PORTARIA
Organização da Hora-atividade	<p>Artigo 10 As atividades Pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nos Núcleos de Educação Infantil e nas Escolas Básicas Municipais que atendem a Educação Infantil, serão organizadas semanalmente, por grupo de atuação (GA).</p> <p>§ 1º Cada Grupo de Atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes e seus respectivos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil.</p> <p>§ 2º As atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos Professores de Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nos Núcleos de Educação Infantil e nas Escolas Básicas Municipais que atendem a Educação Infantil, responsáveis pelo Grupo 1 e Grupo 2, devem ocorrer nas quartas, quintas e sextas-feiras e o Grupo 6 nas quintas-feiras.</p> <p>§ 3º Os Núcleos de Educação Infantil e nos Núcleos de Educação Infantil das Escolas Básicas Municipais deverão adotar formas de organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos Professores de Educação Infantil de maneira que os dias sejam distribuídas equitativamente durante a semana, evitando concentrações somente em determinados dias.</p> <p>§ 4º As atividades definidas pela Diretoria de Educação Infantil dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil com atuação nos Núcleos de Educação Infantil serão concentradas nas Semanas I e III, conforme organização dos respectivos Grupos de Atuação.</p>
Destinação da Hora-Atividade	<p>1º I- planejamento e preparação de aulas, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;</p> <p>II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da Unidade Educativa;</p> <p>III - orientação e acompanhamento de estudantes;</p> <p>IV - avaliação de estudantes, trabalhos e atividades pedagógicas;</p> <p>V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados de classe;</p> <p>VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;</p> <p>VII - atividades de desenvolvimento/formação continuada profissional;</p> <p>VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.</p>
Tempo e Local para cumprimento da Hora-Atividade	<p>§ 2º O tempo destinado às atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades realizadas em locais a critério do próprio profissional.</p>
Especificidade da portaria	<p>4º Em virtude da Pandemia COVID-19, a organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, descritas nos parágrafos anteriores, serão desenvolvidas de acordo com os encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação e as Equipes Diretivas das Unidades Educativas.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de Furtado (2020) e na portaria 028/2021.

Quadro 14 – Portaria 055/2022

ASPECTO ANALISADO	O QUE DIZ A PORTARIA
Jornada de Trabalho	Artigo 2º § 2º Os profissionais ocupantes dos cargos de professor, professor auxiliar e especialistas em assuntos educacionais, com jornada semanal de 40 horas, terão atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função de 6h40min (seis horas e quarenta minutos) por turno.
Organização da Hora-atividade	<p>Artigo 10 As atividades Pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil, no efetivo exercício da função em atividade docente, nos Núcleos de Educação Infantil e nas Escolas Básicas Municipais que atendem a Educação Infantil, serão organizadas semanalmente, por grupo de atuação (GA).</p> <p>§ 1º Cada Grupo de Atuação será composto por 02 (dois) grupos de crianças diferentes e seus respectivos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil.</p> <p>§ 2º Os Núcleos de Educação Infantil e nos Núcleos de Educação Infantil das Escolas Básicas Municipais deverão adotar formas de organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos Professores de Educação Infantil de maneira que os dias sejam distribuídas equitativamente durante a semana, evitando concentrações somente em determinados dias.</p> <p>§ 3º As atividades definidas pela Diretoria de Educação Infantil dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil com atuação nos Núcleos de Educação Infantil serão concentradas nas Semanas I e III, conforme organização dos respectivos Grupos de Atuação.</p>
Destinação da Hora-Atividade	<p>1º I- planejamento e preparação de aulas, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;</p> <p>II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da Unidade Educativa;</p> <p>III - orientação e acompanhamento de estudantes;</p> <p>IV - avaliação de estudantes, trabalhos e atividades pedagógicas;</p> <p>V – reuniões/atendimento as famílias, conselhos ou colegiados de classe;</p> <p>VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;</p> <p>VII - atividades de desenvolvimento/formação continuada profissional;</p> <p>VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.</p>
Tempo e Local para cumprimento da Hora-Atividade	§ 2º O tempo destinado às atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério as atividades desenvolvidas no próprio local de trabalho ou espaços definidos pela Educativa, atividades planejadas pela Secretaria Municipal de Educação e as atividades realizadas em locais a critério do próprio profissional.
Especificidade da portaria	4º Em virtude da Pandemia COVID-19, a organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, descritas nos parágrafos anteriores, serão desenvolvidas de acordo com os encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação e as Equipes Diretivas das Unidades Educativas.

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de Furtado (2020) e na portaria 055/2022

Precisamos contextualizar que a Portaria 055/2020 foi assinada no mês de janeiro, sendo que no mês de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou Emergência Internacional e Estado de Pandemia. No estado de Santa Catarina em 17 de março

do mesmo ano, o governo decretou medidas de isolamento social, ocorrendo desta forma o fechamento de todas as unidades educativas tanto do Estado quanto do município de Florianópolis, devido à preocupação com a transmissão do vírus. Sendo assim, com este decreto relacionado a pandemia provocada pela COVID-19, as/os profissionais passaram a exercer naquele momento o seu trabalho no sistema *home office*. Os NEIM'S permaneceram fechados até o ano de 2021.

Neste período em que as crianças não puderam ser atendidas presencialmente nas instituições da rede municipal, a Diretoria de Educação Infantil encaminhou às unidades educativas orientações para a realização do teletrabalho organizadas em três eixos: Documentação Pedagógica, Comunicação com as Famílias e Formação Descentralizada. As orientações indicavam que as profissionais das unidades deveriam buscar estratégias para estabelecer uma comunicação com as crianças e com as famílias, numa periodicidade de pelo menos uma vez na semana realizarem uma “ação comunicativa”, planejada intencionalmente pelas profissionais docentes de cada grupo de atuação. Estas ações comunicativas eram postadas/divulgadas no “Portal Educacional” para que as famílias pudessem acessar.

No entanto, algumas unidades educativas ao analisarem o contexto em que estão inseridas, buscaram diferentes estratégias: enviaram por e-mail; por *whatsapp*; postaram nas redes sociais (*facebook* e *Instagram*), dentre outras ações que o coletivo de profissionais avaliou em conjunto com as famílias como mais eficiente.

Desta forma, o Portal Educacional foi uma das estratégias elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação, como um canal de comunicação entre crianças, famílias e unidade educativa. Acreditava-se que por meio desse recurso, as famílias poderiam acessar e interagir, junto com as crianças, propostas de brincadeiras, organização de espaço, música e histórias infantis que as auxiliasse naquele momento delicado que todos estavam vivendo (Florianópolis, 2020).

Neste contexto pandêmico, Loch (2021) realizou sua pesquisa com as profissionais que atuavam em uma unidade educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Por meio das entrevistas que a pesquisadora realizou a respeito das relações entre as profissionais que atuam num mesmo grupo de crianças, Loch (2021) afirma que apesar das profissionais necessitarem estar afastadas fisicamente, aquele momento vivido permitiu encontros coletivos (virtuais), em que o/a Professor/a de Educação Infantil, Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e Auxiliar de Sala estivessem em constante diálogo. Portanto, por meio das entrevistas que a pesquisadora realizou algumas profissionais relataram que no cotidiano da instituição não havia momentos de encontros tão sistemáticos e frequentes.

Segundo a autora:

As manifestações das profissionais apontam que o tempo em conjunto qualifica o trabalho desenvolvido, possibilitando as interações e a comunicação nos grupos de atuação, que, além das trocas por e-mail, constroem juntas as proposições que são enviadas às famílias [...] (Loch, 2021, p. 148).

Em sua pesquisa, ela evidencia a partir da fala das profissionais, que por meio do teletrabalho foi possível realizar um trabalho coletivo com constantes diálogos referentes a documentação pedagógica. A autora afirmou que estes “[...] momentos coletivos possibilitados pelo teletrabalho” proporcionaram “a docência compartilhada tão desejada e tão inatingível nos espaços educativos, segundo as profissionais” (Loch, 2021, p. 148).

As orientações advindas da Diretoria de Educação Infantil - DEI também buscaram orientar a realização de formações descentralizadas organizadas pela unidade educativa. O trabalho das/os Professoras/es de Educação Infantil da RMEF no ano de 2020 foi demarcado por incertezas, questionamentos, angústias, medos e saudade.

A busca, das profissionais por um diálogo e uma “aproximação” das crianças e famílias foi constante. As/os profissionais, segundo Loch (2021), buscavam realizar a escuta das famílias com a intenção de compreender o que fazia sentido planejar para as crianças e bebês naquele momento tão singular, considerando a diversidade de contextos que cada criança estava inserida. Foram inúmeros os questionamentos referentes ao ser professor/a de Educação Infantil num contexto de pandemia. Afinal, como se exerce uma docência sem o toque, sem a relação com o outro e com as materialidades num contexto coletivo?

Sabemos que a pandemia não afetou todas/os as/os profissionais, crianças e famílias da mesma forma, o que nos leva a perceber que as diferentes categorias sociais como classe, raça-etnia, gênero e geração implicam nas formas que os fenômenos sociais incidem na vida destes sujeitos (Santos, 2021, p. 19). Crianças, famílias e profissionais, se despediram de familiares e amigos devido a pandemia. Algumas/ns profissionais se despediram de colegas de trabalho e as crianças de suas/seus professoras/es e em meio a tanta tragédia e perdas buscaram “dar as mãos” enquanto comunidade educativa, para que fosse garantido às crianças o cuidado, a proteção e a provisão.

Diante desta breve contextualização da organização do trabalho nas unidades educativas durante o ano de 2020, percebemos que a Portaria 055/2020 não faz menção à pandemia por ter sido assinada no mês de janeiro, antes da Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar Emergência Internacional. No entanto, na Portaria 028/2021 e 055/2022 consta que “em virtude da Pandemia COVID-19, a organização das atividades pedagógicas inerentes

ao exercício do magistério, [...] serão desenvolvidas de acordo com os encaminhamentos da Secretaria Municipal de Educação”. Desta forma, apesar dos índices de contágio terem diminuído de forma significativa devido as campanhas de vacinação contra a COVID-19 e, o retorno ao atendimento presencial ter acontecido, por ainda estar num contexto pandêmico, as portarias destacavam que as orientações poderiam ser alteradas no decorrer do ano letivo.

As unidades educativas retornaram gradualmente ao atendimento presencial com as crianças, no ano de 2021, respeitando e seguindo os Protocolos de Segurança. Entre os protocolos havia orientações de escalas de atendimento às crianças, num período reduzido de permanência na unidade. As/os profissionais docentes utilizavam equipamentos de segurança como máscaras, *face/shild* e aventais, as crianças a partir de 3 anos também eram orientadas ao uso das máscaras. A higienização das materialidades dispostas nos espaços em que as crianças frequentavam era constante.

No que concerne às relações estabelecidas entre Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, com o retorno ao atendimento presencial, novamente encontraram-se com os mesmos desafios relacionados aos tempos e espaços de encontros para dialogarem a respeito do grupo de crianças em que atuam. Neste retorno, nem todas as famílias optaram pelo atendimento presencial nas unidades, sendo assim, as/os profissionais eram responsáveis em dar continuidade as ações comunicativas, buscando contemplar as crianças desde bebês que permaneciam nos espaços privados com as famílias.

A organização das profissionais precisava abarcar tanto a observação, planejamento, registro e avaliação referentes ao atendimento às crianças de forma presencial quanto as ações comunicativas para as que permaneceram em casa com as famílias. Apenas no segundo semestre de 2021 retornou o atendimento integral as crianças, mas o uso das máscaras deixou de ser obrigatório nas unidades educativas no ano de 2022. Este encaminhamento dado pela Secretaria de Educação ocorreu devido ao contexto do município de diminuição nos casos de contaminação após a vacinação contra o vírus da COVID-19.

No que se refere à hora-atividade das/os profissionais, no ano de 2021 e 2022 identificamos, por meio das portarias, que a escrita que determina a organização da hora-atividade é idêntica: “[...] atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério dos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil”, que estivessem no exercício da função, nos Núcleos de Educação Infantil e nas Escolas Básicas Municipais que atendem a Educação Infantil, fossem organizadas semanalmente, também por grupo de atuação (composto por dois grupos de crianças diferentes e seus respectivos Professores de Educação Infantil e Professores Auxiliares de Educação Infantil). Todavia, as

portarias dos anos de 2020, 2021 e 2022 determinaram que os dias de hora-atividade fossem distribuídos equitativamente durante cada semana, para que não ocorresse acúmulo de tempo de hora-atividade apenas em determinados dias.

Nestas portarias também foram informadas as semanas que aconteceriam as formações promovidas pela Diretoria de Educação Infantil. Sendo que a indicação das formações eram para as/os Professoras/es de Educação Infantil e para Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Desta forma, as formações contemplavam os dois cargos, o que difere da orientação do ano de 2014, quando o processo de implementação da hora-atividade estava iniciando e a portaria determinava somente os dias da semana das formações das/os Professoras/es de Educação Infantil e a direção das unidades educativas era responsável em definir os dias da hora-atividade e as formações que as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil participariam.

Considerando que estas organizações e alterações legais iniciaram em 2013, gradativamente, podemos afirmar que é relativamente recente a composição da docência na educação da RMEF com a presença das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Foi a partir da Portaria 05/2014, no artigo 9º, anunciado que as unidades educativas passariam a organizar a hora-atividade por meio de grupos de atuação, sendo cada grupo de atuação composto por dois grupos de criança, suas/seus respectivas/os Professoras/es de Educação Infantil, Auxiliares de Sala e suas/seus Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil.

Desta forma, o/a Professor/a de Educação Infantil exerce sua docência com um grupo de crianças e permanece na relação educativo-pedagógica com este mesmo grupo 3 (três) dias na semana. Entretanto, o/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, exerce sua docência em dois grupos de criança, permanecendo em cada um deles 12 horas semanais, ou seja 1 (um) dia e meio. Deste modo, o/a Professor/a de Educação Infantil e Professor/a Auxiliar de Educação Infantil atuam num mesmo grupo de crianças, porém em tempos diferentes. Neste mesmo grupo em que exercem a docência, temos também a presença de outros profissionais: Auxiliares de Sala, Professoras/es de Educação Física, e por vezes, Professores Auxiliares de Educação Especial.

Figura 2 – Grupo de Atuação



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Nesta imagem é possível visualizar a trama de relações entre profissionais que atuam no grupo de atuação, composto por dois grupos de crianças. Em destaque, no centro, escolhemos colocar o/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, devido a temática desta pesquisa.

As atribuições do cargo de Professor/a e de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil são semelhantes, como podemos observar no Quadro 15.

Quadro 15 – Comparativo das atribuições do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e de Professora de Educação Infantil

ATRIBUIÇÕES DO CARGO	
Professor/a Auxiliar de Educação Infantil	Professora de Educação Infantil
<p>assumir a docência na ausência e na hora-atividade do professor; auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala; desenvolver atividades de planejamento, registro e avaliação;</p> <p>viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo,</p>	<p>assumir a docência, desenvolvendo atividades de planejamento, registro e avaliação necessárias à organização do trabalho na unidade educativa;</p> <p>viabilizar ações na unidade educativa que garantam os direitos das crianças e promovam o educar e o cuidar de forma indissociável (realizar ações que garantam o direito da criança à higiene e à saúde, mantendo seu corpo cuidado, limpo e saudável, oferecendo colo,</p>

<p>trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros);</p> <p>participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa;</p> <p>contribuir com a implementação e com a avaliação de ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa; participar da formação em serviço promovida pela Secretaria Municipal de Educação e pela unidade educativa;</p> <p>assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, famílias e os demais profissionais. (Referência Edital nº 014/2016)</p>	<p>trocas de fraldas e banhos sempre que necessários, entre outros);</p> <p>participar, articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa;</p> <p>contribuir com a implementação e com a avaliação das ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa; participar da formação em serviço promovido pela Secretaria Municipal de Educação e pela unidade educativa;</p> <p>assumir uma postura ética e respeitosa com as crianças, as famílias e os demais profissionais. (Referência Edital nº 014/2016)</p>
---	---

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações da Prefeitura Municipal de Florianópolis (2022b).

Por meio do quadro comparativo, conseguimos perceber que ambos, Professor/a de Educação Infantil e Professor/a Auxiliar de Educação Infantil assumem a docência e desenvolvem atividades de planejamento, registro e avaliação. O que difere, como apresentado no quadro comparativo, é que as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil tem como atribuição “[...] **assumir a docência na ausência e na hora-atividade** do professor; auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala”, esta é uma das atribuições apenas das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. As demais atribuições estão redigidas exatamente iguais para ambos os cargos.

No ano de 2022 o quadro de funcionários da Educação Infantil da RMEF foi composto desta forma:

Quadro 16 – Relação de cargos e quantidades de efetivos e substitutos

CARGO	EFETIVOS	SUBSTITUTOS	TOTAL
Professor/a de Educação Infantil	591	378	969
Professor/a Auxiliar de Educação Infantil	393	281	674
Auxiliar de Sala	1.165	638	1803

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados enviados por e-mail (gfc@sme.pmf.sc.gov.br) pela Gerência de Formação Continuada.

Por meio destes dados fica evidente a existência de um número expressivo de profissionais que ocupam o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Assim sendo, com a implementação da hora-atividade e a nova organização dos Núcleos de Educação Infantil Municipais em grupos de atuação, houve um alargamento do número de profissionais que atuam num mesmo grupo de crianças. Ao considerar este coletivo

de profissionais que trabalham num mesmo grupo de crianças Rautemberg (2018, p. 65) considera “[...] a importância do tempo da hora-atividade para a realização de um trabalho colaborativo entre as professoras, especialmente entre as professoras que atuam juntas na sala”. Nesta direção Scholochusk (2017) ressalta que:

É válido afirmar, também, que a inserção de momentos de estudo e planejamento docente na jornada de trabalho dos professores é bastante recente, assim há necessidade de mais discussões científicas que busquem definir e discutir a melhor forma de utilização do espaço/tempo da hora-atividade pelos profissionais da educação (Scholochuski, 2017, p. 17550).

Como afirma a autora, as pesquisas acerca desta temática referente à organização da hora-atividade e a conquista deste direito às/aos profissionais do magistério são recentes e necessárias. A presença deste coletivo de profissionais estabelecendo relações-educativo pedagógicas com o mesmo grupo de crianças nos convoca a pensar nos contornos destas docências e identificar alguns aspectos que por meio dessas relações, da presença do outro, interferem na constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil.

3.3 A DOCÊNCIA NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

O trabalho realizado pelas/os docentes que atualmente exercem suas funções na Educação Infantil da RMEF é pautado em legislações e documentos curriculares tanto nacionais como municipais. As principais legislações de âmbito nacional que implicaram diretamente na constituição da docência na Educação Infantil, são as já anunciadas nessa pesquisa: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009).

Nesta seção buscamos analisar o conjunto de documentos curriculares vigentes no município de Florianópolis, focalizando no que tratam sobre a docência. Este conjunto de documentos é composto pelas: Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010); Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012b); Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015b); As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2015c); A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2016b); Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica (2016c) e Base Nacional Comum Curricular e os

documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (2020b) e a Reedição das Orientações Curriculares para Educação Infantil da RMEF (2022).

As Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2009) foram elaboradas pela professora Eloísa Acires Candal Rocha, que buscou neste documento retomar os Princípios Pedagógicos para a Educação Infantil (2000), com o objetivo de ampliar e atualizar as bases teóricas, evidenciando a função social da educação infantil, bem como os núcleos da ação pedagógica e às implicações desses aspectos na definição do papel das professoras/res. Este documento, além de ser composto pelas diretrizes de autoria de Eloísa Acires Candal Rocha, possui textos escritos por autores que proferiram conferências e finaliza com relatos de experiências de algumas unidades educativas da RMEF.

Neste documento busca-se evidenciar que a função docente amplia-se “[...] quando a ação pedagógica extrapola uma perspectiva simplesmente reprodutora e transmissiva” (Florianópolis, 2010, p. 16), evidencia-se a necessidade das/os professoras/es observarem as crianças e conhecê-las, para posteriormente buscarem analisar as manifestações das crianças e as relações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com as materialidades, para assim, buscarem compreender os conhecimentos das crianças, as “[...] suas possibilidades reais e suas necessidades e aspirações e as novas exigências sociais que se colocam para elas” (Florianópolis, 2010, p. 18).

Nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010) a partir das legislações nacionais, consta que as propostas pedagógicas pelas unidades educativas da Educação Infantil precisam considerar que o trabalho que realizam é complementar à ação da família.

Deverão ainda explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada unidade educacional nos vários contextos em que se situam; reconhecer a inclusão como direito das crianças com necessidades educativas especiais; desenvolver com autonomia sua proposta pedagógica a partir das orientações legais; funcionar durante o dia, em período parcial ou integral, sem exceder o tempo que a criança passa com a família; prever e viabilizar a organização dos agrupamentos de forma flexível; que a gestão seja exercida por profissionais com os cargos de direção, administração, coordenação pedagógica ou coordenação geral, de acordo com a exigência estabelecida pelo aporte legal brasileiro, garantindo que as instituições de Educação Infantil realizem um trabalho de qualidade com as crianças que as frequentam; que os profissionais que atuam diretamente com as crianças sejam professores de Educação Infantil; garantir o bem-estar, assegurar o crescimento e promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças da educação infantil; assegurar uma relação de confiança e colaboração recíproca entre os diferentes profissionais da instituição; assegurar que os espaços, materiais e equipamentos das instituições de educação infantil destinam-se, prioritariamente às crianças, mas também às necessidades das

famílias e ou responsáveis pelas crianças matriculadas e dos profissionais que nela trabalham (Wiggers, 2010, p. 23).

Deste modo, fica evidente a necessidade de as ações pedagógicas serem estruturadas a partir destas legislações e dos conhecimentos produzidos por meio de pesquisas na área da Educação Infantil buscando o diálogo com outras áreas do conhecimento (Filosofia, Antropologia, Sociologia e Psicologia). Nesta perspectiva, Rocha e Buss-Simão (2017, p. 87) afirmam que: “[...] os diálogos disciplinares representam um caminho para enfrentar o silêncio sobre o papel social das instituições voltadas para a educação das crianças pequenas, aliados ao reconhecimento do compromisso com os direitos das crianças e com a justiça social”. Neste mesmo documento consta que é função da/o Professor/a “[...] organizar o espaço interativo. Pois, é ela/e que carrega a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e, em consequência, do desenvolvimento das crianças” (Wiggers, 2010, p. 24).

Salientamos que a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI (2009), a RMEF passou a orientar e organizar o trabalho pedagógico das unidades educativas em Núcleos da Ação Pedagógica (NAP), buscando cumprir o que preconiza a DCNEI (2009), uma Educação Infantil com “[...] função educativa de ampliação, diversificação e sistematização das experiências e conhecimentos das crianças.” (Brasil, 2009 p. 4). Portanto, a organização do trabalho pedagógico realizado nos NEIMs é orientada pelos 3 Núcleos de Ação Pedagógica: Relações Sociais e Culturais; Linguagens (Oral e Escrita, Visuais, Corporais e Sonoras) e Relações com a Natureza (manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos), sendo que todos tem a brincadeira como eixo estruturador e estruturante.

A ação docente realizada na Educação Infantil da RMEF é pautada também nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012), este documento tem como objetivo orientar as práticas pedagógicas buscando contemplar a promoção do desenvolvimento integral das crianças, de acordo com o que está referendado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Municipais da Educação Infantil (Brasil, 2009). Todavia, também é importante considerar que este documento se trata de um adensamento das Diretrizes Municipais, para apresentar a brincadeira como eixo estruturante e estruturador, os Núcleos de Ação Pedagógica, bem como as Estratégias da Ação Pedagógica. Por meio das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) busca-se reafirmar que com esta organização curricular:

[...] a especificidade da educação infantil como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural),

realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica (Florianópolis, 2012, p. 13).

Enfatizamos que as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010), as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012b) e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015b) são documentos que sistematizam uma continuidade e um refinamento de concepções e indicações, por isso, é importante considerar que este conjunto de documentos tratam de um detalhamento contínuo. Tanto que a citação referida acima é oriunda das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil (2010).

Podemos observar que o conjunto de documentos curriculares da RMEF apresenta uma proposta curricular que indica “[...] possibilidades de ações que potencializam os conhecimentos das crianças, ampliando-os e respeitando seus jeitos próprios de ser e estar no mundo” (Florianópolis, 2021, p. 17). Neste sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF indicam que um programa curricular esteja:

[...] atento aos modos pelos quais as crianças agem, mais especificamente nas instituições de educação infantil, se faz necessário, porque os seus modos de ser e agir estão por ser compreendidos como práticas sociais legítimas desse grupo geracional. Para além do reconhecimento, interessa-nos que as crianças influenciem na organização dos tempos e espaços educativos e que essas, por sua vez, privilegiam a relação com o mundo físico, natural e cultural na perspectiva da emancipação e não da subalternidade. Isso exige a recusa das práticas reguladoras, homogêneas, universalizantes e impessoais, características de um modelo de educação adultocêntrico e de uma tradição pedagógica pautada no espaço entre paredes e no tempo da reprodução do mundo físico e natural em forma de “atividades” com objetivos pedagógicos que visam a construção de noções abstratas e de preparação para a escolarização futura (Florianópolis, 2012, p. 212).

Esta organização revela uma ação docente pautada nas interações, linguagens e brincadeira. As/os Professoras/es, como podemos perceber, são responsáveis pelo planejamento da organização do tempo e do espaço, das materialidades que estarão disponíveis para o manuseio das crianças e não somente por momentos em que a centralidade está na ação das/os profissionais. Destaca-se nestes documentos curriculares que as/os profissionais têm como responsabilidade ampliar e diversificar sempre o conhecimento e as vivências das crianças, por meio de um trabalho realizado através da observação, registro, planejamento e avaliação como demarcado nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil da RMEF (2010):

Para assegurar o acompanhamento do trabalho cotidiano, o professor deverá utilizar-se da observação, registro e avaliação do processo vivido junto ao grupo e a cada criança. Os processos de avaliação estão intimamente imbricados aos processos de planejamento das ações educativas levadas a efeito no cotidiano da educação infantil. Esta deverá ser formativa, ou seja, realizada ao longo do processo visando a aperfeiçoá-lo – não sendo conveniente o seu uso para rotular, enquadrar, emitir juízo,

comparar, quantificar, julgar ou prestar contas para alguém, ou, ainda, para a constatação de problemas. Para sistematização do planejamento, registro e avaliação, conforme bibliografia da área, podemos fazer uso de diferentes estratégias, tais como: registros em cadernos; relatórios; diários de classe; registros de acompanhamento dos avanços e conquistas das crianças; registros individuais e coletivos; organização de portfólios; dossiês; arquivos biográficos que arquivam e registram um conjunto de ações desenvolvidas pelas crianças ao longo do período que permanece na instituição, permitindo a reconstrução do processo vivido pela criança, bem como expressar inúmeras vozes (pais, crianças, e professores); contatos e depoimentos de pais; comentários de colegas, entre tantas outras estratégias que podem ser criadas e adaptadas por todos aqueles que se incumbem da sistematização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança de zero a seis anos em creches e pré-escolas (Florianópolis, 2010, p. 29).

Portanto, nos documentos curriculares voltados a Educação Infantil da RMEF, a observação, o registro, o planejamento e avaliação são tratados como estratégias da ação pedagógica e compõem as atribuições da docência exercida com as crianças pequenas desde bebês nos espaços coletivos. No que concerne a documentação pedagógica cabe destacar:

A “documentação pedagógica” como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e a maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e com o seu trabalho. [...] Esse processo envolve o uso desse material como um meio para refletir sobre o trabalho pedagógico e fazê-lo de uma maneira muito rigorosa, metódica e democrática (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 194).

Os autores afirmam que a elaboração da documentação pedagógica permite que as/os profissionais reflitam sobre as ações docentes para que possam de maneira rigorosa qualificar seu trabalho para, sobre e com as crianças. Salienta-se, nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil da RMEF (2012), que cabe às/aos profissionais que atuam coletivamente num grupo de crianças:

[...] decidir conjuntamente como serão realizados as observações e os registros, visando uma construção coletiva que poderá trazer contribuições muito positivas para a prática educativa. Além dos bloquinhos individuais, pode-se pensar em um caderno conjunto, onde fazem anotações e têm acesso a todo o material que é registrado no decorrer dos dias, desse modo ambos podem organizar os registros escritos, fotográficos ou outros e analisar o material registrado. Em alguns momentos uma das profissionais pode ficar responsável pelo registro escrito e a outra pelo registro fotográfico e vice-versa. A organização dos registros para compartilhamento com outros colegas da instituição, pode ser feita conjuntamente, visando uma produção coletiva (Florianópolis, 2012, s/p).

Notamos a indicação de diversas estratégias de realizar os registros e a organização da documentação pedagógica, no entanto, para além das diversas possibilidades de realizar o trabalho, fica evidente que a relação entre as/os profissionais que exercem a docência num mesmo grupo de crianças implica diretamente na organização da documentação pedagógica e nas relações com as crianças, desde bebês.

Portanto, precisamos compreender as especificidades de uma docência relacional, em que adultos buscam elaborar a documentação pedagógica tendo em vista este movimento de auscultação (Rocha, 2008) das crianças, como consta nas Orientações Curriculares para Educação Infantil da RMEF.

A auscultação das crianças permite um constante (re)dimensionamento das orientações e da tomada de decisão das professoras sobre os núcleos da ação pedagógica a serem propostos a cada momento e as práticas pedagógicas correspondentes. A aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar, para rompermos com uma relação verticalizada, de subordinação, passando a constituir relações nas quais adultos e crianças compartilham amplamente suas experiências nos espaços coletivos de educação, ainda que com patamares inevitavelmente diferenciados (Florianópolis, 2012, s/p).

Deste modo, podemos romper com as relações verticalizadas e adultocêntricas, buscando cada vez mais garantir uma relação horizontal, em que adultos e crianças possam compartilhar suas experiências.

Nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEF/SC (2015) é definido como um dos princípios educativos: A infância como categoria social relevante da educação básica. Sendo assim é afirmado que:

[...] ao tomar as crianças como sujeitos de direitos e a infância como categoria geracional que está na base da estruturação da sociedade, faz-se a escolha por concebê-la como relevante para a definição de diretrizes municipais. Isso se deve ao fato que, assegurar uma educação de qualidade às crianças implica em alterações nas condições sociais de todos os sujeitos, já que as crianças são as que estão expostas as piores condições de exclusão. Portanto, ao considerar as suas condições de vida e as especificidades do momento em que se encontram para planejar e propor políticas educacionais, se estará conferindo condições de acesso e qualidade de vida de modo ampliado. Sendo assim, esse princípio coloca o desafio do conhecimento das infâncias e a consideração das condições reais de vida das crianças na elaboração de políticas educacionais inclusivas (Florianópolis, 2015c, p. 21).

Assim, “[...] as crianças são tidas como sujeitos potentes, que precisam de espaços, tempos e propostas que as reconheçam como tal e que assegurem uma educação de qualidade pautada, na brincadeira e na interação como centrais na constituição humana” (Florianópolis, 2015c, p. 41). Cabe ressaltar, que as crianças, desde bebês, que são inseridas nos Núcleos de Educação Infantil, chegam nas instituições trazendo consigo uma experiência de vida. Na legislação do município de Florianópolis a partir dos 4 (quatro) meses de vida²⁶, um bebê pode frequentar a Educação Infantil e, sendo reconhecido como sujeito social as/os profissionais são desafiadas/os por eles a repensar a sua docência. Na relação com os bebês as/os profissionais

²⁶ No Artº 5º da Portaria de Matrícula de 2023 consta que para o atendimento em creche a criança deverá ter idade de 4 (quatro) meses completos e até 3 (três) anos, 11 meses e 29 dias completos até 31 de março de 2023.

precisam estar disponíveis para se relacionarem, pois apesar do pouco tempo de vida eles não são passivos na relação e agem “[...] de modo intenso e complexo com outros bebês, crianças e adultos” (Florianópolis, 2015c, p. 29, 30).

Cabe destacar que em todos os documentos curriculares aqui tratados, trata-se da indissociabilidade do binômio cuidar e educar e desta ser uma responsabilidade compartilhada com a família.

[...] as relações de cuidado vão além do ato de saciar uma necessidade biológica, o que implica considerá-las práticas socioculturais, apropriadas pelos seres humanos nas relações constituídas com o outro. Nesse sentido, as relações de educar sempre expressam uma postura de cuidado, tramada por uma dimensão ética que atravessa todas as relações, afetando sobremaneira os sujeitos na constituição da sua humanidade (Florianópolis, 2020, p. 21).

Este trecho, foi retirado do documento publicado pela RMEF intitulado: Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da Educação Infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (2020b)²⁷. Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012), bem como nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEF (2015) busca-se evidenciar que a dimensão do cuidado está presente em toda relação educativa.

Neste conjunto de documentos curriculares, temos a Matriz Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais (2016) que em sua elaboração contou com diálogos realizados com profissionais da educação que exerciam naquele momento a docência nas instituições educativas RMEF, para que desta forma, pudessem identificar as necessidades anunciadas por estes profissionais e assim estruturar um documento com intuito de garantir a inserção desta temática no currículo (Florianópolis, 2016b). Neste documento demarca-se a necessidade de um processo de formação constante do/a professor/a que implica diretamente no trabalho realizado com as crianças.

Assim, o lugar que as professoras assumem no processo educativo é imprescindível, pois são elas que articularão ações que levem em conta a diversidade existente neste contexto. A tomada de consciência das singularidades e da identidade das crianças – e aqui referimo-nos especialmente às crianças negras e às práticas racistas envolvendo-as – precisa ser visibilizada (Florianópolis, 2016b, p. 40).

Na Matriz Curricular para a Educação da EREER (2016), demarca-se a importância de incluir esta temática na Educação Infantil, pois é um direito das crianças e um compromisso

²⁷ Salientamos que este documento resulta de um movimento de estudo, reflexão, formação e discussão de profissionais da RMEF sob consultoria de professoras universitárias a respeito da implementação da Base Nacional Comum Curricular- BNCC na Educação Infantil da RMEF. No período de 2018 a 2019 houve na rede municipal um esforço em realizar um processo de estudo em que um coletivo de profissionais buscou analisar e recontextualizar os documentos curriculares Educação Infantil da RMEF.

político do/a professor/a (Florianópolis, 2016b). No decorrer do documento é destacado o papel das/os professoras/es na organização dos espaços, tempos e materiais para promover as brincadeiras, já que as “brincadeiras pressupõem aprendizagem social”, especialmente “como espaço de formação humana” (Florianópolis, 2016b, p. 42). Salientamos, que por meio das brincadeiras as crianças “socializam, trocam, convivem com outras, reproduzem costumes culturais e são desafiadas a buscarem soluções para problemas” (Florianópolis, 2016b, p. 42), sendo que um dos desafios está em como a criança é tratada nestes momentos, pois as que não são inseridas e acolhidas podem carregar marcas definitivas em sua vida que implicarão em sua autoestima, na relação com as pessoas e até mesmo no “(in)sucesso escolar” (Florianópolis, 2016b, p. 42).

[...] percebe-se a potência das relações sociais estabelecidas nos múltiplos momentos e espaços da Educação Infantil, conseqüentemente, precisa-se pensar também num planejamento diversificado que contemple a heterogeneidade de ofertas de proposições de forma a acolher a singularidade das diferentes crianças, a curiosidade de pequenos grupos e as necessidades intrínsecas dos diferentes grupos etários. Tal entendimento demarca a necessidade de um profissional da Educação Infantil, atento à complexidade das relações educativo-pedagógico, pois considerar a criança em sua singularidade e reconhecê-la como sujeito social de direitos, perspectiva uma ausculta do professor/a, com sensibilidade aos modos da criança expressar, comunicar, ser e estar no mundo (Florianópolis, 2020, p. 34).

Identificamos que em todos os documentos curriculares, no que compreende a Educação Infantil da RMEF, apresenta-se uma preocupação em demarcar o papel das/os profissionais docentes que atuam nesta etapa da educação básica.

No Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015), percebemos em alguns momentos a identificação das/os diferentes profissionais que se relacionam num espaço coletivo educacional, como, por exemplo, ao afirmar que nas instituições de Educação Infantil da RMEF deve-se:

Articular, com os diversos profissionais da unidade (**professoras, diretora, auxiliares de sala, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, supervisora**), o planejamento coletivo, a fim de fomentar e garantir o atendimento das crianças em suas diversas dimensões (nutricional, afetiva, lúdica, cognitiva, social, estética, corporal). (Florianópolis, 2015b, p. 41, grifo nosso).

Conforme percebemos, neste documento não se faz alusão ao cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, compreendemos que os sujeitos que exercem esta função estão incluídos na nomenclatura “Professoras”. Neste mesmo documento, identifica-se uma ênfase direcionada à ação das profissionais, visto que o desenvolvimento das crianças precisa ser mediado, já que não ocorre espontaneamente.

Cabe o/a professor/a, a partir das concepções de infância, criança e de Educação

Infantil, demarcadas nos documentos curriculares da RMEF, planejar e organizar seu trabalho. Conforme consta no Currículo para a Educação Infantil da RMEF (2015b, p. 12) o “[...] documento por si só não efetivará uma Educação Infantil de qualidade: é nas relações humanas que ela se torna possível”.

É demarcado nestes diversos documentos curriculares da RMEF a necessidade das/os profissionais docentes estarem atentas/os a complexidade das relações educativo-pedagógicas, reconhecendo a criança como sujeito social de direitos. Percebemos, em todos estes documentos, o cuidado em demarcar uma docência voltada a observar e reconhecer os modos das crianças se expressarem. Para que estes aspectos sejam contemplados destaca-se a necessidade de:

[...] consolidar uma docência compartilhada, envolvendo o conjunto de profissionais que, no município de Florianópolis, conduzem o trabalho pedagógico (professor/a, professor/a auxiliar, professor/a de educação física e auxiliar de sala) dos diferentes grupos de crianças. Efetivar um olhar para a heterogeneidade das formas como as diferentes crianças se manifestam que está presente de forma ampliada nos documentos curriculares da RMEF, tem exigido uma vigilância epistemológica, pautada em estudos, no planejamento, no aprofundamento e na constância de momentos de discussões coletivas (Florianópolis, 2020, p. 35).

Conforme os trechos acima, ao tratarmos de uma docência na Educação Infantil, precisamos buscar compreender essa trama de relações necessárias para o exercício desta função. A necessidade de discussões coletivas acerca do trabalho realizado nas instituições de Educação Infantil, consta também no Currículo da Educação Infantil da RMEF:

Organizar encontros periódicos entre as profissionais de diferentes setores (professoras, diretora, auxiliares de sala, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, supervisora) para planejar e avaliar as ações que envolvem o cotidiano das crianças na unidade, como por exemplo: a alimentação, os espaços coletivos, os momentos de descanso, o uso do parque, a limpeza do espaço, entre outras, tomando como princípio o respeito às singularidades dos grupos, dos meninos e meninas (Florianópolis, 2015b, p. 41).

No excerto acima fica evidente a necessidade da relação entre as/os diversas/os profissionais que atuam num Núcleo de Educação Infantil, sejam elas/es cozinheiras/os, professoras/es, supervisoras/es, auxiliares de sala, nutricionistas ou diretoras. No entanto, aqui não se trata da relação entre as/os profissionais que exercem a docência num mesmo grupo de crianças, mas sim, das relações de um coletivo que trabalha em uma instituição de Educação Infantil.

No ano de 2022 ocorreu a publicação da *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil*, neste documento consta algumas alterações e atualizações das *Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2012)* que buscaram:

[...] adensamento de conceitos basilares e complementares à compreensão da especificidade da Educação Infantil, cuja versão anterior, dada a marca do tempo histórico, apresentava limites ou ausências identificadas a partir da trajetória de formação, pesquisa e discussões realizadas na Rede e no próprio campo da Educação Infantil (Florianópolis, 2022, p. 14).

Nas primeiras páginas deste documento é apresentada a estrutura, a organização e as escolhas realizadas referente à utilização de alguns termos. Nesta reedição para ser identificada todas as categorias profissionais que atuam na relação com as crianças, foi utilizado a nomenclatura “profissionais docentes”, referindo-se as/os: Auxiliares de Sala, Professoras/es de Educação Infantil, Professoras/es de Educação Física, Professoras/es Auxiliares e as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Especial. Sendo assim, este documento considera que as/os profissionais docentes são todas/os que são “[...] responsáveis, de forma compartilhada, a organizar, acompanhar, sistematizar e documentar as relações educativo-pedagógicas no tempo e espaço” (Florianópolis, 2023, p. 14). O documento destaca a preocupação em deixar evidente o caráter coletivo:

[...] da composição da docência com as crianças desde bebês, entendendo o compartilhamento da ação entre as diferentes profissionais que atuam em um mesmo grupo de crianças, não apenas como uma característica, mas como uma condição para sua efetivação. Desta forma, busca-se adensar o conceito de docência compartilhada, sobretudo no capítulo das Estratégias da Ação Pedagógica, entendendo esta como a ação conjunta, intencional e dialógica das profissionais docentes envolvidas diretamente na composição da relação educativo-pedagógica com as crianças, ainda que seja necessário resguardar suas atribuições e contratações diferenciadas (Florianópolis, 2022, p. 14).

Percebemos, que neste documento, é enfatizada a compreensão, no âmbito dos documentos orientadores, do caráter coletivo da composição da docência na Educação Infantil da RMEF. O documento da *Reedição das Orientações Curriculares para Educação Infantil da RMEF* (2022) enfatiza que o compartilhamento das ações entre as profissionais docentes que atuam num mesmo grupo de crianças não é apenas uma característica do trabalho docente exercido nesta etapa da Educação Básica, mas sim uma condição para que o trabalho ocorra.

O documento também sistematiza uma definição e conceituação do que se compreende por “docência compartilhada” ao demarcar ser uma relação dialógica, conjunta e intencional. Nessa definição explicita que este caráter coletivo também se constitui na relação com outras/os profissionais da unidade educativa que exercem outras funções, como as/os supervisoras/es e diretoras/es.

Pensar a docência na perspectiva do compartilhamento significa, sobretudo, compreendê-la nas e pelas relações sociais. Relações estas que carregam marcas do tempo, do cotidiano, das relações de dentro e de fora da instituição, das

intencionalidades pedagógicas, de modo permanentemente e contínuo. Uma docência compartilhada exige colocar-se no lugar do outro com empatia para acolher as diferenças (ainda que isso signifique, em alguns momentos, o enfrentamento de tensões, confrontos e conflitos) o que favorece a constituição de um processo coletivo e dialógico (Florianópolis, 2022, p. 293).

Neste documento o termo “docência compartilhada” aparece escrito desta forma 12 vezes, em diferentes partes do documento. Numa perspectiva de uma docência exercida por um coletivo de profissionais docentes, sendo compreendida nas e pelas relações sociais, exigindo de cada sujeito envolvido nesta trama de relações uma empatia para acolher as diferenças e lidar com os tensionamentos que podem ocorrer, buscando desta forma, possibilitar a constituição de um processo dialógico.

Os documentos analisados são pautados em uma Pedagogia da Infância²⁸ que segundo Rocha (2001) tem “[...] como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (Rocha, 2001, p. 31). Nesta direção, os fundamentos de uma Pedagogia da Infância têm auxiliado a compreender as múltiplas dimensões da criança, considerando os diferentes contextos sociais e culturais, trata-se de uma Pedagogia voltada para os “[...] processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 35).

Buscamos neste capítulo tratar o que os documentos curriculares apresentam em relação ao exercício da docência, ao papel dos adultos na relação com as crianças nas instituições educativas. Visto que, destes documentos, apenas os dois últimos, publicado no ano de 2020 e 2022, fazem menção ao cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. A ausência nos primeiros documentos justifica-se por serem publicados antes da criação do cargo. O Currículo da Educação Infantil da RMEF (2015) e o documento da Educação Física na Educação Infantil da RMEF (2016), apesar de terem sido publicados posteriormente a criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, também não o citam.

Por meio deste movimento de identificar as especificidades da docência nos documentos curriculares da Educação Infantil da RMEF e dos estudos e pesquisas realizadas nos últimos anos na área da pequena infância, alicerçados numa Pedagogia da Infância, percebemos que o compromisso das/os Professoras/es e demais profissionais que atuam na

²⁸ “A denominação Pedagogia da Infância ou da Educação Infantil foi formulada a partir do reconhecimento do nascimento de uma área, ou subárea da Educação, que se vinha preocupando com instâncias educativas específicas, diferentes e anteriores à escola, mas não só. A acumulação destes estudos também apresentava uma marca peculiar, ao tomar como objeto de preocupação a infância e os processos educativos voltados para ela, de forma diferente daquelas tradicionalmente consolidadas nas teorias educacionais, ou seja, contestando criticamente as Pedagogias da criança, cimentadas nas teorias educacionais liberais do século XX” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 34).

primeira etapa da Educação Básica está, sobretudo, em observar e considerar o que as crianças, desde bebês, expressam e/ou verbalizam para que por meio de suas indicações possamos buscar, cada vez mais, exercer uma docência que cumpra com a função social da Educação Infantil e, deste modo, que as crianças de 0 à 6 anos que frequentam os Núcleos de Educação Infantil da RMEF tenham uma educação e cuidado de qualidade.

4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

Para realizar esta pesquisa, escolhemos um caminho metodológico com o intuito de compreendermos o processo de constituição da docência da/o Professor/a Auxiliar da Educação Infantil da RMEF, os tempos e espaços utilizados, para compartilharem a documentação pedagógica, bem como, as implicações e especificidades dessa função. Cabe ressaltar que compreendemos a pesquisa como uma:

[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Gomes, 2016, p. 08).

Desta forma, de acordo com Gomes (2016) um problema de pesquisa precisa, em primeiro lugar, ser um problema da vida prática, neste caso, o problema que fundamenta esta pesquisa, como anunciado anteriormente, é decorrente da criação, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e as suas implicações para o exercício da docência nessa etapa educativa.

Para responder a esse problema de pesquisa originado da vida prática, escolhemos realizar uma pesquisa quanti-qualitativa, unindo estas duas abordagens. Entendemos que é possível realizar uma combinação de metodologias quanti-qualitativa, pois compreendemos, como afirmam Kerbauy e Souza (2017, p. 38) que não há oposição entre qualidade e quantidade:

[...] há uma crescente de estudiosos que tem se posicionado favoravelmente a diferentes formas de combinação de metodologias, denominando essa vertente, com as seguintes nomenclaturas: pesquisa quanti-qualitativa ou quali-quantitativa, métodos mistos, métodos múltiplos e estudos triangulados.

Nesta mesma direção, Flick (2004) afirma que a utilização destes dois métodos, quantitativo e qualitativo, demarca mais legitimidade aos resultados encontrados na pesquisa, do que quando reduzidos apenas a um dos métodos.

Dentre as contribuições da pesquisa quanti-qualitativa/quali-quantitativa, o autor destaca: reúne controle de vieses (métodos quantitativos) com compreensão, a partir dos agentes envolvidos na investigação (métodos qualitativos); agrega a identificação de variáveis específicas (métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (métodos qualitativos); enriquece constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência; e a validade da confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas (Kerbauy, Souza, 2017, p. 38).

Para as autoras, pesquisas quanti/qualitativa contribuem por possibilitarem reunir

métodos quantitativos a partir das questões qualitativas envolvidas na pesquisa, ou seja, por meio das respostas do questionário poderemos obter uma visão global tanto quantitativa quanto qualitativa do contexto da RMEF no que tange ao cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Nesse sentido, utilizamos nesta pesquisa a nomenclatura quanti-qualitativa, pois, nosso principal instrumento de pesquisa foi a realização de um questionário²⁹ (com perguntas fechadas e abertas) enviado para todas/os as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Sendo assim, lidamos com dados quantificáveis expressivos, devido a quantidade de docentes que exercem essa função. Tendo como base os dados quantitativos e qualitativos obtidos por meio do questionário, que está organizado em 4 blocos (dados de identificação; informações referentes ao cargo de professor/a auxiliar de Educação Infantil; hora atividade, documentação pedagógica e relação entre pares e formação continuada), será possível analisar os aspectos que interferem no processo de constituição da docência do/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Por meio deste instrumento de pesquisa (questionário), obtivemos dados quantificáveis que foram analisados juntamente com as respostas abertas de cada um destes blocos para que pudéssemos trabalhar com o que Gomes (2016) chama de “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Pois, como afirma o autor, “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (Gomes, 2016, p. 21).

Como instrumento de operacionalização, neste desenho metodológico intentamos realizar estes três movimentos de pesquisas para uma aproximação e conhecimento da realidade: i) analisar documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como decretos, portarias, documentos curriculares, ii) realizar um questionário com todas/os professores/as auxiliares de Educação Infantil.

Para a organização e análise dos dados escolhemos a Técnica de Análise de Conteúdo pois, segundo Bardin (2016), esta pode ser compreendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

²⁹ O questionário com as perguntas se encontra no Apêndice desse projeto.

Portanto, a seleção dos decretos, portarias e documentos curriculares foi orientada no sentido de situar historicamente a docência na Educação Infantil da RMEF e a criação do cargo de Professora Auxiliar de Educação Infantil. Assim, o percurso da pesquisa, abarca dados qualitativos e quantitativos (Flick, 2004) que serão organizados e analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Conforme Muller e Silva (2016, p. 176), “[...] a Análise de Conteúdo admite a integração das abordagens quantitativas e qualitativas, possibilitando a associação dos resultados e a produção de interpretações fundamentadas”. Deste modo, a análise a ser realizada explora os dados gerados a partir do questionário, dados estes tanto quantitativos quanto qualitativos.

Considerando esse contexto propomos, primeiramente, reunir dados históricos sobre a legislação municipal que versa sobre a instituição do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil em decretos, portarias e nos documentos curriculares da RMEF.

Um segundo movimento de pesquisa objetiva analisar os dados de identificação (idade, formação, tempo que atua na rede, entre outros), os aspectos relacionados ao cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, as estratégias de organização da documentação pedagógica, a relação entre os pares e os aspectos relacionados a formação continuada. Por meio das perguntas abertas buscamos promover um espaço para as/os profissionais, que ocupam este cargo, relatarem os desafios, embates e tensionamentos que vivenciam, ou não, ao exercer essa função.

No ano de 2022 o quadro de Professoras/es Auxiliares de Educação infantil da Prefeitura Municipal de Florianópolis era composto por 674 profissionais sendo destas/es 393 efetivas/os e 281 substitutas/os³⁰.

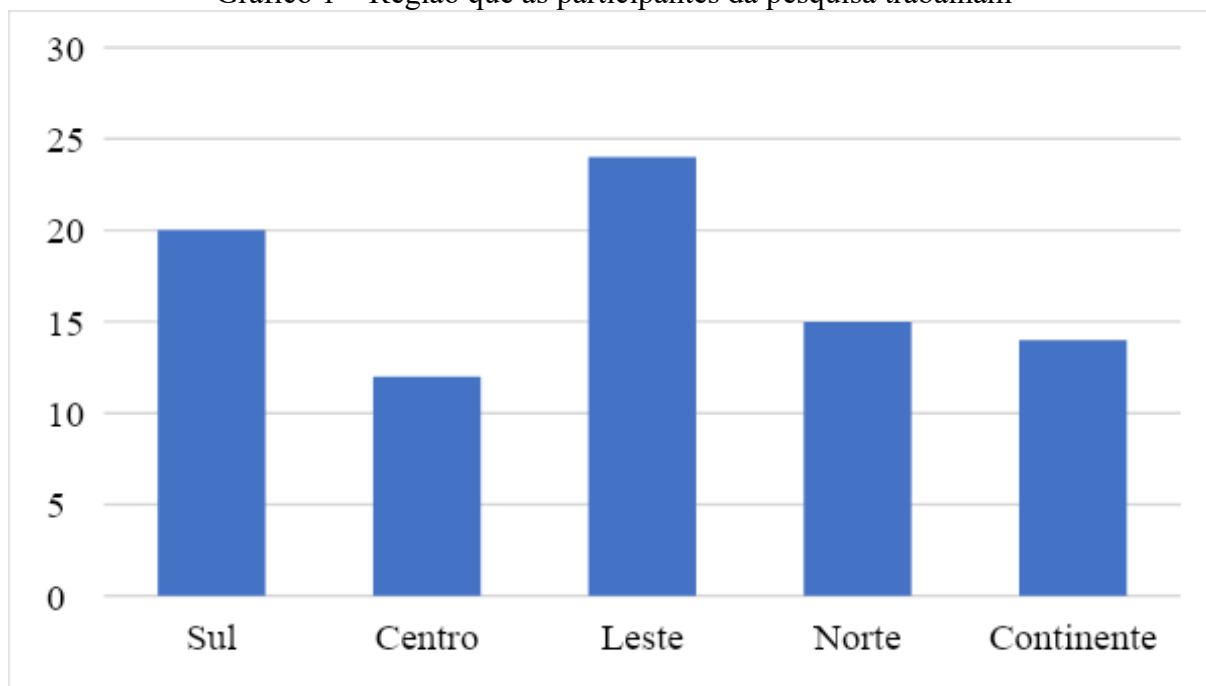
4.1 QUESTIONÁRIO: COMO AS AÇÕES DOCENTES DAS/OS PROFESSORAS/ES AUXILIARES VÊM SE CONFIGURANDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Com o objetivo de conhecer como as ações docentes das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil vêm se configurando na RMEF elegemos o questionário como instrumento desta pesquisa. Por meio da realização do questionário foi possível reunir dados a partir das respondentes do questionário, que nos trouxeram um panorama geral da estruturação e organização das unidades sendo essa organização determinante na composição da docência

³⁰ Os dados aqui informados se referem ao ano de 2022 e foram informados por e-mail pela gerência de formação da Secretaria de Educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

das/os Professoras/es Auxiliares da RMEF, contemplando as 5 (cinco) regiões³¹ (sul, centro, leste, norte e continente).

Gráfico 1 – Região que as participantes da pesquisa trabalham



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nas informações geradas no questionário.

Das 97 profissionais, 85 escolheram identificar o NEIM em que trabalham. Desta forma, com base nas 85 respostas montamos este gráfico, para identificarmos a representatividade de profissionais das diferentes regiões.

Neste panorama, das profissionais que identificaram sua unidade educativa, percebemos que obtivemos participação de todas as regiões de Florianópolis/SC. Em cada uma dessas regiões uma dupla de Assessoras Pedagógicas, vinculada à Diretoria de Educação Infantil, é responsável por acompanhar a equipe diretiva (diretor/a e supervisor/a) e assessorar o trabalho pedagógico realizado na unidade educativa.

Assim pudemos conhecer um pouco do trabalho realizado pelas Professoras Auxiliares, das relações que estabelecem com as/os demais profissionais, da elaboração das estratégias da ação pedagógica, da trajetória formativa, ou seja, sobre o processo de constituição desta docência.

³¹ Esse cálculo da quantidade de profissionais e das regiões onde atuam, não se deu a priori, ou seja, após responderem o questionário contabilizamos as profissionais e as regiões dos NEIMs identificados como sendo o local de trabalho de cada participante. Esta informação não era obrigatória, por isso nem todas identificaram. Tivemos 85 participantes que nos deram essa informação.

Segundo Gil (2011, p. 128), o questionário tem sido considerado uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Para o autor, as perguntas do questionário precisam ser formuladas de forma evidente para possibilitar uma única interpretação; não deve sugerir respostas, assim como, devem referir-se a uma ideia de cada vez (Gil, 2011).

Neste sentido, buscamos ao elaborar as perguntas, atentar tanto aos objetivos de nossa pesquisa quanto em deixar a questão evidente para que as/os participantes não tivessem dúvidas e incertezas quanto ao que estava sendo perguntado. Cada opção de resposta, como também a decisão se a pergunta seria aberta ou fechada foi resultado de muito diálogo, de idas e vindas. Havia uma preocupação, de nossa parte, de elaborar questões e opções de respostas que não induzisse a resposta das Professoras Auxiliares de Educação Infantil, mas, que possibilitasse uma resposta que revelasse a realidade vivida por estas profissionais ao exercerem a docência neste cargo. Consideramos que por meio das questões, em alguns momentos, talvez tenha sido também formativo para as participantes, pois, ao responder era possível refletir sobre sua prática, sobre as questões estruturais e organizativas do trabalho, as relações que estabelecem com as/os demais profissionais, com as crianças e com as famílias, as suas escolhas, sobre as estratégias da ação pedagógica, dentre tantas outras reflexões possíveis.

Destá maneira, por meio deste instrumento de pesquisa intentamos reunir dados para analisar e compreender como tem se dado o processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da RMEF. Para nós, é importante conhecer o que até o momento se tem efetivado em termos de organizações e configurações nesta rede, do que falta e as possibilidades de caminhos e escolhas a fazer.

Nesse sentido, para Baptista (1988 *apud* Cunha, 2007, p. 72), o questionário é “[...] como um instrumento insubstituível, quando é necessário ter uma visão do conjunto das expectativas em formação, quando se necessita recolher um grande número de informações de um grande número de pessoas [...]”. Ao considerar que esta é a primeira pesquisa a ser realizada sobre o processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da RMEF e que esta rede é composta por 96 Núcleos de Educação Infantil, escolhemos o questionário para, por meio dele, obtermos um panorama de como as/os profissionais inseridas/os nas unidades educativas, em diferentes contextos da RMEF têm vivenciado este processo de constituição da docência ao exercer este cargo.

O projeto desta pesquisa, bem como a estrutura inicial do questionário foram socializados e debatidos em dois encontros do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na

Pequena Infância (NUPEIN). Nestes encontros, contamos com a participação de profissionais da RMEF, sendo algumas/alguns delas/es Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. O questionário, até aquele momento, estava estruturado com 34 perguntas, mas com os diálogos e contribuições realizados nestes encontros percebemos a necessidade de ampliarmos e, assim inserir outras questões contemplando as indicações consideradas pertinentes. Essa inclusão das sugestões resultou numa ampliação do questionário que passou a ser composto de 58 perguntas. A escolha de socializarmos o projeto da pesquisa e o questionário com o grupo de pesquisadoras/es que compõem o NUPEIN foi extremamente significativa, pois percebemos o envolvimento e a seriedade de todas/os em ler, problematizar, levantar questões e contribuir desta forma com a qualificação deste instrumento da pesquisa. Posteriormente encaminhamos à gerência de formação da RMEF o projeto e o questionário.

Após aprovação da Secretaria Municipal da Educação de Florianópolis, uma das etapas foi submeter ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC- CEPSH. Com a aprovação pelo CEPSH, o questionário foi submetido a um estudo-piloto, que contou com a participação de seis Professores/as Auxiliares de Educação Infantil, de unidades diferentes, para que pudéssemos identificar a eficácia do instrumento, percebendo possíveis fragilidades e acolhendo as sugestões, dificuldades e indicações realizadas pelas profissionais ao responder.

Destas seis Professoras Auxiliares de Educação Infantil, duas estão atualmente designadas em cargos comissionados e as outras quatro estão exercendo a docência em NEIMs de diferentes regiões de Florianópolis. Neste estudo piloto contamos com a participação de 1 Professora Auxiliar da região sul, 1 da região norte e 1 do centro e 1 do leste, apenas a região do continente não teve representatividade. O nível de formação destas profissionais variou entre, Ensino Superior, Especialização, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. O tempo de trabalho na RMEF em média destas profissionais é de 10 anos.

A realização do teste piloto foi fundamental para corrigir e reformular algumas questões, tanto de formatação quanto da elaboração das perguntas.

Quadro 17 – Contribuições e indicações das Professoras Auxiliares de Educação Infantil que participaram do teste piloto do questionário

Professoras Auxiliares de Educação Infantil	Indicações/Sugestões
Professora Auxiliar 1	<ul style="list-style-type: none"> • Questão 20 “que faz referência à questão 20, mas acho que teria que ser à questão 19”. • “Tb tem a questão 16, que acredito poderia ser possível assinalar mais de uma questão (mas é só uma sugestão, fica bem à vontade)”.

Professora Auxiliar 2	<ul style="list-style-type: none"> • Questão: “Quantos profissionais (auxiliares de sala, professoras/es de educação infantil, professoras/es de educação física, professoras/es de educação especial) exercem a docência em cada grupo de criança em que você atua? - Fiquei em dúvida de como responder, separo os grupos? Em cada grupo o número difere”. • Questão: “Como ocorre a organização e a realização da escrita das avaliações/pareceres descritivos? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas. Informa que pode assinalar, mais não deixa assinalar mais de uma.”
Professora Auxiliar 3	<ul style="list-style-type: none"> • Elogiou a estrutura e a formulação das perguntas. Ressaltou que foi importante a elaboração de perguntas abertas para que pudesse ter um espaço para escrever o que sentiu necessidade.
Professora Auxiliar 4	<ul style="list-style-type: none"> • Sem indicações
Professora Auxiliar 5	<ul style="list-style-type: none"> • “acho legal ampliar a idade. Talvez tenham pessoas com mais de 55 anos, pessoas que [...] ingressaram na rede mais velhas e não irão se aposentar antes de 55 anos”. • “Instituição na qual se formou - informar se é em nível de graduação ou pós, já que a pergunta anterior pedia a titulação”. • Questão: Numa escala de 0 a 10, qual seu nível de satisfação em exercer a função de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil? – “nessa senti necessidade de explicar os motivos da minha satisfação, motivos que me fizeram escolher 7 e não 10”. • “Em quantos grupos você exerce a docência? - eu só tinha um grupo fixo, por isso não respondi. Não sei se isso acontecia só na minha unidade que tinha 7 grupos integrais ou se seria bom colocar uma opção para 1 grupo”. • “Algumas questões não tive como responder. Fiquei com crise de identidade.” • “Algo mais direto sobre a prática de se referir à professora auxiliar como aquela que substitui a professora regente e, também, da comunicação com as famílias ficar mais ao encargo das professoras.” • “A pergunta 56 poderia ser ampliada com sugestões de quais questões poderiam ser abordadas na formação. Penso que as formações abordam a constituição das prof.ªs auxiliares de modo geral, mas não específico. Geral porque abordam a docência e nesse sentido incluem tod@s @s profissionais docentes. Mas quais aspectos poderiam ser debatidos, problematizados na direção das especificidades de cada cargo e como buscar a construção da docência compartilhada, considerando as especificidades e a necessidade do trabalho coletivo?” • “Também poderia incluir uma pergunta sobre a formação descentralizada, tanto em reuniões pedagógicas, com em grupos de estudo”.
Professora Auxiliar 6	<ul style="list-style-type: none"> • Sem indicações referentes a estrutura e elaboração do questionário. Mas, trouxe indicações de pontos que considera necessários de serem tensionados e debatidos no âmbito da RMEF. Como, por exemplo: a nomenclatura do cargo de Professor/a Auxiliar e a compreensão enviesada de docência compartilhada.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com as indicações realizadas pelas participantes do teste piloto.

Retomamos a leitura e organização do questionário após o retorno e as contribuições destes diferentes olhares de Professoras Auxiliares de Educação Infantil que fazem parte de uma mesma rede, mas que possuem diferentes trajetórias formativas e profissionais. Envolvidas em suas diversas tarefas inerentes à docência ou cargo que no momento estão ocupando,

aceitaram o convite em contribuir com a elaboração desta pesquisa e nos convocaram a estruturar melhor pontos ainda não visualizados por nós. A participação destas mulheres, Professoras Auxiliares de Educação Infantil da rede, inseridas em contextos e regiões tão diversas entre si, já nos deu alguns indicativos sobre a constituição da docência das/os profissionais que ocupam este cargo.

O questionário enviado a elas estava composto por 58 questões, dentre elas, perguntas abertas e fechadas. Após este movimento e diálogo a partir do estudo piloto acrescentamos mais 12 perguntas. Efetuamos as correções pontuais de formação, configuração e digitação³², que por mais que pareçam insignificantes, auxiliaram na organização da apresentação deste instrumento metodológico.

Com estas indicações provenientes da realização do estudo-piloto ampliamos o número de questões de 58 para 70 questões, pois foram acrescentadas as perguntas:

Quadro 18 – Questões inseridas no questionário após a realização do estudo-piloto

8. Se você possui Especialização, Mestrado, Doutorado ou Pós-doutorado, informe em que instituição foi realizada (Ex: Mestrado- Unisul, Doutorado- UFSC):
17. Caso desejar, explique sobre o nível de satisfação indicado na questão anterior:
35. De que forma a equipe diretiva apresenta você e as/os demais professoras/es auxiliares de Educação Infantil nas reuniões para as famílias?
55. Quem é/são responsável/eis pela comunicação com as famílias dos grupos em que atua?
58. Considerando a pergunta anterior, explique de que forma: ³³
60. Considerando a pergunta anterior, explique de que forma: ³⁴
65. Qual/quais a/s temática/s da formação descentralizada da sua unidade no ano de 2022? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.
67. Quais aspectos considera importantes serem problematizados nas formações continuadas considerando a especificidade de cada cargo?

Fonte: Realizada pela pesquisadora com base nas perguntas acrescentadas no questionário

Das perguntas listadas neste quadro a de número 58 e 60 foram inseridas ao analisarmos as respostas dadas por elas nas perguntas 57 e 59. A pergunta 57 questionava se a organização da docência delas/es como Professoras Auxiliares de Educação Infantil altera a

³² Efetuamos a correção com a informação correta da numeração (19) da questão da qual a questão 20 se referia, alteramos a configuração na pergunta 16 que não estava possibilitando as profissionais assinalarem mais de uma alternativa em sua resposta.

³³ Faz referência a pergunta anterior de número 57: “A organização da sua docência como professor/a auxiliar de educação infantil altera a composição/contorno da docência das/os professoras/es de educação infantil dos grupos em que atua?”

³⁴ Faz referência a pergunta anterior de número 59: “A organização da docência das/os professoras/es de educação infantil altera na composição/contorno da sua docência nos grupos em que atua?”

composição/contorno da docência das/os Professoras/es de Educação Infantil dos grupos em que atuam. Na pergunta 59, o inverso, se a organização das/os Professoras/es de Educação Infantil altera a composição/contorno da docência das/os Professoras/es Auxiliares. Nestas duas questões apenas 2 profissionais responderam que sim o que gerou certa curiosidade e necessidade de saber se as participantes conseguiram compreender o que estava sendo colocado, assim como, os motivos de a organização da docência das/os profissionais não alterarem a composição da docência das/os Professoras/es de Educação Infantil e vice-versa.

A realização do estudo piloto interferiu na decisão de restringirmos a participação na pesquisa as/aos Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil que estivessem exercendo a docência, ou seja, as profissionais docentes lotadas nestes cargos que no momento de realização da pesquisa estavam em cargos comissionados, readaptadas, designadas em outras funções ou afastadas/os em licença, não participaram. Este critério foi estabelecido após analisarmos as respostas realizadas pelas profissionais, no estudo-piloto. Observamos que apesar das excelentes contribuições das duas profissionais que não estão neste momento no exercício da docência nas unidades educativas, algumas das questões não foram possíveis ser respondidas por elas, ou foram realizadas com base em situações vivenciadas em outros momentos da trajetória profissional, não revelando assim, a realidade atual da organização do trabalho realizado nas unidades educativas da RMEF.

Após a realização do estudo-piloto e da incorporação das sugestões realizadas pelas profissionais no questionário iniciamos a divulgação da pesquisa e realização do convite para a participação das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil.

Para o envio dos questionários, primeiramente entramos em contato com a Secretaria de Educação do Município de Florianópolis e atualizamos as informações que se referem ao quantitativo de profissionais contratadas/os para o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil (efetivas/os e ACT). Em contato com a Secretaria Municipal da Educação definimos que o convite para a participação na pesquisa seria realizado por e-mail enviado pelo Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI) às unidades educativas.

Em diálogo com a coordenadora do NUFPAEI, foi possibilitada a minha participação na reunião de Supervisoras/es da Educação Infantil da RMEF com o objetivo de apresentar a pesquisa e anunciar que cada unidade educativa receberia um e-mail com as informações sobre a pesquisa. Neste encontro, buscamos sensibilizar as/os Supervisoras/es a convidarem e repassarem as informações para as/os Professoras/es Auxiliares de suas unidades educativas.

Conforme estabelecido em diálogo com a gerência de formação, elaboramos um e-mail com as informações relacionadas à pesquisa e disponibilizamos o *link do google forms*, no qual estavam estruturados o questionário e o próprio formulário do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁵, para que a equipe diretiva de cada unidade educativa encaminhasse o convite, as informações e o link para as/os Professoras/es Auxiliares da instituição. Este e-mail foi enviado ao NUFPAEI, que se responsabilizou em encaminhar para todas as instituições de Educação Infantil da RMEF.

O convite para a participação na pesquisa, por meio do questionário, estendeu-se a todas/os Professoras Auxiliares de Educação Infantil, tanto efetivos quanto os Admitidos em Caráter Temporário (ACT), desde que estivessem atuando no exercício da docência.

Ao enviar o e-mail, estipulamos um prazo de 15 dias para responderem. No entanto, devido ao baixo número de retornos, estendemos o prazo para um mês, por considerar, as inúmeras demandas inerentes ao exercício da docência destas/es profissionais, que poderiam ter impossibilitado a participação delas/es na pesquisa.

Mantivemos o questionário aberto e informamos as/os Diretoras/es e Supervisoras/es de cada NEIM sobre a ampliação do prazo e solicitamos auxílio na divulgação da pesquisa na unidade educativa.

Para que pudéssemos saber a quantidade satisfatória de questionários respondidos solicitamos as seguintes informações para a secretaria de educação:

Tabela 2 – Dados referentes as/aos ocupantes do cargo de Professora Auxiliar de Educação Infantil

Total de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil		
669		
Professoras/es auxiliares readaptadas/os;	40	
Professoras/es auxiliares em licença (aperfeiçoamento, maternidade/amamentação, saúde, prêmio);	Licença Gestação	4
	Licença para Aperfeiçoamento Profissional	5
	Licença Prêmio	12
	Licença para Tratamento de Saúde	17
Professoras/es auxiliares designadas em outras funções (coordenação, direção, secretaria...)	Disposição	8
	Assessoramento SME	30
	Direção de Unidade Educativa	14
	Secretaria de Unidade Educativa	1

³⁵ O TCLE referente à participação das/os profissionais por meio do questionário está no Apêndice deste projeto.

	Projetos Educativos	6
Professoras/es auxiliares no exercício da função (em sala)	572	

Fonte: quadro elaborado pela autora com dados informados pela Secretaria de Educação, considerando a consulta ao sistema de recursos humanos em 13/09/2022

O convite para a participação na pesquisa, por meio do questionário, foi realizado para as/os profissionais que estão no exercício da docência, ou seja, às/aos 572 (quinhentas e setenta e duas) Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da RMEF.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS GERADOS PELO QUESTIONÁRIO

Para a organização e as análises dos dados recolhidos utilizamos a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) que apresenta como forma de organização e análise dos dados três fases diferentes: a pré-análise; a exploração do material e; o tratamento dos resultados com a inferência e a interpretação.

Elegemos a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016) como opção metodológica, por ser possível, desta forma, realizar inferências. Como ressalta Vala (1999, p. 104), “[...] a finalidade da análise de conteúdo será, pois, efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. O autor complementa enfatizando que a inferência se trata da “[...] desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização” (Vala, 1999, p. 104).

Desta forma, Bardin (1977, p. 44) afirma que “[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. [...] é uma busca de outras realidades através das mensagens”. Nesta pesquisa, nos debruçamos a investigar o processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da RMEF, sendo assim, as inferências que realizamos foram orientadas pelas categorias de análise que emergiram dos dados.

Ao realizar uma leitura das respostas do questionário, informadas pelas Professoras³⁶ Auxiliares de Educação Infantil, buscamos identificar e caracterizar quem são os sujeitos da pesquisa. Sendo assim, alguns dados gerados por meio das respostas foram utilizados para apresentar as participantes da pesquisa. Um outro movimento foi o de identificar os aspectos

³⁶ Utilizado apenas no feminino, pois todas as participantes do questionário se identificaram como mulheres.

mais recorrentes nas respostas e, a partir deles, demarcar as categorias de análise que emergiram deste processo.

Para Bardin (1977, p. 117) a categorização pode ser considerada “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos”.

O questionário composto por 70 questões foi respondido por 97 (noventa e sete) Professoras Auxiliares de Educação Infantil. Na leitura de todas as respostas, identificamos e definimos problemáticas centrais para pensar a organização e elaboração das categorias de análise. Após a leitura das respostas, o processo foi o de agrupar e observar a recorrência de algumas problemáticas que auxiliavam a compreensão do processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Tal como, identificar as respostas que traziam elementos fundamentais para tratar da constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da RMEF.

Nesta organização emergiram dos dados, três categorias de análise: i) *Dimensões Estruturais*; ii) *Dimensão das Estratégias da Ação Pedagógica*, iii) *Dimensão das Relações Profissionais*, que estão sistematizadas na Figura 3 com detalhamento das problemáticas mais recorrentes apresentadas pelas professoras auxiliares de Educação Infantil nas respostas do questionário:

Figura 3 – Emergência das categorias de análise



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com esta imagem, percebe-se um entrelaçamento entre as categorias de análise. Para além dos aspectos apresentados na imagem, em cada categoria de análise, enfatizamos as especificidades da docência das Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. E, por meio das “vozes” das participantes da pesquisa, apresentamos os principais desafios do exercício deste cargo e alguns indicativos de organização do trabalho coletivo que na perspectiva das participantes da pesquisa já tem ocorrido em algumas unidades educativas.

4.3 QUEM SÃO AS PROFESSORAS AUXILIARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS, PARTICIPANTES DA PESQUISA?

No processo de análise das respostas elaboradas pelas participantes da pesquisa, foi realizada uma caracterização das Professoras³⁷ Auxiliares de Educação Infantil que atualmente exercem a docência nos NEIM da RMEF e se dispuseram a contribuir com este processo de pesquisa. Desta maneira, foi possível identificar sobre quem e com quem estamos pesquisando. Sobre a caracterização do perfil dos sujeitos pesquisados, Vieira e Baptista (2023), afirmam que:

Quando falamos em perfil das docentes, estamos nos referindo à construção de uma espécie de retrato típico de quem trabalha na educação infantil. Então nos referimos às variáveis como sexo, idade, raça/cor, vínculo trabalhista, formação inicial e continuada. Também queremos saber quantas são, [...] (Vieira; Baptista, 2023, p. 142).

Em vista disso, será apresentada as diversas variáveis como: idade, raça/cor, formação inicial e continuada, tempo de exercício da docência, entre outros. Todos os dados apresentados, referem-se ao ano de 2022, pois, foi neste período que realizamos o questionário. Foi informado pela gerência de formação da secretaria municipal de educação que 572 (quinhentos e setenta e duas/dois) profissionais, neste período, exerciam a docência no cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

A totalidade dos participantes da pesquisa se identificou como mulheres. Embora a presença feminina no exercício da docência na Educação Infantil seja majoritária, o cargo de Professor/a Auxiliar na rede municipal pesquisada também é ocupado por homens. No entanto, nesta pesquisa não obtivemos a participação deles.

³⁷ A participação na pesquisa, por meio do questionário, ocorreu exclusivamente por mulheres. Sendo assim, a escrita será realizada no feminino.

Sobre a feminização do magistério, a presença massiva de mulheres exercendo a docência na Educação Infantil atravessa este processo de constituição de uma docência nesta primeira etapa da Educação Básica. Para Batista e Rocha (2018, p. 3):

A constituição da docência no âmbito da Educação Infantil pressupõe levar em consideração o papel das relações de gênero e suas implicações na construção da identidade profissional, suas determinações, no que se refere à feminização, e as contradições que dela decorrem (Batista, Rocha, 2018, p. 3).

Deparamo-nos com a totalidade de participantes da pesquisa sendo mulheres, sendo assim, consideramos pertinente voltar nosso olhar para a feminização e feminilização do magistério.

Um significado quantitativo que optamos por denominar de **feminilização**: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição de uma profissão ou ocupação; sua mensuração e análise realizam-se por meio de dados estatísticos e um significado qualitativo que denominaremos **feminização** que alude às transformações de significado e valor social de uma profissão ou ocupação, originadas a partir da feminilização ou aumento quantitativo e vinculadas à concepção de gênero predominante em uma época (Yannoullas, 2011, p. 271, grifo nosso).

Desta maneira, a feminilização do magistério refere-se a presença majoritária de mulheres nesta profissão, sendo que, a feminização versa sobre as transformações de significado e valor social da profissão que ocorrem devido a quantidade de mulheres ocupando este lugar.

Segundo Vianna (2013, p. 164), no Brasil, a grande presença de mulheres no magistério na Educação Infantil “[...] refere-se a um longo processo que tem início durante o século XIX com as escolas de improviso”. No entanto, essa presença das mulheres no campo da educação segundo a autora, também deve ser analisada a “[...] partir das relações de classe e gênero”. Afinal, o magistério é uma das primeiras possibilidades das mulheres brancas da classe média se inserirem no mercado de trabalho.

Um dos estudos que contribuíram com esta temática foi a tese de Cerisara (1996) intitulada: *A construção da identidade das profissionais de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. A pesquisadora promoveu um debate acerca da construção da identidade das professoras de Educação Infantil, perpassando por questões relacionadas a identidade de gênero e profissional. Desta forma, Cerisara (1996) buscou compreender a relação entre as práticas femininas domésticas e a prática profissional destas mulheres que atuam nas instituições de Educação Infantil.

Sayão (2005, p. 196), em sua pesquisa de doutorado, ao lançar o olhar para os professores homens na Educação Infantil, contribui com esta temática ao nos dizer que:

[...] a experiência pessoal no plano doméstico ou privado – com a criação dos/as filhos/as – poderia estar articulada de alguma maneira com a identidade profissional situada na esfera pública – na instituição – por essa razão procurei problematizar aspectos concernentes à dupla presença: na casa e na creche, e à dupla experiência: maternidade/paternidade e docência. A profissão docente, no âmbito da Educação Infantil, também se constitui pela relação entre o público e o privado, uma vez que — a experiência com a paternidade e a maternidade habilita de certa maneira para a profissão, [...] (Sayão, 2005, p. 196).

Nas palavras de Sayão (2005) o processo de constituição de uma docência na Educação Infantil também é permeado pela relação entre as experiências do âmbito público e privado. Neste sentido, a docência na Educação Infantil, em especial com os bebês é marcada por ações de cuidado que se aproximam das ações maternas em ambiente doméstico. Rocha e Batista (2018) contribui com esta discussão quando ressalta que:

Importante ressaltar que essa ideia “reducionista da divisão de papéis e funções específicas para homens e mulheres” é acentuada no século XIX (PERROT, 1988, p. 178). “Cada sexo tem sua função, seus papéis, suas tarefas, seus espaços, seu lugar quase predeterminados, até em seus detalhes. [...] Ao homem, a madeira e os metais. À mulher, a família e os tecidos” (PERROT, 1988, p. 178). A relação entre os papéis domésticos privados das mulheres e papéis profissionais nos contextos públicos de educação - feminino e profissional, é radicada no tempo histórico (Rocha, Batista, 2018, p. 100).

Esta definição dos papéis e funções das mulheres e dos homens, construída culturalmente, demarcam também a presença majoritária feminina no exercício da docência na Educação Infantil. Yannoullas (2011) afirma que:

Ao desconstruir os significados femininos que ligam o cuidado e o afeto às mulheres e estabelecem a relação entre essas características e o magistério com base na maioria nele presente, pode-se transpor algumas das naturalizações que relacionam o afeto apenas às mulheres e percebê-lo no fazer de professoras e professores. Com base nesta constatação, pode-se afirmar o sentido social desta profissão, que é tido como feminino, mas que ultrapassa o fato de sua maioria ser deste sexo. Feminino, aqui, refere-se às visões apriorísticas divulgadas na sociedade e não somente ao sexo e/ou às mulheres (Yannoullas, 2011, p. 174).

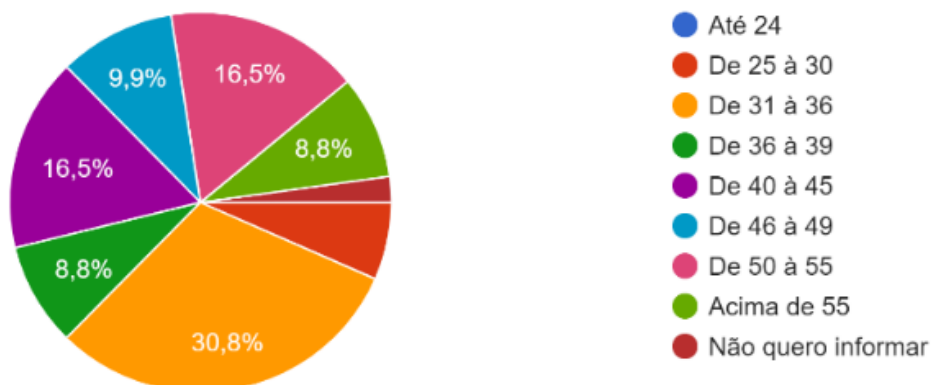
Pensar a docência na Educação Infantil perpassa por compreender este sentido social desta profissão, que é tido como feminino, como descrito por Yannoullas (2011), sendo que isto ultrapassa o fato de existir uma presença majoritária de mulheres neste campo de atuação.

Ao tratar do processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da RMEF faz-se necessário abordar a relação que elas/es estabelecem com as/os demais profissionais docentes. Relações estas, em grande parte, estabelecidas entre mulheres.

Por meio das respostas do questionário, identificamos que a idade das mulheres, Professoras Auxiliares de Educação Infantil, participantes desta pesquisa, se configuram da

seguinte forma:

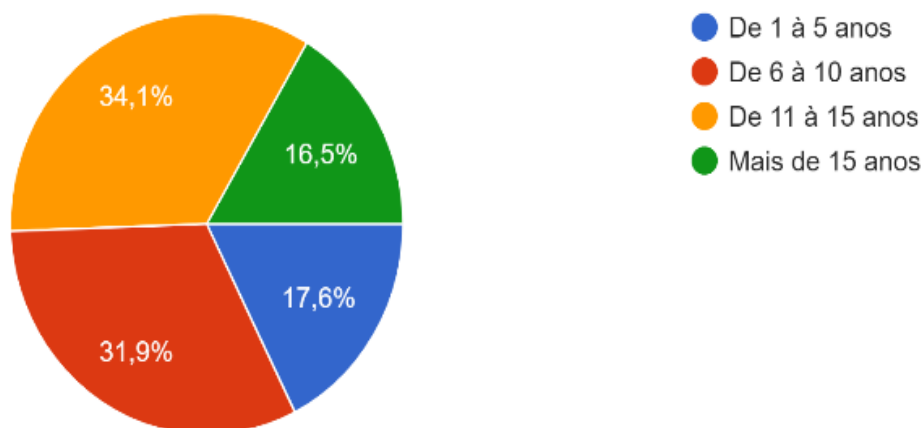
Gráfico 2 – Idade das participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta nº 04.

De acordo com o gráfico temos um grupo de mulheres majoritariamente acima dos 30 anos de idade.

Gráfico 3 – Tempo que as participantes estão formadas no Ensino Superior



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta nº 09.

Identificamos que a formação no Ensino Superior para 17,6% das participantes ocorreu recentemente, de 1 a 5 anos, as demais, concluíram sua formação há mais tempo. Ao considerarmos todas as alterações legais nos cursos de Formação de Professores na última década, como por exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 que definiu as DCN para a formação em nível

superior e para a formação continuada³⁸; temos um coletivo de Professoras Auxiliares de Educação Infantil com processos formativos diversos, desde sua formação inicial, composta por diferentes currículos, afetados não só, mas também, pelas alterações causadas pelas Resoluções citadas.

A década de 1990 marcou a política educacional brasileira não só porque consolidou o ideário neoliberal neste campo, mas porque, precisamente para realizá-lo, deflagrou um processo de reforma que atingiu todos os níveis de ensino. Entre as reformas, certamente a da formação docente foi central. As mudanças educacionais operadas durante os anos de 1990, no governo de FHC (1994-2002), foram continuadas no governo Lula, a partir de 2003. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996 (Brasil, 1996), foi elaborada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação e a formação docente em nível superior tornou-se política privilegiada pelo governo federal. Interessante ressaltar que ficou fora desse processo precisamente o Curso de Pedagogia. Apenas em maio de 2006 o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou Resolução, nº 1/2006 (Brasil, 2006b), com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – DCNP. Tais diretrizes foram antecedidas de inúmeros debates entre educadores, pesquisadores da área e governo, particularmente no ano de 2005 (Evangelista; Triches, 2006, p. 1).

Como afirmado pelas autoras, a década de 1990 marcou a política educacional. A LDB demarca no Artigo 62 que a formação de professoras/es para atuarem na educação básica, precisa ocorrer em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação, em universidades ou institutos superiores. Sendo que, neste mesmo artigo, consta que para a atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação mínima exigida é a oferecida em nível médio (modalidade normal).

No Brasil, ao longo do último século, as alterações na estrutura do curso de Pedagogia foram alvo de intensas discussões e dissensos. E quando se considera que a base dessas discussões se relaciona profundamente ao que se entende por pedagogia, e que dependendo da concepção que se defenda, o curso pode ter formatos e conteúdos bastante diferentes, percebe-se que é preciso, para compreender as concepções que embasam os formatos curriculares adotados ou em vigor, definir a qual concepção de pedagogia o curso se refere e, assim, que tipo de profissional pretende formar (Vargas; Peixoto, 2019, p. 300).

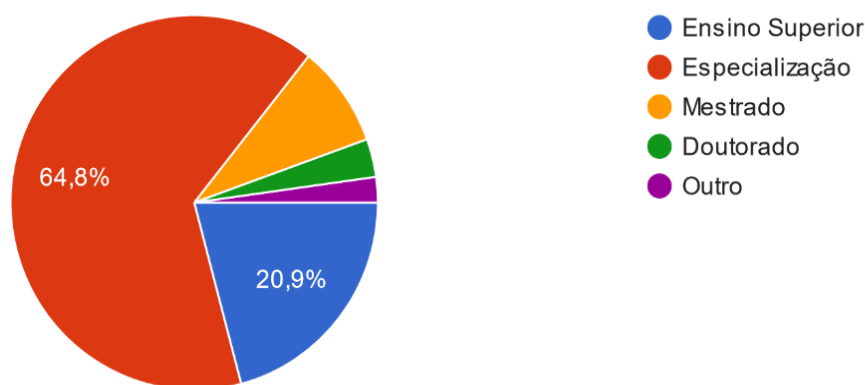
A partir das DCNCP (2006), buscou-se na formação nos cursos de Pedagogia, romper com a dicotomia docente/especialista, sendo assim, com a implementação da DCNCP (2006), todas/os as pedagogas/os concluem sua formação inicial tanto para a docência quanto para a gestão, contemplando todas as áreas de atuação das/os pedagogas/os. Cabe destacar que é difícil

³⁸Cabe citar também a Resolução Nº 2, de 2016 e a Resolução CNE/CP nº 2, de 2019 e a Resolução CNE/CP nº 1, de 2020 que definem as DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. No entanto, destacamos que a Resolução de 2019 e a de 2020 ainda não foram implementadas nos cursos de Pedagogia. No curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina, por exemplo, a Resolução de 2015 foi implementada recentemente, no ano de 2021. Desta maneira, não temos profissionais atuando na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que tenham realizado sua formação com o currículo alterado por meio da Resolução de 2015.

um Curso de Pedagogia conseguir, com profundidade, contemplar estas diferentes áreas de atuação durante o período de formação na graduação. Fica assim evidente a relevância da formação continuada para que cada docente possa buscar aprofundar seus conhecimentos na área de atuação que escolheu (Vargas; Peixoto, 2019, p. 300).

No que concerne à formação inicial e continuada, identificamos com o questionário que:

Gráfico 4 – Formação das participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta número 6.

Como é possível visualizar, 64,8% das participantes da pesquisa informaram que possuem Especialização, 20,9% Ensino Superior, 8,8% Mestrado e 3,3% Doutorado. No que tange a formação das/os docentes que atuam na Educação Infantil, a exigência de nível superior foi um dos avanços necessários de ressaltar a profissionalidade docente.

Vale ressaltar que na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis o Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis (Florianópolis, 1986), o Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal (Florianópolis, 1988) e o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis (Florianópolis, 2003), definem o plano de carreira das/os Professoras/es da Educação Infantil.

Posto isto, para ocorrer a progressão salarial, os critérios definidos no Plano de Vencimento e de Carreira do Magistério Público Municipal são:

[...] formação, aperfeiçoamento e tempo de serviço. A progressão vertical é possível mediante comprovação de nova habilitação (nível) ou apresentação de cursos de aperfeiçoamento (referência), que podem somar até 900 horas. O professor pode progredir 123 verticalmente para mudança de nível (acesso) com a apresentação de diploma de formação acadêmica superior à utilizada para o ingresso, ou seja, com a passagem da graduação para especialização, mestrado ou doutorado; bem como progredir verticalmente por meio de aperfeiçoamento, que é a referência, ou progredir horizontalmente (classe), que é a promoção automática, sem perder de vista que a

primeira promoção ocorre após a conclusão do estágio probatório, a cada dois anos avança uma letra e a averbação é considerada apenas na primeira promoção (Martins, 2019, p. 122).

Martins (2019) em sua pesquisa de mestrado apresenta a política de carreira e remuneração das/os profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no período de 2010 a 2018, desta forma, como anunciado acima, a formação implica também na progressão salarial das/os professoras/es.

No artigo intitulado *Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense*, Buss-Simão e Rocha (2018, p. 11) compartilham o excerto do Censo de 2012:

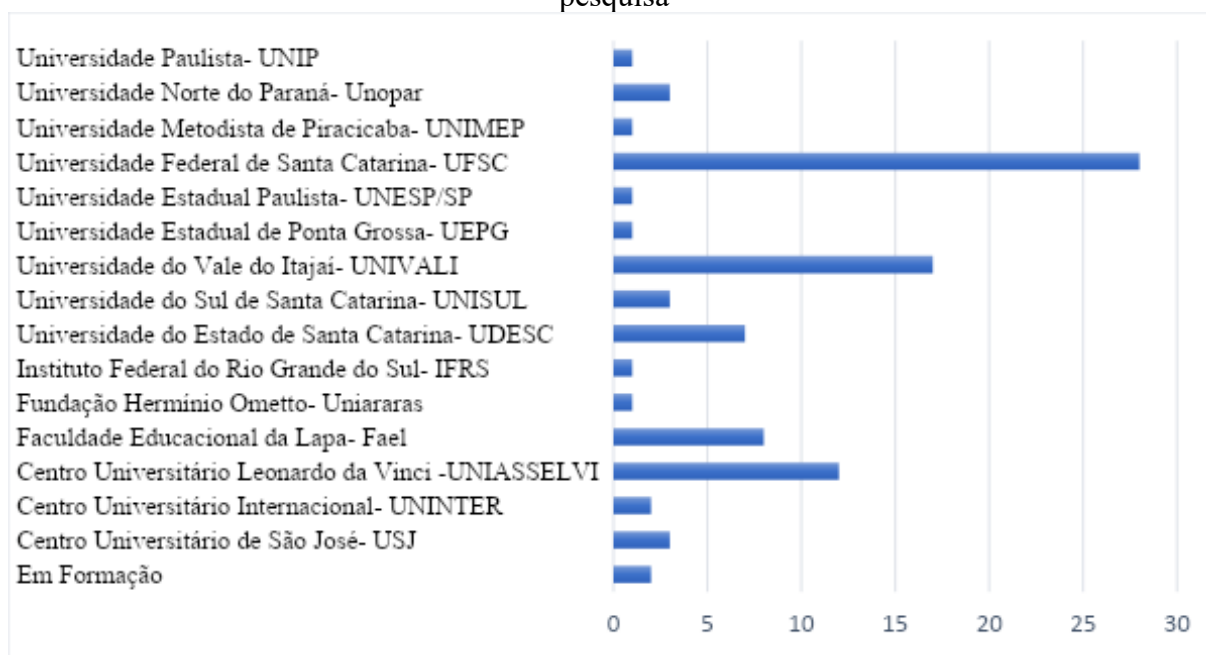
O Plano Nacional de Educação (PNE), em seu diagnóstico, define que a qualidade do ensino só poderá acontecer se houver a valorização dos profissionais do magistério, a qual só será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, o salário, a carreira e a formação continuada (INEP, 2013, p. 38, apud Rocha; Buss-Simão, 2018, p. 11).

Estas conquistas nos auxiliam a analisar os dados gerados no questionário, e apresentar um diagnóstico da realidade das Professoras Auxiliares de Educação Infantil da RMEF no que se refere a formação, carreira, nomenclatura, atribuições e constituição da docência.

Para exercer o cargo de Professora Auxiliar de Educação infantil na RMEF, a formação mínima exigida é a graduação em Pedagogia, para efetivação por meio de concurso público. Para o ingresso de profissionais em Caráter Temporário-ACT (substitutos), a exigência é a graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior, sendo também admitidas profissionais com formação no Ensino Médio em Magistério com habilitação em Educação Infantil. Das participantes da pesquisa 74,7% são efetivas no cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e 25,3% estão em contrato temporário (ACT).

A maioria das profissionais, participantes da pesquisa, é formada em Pedagogia na UFSC, no entanto, percebemos uma variedade de 15 instituições responsáveis pela formação de Professoras/es, como apresentado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Lista de Instituições de Ensino Superior frequentadas pelas participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas realizadas pelas participantes.

Ao observar esta variedade de instituições responsáveis pela formação das Professoras Auxiliares de Educação Infantil que participaram da pesquisa percebemos que as formações ocorreram em Universidades, Faculdades e Institutos de diferentes localidades, sendo a maior parte localizada na região Sul do Brasil (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná).

No Quadro 19 identificamos todas as instituições frequentadas pelas participantes da pesquisa, com o intuito de visualizarmos quais são públicas e quais são instituições privadas e qual a modalidade em que os cursos de Pedagogia são oferecidos (presencial e/ou EAD).

Quadro 19 – Modalidade das instituições de Ensino Superior frequentadas pelas participantes da pesquisa

Universidades/Institutos	Pública/Privada	Modalidade
Unip	Privada	Presencial, Flex e EAD
Unopar	Privada	Presencial, híbrido e online (EAD)
Unimep	Privada	Presencial e EAD
UFSC	Pública (federal)	Presencial
UNESP/SP	Pública (estadual)	Presencial
UEPG	Pública (estadual)	Presencial
Fundação Hermínio Ometto	Privada	Presencial

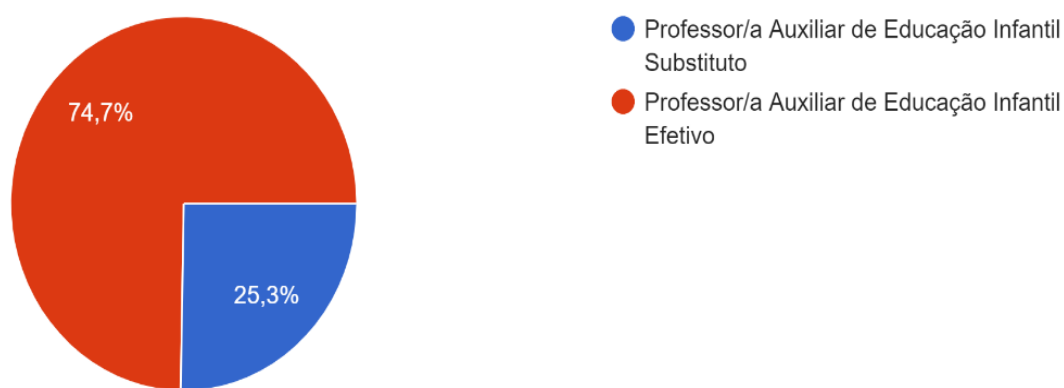
Fael	Privada	EAD
USJ	Pública (municipal)	Presencial
Uniasselvi	Privada	EAD
Uninter	Privada	EAD
UDESC	Pública (estadual)	Presencial
IFRS	Pública (federal)	Presencial e EAD
UNISUL	Privada	Presencial
UNIASSELVI	Privada	Presencial e EAD

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações disponibilizadas pelas participantes e pelas instituições.

Desta forma, identificamos que deste conjunto de instituições apresentadas, nove são privadas e seis são públicas, sendo que, oito instituições oferecem os cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD), doze instituições oferecem as duas modalidades (presencial e EAD) e seis oferecem o curso de Pedagogia somente na modalidade presencial.

Dentre este coletivo de Professoras Auxiliares de Educação Infantil, identificamos o tempo em que elas exercem sua função na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e o quantitativo de funcionárias efetivas e em contrato temporário (ACT).

Gráfico 6 – Situação Profissional das participantes na RMEF



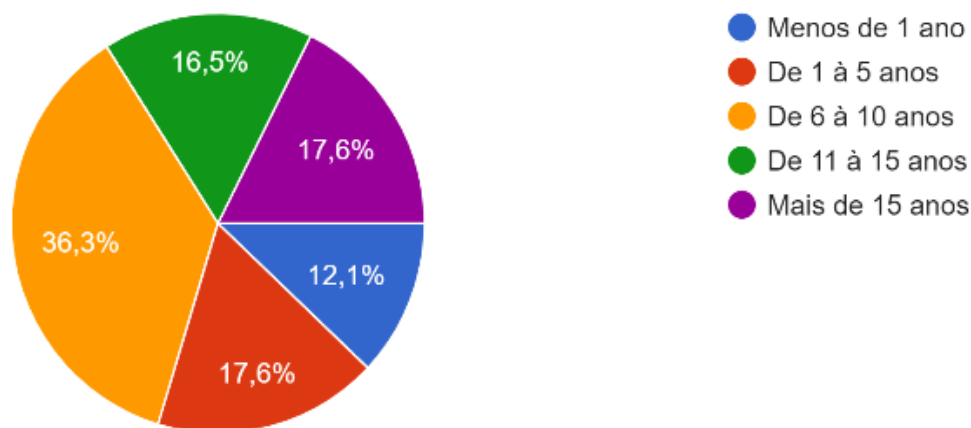
Fonte: elaborado pela autora com os dados gerados na pergunta nº11 do questionário.

A presença de 25,3% de Professoras Auxiliares de Educação Infantil em contrato de trabalho temporário (ACT) revela que ainda que tenhamos 74,7% das participantes sendo efetivas “[...] é preciso investir na melhoria dos vínculos de trabalho que levam à estabilidade e à constituição de equipes profissionais que possam se dedicar à construção de projetos

pedagógicos consistentes, evitando-se a frequente rotatividade de docentes” (Vieira; Baptista, 2023, p. 143).

Deste coletivo de Professoras Auxiliares de Educação Infantil, desejou-se saber o tempo que cada participante atua na RMEF.

Gráfico 7 – Tempo que as profissionais atuam na RMEF



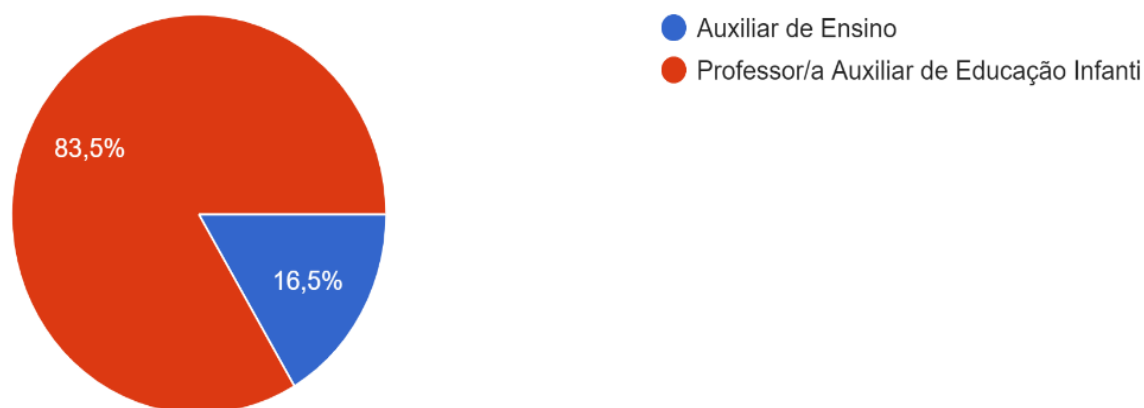
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta nº10.

Como consta no Gráfico 7, a maioria das participantes desta pesquisa, atuam no máximo há 10 anos na rede municipal, ao passo que 34,1% está de 11 a 15 anos e 17,6% um período maior (mais de 15 anos) de efetivo trabalho na Educação Infantil da RMEF.

Deste coletivo de mulheres que participaram da pesquisa e exercem essa função nas unidades de Educação Infantil do município 76,9% identificam sua cor/raça como branca, 15,4% como preta, 5,5% como parda e 2% não desejaram informar.

Considerando o processo de criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil perguntamos, por meio do questionário, se o ingresso das profissionais efetivas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis ocorreu no cargo de Auxiliar de Ensino ou no de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e obtivemos a seguinte resposta:

Gráfico 8 – Cargo que as profissionais ingressaram na RMEF



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas geradas na pergunta nº 12.

A maioria das participantes, 83,5%, se efetivou no cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil e 16,5% iniciaram como Auxiliar de Ensino e vivenciou a transição de um cargo para outro. Sendo assim, somente uma minoria das participantes ingressou como Auxiliar de Ensino e vivenciou a exclusão do seu cargo de ingresso na RMEF. Segundo algumas das profissionais, este processo de transição de um cargo para o outro teve pontos positivos e alguns desafios:

Quadro 20 – Pontos positivos e os desafios da transição de Auxiliar de Ensino para Professor/a Auxiliar de Educação Infantil

RESPOSTA DAS PROFISSIONAIS	PONTOS POSITIVOS	DESAFIOS
A mudança de auxiliar de ensino para professora auxiliar de educação infantil veio atrelada à luta dos servidores municipais em prol da hora atividade . Neste sentido a mudança trouxe ganhos para os servidores como um todo. Anteriormente a função auxiliar de ensino demandava de funções administrativas com mais frequência, porém havia muita resistência em assumir a regência de sala em função que a gratificação não era aplicada. Contudo, havia uma sobrecarga em algumas profissionais que assumiam as salas enquanto outras faziam somente a parte administrativa , por estarem mais tempo na unidade ou por se destacarem frente a esses afazeres. Deste modo julgo de forma qualitativa a mudança da função , onde secretárias em algumas unidades, ou profissionais readaptadas ocupam agora a função administrativa e as professoras auxiliares assumem a demanda majoritária do pedagógico. Em alguns casos organizações auxiliam também a parte de secretaria,	- Hora-atividade - Menos dispensa de atendimento.	- Ausência em algumas unidades de auxiliar administrativo

<p>mas não como principal função. A luta é para que todas as unidades possam ter uma secretária, assim como o ensino fundamental, independentemente do número de salas, para que também não haja uma sobrecarga em secretarias de unidades pequenas. Um ganho também para as crianças, pois o número de profissionais aumentou, fazendo com que as dispensas de turmas diminuíssem. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº04. Resposta da pergunta nº13 do questionário).</p>		
<p>Pontos positivos a questão da remuneração e pelo fato de termos uma sala de referência. Os desafios: estabelecer uma efetiva parceria com as professoras e auxiliares. Muita dificuldade do trabalho coletivo na sala de referência. Pouco conhecimento sobre docência compartilhada, e muitas professoras ainda acham que somos auxiliares de ensino, insistindo em achar que não temos conhecimento suficiente para planejar registrar e avaliar. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 23. Resposta da pergunta nº 13 do questionário).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Remuneração; - Ter sala de referência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações entre profissionais; - Trabalho coletivo; - Docência compartilhada; - Documentação Pedagógica.
<p>Os pontos positivos você ter sua própria turma, planejar pensar nas ações pedagógicas ser também a referência para o grupo, os desafios seria a aceitação das famílias ver você também como uma profissional e não alguém para tampar furo e a parceria com as profissionais de um modo em geral. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº31. Resposta da pergunta nº13 do questionário).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ter sua própria turma; - Documentação pedagógica; - Ser referência para o grupo de crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relações com as famílias; - Ser vista como um “tapa furo”; - Parceria com as Profissionais.
<p>Quando assumi o cargo de auxiliar de ensino me sentia perdida na função, pois não possuía sala específica e assumia a cada período/dia salas diferentes. Ficava muitas vezes confusa no planejamento, porque tinha que adaptá-lo a faixas etárias diferentes. Nessa época não tive nenhuma orientação/formação da secretaria de educação para informações do meu cargo. Ficava auxiliando a direção nos encaminhamentos administrativos e na falta de profissional (professor ou auxiliar de sala) assumia o grupo de crianças. Mas, ao mesmo tempo, quando circulava por diferentes grupos, interagia e conhecia a maioria das crianças, profissionais e famílias da unidade onde trabalhava. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº62. Resposta da pergunta nº13 do questionário).</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Auxiliar de ensino: perda na função e na documentação pedagógica.
<p>Como escolhi o cargo de auxiliar de ensino, não pretendia assumir grupos durante todo o ano, ainda mais quando são três. Então vi esse processo como algo imposto e contra o edital do concurso. Gosto de trabalhar com crianças, porém também gosto da área administrativa, por isso escolhi esse cargo. A transição foi um pouco difícil, principalmente pelo motivo de algumas professoras se acharem no direito de nos cobrar avaliação das crianças deixando entender, entrelinhas, que queriam dividir suas funções. Não vejo problema nenhum em compartilhar registros e avaliações, mas vejo como inconsequente e egoísta fazer avaliação somente do</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de exclusão do cargo de Auxiliar de Ensino; - Transição para o cargo de Professora Auxiliar; - Relações com as professoras.

<p>meu ponto de vista e não considerar o trabalho das professoras regentes. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº67. Resposta da pergunta nº13 do questionário).</p>		<p>- Elaboração da avaliação das crianças.</p>
<p>Como positivo é o fato de vivenciar a unidade de forma mais coletiva, conhecer bem, mais profissionais e crianças da unidade, além de realizar funções junto à equipe diretiva. O desafiador é o fato que planejar, registrar e avaliar em dobro, além de ser tudo mais fragmentado devido ao espaço de tempo que se atua em cada grupo. O negativo é não ter uma sala própria para organizar da forma que gostaria. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº68. Resposta da pergunta nº13 do questionário).</p>	<p>-Trabalho coletivo - Relações com as crianças e profissionais.</p>	<p>- Documentação Pedagógica; - Trabalho fragmentado; - Tempo e Espaço;</p>
<p>Nesse processo de transição acredito que foi uma grande conquista a incorporação da regência de forma estável em nosso salário. Antes desse processo recebíamos por dias trabalhados em sala. O ponto desafiador foi a mudança de cargo para professor/a, o que acarreta responsabilidades de assumir diferentes turmas durante o ano, realização de planejamentos, registros, frequências, reuniões, tudo de maneira ultimamente compartilhada. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº72. Resposta da pergunta nº13 do questionário).</p>	<p>-Incorporação da regência.</p>	<p>- Assumir diferentes grupos; - Documentação pedagógica;</p>
<p>Penso que isso foi muito positivo, pois para nós professores auxiliou depois dessa nomenclatura, passamos a ter mais contato direto com as crianças. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº75. Resposta da pergunta nº13 do questionário).</p>	<p>- Relações com as crianças.</p>	
<p>Positivos de ter contato com outros grupos, diversas faixas etárias, não há pontos negativos. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº80. Resposta da pergunta nº13 do questionário).</p>	<p>- Relações com vários grupos.</p>	<p>-</p>
<p>Quando entrei em 2015, a função tinha sido recentemente criada e haviam muitas dúvidas em qual seria de fato as nossas atribuições, já que havia a "professora regente" nos grupos, com algumas havia bastante dificuldade em dividir principalmente o espaço e organização da sala e materiais, muitas auxiliares costumavam nos orientar a não tomar decisões , não agir de forma diferente da professora e também a não realizar nenhuma modificação no espaço da sala sem pedir permissão, o mesmo acontecia em relação as decisões sobre as crianças. Com o passar do tempo, fomos aprendendo e compreendendo melhor a função do professor auxiliar/ auxiliar de ensino, fomos conseguindo ter mais diálogo e trocas com as professoras, tendo mais autonomia e conseguindo nos colocar diante de situações que também nos afetam diariamente. Embora as responsabilidades sejam compartilhadas com grupo de atuação de cada grupo de crianças e fiquemos a mesma quantidade de tempo em cada um, quando temos dois grupos parece ser maior o desgaste.</p>	<p>***</p>	<p>- Relações com as professoras e auxiliares; - Dividir o espaço e a organização da sala e dos materiais; - Hierarquia; - Quantidade de crianças/grupos.</p>

(Professora Auxiliar de Educação Infantil nº90. Resposta da pergunta nº13 do questionário).		
---	--	--

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

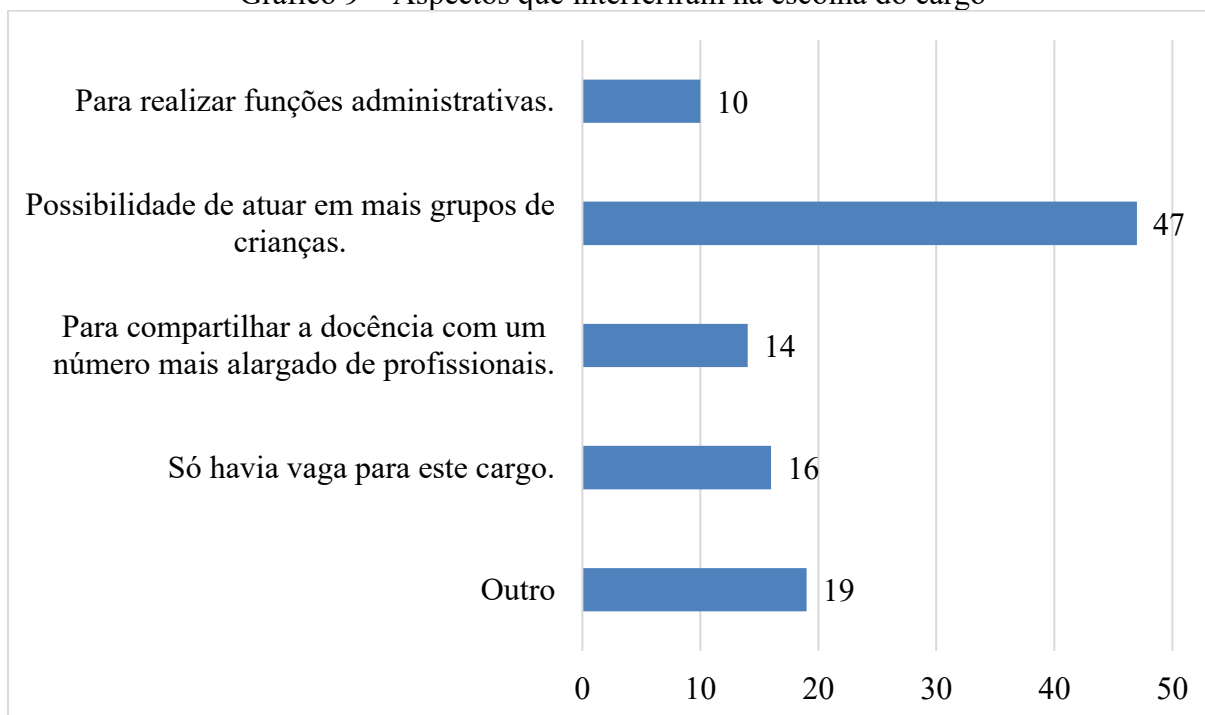
Estas foram algumas das respostas das Professoras Auxiliares de Educação Infantil que ingressaram na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no cargo de Auxiliar de Ensino e demarcaram pontos que avaliam como positivos e outros como desafiadores neste processo de transição de cargos. Como observamos, nestes excertos as participantes tratam como pontos positivos: a hora-atividade, a gratificação de regência, a relação com as crianças, ter grupos específicos e definidos para exercerem a docência e a possibilidade de um trabalho coletivo.

Em contrapartida temos os desafios apontados por elas como: atuar em dois ou mais grupos de crianças; sobrecarga de trabalho, dividir a organização do espaço e dos materiais; a organização e elaboração da documentação pedagógica; o compartilhamento da docência/trabalho coletivo; a fragmentação do trabalho devido ao tempo de permanência em cada grupo de crianças; a relação com as/os Professoras/es de Educação Infantil, a “aceitação” das famílias e reconhecimento da função desta/e profissional; ser vista/o como “tampa furo” e não poder atuar efetivamente nas questões administrativas.

Deste modo, identificamos que alguns pontos elencados como positivos por algumas profissionais docentes são considerados desafiadores para outras, como, por exemplo, o fato de atuarem em dois grupos de crianças e exercerem um trabalho coletivo.

No decorrer do questionário elaboramos a seguinte pergunta: *Por que escolheu exercer este cargo?* Esta pergunta possuía algumas alternativas como opção de resposta.

Gráfico 9 – Aspectos que interferiram na escolha do cargo



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta número 14.

O critério de escolha para grande parte das profissionais foi a possibilidade de atuar em mais grupos de crianças. Para as profissionais que não se sentiram contempladas nas opções sugeridas, foi possibilitada a resposta complementar em um campo aberto. Reunimos algumas delas:

*Como eu ainda não atuava na rede municipal de Florianópolis, eu preferi desempenhar minha função como professora, mas com **menos compromisso com a turma**, para conhecer melhor o sistema de ensino e rotina. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 13. Resposta da pergunta nº15).*

*Quando fiz o concurso não conhecia o sistema de funcionamento da Rede Municipal, no início fiquei bastante impressionada, para não dizer chocada, com a função da professora auxiliar em sala, ou seja, um dia por semana ou dois com um grupo, dito referência, e os demais dias em outros grupos, ou seja, cobrindo faltas de outros profissionais. Com o passar dos meses fui compreendendo e achando interessante conhecer vários grupos de crianças. Enfim, **tenho muitas questões sobre esse modo de funcionamento para crianças tão pequenas, como G1 e G2 etc.** (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 33. Resposta da pergunta nº15).*

*Trabalhar com as questões **administrativas e estar com as crianças em sala!** (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 87. Resposta da pergunta nº15).*

*O concurso para professor e auxiliar de ensino ocorreu no mesmo dia. Em turnos diferentes. Fiz os dois para aumentar a possibilidade de aprovação. **Passsei apenas para auxiliar de ensino.** Lembro que foi o primeiro concurso e o número de aprovados foi menor que o número de vagas. Já o mesmo não ocorreu para o cargo de professor. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 90. Resposta da pergunta nº15).*

*Na verdade, foi por **incentivo de outros** profissionais, pois anteriormente era professora ACT, nunca havia trabalhado na função de professor auxiliar, ainda me gerava muitas dúvidas. No ano com a implementação da Hora Atividade essa função começou a ser vista como um professor de sala. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 57. Resposta da pergunta nº15).*

*Recém-formada, abriu concurso para professora e professora auxiliar, compreendendo que era a mesma função a ser exercida, mesma tabela salarial, **fiz os dois** e fui **chamada primeiro para o cargo de professora auxiliar**, isso ocorreu em 2015 mesmo ano da integralização total da hora atividade em tempo. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 79. Resposta da pergunta nº15).*

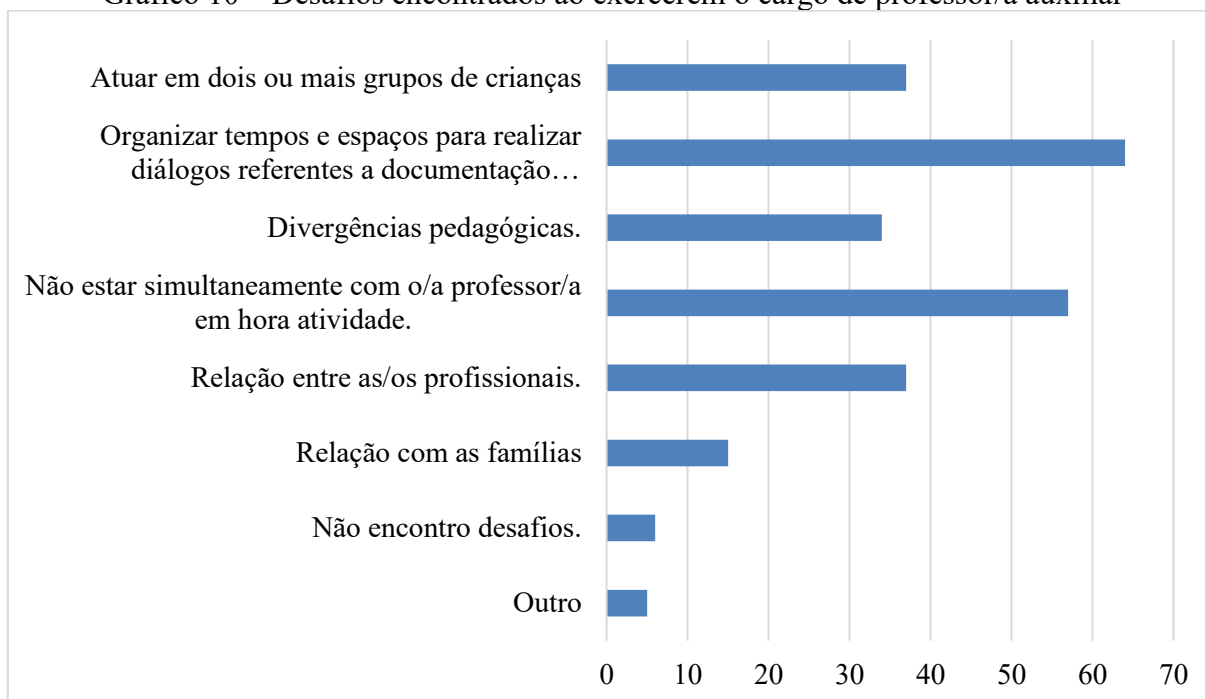
*Como seria meu primeiro ano como prof. no ano que eu fiz o concurso e eu não tinha muita experiência como professora, achei que seria melhor como prof. auxiliar do que prof. regente, **para ir ganhando experiência** juntamente com a prof. de sala, realizando trocas e compartilhando a docência **e assim ganhando mais confiança** na minha função. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 89. Resposta da pergunta nº15).*

Nestes casos, identificamos que algumas profissionais fizeram o concurso tanto para Professora de Educação Infantil quanto para Professora Auxiliar Educação Infantil e assumiram a vaga no cargo em que foram aprovadas, outras, optaram por este cargo ao reconhecerem sua inexperiência e considerarem que seria mais adequado iniciar a profissão no cargo de Professora Auxiliar de Educação Infantil. Neste último caso, a resposta revela certa incompreensão de que Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil possuem as mesmas atribuições e responsabilidades.

Foi possível identificar também que algumas profissionais escolheram este cargo pela possibilidade de trabalhar com as demandas administrativas. No entanto, com a extinção do cargo Auxiliar de Ensino e a criação do cargo de Professora Auxiliar de Educação Infantil estas profissionais na Educação Infantil, devido a suas demandas referentes ao exercício da docência serem a prioridade de seu cargo, passaram a não exercer mais funções administrativas.

A especificidade do cargo das Professoras Auxiliares de Educação Infantil implica nos desafios que encontram ao exercer a docência. Os principais desafios foram identificados e representados no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Desafios encontrados ao exercerem o cargo de professor/a auxiliar



Fonte: Realizado pela pesquisadora com base nos dados gerados na pergunta nº61.

Neste gráfico visualizamos que dentre os desafios encontrados pelas profissionais, estão as dimensões estruturais (tempo, espaço, hora-atividade) e relacionais (entre profissionais e com as famílias). Para 37 das profissionais atuar em dois ou mais grupos de crianças consiste numa excessiva demanda de trabalho.

Todavia, exercer a profissão em dois grupos de crianças, consiste em relacionar-se com um número significativo de crianças, famílias e profissionais docentes. Pois, cada grupo de crianças, de acordo com a faixa etária é composto por 15 bebês (grupos 1, 2 e 3) ou 25 crianças (grupo 4,5 e 6), sendo assim, ao atuar em dois grupos é possível tratar-se de 50 crianças³⁹ e famílias. Assim como, significa relacionar-se com ao menos 7 profissionais: 2 Professoras/es de Educação Infantil (40h) 4 auxiliares de sala (30h) e um/a Professor/a de Educação Infantil, sendo que este número poderá ser ampliado caso a contratação das/os Professoras/es for de 20h semanais.

Em alguns casos, devido a necessidade das crianças, têm-se a presença de um/a Professor/a Auxiliar de Educação Especial também. Ressaltamos, que neste exemplo, não estamos tratando de um/a Professor/a Auxiliar Volante, pois este costuma atuar em todos os grupos de criança, mas não com uma periodicidade demarcada.

³⁹ Num contexto em que todas as crianças estivessem ocupando vagas integrais. Ou seja, este número é ainda maior, pois, por exemplo, nos grupos de bebês (G1, G2 e G3), atualmente são oferecidas 10 vagas integrais, 5 o período matutino e 5 o período vespertino.

Com os dados apresentados aqui, apresentamos o perfil das participantes da pesquisa para, posteriormente, apresentar as análises das demais respostas a partir da perspectiva destas mulheres, reunidas nas categorias que emergiram do campo.

5 CATEGORIAS DE ANÁLISE: DIMENSÕES ESTRUTURAIS, DIMENSÕES DAS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA E DIMENSÕES DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS

Para compreender e aprofundar a constituição de uma docência na Educação Infantil, buscamos diálogo como Teixeira (2007), Tardif e Lessard (2014), Nóvoa (2017), Ostetto (2000), Rosseti-Ferreira e Silva (2000), Cerisara (2002), Kramer (2005), Duarte (2011), Schmitt (2008, 2014), Gonçalves (2014), Ávila (2002), Rocha (2001, 2015), Buss-Simão e Rocha (2017), Côco (2015) e Campos (2006) compreendemos que este processo é afetado por diferentes aspectos que interferem e alteram a constituição de uma docência.

No processo de análise tivemos o compromisso de buscar não realizar “[...] uma crítica resolvida das visões normativas e moralizantes da docência” (Tardif; Lessard, 2014, p. 36), para que não ocorrêssemos o equívoco de apontar apenas o que deveriam ou não fazer, mas, sobretudo, dar visibilidade ao que vem sendo constituído.

Neste capítulo apresentaremos as três categorias de análise que emergiram a partir dos dados gerados no/do questionário: i) *Dimensões Estruturais*: atribuições do cargo, nomenclaturas, sobrecarga, hora-atividade, tempo e espaço; ii) *Dimensões das Estratégias da Ação Pedagógica*, iii) *Dimensões das Relações Profissionais*. Com a elaboração destas categorias, intentamos analisar e evidenciar os aspectos que na perspectiva das Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil tem afetado o processo de constituição de sua docência na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

No decorrer das análises, foi necessário adensar este processo com outros autores, para as *Dimensões Estruturais*: dialogamos com: Arroyo (2000), Barbosa e Horn (2001), Dourado e Moraes, (2020), Dubar (2005), Furtado (2021), Frago e Escolano (1995), Loch (2021), e Rech (2004).

O mesmo processo ocorreu nas análises da segunda categoria, *Dimensão das Estratégias da Ação Pedagógica*, com os seguintes autores: Castro (2016), Hoyuelos e Riera (2019), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Pinazza e Fochi (2018) e Rinaldi (2012).

Na terceira categoria, *Dimensão das Relações Profissionais*, adensamos as análises com as contribuições de Bondioli e Ferrari (2004), Duarte (2011), Dubar (2005), Gonçalves (2016), Tardif e Lessard (2014), Hoyuelos (2019), Martins (2019), Souza, Coutinho e Moro (2015), Nóvoa (1995), Santos (2014) e Schmitt e Silva (2018).

5.1 DIMENSÕES ESTRUTURAIS: DO RECONHECIMENTO E (DES)VALORIZAÇÃO ÀS ATRIBUIÇÕES DO CARGO, NOMENCLATURAS, SOBRECARGA, HORA-ATIVIDADE, TEMPO E ESPAÇO

A definição desta categoria de análise ocorreu após uma “leitura flutuante” e um primeiro movimento de pré-análise embasada na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Ao realizar a pré-análise identificamos a recorrência de algumas dimensões, que nomeamos como estruturais, que envolvem o exercício da função profissional, mencionadas pelas Professoras Auxiliares de Educação Infantil ao responderem ao questionário.

Como já anunciado, a Educação Infantil é regulamentada por leis e políticas específicas, sendo que essas legislações estabelecem diretrizes para a oferta de uma educação de qualidade às crianças, desde bebês, definindo aspectos como idade de ingresso, carga horária, currículo, formação dos profissionais, entre outros.

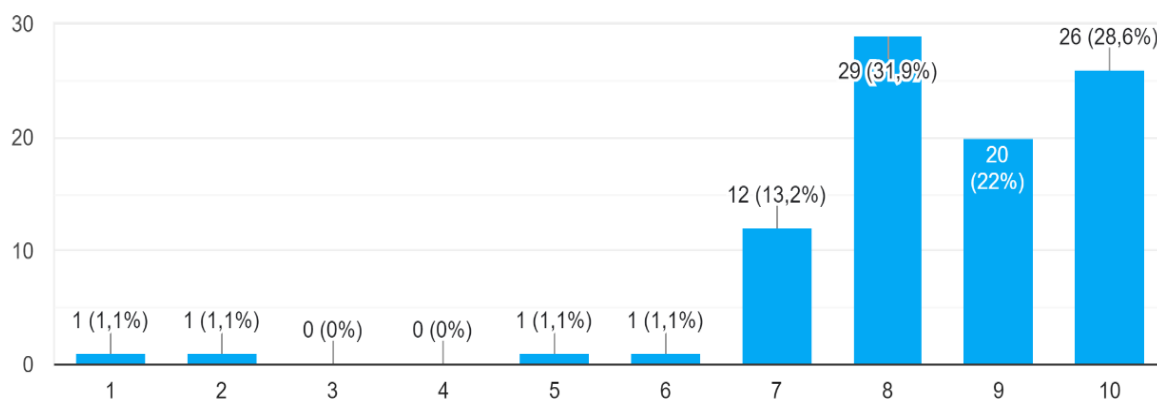
A denominação “*dimensões estruturais*” para esta categoria de análise, pode levar a/o leitor/a a compreender que serão abordados os aspectos organizacionais e físicos que envolvem o funcionamento desta primeira etapa da educação básica, contemplando aspectos legais e políticos, o currículo, os recursos materiais e estruturais, bem como, as políticas de valorização profissional e os planos de carreira. Embora todas essas dimensões estruturais interfiram na garantia de uma Educação Infantil de qualidade, nesta pesquisa, a partir dos dados gerados, designamos de dimensões estruturais outros aspectos, como: satisfação, reconhecimento, organização de tempos e espaços, atribuições do cargo, nomenclaturas, questões sobre valorização, reconhecimento e identidade profissional que foram nomeados pelas Professoras Auxiliares de Educação Infantil.

Neste sentido, consideramos a parte comum existente entre cada uma das questões citadas (Bardin, 2016, p. 75) e agrupamos nesta categoria nomeando como *dimensões estruturais*.

Dentre as perguntas do questionário, uma indagava sobre o nível de satisfação das participantes em exercer o cargo que ocupam. Elas indicaram, numa escala de 0 a 10, um número para representar o nível de satisfação. Na sequência da organização do questionário foi possibilitada a justificativa da escolha em uma resposta aberta.

De acordo com as respostas, temos:

Gráfico 11 – Nível de satisfação em exercer a função de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil numa escala de 0 a 10



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta nº16.

Por meio do Gráfico 11, fica evidente que a maioria (95,7%) das participantes indicou de 7 (sete) a 10 (dez) para representar o seu nível de satisfação em exercer a função do cargo que ocupa. Portanto, dentre as respostas temos profissionais que afirmam: *“É uma das melhores profissões que existe na área trabalhadora, sem um professor nenhum ser humano exerce outras profissões”*⁴⁰, outra participante coloca: *“Eu amo estar com as crianças e poder contribuir no desenvolvimento delas como um todo, me faz sentir realizada profissionalmente”*⁴¹.

Nestas duas respostas, as profissionais evidenciam sua realização profissional ao exercer a docência atribuindo isto a relevância da profissão, ser professora, na vida das crianças. Desta maneira, tratam de uma representação social da profissão, sendo a professora alguém que contribui de forma significativa para a formação de todos. Nóvoa (2002), destaca que a universalização do ensino implicou as/aos professoras/es a ocuparem um lugar de importância e complexidade cada vez maior na sociedade. Percebemos que nestas respostas, as Professoras Auxiliares de Educação Infantil não trazem elementos específicos do seu cargo, mas tratam da relevância de uma docência na Educação Infantil.

Outras profissionais, porém, demarcam a especificidade do seu cargo: *“Gosto de diversificar as turmas, isso me exige uma diversificação das propostas considerando as especificidades de cada grupo”*⁴²; *“Gosto de atuar como professora auxiliar pois posso trabalhar com diferentes grupos e aprender com diversos profissionais que atuam nos grupos.*

⁴⁰ Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil 11.

⁴¹ Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil 26.

⁴² Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 51.

Porém, é difícil não poder criar vínculos e hábitos rotineiros com nenhuma turma”⁴³ ou ainda; “No momento, tal cargo atende às minhas necessidades em relação a horário e atribuições pedagógicas, bem como atende às expectativas financeiras”⁴⁴.

Como observado, algumas participantes além de informar o nível de satisfação com o cargo, desejaram reafirmar sua escolha, ao justificar que se sentem realizadas na função que exercem pela possibilidade de atuar em dois grupos de crianças e, assim estabelecer relações com diversas/os profissionais docentes, apesar de apontar a dificuldade de criar vínculos com as crianças e bebês. Como afirma, uma das participantes: *“Trabalho com várias faixas etárias. Sou a professora mais popular da unidade, (risos)”⁴⁵.*

Uma das profissionais, destacou também, a sua satisfação com a carga horária, com as atribuições e com a remuneração. Este processo de constituição de uma docência também perpassa pelas representações que cada sujeito possui a respeito de sua profissão (Seco, 2000). A complexidade de assumir a docência neste cargo é evidenciada por outras participantes:

*Tenho dificuldade de me sentir **pertencente** ao espaço físico da sala e de construir um **trabalho contínuo** com as crianças, principalmente quando os encontros são interrompidos por feriados e reuniões. Também me sinto **sobrecarregada** ao administrar as demandas emocionais e familiares de dois grupos de crianças (Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 41).*

*O fato de geralmente ter dois grupos de atuação aumenta e muito a **demanda de trabalho** (dois planejamentos, dois registros, dois grupos de famílias e crianças para conciliar, dois grupos para avaliar, sem falar que ainda tem profissionais que não sabem **dividir** a sala, acham que são **donas do espaço** e não sabem **compartilhar**, por estar ali apenas 1 dia e meio acabo não tendo muita voz, mas isso são exceções e não de forma geral (Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 83).*

*O nível de satisfação indicado no momento reflete muitas **preocupações e responsabilidades** que vivenciamos nessa profissão e não temos nenhum reconhecimento. Na maioria das vezes o **reconhecimento** de um trabalho realizado durante o ano é dado ao professor regente e as auxiliares de sala da turma. Já vivenciei situações em que os pais só davam presentes e flores somente as professoras regentes, o que faz constranger nossa atuação como profissional. Logo também existem alguns diretores e supervisores que também exaltam somente o trabalho do professor regente juntamente com as auxiliares de sala (Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 72).*

*Acredito que falta muito ainda para que os colegas de profissão nos vejam como professoras. Algumas já têm essa visão, mas outras ainda nos olham como um **"tapa furo"** da hora atividade e não como professora daquele grupo (Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 45).*

⁴³ Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 71.

⁴⁴ Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 35.

⁴⁵ Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 55.

*Sou bem resolvida com a função que eu exerço, porém assumir dois grupos não é tarefa fácil. Bem como, a **não visibilidade** de colegas pela sua docência [...] (Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 63).*

A partir destas respostas, consideramos que a satisfação de cada profissional com a função que exerce está relacionada não só com as representações que cada uma possui em relação ao seu cargo, como também, com o reconhecimento e (des)valorização que os demais colegas e famílias (na percepção das participantes da pesquisa), demonstram ter por este cargo (Dubar, 1995).

No âmbito da legislação nacional, no que tange a valorização profissional, têm-se no art.206 da Constituição Federal de 88, os princípios correspondentes a valorização das/dos profissionais da educação relacionados a planos de carreira, ingresso por concurso público e piso salarial. Pois, as condições de trabalho, correspondem a variáveis como: tempo de trabalho diário, semanal e anual, o número de horas na relação com as crianças, a quantidade de crianças, o salário das professoras etc. (Tardif; Lessard, 2014). Sendo que todos estes elementos estão atrelados a valorização profissional.

Sobre as condições de trabalho temos:

Condições de trabalho devem ser compreendidas como sendo tudo aquilo que concorre para o bem-estar no trabalho. Na educação infantil, considera-se, entre outros elementos, a existência de infraestrutura adequada as instituições educacionais e recursos pedagógicos- biblioteca ou espaço de leitura, livros, brinquedos, equipamentos para uso de novas tecnologias de informação, espaços amplos externos e internos, parquinho, instalações adequadas aos bebês e crianças pequenas; a garantia de tempo disponível na carga horária de trabalho remunerado para a realização de atividades de planejamentos; formação continuada; mecanismos de gestão democrática que possibilitem à comunidade escolar a construção de projetos político-pedagógicos e participação nas decisões escolares. Condições de trabalho também abarcam as relações trabalhistas como tipo de vínculo de trabalho, carreira-progressão funcional, remuneração, jornada de trabalho (Vieira; Baptista, 2023, p. 140).

O conjunto destes aspectos mencionados, está diretamente relacionado a valorização profissional. No entanto, na realização desta pesquisa fica evidente que a satisfação das Professoras Auxiliares de Educação Infantil, perpassa pelo reconhecimento de outras pessoas, sejam elas profissionais ou famílias. Afinal, segundo uma das participantes: “[...] *quando me sinto parte acolhida e igualmente responsável pela docência no grupo de crianças, a satisfação aumenta!*”⁴⁶.

Portanto, por meio destas respostas foi destacado alguns dos desafios vivenciados pelas participantes ao exercerem a docência, atrelados a especificidade de atuar como uma Professora Auxiliar de Educação Infantil. Salientamos, que suas atribuições e ações estão sob

⁴⁶Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil 69.

a orientação de uma legislação e de uma expectativa dos demais profissionais e famílias com quem se relacionam.

Desta forma, poderemos concluir que, tal como noutras profissões, também na actividade docente, a percepção do bem-estar, em situação de trabalho, deriva da interacção de factores subjectivos (sentimentos de realização, expectativas, auto-estima) com variáveis objectivas ou de contexto (clima organizacional, condições de trabalho, sistema de incentivos), interacção, que conduz a uma determinada representação da profissão de professor, cada vez mais desenvolvida numa bipolaridade por vezes difícil de gerir. A ambiguidade quanto aos papéis que lhe são atribuídos e as contradições que caracterizam as representações que se tem dos professores, reflecte-se na percepção que eles próprios têm da sua actividade e no seu sentimento de satisfação profissional (Seco, 2000, p. 47).

Segundo a pesquisadora, a satisfação em exercer a profissão é afetada pela relação de fatores subjetivos e variáveis de contexto. Sendo, os fatores subjetivos os relacionados a realização e as variáveis de contexto voltada para as condições de trabalho e “clima organizacional”. Seco (2000) refere-se a satisfação das/os professoras/es em exercer sua profissão. Aqui, estamos analisando as respostas de professoras, que exercem um cargo específico na Educação Infantil da RMEF. Desta maneira, as contradições do papel destas profissionais na unidade educativa sentidas por algumas das participantes refletem na percepção que cada Professora Auxiliar de Educação Infantil vem constituindo da sua docência. Sendo este processo, refletido no sentimento de satisfação profissional e pertencimento ao grupo.

Com estes dados, é possível perceber um processo de constituição de uma identidade docente das Professoras Auxiliares de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

O processo de busca de uma identidade profissional para a docência como parte dos processos de profissionalização está relacionado com a autoimagem, a autobiografia e as representações que os professores fazem de si mesmos e dos outros o seu grupo profissional (Núñez; Ramalho, 2008, p. 1).

As participantes da pesquisa revelam os modos que tem encontrado para exercer essa docência e as relações profissionais que estabelecem nos grupos em que atuam, trazendo assim, indícios deste processo de constituição de uma identidade profissional. De acordo com Hoyuelos e Riera (2019, p. 23): “A construção de nossa personalidade tem a ver com a maneira como os demais nos reconhecem. A forma de nos reconhecermos nos dá identidade, e esta depende de como o outro nos vê, como nos aprecia e nos considera”.

Sendo assim, é por meio de um processo de socialização, no interior dos NEIMs que as Professoras Auxiliares de Educação Infantil, nas interações com o coletivo de profissionais, crianças e famílias vão sendo reconhecidas, ou não, como parte de um grupo de docentes. Para Dubar (2005), a identidade pode ser compreendida como “[...] o resultado a um só tempo estável

e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições” (Dubar, 2005, p. 136).

Ao analisar o conjunto de respostas relacionado a satisfação profissional, identificamos que existe um desejo, por parte das Professoras Auxiliares de Educação Infantil, de que seu trabalho seja reconhecido pelo outro. Segundo Dubar (2006, p. 19) “[...] a identidade, com efeito, não é apenas social, ela é também pessoal”. Este sociólogo francês em seu livro “*A crise das identidades*” afirma que a *identidade social* se torna sinônimo da identidade para o outro. Sendo a identidade para Dubar (2006), referente tanto a singularidade do sujeito, quanto aquilo que é compartilhado com um coletivo de pessoas, o desafio torna-se compreender este processo identitário no que existe em comum na identidade para si e na identidade para o outro, na autoimagem e nas representações que o outro, ou um grupo possui sobre ela (Dubar, 2006).

A insatisfação com o cargo exercido, para algumas das profissionais, está atrelada a:

Falta de valorização e de reconhecimento do meu trabalho enquanto Professor (Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 94).

Não somos valorizados, quando se referem ao grupo de atuação sempre as pessoas se referem as professoras regentes dos grupos e nós nada (Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 20).

[...] Compreendo que meu trabalho é dobrado, uma vez que atuando em turmas distintas preciso desenvolver projetos de trabalho diferentes de acordo com a realidade de cada/grupo, são dois grupos, dois projetos de trabalho, dois registros, dois planejamentos, e, dependendo da sua parceria vai sempre ouvir que você é a substituta da Professora "regente" (Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 79).

Com estas respostas identificamos que a insatisfação está também atrelada as questões de organização do trabalho (quantidade de grupos, atribuições, fragmentação do tempo, sobrecarga). Estas profissionais docentes indicam, que existe um esforço individual, devido as demandas da profissão, que não corresponde ao reconhecimento social da função que exercem, o que implica também numa insatisfação profissional.

A respeito da “carga de trabalho”, Tardif e Lessard (2005) afirmam que:

De fato, como qualquer outra profissão, alguns professores fazem exata e unicamente o que é previsto pelas normas oficiais da organização escolar, ao passo que outros se engajam a fundo num trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular, as noites, os fins de semana, [...]. Para além, todavia, dessas variações individuais que traduzem diferentes relações com o trabalho, procuremos fixar-nos nas linhas gerais da carga do trabalho docente (Tardif, Lessard, 2005, p. 113).

As respostas das profissionais docentes corroboram com este excerto, pois em diversos

momentos relatam sobre suas demandas de trabalho e evidenciam a dissonância entre o que fazem e como são vistas. Isto implica numa busca por valorização do cargo de Professora Auxiliar de Educação Infantil.

Discute-se e se busca a valorização dos docentes como fator importante seja em relação à motivação desses profissionais, seja quanto ao reconhecimento de seu papel central nos processos educativos escolares. Esse reconhecimento se estende, também, às exigências que contemporaneamente são feitas aos professores, às quais deveria corresponder uma situação de trabalho, salário e perspectivas de futuro condizentes. O valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo (Gatti, 2012, p. 91).

Gatti (2012) afirma que o valor atribuído a uma determinada categoria está relacionado às condições de exercício da função. Ressaltamos que “[...] não são os discursos que criam valor social, mas, sim as situações” (Gatti, 2012, p. 91).

A busca pelo reconhecimento da relevância do exercício da sua docência nas relações educativo-pedagógicas, refere-se aqui a valorização e o reconhecimento da profissão a partir do outro. Embora, ambos pudessem ser tratados no âmbito das políticas públicas, sobre as implicações de planos de cargo e salário, formação e carreira.

Afinal, existem várias maneiras de promover a valorização e o reconhecimento das/os professoras/es, como, por exemplo: salários condizentes com sua formação, experiência e responsabilidades; formação e desenvolvimento profissional; participação na elaboração de políticas educacionais e benefícios. Mas, ao tratarmos das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, como já abordado nos capítulos anteriores, estas profissionais docentes possuem o mesmo salário, plano de carreira, benefícios e incentivos, que as/ Professoras/es de Educação Infantil.

No entanto, identificamos nos dados, o reconhecimento e a valorização, de modo geral, relacionados a questões estruturais e organizacionais do trabalho, ao passo que perpassam a todo momento pelas relações das participantes com as crianças, famílias e demais profissionais. Segundo Arroyo (2000, p. 124): “Entre construções/desconstruções é que vamos organizando nossa auto-imagem, através das nossas vivências e, como evidencia através também da convivência da prática”. Seja pela possibilidade de contribuir com o cuidado e a educação das crianças como afirma uma Professora Auxiliar de Educação Infantil: *“Eu amo estar com as crianças e poder contribuir no desenvolvimento delas como um todo, me faz sentir realizada profissionalmente”*⁴⁷; ou pelo reconhecimento e relação com o outro; *“Percebo que minha satisfação em exercer esta função depende significativamente do grupo de atuação que farei*

⁴⁷ Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 26.

parte, em especial, da professora dita ‘regente’”.⁴⁸

No decorrer das diferentes respostas do questionário, identificamos algumas nomenclaturas utilizadas para se referirem às Professoras de Educação Infantil, como, por exemplo: “*Professora Regente*”, “*Professora Referência*” e “*Professora Titular*”. Assim como, para se referirem ao cargo de Professora Auxiliar de Educação Infantil que ocupam a utilização das seguintes denominações: “*Auxiliar de Ensino*”, “*Professora Auxiliar de Ensino*” e “*P.A.*”.

Os estudos de Dubar (2005), abordam o conceito dos mecanismos de identificação. Desta maneira, segundo o autor, a forma como o outro nos identifica perpassa por categorias⁴⁹, no entanto indica, que podemos aceitar ou recusar este modo como o outro nos define e, buscarmos outras formas de nos identificarmos.

Escolhemos aprofundar nossas análises em Dubar (2005) e, percebemos que a partir dos modos como são identificadas, o processo identitário das Professoras Auxiliares de Educação Infantil também é afetado, por meio da relação entre os “atos de atribuição” e os “atos de pertencimento” (Dubar, 2005). Para o autor os “atos de atribuição” referem-se a identidade para o outro e os “atos de pertencimento” são referentes a identidade para si. Sendo que é pela relação com o outro que aceitamos ou recusamos as formas como somos identificadas/os por ele ou pela instituição.

Sobre a nomenclatura do cargo em uma das questões perguntamos como as profissionais são identificadas/nomeadas nas unidades educativas, pelos demais profissionais e o que pensam a respeito desta nomenclatura. Obtivemos um resultado de 58,2% de participantes que desejam que seu cargo seja referido como consta na legislação, Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, ao passo que 30,8% preferem que seu cargo seja referido como Professor/a. Temos ainda, 5,5% das professoras que identificaram sua preferência de denominação sendo, Professora Auxiliar de Ensino e, 5,5% indicaram P.A como uma opção para se referirem ao cargo.

Elencamos algumas respostas de profissionais que consideram a atual nomenclatura adequada a função, ou até mesmo relatam que para elas esta não é uma questão relevante:

Não sugiro e não há preferência em virtude de considerar que essa é a nomenclatura legal para o cargo, acredito que deva ser tratada assim. (Resposta da pergunta nº 19. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 51).

*Penso que a denominação é irrelevante, P.A, Professora Auxiliar, o pior que acho é quando a professora regente fala, **essa é a minha P.A**, porque sou professora que planeja, que atua em classe, os nomes servem apenas para **hierarquizar a relação***

⁴⁸Resposta referente à pergunta nº17. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 69.

⁴⁹Para Dubar (2002) categorias são “[...] socialmente disponíveis e mais ou menos legítimas em níveis diferentes (designações oficiais de Estado, denominações étnicas, regionais, profissionais)” (Dubar, 2005, p. 137).

entre os grupos de profissionais. (Resposta da pergunta nº 19. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 42, grifo nosso).

Algumas participantes questionam a utilização deste termo visto que anuncia o exercício de um “*cargo de suporte*”, para elas é inadequado já que as Professoras Auxiliares de Educação Infantil possuem as mesmas responsabilidades, funções e atribuições que as/os Professoras de Educação Infantil. Dentre as respostas analisadas temos:

Acredito que a nomenclatura "Auxiliar" precisa ser repensada, uma vez que remete há um cargo de suporte. (Resposta da pergunta nº 19 Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 5).

Não tenho ainda sugestões, porém o termo auxiliar não é correto, já que todas/os as/os professoras/es exercem as mesmas funções, sendo responsáveis pela docência, utilizando-se das estratégias da ação pedagógica. O que difere é a carga horária com cada grupo de crianças. O termo auxiliar carrega a ideia de que há alguém que planeja e o/a professor/a auxiliar dá continuidade ao processo, ajuda na docência de outras pessoas, não tendo autonomia para planejar e estabelecer as relações educativo-pedagógicas com as crianças. (Resposta da pergunta nº 19. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 6).

*O cargo que exerço é de Professor que atua em mais de um grupo de crianças. E esta pergunta já me passou muitas vezes pela cabeça... **não suporte a denominação de P.A, não sou Pronto Atendimento!** Mas ainda não consigo achar um outro “nome” para esse cargo. Confesso que já pensei em Professor Adjunto.* (Resposta da pergunta nº 19. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 94).

Dentre as respostas, identificamos a sugestão de alteração do nome do cargo que ocupam para: “Professora”; “Professora de Educação Infantil”; “Professor/a de Apoio” ou “Professor Adjunto”. A denominação utilizada, por vezes, revela o lugar desta profissional na unidade educativa e a forma como o trabalho que realiza é concebido.

Ernani Fiori no prefácio do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1994, p. 12) nos convida a refletir sobre o significado das palavras ao afirmar que: “A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis””. Neste sentido, nos arriscamos a considerar que a nomenclatura utilizada, Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, não apenas designa este cargo, mas pode transformá-lo, afetando a compreensão das atribuições e das relações profissionais.

No âmbito da nomenclatura, percebe-se que a/o Professor/a passou a ser adjetivado/a como “regente” após a criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. Talvez devido a presença da palavra “Auxiliar” neste cargo, as profissionais nas unidades educativas sentiram a necessidade de adjetivar também o/a Professor/a, buscando diferenciar estes dois cargos.

Sendo que, “regente” significa, na etimologia da palavra, aquele “[...] que rege,

governa ou dirige” e Auxiliar, origina do latim *auxiliāris*, “que socorre, ajuda”. Segundo o dicionário⁵⁰ auxiliar significa: “[...] Diz-se de ou pessoa que assessora outra, dando-lhe suporte para o desenvolvimento de seu trabalho; assessor, assistente; diz-se de ou pessoa que ocupa ou exerce uma função de caráter secundário; ajudante, auxiliador; que auxilia, que ajuda; auxiliário”.

Nesta perspectiva, o/a Professor/a de Educação Infantil é aquele que rege e a/ o Professor/a Auxiliar de Educação Infantil a/o que ajuda e tem um papel secundário? Ao adjetivarem estas/es docentes são estes os significados que desejam expressar? Ou, estas são somente as formas que encontraram de distinguirem tais cargos?

Com relação ao adjetivo Regente, cabe destacar que na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil recebem uma gratificação salarial referente à “regência de classe”, igualmente ao recebido pelas/os Professoras/es de Educação Infantil. Portanto, se relacionarmos o termo Regente, ao recebimento da regência, ainda assim, não seria adequado. As participantes da pesquisa enfatizam o quanto a nomenclatura tem implicado nas relações entre as profissionais nas unidades, bem como, o quanto podem ser desvalorizadas nos locais de trabalho em decorrência destas nomenclaturas.

Ao serem questionadas na pesquisa, sobre o que consideram pertinente dialogar/tensionar a respeito da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, algumas participantes sinalizaram:

Esquecer a nomenclatura e tratar todos como professores que somos. (Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 18).

*Que **somos professoras**, que o grupo em que atuamos também é "nosso" que fazemos parte do grupo* (Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 45).

*Penso que ao responder as questões dissertativas fui apontando questões que podem ser tensionadas. O que significa que as questões estão bem amplas e permitem isso. Porém, talvez, pudesse haver algo mais direto sobre a prática de **se referir à professora auxiliar como aquela que substitui a professora regente** e, também, da comunicação com as famílias ficar mais ao encargo das professoras.* (Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 6).

*Reforçar o diálogo para a importância da docência e desmistificar a fala "**que somos apenas substitutas**" do professor regente. Nossa imponderação quanto profissional pertencente aquele espaço, que também podemos mudar e alterar sem que precisemos **pedir permissão** para a professora "regente" como se o nosso papel naquele espaço/sala fosse apenas uma visita.* (Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 32).

[...] mas de fato as nomenclaturas e a forma como as pessoas se apropriam disso não

⁵⁰Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis.

é positivo (Resposta referente à pergunta nº68 Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 79).

Cabe ressaltar, que o adjetivo “Regente” não está presente em documentos legais, portarias e documentos curriculares emitidos e elaborados pela Secretaria da Educação, apesar da presença ser recorrente nas respostas das diferentes questões do questionário. Evidenciamos a resposta de uma das participantes:

*Um primeiro aspecto a ser tensionado é a **nomenclatura** do cargo, que reverbera na compreensão do lugar desse profissional dentro nas unidades educativas. Uma vez que as professoras de educação infantil são chamadas de "regentes" e as professoras auxiliares são chamadas de "PAs" ou auxiliares, como se fossem coadjuvantes no processo educacional dos grupos* (Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil 5).

Como afirmado no excerto acima, a nomenclatura do cargo reverbera na compreensão do lugar das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil na unidade educativa, na relação com os demais profissionais e com as famílias. A participante, ainda destaca que a abreviação da nomenclatura em “P.A”, denota que as Professoras Auxiliares de Educação Infantil ocupam um papel de coadjuvante nos grupos que atuam.

Para uma das Professoras Auxiliares de Educação Infantil “[...] os nomes servem apenas para hierarquizar a relação entre os grupos de profissionais”⁵¹, outra profissional afirma: “Não compreendo o termo auxiliar, ele não cabe para esta função uma vez que desempenhamos nossa regência em dois grupos, compreendo então que o grupo tem duas professoras, Professora e pronto!”⁵².

Cerisara (2002), ao tratar da relação de hierarquia estabelecida entre as/os profissionais docentes que atuam na educação infantil, afirma que estas são afetadas por alguns indicadores, como: carga horária, salário, formação, plano de carreira e divisão de tarefas. A autora refere-se, principalmente, a relação entre Professoras/es de Educação Infantil e Auxiliares de Sala. No entanto, ao tratarmos da hierarquia citada pelas participantes da pesquisa, nos referimos a relação entre Professoras de Educação Infantil e Professoras Auxiliares de Educação Infantil.

Paulino e Côco (2015, p. 699), no artigo *Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil* ao tratarem das políticas públicas, contribuem ao afirmar que:

Nesse processo de negociação, implicado com a constituição de pertencimento da EI aos sistemas de ensino, a configuração do trabalho docente geralmente vem sendo articulada com categorias distintas de profissionais, reunindo professores e auxiliares

⁵¹Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil 42.

⁵²Resposta referente à pergunta nº19. Professora Auxiliar de Educação Infantil 79.

no trabalho direto com as crianças. Essa reunião de profissionais tem implicado uma hierarquização das ações educativas, repercutindo nas formas de atendimento às crianças e na configuração das profissões (Côco, Paulino, 2015, p. 699).

Apesar das relações hierárquicas apontadas pelas autoras se referirem as relações entre Professoras/es de Educação Infantil e Auxiliares de Sala, as constatações feitas por elas trazem elementos que auxiliam a olhar para as relações do coletivo de profissionais docentes que atuam na educação infantil da RMEF, com foco nas que ocorrem entre Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Como afirmam as autoras, esta reunião de profissionais tem resultado numa hierarquização das ações docentes, implicando tanto no atendimento às crianças quanto na própria configuração das profissões (Côco, Paulino, 2015), no caso desta pesquisa, no cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Como já anunciado, a representação que as Professoras Auxiliares de Educação Infantil têm de si mesmas e a representação que as/os demais profissionais docentes e famílias têm sobre elas pode ser diferente. Almeida e Côco (2017, p. 6) em seu artigo, ao tratar da configuração do trabalho docente das Auxiliares de Sala da educação infantil, afirmam que “[...] as especificidades dessa etapa da Educação Básica não podem se constituir como justificativa – ainda que improcedentes – para mover lógicas hierárquicas que, no conjunto, informam uma desvalorização desse campo”.

As nomenclaturas utilizadas e algumas das respostas das Professoras Auxiliares de Educação Infantil revelam o desejo de serem reconhecidas e valorizadas no cargo que exercem: *“Gostaria que tivéssemos a mesma denominação, ou seja, que fôssemos vistos somente como professor, já exercemos as mesmas funções e sempre estamos em sala”*⁵³; *“Que todos tenham consciência da importância desse cargo para educação infantil e que seja valorizado e reconhecido por todos envolvidos”*.⁵⁴ O anseio de algumas das participantes é reconhecer que o outro possui um respeito social por ela.

A resposta de uma das participantes nos convoca a olhar por uma outra perspectiva, pois enquanto a maioria exorta a necessidade de ter um reconhecimento do trabalho que exerce e indica desejar ser valorizada como profissional, demonstrando descontentamento com a invisibilidade de seu trabalho, essa nos diz: *“Há que se pensar que talvez possa acontecer de algum professor auxiliar sentir-se seguro nesta condição de invisibilidade... as vantagens de ser invisível, se é que é possível. Mas já ouvi algo neste sentido de colegas... deixa disso: você é a P.A não a professora!”* (Resposta referente à pergunta nº 68. Professora Auxiliar de

⁵³Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil 85.

⁵⁴Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil 88.

Educação Infantil nº 94).

Nesse sentido, outra profissional sinaliza: *“Percebo que muitas profissionais comentam que muitas Professoras Auxiliares não contribuem tanto quanto eu me coloco, por vezes percebo que há uma necessidade de pontuar de forma mais acentuada quanto as atribuições dessas profissionais”* (Resposta referente à pergunta nº 68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 3).

Fica evidente que as atribuições das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil necessitam ser tratadas nas unidades educativas. Pois, ao compreender que as atribuições são as mesmas das/os Professoras/es de Educação Infantil e o que difere estes dois cargos (estruturalmente) é o tempo de atuação na relação com as crianças e a quantidade de grupos em que atuam, talvez, não sintam mais a necessidade de adjetivar as/os Professoras/es como regentes e de abreviar o cargo das Professoras Auxiliares, chamando-as de “P.A”.

As respostas do questionário, realizadas por Professoras Auxiliares de Educação Infantil em diversos momentos evidenciam o incômodo das profissionais ao escutarem, comumente, a denominação do cargo que atuam, de forma abreviada:

*Primeiro que não somos uma abreviação! **Somo professoras.** Uma sigla que veio de questão administrativas para facilitar não me resume! Temos que mostrar quem somos, **ocupar nossos espaços** e não nos escondermos atrás de mais ou menos tempo com as crianças! As **responsabilidades** são as mesmas e se não nos percebermos nisso, nada seremos! Os espaços precisam ser ocupados por pessoas que defendem suas funções e fazem dela jus* (Resposta referente à pergunta nº 68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 4).

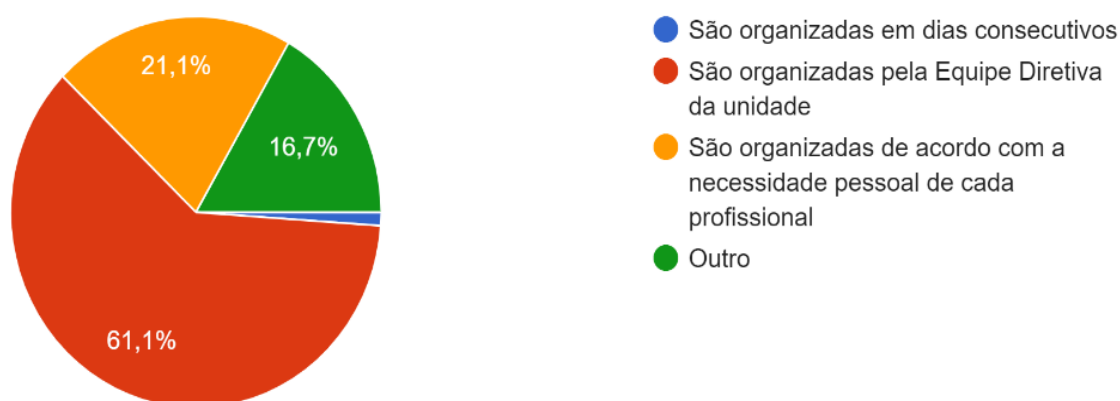
As palavras utilizadas por esta participante e a forma como compôs sua resposta, nos impacta, pois sentimos a potência e a força ao escrever. Nesta colocação, ela nos convoca a reconhecer que exercem uma função docente, que são Professoras e necessitam ocupar este lugar. No entanto, ressalta que para isso é necessário que as profissionais docentes que exercem esta função se apropriem de suas atribuições e ocupem “seus espaços” e finaliza sua resposta dizendo: *“[...] As crianças e as famílias precisam de profissionais que assumam a educação com responsabilidade e com um pensar coletivo em prol do que é melhor para todos sem exclusão”* (Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 4).

Como já contextualizado, o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil foi criado no ano de 2013 devido a nova organização no quadro de profissionais, a partir da Lei Federal 11.738/08, denominada Lei do Piso Nacional do Magistério. As atribuições deste cargo, desde sua criação, são as mesmas, como consta no Edital nº 014/2016. Comparativamente, dentre as atribuições das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e das/os Professoras/es de Educação Infantil, apenas as partes seguintes se diferenciam: “assumir a

docência na ausência e na hora-atividade do professor; auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala”. Além das atribuições serem as mesmas, ambas/os exercem o direito a hora-atividade. Portanto, ao comparar as atribuições de Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil com uma mesma carga horária semanal, ambas possuem o mesmo tempo (cronológico) destinado a hora-atividade.

Visto que a hora-atividade “[...] é uma condição de valorização do trabalho educacional” (Dourado; Moraes, 2000), para que pudéssemos ter um panorama da organização da hora-atividade nas unidades educativas, por meio do questionário, elaboramos a seguinte pergunta: *Quais são os critérios utilizados para determinar os dias em que o/a Professor/a de Educação Infantil e o/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil estarão em hora-atividade? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*

Gráfico 12 – Critérios para organização da hora-atividade



Fonte: Elaborado pela autora por meio dos dados gerados na pergunta nº 30.

As participantes que sinalizaram a resposta “outros”, puderam explicar, sendo assim, obtivemos os seguintes comentários:

A hora atividade imagino que foi organizada conforme a portaria da Hora Atividade e também conforme a organização da equipe diretiva da unidade (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 62).

É socializado um questionário para que cada um sugira seu interesse por produtividade em Hora Atividade. A direção, supervisão e mais dois profissionais que serão convidados, em conformidade com a portaria farão um cronograma. (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 17).

Existe a seguinte regra: a hora-atividade inteira de (8h) só pode ser tirada, nas quartas, quintas e sextas-feiras. E as de meio período, nas segundas e terças (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 19).

Com equipe diretiva e o profissional (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 21).

Conversamos e cada uma tem sua preferência por determinado dia (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 31).

As profissionais da turma entram em acordo e passam para a direção. (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 43).

Primeiramente é considerado se há algum dia fixo para formação descentralizada para algum grupo. Não havendo restrições, é deixado a cargo do grupo de atuação entrar em acordo e fazer os ajustes. Posteriormente é avaliado pela supervisora e direção. A Hora Atividade do professor auxiliar volante é a critério da equipe pedagógica, tinha minhas preferências, mas não pode ser atendida (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 51).

As vezes os profissionais querem o mesmo dia, então vai para sorteio (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 58).

Nesse ano como não teve critérios referentes aos dias da formação foi organizado aleatoriamente os dias planejando cronograma já que 20hs sou P.A volante, precisamos fechar com os outros P.A volantes também. (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 74).

Não há um modo exato, uns por necessidade já têm os dias que deverão fazer, outros por conveniência podem escolher (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 76).

De acordo com a necessidade de cada profissional em conjunto com a equipe diretiva. (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 79).

Geralmente é feito um levantamento de qual dos dias o profissional tem interesse, a gestão analisa, vê se é possível com o grupo de atuação e faz ajustes se necessário. (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 83).

O Grupo de atuação conversa e define quais dias cada uma irá pegar de acordo com as orientações da equipe diretiva ou da PMF (devido ao calendário de formação). (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 93).

São organizadas pelos profissionais, atendendo as necessidades pessoais, porém com a ressalva que não podem acontecer em dias consecutivos. (Resposta referente à pergunta nº31. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 95).

As respostas aqui reunidas revelam que nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis acontecem diferentes estratégias e definições de critérios para a organização da Hora-Atividade. Cabe a equipe diretiva de cada NEIM, junto ao seu coletivo de profissionais, buscar formas de definir a distribuição dos dias da semana e períodos que cada uma das profissionais estará em Hora-Atividade. A Diretoria de Educação Infantil, por meio da portaria de Organização e Funcionamento indicou, em alguns anos, os dias de hora-atividade em que os profissionais que atuavam em determinados grupos necessitavam estar.

Isto ocorreu, devido as formações promovidas pelo NUFPAEI, com o objetivo de auxiliar a organização da unidade garantindo a participação das profissionais nas formações.

Para exemplificar, nos dias já pré-estabelecidos pela Diretoria de Educação Infantil, por meio do NUFPAEI, que seriam promovidas a formação voltada para as/os Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil que atuam com os bebês, era solicitado por meio de portaria, que a equipe diretiva organizasse a hora-atividade das profissionais, de modo que as/os profissionais estivessem disponíveis para comparecerem na formação. Entretanto, em situações em que a formação fosse promovida em apenas um período (matutino ou vespertino), era de responsabilidade da equipe diretiva definir quem seria contemplada com a hora-atividade no dia da formação, o/a Professor/a de Educação Infantil ou o/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Uma das participantes da pesquisa informou que em sua unidade as profissionais docentes preenchem um questionário indicando os dias que possuem interesse em exercer sua hora-atividade, sendo que, após este movimento uma comissão composta pela equipe diretiva e mais duas/dois profissionais docentes da unidade analisam o questionário e organizam o quadro. Tivemos também a afirmação de uma Professora Auxiliar de Educação Infantil de que em sua unidade já são pré-definidos os dias específicos para ocorrer a hora-atividade correspondente às 8 (oito) horas (integral) e os dias em que são destinados às de 4 (quatro) horas (meio período), desta forma, em cada grupo de atuação, Professor/a de Educação Infantil e Professor/a Auxiliar Educação Infantil se organizam e comunicam a equipe diretiva.

Além destes critérios, identificamos alguns outros que são considerados nas unidades educativas ao elaborarem o cronograma de hora-atividade do quadro de profissionais, sendo estes: *de acordo com as necessidades pessoais; interesses individuais; sorteio; pela equipe diretiva; critérios definidos entre o grupo de atuação.*

Compreendemos que estes critérios e formas de organização revelam, que ao exercerem sua autonomia, o coletivo de profissionais tem se “autorregulado” (Furtado, 2021, p. 115), a partir das portarias/documentos que orientam a organização do trabalho. No entanto, é preciso problematizar e atentar aos critérios como “*necessidades pessoais/ interesses individuais*”, pois revelam uma falta de compreensão quanto aos objetivos deste tempo e a relevância e comprometimento profissional na aquisição deste direito.

Concordamos com Dourado e Moraes (2000, p. 2) que para “[...] evitar o desmantelamento das conquistas trabalhistas do professor, é importante reconhecer e compreender o trabalho pedagógico realizado dentro e fora da sala”. Nesta perspectiva, Furtado (2021, p. 29) alerta:

O tempo da hora-atividade reorganiza a docência para estruturar suas demandas de responsabilidade, assim como também potencializa sua condição de

profissionalização como categoria. Portanto, para qualificar o trabalho docente, faz-se necessário possibilitar estruturalmente e pedagogicamente as reais possibilidades para o trabalho pedagógico.

Na continuidade, a pesquisadora ressalta que é por meio da hora-atividade que as/os docentes são mobilizadas/os a articulação com as/os demais profissionais que atuam num mesmo grupo de atuação. A partir da portaria de 2016 o tempo de hora-atividade é destinado a “[...] atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função”, desta forma, segundo Furtado (2021, p. 52) amplia-se “[...] as definições das atuações docentes no contexto da hora-atividade”.

A partir das respostas das participantes desta pesquisa, identificamos que este tempo de hora-atividade, destina-se a formação continuada (centralizada e descentralizada), reuniões pedagógicas, orientação com a supervisora, bem como, para a realização e organização da documentação pedagógica.

Em sua pesquisa, Furtado (2021, p. 53) nos provoca a pensar na necessidade das/os docentes buscarem em sua hora-atividade também incluir a ampliação de seu repertório cultural. Pois, segundo a pesquisadora, sem a “[...] ampliação do repertório pouco sentido tem todas as outras funções/atividades”. Portanto, “[...] é pela ampliação do repertório que a professora e o professor se fortalecem para então partilhar com as crianças e com os adultos aquilo que o constitui como docente” (Furtado, 2021, p. 53). A distribuição desta carga horária destinada a hora-atividade semanal é tensionada por duas participantes da pesquisa:

Acredito que nossa carga horária da hora atividade semanal poderia ser distribuída de outra forma. Os professores de educação infantil e professores auxiliares andam sempre com muitas demandas de responsabilidades para dar conta todos os dias. Isso não seria uma reclamação, mas uma verdadeira sobrecarga que encontramos na sala com as crianças, com as famílias e trabalho. Se nossa hora atividade fosse distribuída por dois períodos e em um dia da semana, poderíamos nos reunir para realizar o compartilhamento da docência, melhorar o nosso diálogo com os demais profissionais e qualificar nossa atuação com as crianças e com profissionais (Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 72).

Hora atividade muitas vezes insuficiente tendo em consideração a quantidade de planejamentos e registros semanais, bem como de pesquisa e produção de materiais/propostas. (Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 96).

Achei as perguntas muito pertinentes, apenas gostaria que os professores auxiliares tivessem a hora atividade igual a dos professores regentes, pois na minha unidade temos a nossa picada em dois dias e dos professores acontece em apenas um dia. Temos um dia cheio e mais 2h 40m por dia e esse horário dificulta a produção do nosso trabalho. (Resposta referente à pergunta nº68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 67).

Para estas Professoras Auxiliares de Educação Infantil é necessário repensar a distribuição semanal desta carga-horária referente à hora-atividade.

Consideramos que a organização da hora-atividade, os tempos e espaços de encontros com os demais profissionais, sobretudo com o/a Professor/a de Educação Infantil, são aspectos que interferem nas relações estabelecidas entre as/os profissionais e na organização da documentação pedagógica. Todavia, são elementos e *dimensões estruturais* que interferem no processo de constituição da docência e na qualidade do trabalho realizado com e para as crianças, desde bebês.

Em diálogo com outras pesquisas já realizadas sobre a hora-atividade, selecionadas no levantamento de produção científica que realizamos e, das respostas das participantes da pesquisa, analisamos possibilidades de organização dos tempos e espaços que sejam qualificados para que as/os profissionais possam dialogar a respeito do trabalho e das ações educativo-pedagógico, que envolvem *dimensões estruturais*.

Furtado (2020), afirma que as análises em sua pesquisa, apontaram para uma possibilidade de reorganizar e qualificar a hora-atividade para as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e Professoras/es de Educação Infantil por meio da “jornada de trabalho docente em turno único” (Furtado, 2020, p. 5):

Com a implantação do Projeto Piloto para esses grupos de crianças na unidade pesquisada, a hora-atividade no ano de 2018 para as professoras e os professores dos respectivos grupos, também experimentou outra forma de organização. Foi uma experiência em que as professoras com jornadas de 40h semanais, tiveram suas atividades de docência com interação com as crianças, organizadas em turno único, e as outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, ou seja, a hora-atividade acontecia em jornada diária, no turno oposto ao trabalho docente. [...] A intenção da implementação do Projeto Piloto era o de ampliá-lo no ano seguinte (2019) para toda a unidade educativa e, posteriormente para toda a rede do município de Florianópolis, porém, ao final de 2018, quando foi solicitado a ampliação do Projeto Piloto de carga horária de todo o quadro do magistério para 2019 na unidade pesquisada, a Secretaria de Educação reprovou sua continuidade. Apesar de ter uma avaliação positiva pedagogicamente e administrativamente, indicando a qualidade do trabalho realizado pela Unidade educativa, o Projeto Piloto de carga horária do magistério, aqui evidenciado, não teve continuidade nos anos seguintes, pois foi indeferido pelo Secretário de Educação, alegando que o mesmo desprenderia despesa ao município pelo fato de que teria que contratar um adicional de 04 professoras com carga horária de 40 horas semanais (Furtado, 2020, p. 96).

De acordo com a pesquisa realizada por Furtado (2020) a possibilidade de organização da hora-atividade em turno único, como analisado no Projeto Piloto que ocorreu em 2018 em um NEIM da RMEF, reverberou na qualidade do trabalho realizado e possibilitou “[...] processos humanos mais desenvolvidos para todos os sujeitos que compõem os espaços educativos e, prioritariamente, para/com as crianças e suas famílias” (Furtado, 2020, p. 5). A continuidade deste projeto foi indeferida pelo Secretário de Educação da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em exercício naquele momento, com a alegação de que esta organização implicaria na contratação de mais professoras.

Atualmente, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis têm-se 6 unidades educativas estruturadas e nomeadas de NEIM do Futuro, com uma estrutura organizacional que difere das demais. Pois, nesta proposta pedagógica, “[...] a novidade [...] é a inclusão das aulas de inglês, Libras, tecnologia e diferentes artes, como música, dança e teatro”⁵⁵. Recorremos a Tardif e Lessard (2005) para compreender que:

A divisão do saber aparece, não como causa, mas como resultado da divisão do trabalho. A divisão do saber em disciplinas, em campos de especialidade, em tipos de competências, etc., em nossa opinião não é apenas um fenômeno cognitivo ou científico, mas também um fenômeno eminentemente sociológico. Ela não resulta de uma necessidade epistemológica ou de uma decisão refletida ou racional decorrente de um progresso do conhecimento, mas, simplesmente, de pressões sociais e da ação estratégica dos grupos (Tardif; Lessard, 2005, p. 91).

Para os autores a divisão do saber em campos de especialidades resulta de “pressões sociais e da ação estratégica dos grupos”, da gestão. No contexto atual da RMEF, estas unidades educativas contam com a contratação de Professoras/es de licenciatura de diferentes áreas. Segundo consta no *site* da Secretaria Municipal de Educação: “Os Neims, [...], mantêm os princípios previstos no currículo da rede municipal de ensino, que possuem a brincadeira como eixo estruturador do trabalho, assim como a organização pedagógica: linguagens, relações sociais e culturais e relações com a natureza”⁵⁶.

Nesta estrutura organizacional a composição da hora-atividade ocorre de forma diferente das demais unidades educativas, assemelhando-se, ao projeto piloto analisado por Furtado (2020). Mas, com a presença de mais profissionais nesta trama de relações, que possuem formação em licenciatura específica em sua área de atuação e não em Pedagogia. Isto nos inquieta a pensar em como as relações profissionais têm ocorrido e de que forma tem afetado a constituição da docência das/os profissionais que lá exercem sua profissão. Devido a esta recente organização, a realização de pesquisas acadêmicas nestes contextos pode auxiliar na compreensão de como esta estrutura organizacional tem também afetado as crianças.

Não adentraremos na análise deste projeto de NEIM do Futuro, pois, não é o foco desta pesquisa, apenas consideramos pertinente sinalizar a existência desta nova organização de hora-atividade, que garante a mesma carga horária, mas é distribuída em um mesmo período (matutino/vespertino).

É importante ressaltar a importância da hora atividade como elemento que, além de ser direito do magistério, cria um espaço para qualificar o trabalho pedagógico nas

⁵⁵ Informação retirada do site oficial da PMF no dia 05/07/2023: link do site: <http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=25012>

⁵⁶ Informação retirada do site oficial da PMF no dia 05/07/2023: link do site: <http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=25012>

Unidades Educativas. É neste tempo de efetivo trabalho educativo-pedagógico, em que a docência não é exercida diretamente com as crianças, que se torna possível retomar o vivido, refletir, replanejar e, assim, propor qualitativamente novas situações ou retomar outras já apresentadas agregadas de novos elementos. Sendo assim, a supervisora, ou coordenadora, em parceria com a equipe diretiva, delinham os debates, organizam tempos e espaços na Unidade Educativa, de forma contínua e sistemática, para que esses encontros de saberes aconteçam (Florianópolis, 2022, p. 304).

Como consta na *Reedição das Orientações Curriculares para Educação Infantil da RMEF* (2022), com a implementação da hora-atividade, cria-se um espaço para qualificar o trabalho pedagógico.

Entretanto, observa-se que as Portarias não preveem e não estabelecem tempos em conjunto entre as profissionais dos grupos de atuação. Ou seja, os tempos da Hora Atividade são organizados de modo que cada professora usufrua de forma individual, contemplando momentos de formação e planejamento individual. (Loch, 2021, p. 71).

Apesar do descontentamento e da dificuldade sinalizada pelas Professoras Auxiliares de Educação Infantil, por não terem, em sua maioria, encontros simultâneos com as/os Professoras/es, reconhecem e evidenciam que a organização da Hora-Atividade é a garantia de um direito que vêm qualificando as relações educativo-pedagógicas:

[...] gradativamente foi ocorrendo a aplicabilidade para a Hora Atividade em tempo que beneficiou professores e professores auxiliares na educação infantil em formação continuada, planejamentos (Resposta referente à pergunta nº13. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 51).

Nesse processo de transição acredito que foi uma grande conquista a incorporação da regência de forma estável em nosso salário. Antes desse processo recebíamos por dias trabalhados em sala. (Resposta referente à pergunta nº13. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 72).

Defino ótimo para nossa categoria e o ponto positivo é assumir Docência, permitindo ser mais respeitado enquanto professor, e receber para substituir em qualquer tempo, é em seguida ter a hora atividade e assim ser parte de grupos definidos (Resposta referente à pergunta nº13. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 33).

Estas dimensões denominadas por nós como estruturais: organização da hora-atividade, tempo e espaço, nomenclaturas utilizadas para o cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, atribuições e sobrecarga de trabalho, reconhecimento e valorização foram identificadas em diversas respostas das profissionais.

Outro aspecto referente às dimensões estruturais analisadas, foram os suportes utilizados pelas Professoras Auxiliares de Educação Infantil para realizarem algumas de suas atribuições. Segundo 91,2% das participantes da pesquisa, realizam a comunicação com as demais profissionais que atuam no mesmo grupo de crianças por meio do *WhatsApp*, 67% informam que a comunicação ocorre por *e-mail*, 63,7% em encontros presenciais e 16,5% em

encontros virtuais.

Geralmente trocas por WhatsApp após horário de trabalho, trocas de e-mail, quando alguma demanda mais latente, a professora volante assume a sala para uma conversa mais rápida entre professora e professora auxiliar, ou uma "fugidinha" na sala da outra para uma conversa de porta e a supervisora como mediadora das trocas. Na avaliação institucional levantamos a questão do tempo de diálogo, de pelo menos de forma quinzenal na educação física a volante possa estar assumindo junto ao professor o grupo para que auxiliar de sala, professora e professora auxiliar dialoguem com a direção, neste caso auxiliar de sala já é contemplada em toda 1h20. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil 4).

Geralmente o compartilhamento é feito pelo Drive, porém a comunicação se dá de diversas formas, como em encontros de curto tempo pela Unidade, nos momentos de hora atividade realizada na Unidade, durante os momentos de reunião pedagógica (e estamos perdendo cada vez mais esse tempo devido a redução de tempo de reunião), além das plataformas digitais, WhatsApp (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil 2).

No momento da hora atividade quando disponibilizamos no drive, para as colegas do grupo o planejamento é impresso e colocado no quadro de avisos da sala, a direção também solicita que seja disponibilizado na porta para as famílias, o registro é colocado apenas no drive, mas mensalmente é feito uma síntese para enviar para as famílias. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 59).

Temos encontros de docência compartilhada no NEIM, que inicialmente ocorriam duas vezes no mês, mas por conta das faltas de profissionais, fazemos uma vez no mês, na semana da reunião pedagógica onde não temos hora atividade de meio período, pois cumprimos a mesma na unidade. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 62).

Eu geralmente compartilho no Drive e no grupo do whatsapp com as profissionais dos grupos de atuação. Quando estou com as outras professoras auxiliares na 1 hora e 20 de hora atividade na creche, conseguimos trocar ideias e compartilhar escritos nos nossos cadernos (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 52).

Na ida para a unidade, no carro. Na hora do café. Às vezes por e-mail [...]). Como tinha somente um grupo eu e a professora nos encontrávamos na unidade, em alguns momentos ocorre tudo através do ambiente virtual, drive e grupo de whatsapp. Só conseguimos conversar pessoalmente sobre as situações quando coincide de almoçar juntas. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 6).

Geralmente ocorre no momento da hora atividade de cada um e geralmente nos dispomos através dos grupos de WhatsApp, e-mails e drive compartilhado. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 72).

Google drive, Google Fotos, WhatsApp, Google Meet, cadernos de planejamento, e-mail, espaços de Reunião Pedagógica e Hora Atividade (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 94).

[...] na hora atividade, nos momentos de reunião pedagógica, em horários após trabalho em chamadas de vídeo (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 79).

Por email, na hora atividade, por whatsapp em horários fora do trabalho ou em conversas no café. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 69).

Horas atividade, finais de semana, ... Via google drive e whatsapp (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 41).

Toda quinta-feira, durante a hora atividade de 1h20 na unidade. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 33).

Na hora atividade, no horário de almoço, café e parque. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 67).

Só no drive. Não temos tempo para isso. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 23).

Drive e encontros rápidos no café. (Resposta referente à pergunta nº51. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 95).

Podemos perceber, que os tempos e espaços utilizados pelas Professoras Auxiliares de Educação Infantil para dialogarem e compartilharem a documentação pedagógica com seus colegas são tempos e espaços virtuais (*e-mail, drive, whatsapp*) ou em encontros “improvisados” e aligeirados. Nos exemplos citados por elas, percebemos que em alguns casos esses encontros ocorrem nos corredores e portas em conversas breves e pontuais, no horário do café/almoço ou, até mesmo, nas idas e vindas ao local de trabalho, revelando “[...] a porosidade dos limites do tempo escolar, quer dizer, a invasão do repouso pelo trabalho, a penetração de pausas pelas atividades” (Tardif; Lessard, 2014, p. 173) o que os autores denominam de “trabalho invisível”.

Espaços e tempos que não são planejados nem qualificados para que as/os profissionais docentes possam estar juntas/os em diálogo. Em tempos aligeirados, as conversas e diálogos tornam-se pontuais, “[...] recaem sobre objetivos a atingir ou realizar, bem como sobre ações a empreender ou concluir, [...] “conhecimentos-utilitários”, voltados, orientados para a solução dos problemas cotidianos” (Tardif; Lessard, 2014, p. 172). Faz-se necessário garantir tempos e espaços organizados institucionalmente para que estes encontros entre as/os profissionais docentes sejam qualificados e formativos, sobre “[...] conhecimentos teóricos que recaem sobre objetos a conhecer” (Tardif; Lessard, 2014, p. 172) e promovam a reflexão da ação docente.

Estes relatos das profissionais, das diversas atividades que realizam referente à profissão, em tempos e espaços que extrapolam a carga horária de trabalho, confirmam que:

[...] o professor, diferentemente de um artista ou de um artesão, por exemplo, não para de trabalhar quando sua obra está pronta, ou quando termina uma atividade naturalmente (como para o jardineiro, o médico) ou, ainda, como resultado lógico de sua ação; para terminar, o trabalho do professor depende de outras exigências: burocráticas, sindicais, profissionais etc. (Tardif; Lessard, 2014, p. 76).

Tardif e Lessard (2014) enfatizam que a profissão de professor/a difere de outras profissões, pois o trabalho extrapola as paredes da instituição, não se finda ao despedir-se das

crianças. A finalização do trabalho daqueles que exercem uma docência, depende das exigências “burocráticas, sindicais, profissionais, etc.”. Torna-se inevitável, na maioria dos casos, extrapolar a carga horária de trabalho semanal.

Algumas profissionais compartilharam que na unidade em que trabalham ocorre uma organização prévia, junto a supervisão da unidade educativa para que, quinzenalmente, as/os profissionais docentes de um mesmo grupo possam estar em hora-atividade juntos, em diálogo com a supervisão, buscando desta forma qualificar o trabalho realizado com as crianças, num espaço e tempo garantido pela instituição.

A Reunião Pedagógica foi citada por algumas das participantes como uma possibilidade de encontro presencial com todos as/os profissionais docentes que atuam num mesmo grupo, para dialogar, refletir e planejar. Mas, ressaltam que a quantidade de reuniões pedagógicas previstas e autorizadas pela Secretaria de Educação é insuficiente e tem implicado na redução de momentos como este.

A Professora Auxiliar de Educação Infantil 4 informou que, por meio da avaliação institucional, o coletivo de profissionais pontuou a necessidade de “*tempo de diálogo*”, com periodicidade de ao menos quinze dias. Para isto, propuseram que nestes dias, o/a Professor/a Auxiliar Educação Infantil Volante ficasse com o/a Professor/a de Educação Física junto as crianças, enquanto a/o Auxiliar de Sala, Professor/a de Educação Infantil e Professor/a Auxiliar de Educação Infantil dialogassem com a supervisão. A profissional destaca, que encontros com a Auxiliar de Sala, já ocorrem na hora-atividade de 1 (uma) hora e 20 (vinte) minutos. Portanto, por meio das respostas elas reivindicam tempos e espaços institucionalizados de encontro e de diálogos com as/os demais profissionais docentes, momentos em que possam refletir sobre suas ações, observações, registros, planejamentos e avaliações.

A necessidade do encontro, do diálogo, do compartilhamento, da relação com o outro, de perceber-se parte de um coletivo é anunciada a todo momento nas diversas respostas das profissionais. Nesta perspectiva Tardif e Lessard (2014, p. 53) demarcam que:

[...] se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições. Por isso, as vivências mais íntimas (o sofrimento diante de um golpe, as alegrias das conquistas, uma situação difícil, etc.) excedem a intimidade do Eu psicológico, para inscreverem-se numa cultura profissional partilhada por um grupo, graças à qual seus membros atribuem sensivelmente significados análogos a situações comuns.

Ainda assim, é importante destacar que o caráter coletivo da composição da docência se constitui, também, na relação com outras/os profissionais que exercem funções diferentes, mas que atuam na mesma unidade educativa. Destacamos as relações com a supervisão e com

a gestão que possuem a função de acompanhar, articular e assessorar o planejamento das/os professoras/es, proporcionando momentos de diálogo e reflexão, bem como buscando subsídios para auxiliar na composição do trabalho pedagógico.

Ao tratar das dimensões estruturais, identificamos que o tempo e o espaço foram pontuados em diversos momentos, pois atravessam as relações com os demais profissionais, na hora-atividade, na relação com as crianças e famílias, na organização e sistematização da documentação pedagógica, sendo demarcado como um dos desafios encontrados pelas Professoras Auxiliares de Educação Infantil em exercer a função.

[...] Observar a organização dos espaços e materiais e compartilhar a forma de organizar e utilizar esse espaço. Ter armários para acolher os materiais de todas as profissionais do grupo de atuação e partilhar esses materiais. (Resposta referente à pergunta nº62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº6).

Nesta resposta a Professora Auxiliar de Educação Infantil pontua um dos desafios vivenciados por ela em seu ambiente de trabalho, referente ao espaço. Ela ressalta a importância dos NEIMs possuírem locais adequados para que todas/os profissionais possam guardar seus materiais. Em relação ao uso dos espaços e o compartilhamento dos materiais duas das participantes destacaram:

Seria eu construir uma maquete com as crianças e ela ficar na estante da sala, mas ela fica em cima do armário até o "meu dia". Seria eu poder construir um cantinho com as crianças dentro da sala, sem ter que usar o corredor... Enfim. (Resposta referente à pergunta nº62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 41).

[...] além de ser tudo mais fragmentado devido ao espaço de tempo que se atua em cada grupo. O negativo é não ter uma sala própria para organizar da forma que gostaria. (Resposta referente à pergunta nº13. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 68).

Com estes relatos fica evidente o quanto algumas participantes da pesquisa encontram desafios em seu cotidiano na relação com seus pares, reverberando, desta forma, até mesmo nas organizações e ocupações do espaço. Pois, mesmo que suas ações docentes sejam realizadas a partir da observação das crianças, os espaços precisam ser negociados com as/os Professoras/ES de Educação Infantil, como se houvesse um/a “dono/a” do espaço que precisa ser consultado/a para conceder ou não a liberação. Isto revela a composição das relações profissionais destes locais de trabalho, reverberando nas relações educativa-pedagógicas estabelecidas com as crianças.

Ao planejarem os tempos e os espaços na Educação infantil, os profissionais deixam claro quais suas concepções de criança e de infância. Para que o cotidiano não seja organizado de forma engessada, é necessária uma articulação entre os profissionais [...] Cada vez mais é preciso que os docentes interajam e se comuniquem para que os

espaços retratem os desejos e necessidades de adultos e crianças, respeitando os modos próprios de viver a infância em espaços coletivos (Loch, 2021, p. 81).

Como afirma a pesquisadora, faz-se necessário que as/os docentes busquem dialogar constantemente, para que os espaços planejados revelem os desejos e necessidades das crianças desde bebês. A descontinuidade do trabalho realizado pelas Professoras Auxiliares de Educação Infantil também é tratada quando uma delas diz: “fica em cima do armário até o meu dia”, referindo-se ao material construído com e para as crianças. Assim como Barbosa e Horn (2001, p. 76) “[...] partimos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como pano de fundo e sim como parte integrante da ação pedagógica”. Sendo, o espaço, parte integrante da ação pedagógica, deve ser pensado e planejado pelo coletivo de adultos que exercem a docência em cada grupo de crianças.

“A organização sistemática de tempos, espaços e materialidades, estabelecidas a partir do que se observa nas relações das e entre as crianças, é fundamental para que o agir docente se efetive frente ao que as crianças demonstram se interessar e conhecer” (Florianópolis, 2022, p. 292).

Como consta na *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (2022), a organização dos tempos, espaços e materialidades precisam ser realizadas a partir das observações das relações das e entre as crianças desde bebês. Entretanto, por meio de algumas das respostas das Professoras Auxiliares de Educação Infantil o que percebemos é que tem prevalecido nas organizações de tempos, espaços e materialidades não é o que as crianças têm demonstrado se interessar e conhecer.

Fica evidente que alguns planejamentos têm sido fragmentados devido ao tempo e a ausência de articulação entre as/os profissionais docentes. “Ao tratar da categoria espaço, inevitavelmente, estamos a tratar também do tempo, pois estas são categorias interligadas que interferem na ação de adultos e crianças, bem como são estruturados pela ação destes” (Florianópolis, 2022, p. 104).

As Professoras Auxiliares de Educação Infantil estão na relação com as crianças de cada grupo 13:20min, que costumam ser organizadas em um dia (8 horas) e meio (4 horas) mais 1 hora e 20 min. Desta forma, prever que ao construírem algo com as crianças necessitam guardar, para que somente quando retornarem as crianças possam ter acesso novamente, revela uma fragmentação deste trabalho e um desrespeito com as crianças e seus processos, perdendo o sentido e o significado de retomar o que foi iniciado dias antes. O uso dos espaços e das materialidades anunciadas por estas Professoras Auxiliares de Educação Infantil corroboram com a tríade tratada por Frago e Escolano (1998, p. 65) “[...] uma tríade não menos importante

– o próprio, o alheio, o comum – que mantém uma estreita conexão com a distribuição, a posse, os usos e as relações que os membros da instituição escolar mantêm entre si e com os objetos que nela se encontram”.

Cabe ressaltar que a constituição de uma docência na Educação Infantil, perpassa por observar e escutar as crianças, desde bebês “em uma relação de alteridade com elas” (Florianópolis, 2022, p. 288). Sendo assim, o olhar e a atenção dos adultos são aguçados, proporcionando uma maior consciência da ação docente no coletivo (Florianópolis, 2022). O que implica numa organização de tempo e espaço que tenha a centralidade na criança, que seja uma resposta coerente com o que elas revelam.

Para aprofundarmos as análises referentes a este espaço que é ocupado por um coletivo de profissionais, recorreremos a Frago e Escolano (1998) que tratam da construção de um espaço em lugar:

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinado. [...] Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva o espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar para ser construído. O problema, o primeiro problema, se coloca quando se carece de espaço ou de tempo. Há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos. Um projeto totalitário seria aquele em que os indivíduos, isolados ou em grupo, não dispusessem de espaços ou de tempos. De espaços aos quais lhes dessem sentido fazendo deles um lugar (Frago; Escolano, 1998, p. 61).

Segundo os autores, a ocupação do espaço e os modos como é utilizado, revela a sua construção como lugar. Desta forma, o espaço da sala referência, ao ser ocupado por diferentes profissionais, precisa ser constituído como lugar, por cada um/a dos/as profissionais, minimamente pelas/os Professoras/es de Educação Infantil, Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e Auxiliares de Sala. Como consta no excerto acima, um projeto “totalitário” é identificado quando as pessoas não possuem tempos e espaços que possam ocupar de forma a dar sentido, transformando em lugar.

Agostinho (2004) corrobora com esta ideia do espaço sendo transformado em lugar quando afirma que: “O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se a partir do fluir da vida, das relações que ali são travadas e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído” (Agostinho, 2004, p. 1). Cabe pensar no espaço da sala referência, planejado e organizado por diferentes profissionais docentes, como um lugar que tem sido construído com o fluir das

relações que ali são travadas (Agostinho, 2004). Pensar neste espaço, perpassa, segundo a autora por convertê-lo em lugar.

Neste movimento, cabe questionar: Estariam as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil num “entre lugar” ou a docência destas profissionais está se constituindo a partir de um não lugar?

A pesquisa de Rech (2004), intitulada “*A "hora da atividade" na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal*”, ocorreu em uma unidade educativa em um município em que cada Professor/a de Educação Infantil, atuava com as crianças 6 (seis) horas diárias, sendo assim no período matutino as crianças possuíam duas professoras e no vespertino outras duas (Rech, 2004).

Ao tratar em sua pesquisa da “hora da atividade” Rech (2004) identificou que os materiais produzidos pelas crianças eram expostos no espaço da sala, de acordo com os espaços pré-definidos para cada grupo de professoras/es (matutino/vespertino), mesmo sendo relacionados as mesmas crianças e, ainda assim, “[...] com advertências em alguns momentos, para que não se mexesse no trabalho realizado no período antecedente”, para que desta forma, evitasse “[...] certo desconforto entre as professoras” (Rech, 2004, p. 107). Quase vinte anos separam nossa pesquisa da realizada por Rech (2004) e identificamos pelas respostas do questionário o quanto os desafios nas relações entre os profissionais no que se refere a organização das materialidades, tempos e espaço se assemelham.

Pensar o espaço para as crianças, é pensar um lugar que lhes permita a construção de sua aprendizagem como processo e não como se esta fosse um **produto oriundo dos fragmentos feitos pelos planejamentos organizados pelas professoras**, ou por outras instâncias de poder. É também pensar nas condições materiais para que as professoras possam ter possibilidades de organizarem os espaços/tempos com os pequenos, nas políticas públicas que demandam a contratação, na estrutura física e humana das instituições de educação infantil. [...] Quanto às discussões pedagógicas, são previstos encontros coletivos mensais num período de seis horas e semanalmente entre as professoras do mesmo turno. Esse planejamento dificulta o encontro entre as professoras do mesmo grupo de crianças. Portanto, **o tempo de relatar, repensar, discutir e trocar experiências sobre as crianças com as quais trabalham é exíguo**. Isso tem acarretado prejuízos para uma proposta pedagógica que deseja alterar a prática das professoras, pela qual se busque construir uma pedagogia para a infância. Nesses encontros semanais observamos que as professoras privilegiavam a leitura de textos relacionados à questão pedagógica, organizavam algumas “atividades” que seriam executadas por todos os grupos, como por exemplo: as festas do CEI, passeios, eventos programados pelo município. Pouco contextualizam os registros e produções das crianças e professoras. [...] (Rech, 2004, p. 108, grifo nosso).

A pesquisa de Rech (2004), apesar de ser realizada em outro município, com uma organização de regime de trabalho que difere da Rede Municipal de Florianópolis, evidencia os desafios encontrados no compartilhamento dos espaços da sala de referência, por um coletivo de profissionais, na ação direta com as crianças, em tempos diferentes. Como visto no excerto,

na unidade educativa pesquisada por Rech (2004), mesmo ocorrendo encontros semanais entre os profissionais que atuavam com o mesmo grupo de crianças, foi observado que o tempo utilizado para discutirem, trocarem e dialogarem sobre os planejamentos das ações educativo-pedagógicas e contextualizarem seus registros sobre as crianças era insuficiente. Apesar de serem encontros semanais, eles objetivavam leituras e organizações de processos coletivos referentes a toda a unidade educativa, e não eram voltados para o diálogo e compartilhamento das ações educativo-pedagógicas e dos registros sobre as crianças do grupo em que atuavam.

As/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e as/os Professoras/es de Educação Infantil ocupam também, um mesmo espaço, em tempos distintos. As respostas sobre a ausência de espaços para acondicionarem as materialidades, a impossibilidade de alteração na organização do espaço sem uma autorização prévia do/a Professor/a de Educação Infantil, ou até mesmo quando relatam que as/os Professoras/es falam “*minha sala*”, demonstra que o espaço da sala de referência tem sido um território de poder e posse. Ao utilizar “território”, demarcamos que segundo Frago e Escolano (1998, p. 64):

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais-distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder-, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos-localização e postura-, à sua hierarquia e relações.

Assim, sob a perspectiva de algumas participantes desta pesquisa, analisamos que a ocupação do espaço por um coletivo de profissionais e, as relações estabelecidas entre elas, revelam que este espaço, por vezes, se torna um “campo de força”. Revelando assim que o espaço nunca é neutro, pois o território e o lugar são construções sociais (Frago; Escolano, 1998).

Ao finalizar, pontuamos que em diversos momentos, fica evidente o quanto as três categorias de análise se entrecruzam, ou seja, *as dimensões estruturais* estão entrelaçadas com *as dimensões das estratégias da ação pedagógica* e com *as dimensões das relações profissionais*. No entanto, nesta seção foram aprofundadas as análises no que se refere a esta categoria, sendo na continuidade apresentada as análises referentes *as dimensões das estratégias da ação pedagógica*.

5.2 DIMENSÃO DAS ESTRATÉGIAS DA AÇÃO PEDAGÓGICA

Nesta seção apresentaremos as análises realizadas referente à categoria de análise *Dimensão das estratégias da ação pedagógica*. Foram agrupados nessa categoria os dados gerados no questionário em que as participantes desta pesquisa anunciam, questionam, informam e tensionam as estratégias da ação docente implicadas numa trama de relações cotidianas.

Segundo Schmitt (2014, p. 51) “[...] a organização do tempo e espaço, a observação, a auscultação e a documentação (planejamento, registro e avaliação)” compõem as estratégias para articulação da ação pedagógica. Deste modo, as estratégias da ação pedagógica são demarcadas por este conjunto de ações docentes acerca “[...] do que apresentar, propor e organizar para e com as crianças” (Florianópolis, 2022, p. 285). Ações estas, que vão também, processualmente, compondo a documentação pedagógica.

Pretendemos assim, compreender e analisar a composição de uma docência das Professoras Auxiliares de Educação Infantil, perpassando pelas estratégias da ação, ou seja, pelas estratégias que utilizam para exercer suas atribuições, abarcando a elaboração da documentação pedagógica que compõem o fazer de uma docência. A partir desta compreensão iniciamos o processo de análise dos dados desta categoria.

Obtivemos dados expressivos no que concerne a documentação pedagógica, por isso, destacamos que a documentação pedagógica é uma das estratégias da ação pedagógica, “[...] um instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica e como um meio para a construção de um relacionamento ético com nós mesmos, com o outro e com o mundo – o que temos denominado ética de um encontro” (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 190).

Gonçalves (2022, p. 194), por sua vez, acrescenta que a documentação pedagógica é um instrumento que “instaura um relacionamento ético em que a cidadania de todas as pessoas envolvidas é reconhecida e se concretiza nas diferentes ações cotidianas”.

A documentação pedagógica envolve todo o processo educativo e vai além de um mero registro e/ou de uma lista de planos de ação junto às crianças. Trata-se de um conjunto de elementos com especificidades e objetivos próprios, dividido em quatro eixos estruturantes, a saber: observação, registro, planejamento e avaliação. Ao mesmo tempo em que esses quatro eixos estruturantes compõem a documentação pedagógica, por sua especificidade, eles estão interrelacionados uma vez que são estratégias da ação que orientam o fazer docente e também fornecem subsídios para a produção da documentação pedagógica enquanto memória institucional (Florianópolis, 2022, p. 284).

A documentação pedagógica é composta de quatro eixos estruturantes que são: a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. Sendo assim, Professoras/es de Educação

Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil são responsáveis pela elaboração e sistematização da documentação pedagógica referente ao grupo de crianças que atuam.

Cabe destacar, que o trabalho pedagógico realizado por estas profissionais conta com o acompanhamento da supervisão, que tem como atribuição subsidiar as ações deste coletivo de profissionais docentes, buscando que cada um/a delas/es, no exercício da sua docência, garanta os direitos das crianças e contemplem os princípios tratados nos documentos curriculares municipais e nacionais.

5.2.1 Documentação Pedagógica: observação, registro, planejamento e avaliação

Documentar é contar histórias, testemunhar narrativamente a cultura, as ideias, as diversas formas de pensar das crianças; é inventar tramas, poetizar os acontecimentos, dar sentido à existência, construir canais de ruptura com a linguagem “escolarizada”, tradicionalmente cinzenta, rígida, enquadrada, que tantas vezes silencia adultos e crianças. Documentação é autoria, é criação.

(Luciana Ostetto, 2018, p. 26).

Instigadas pela contribuição de Luciana Ostetto (2018) ao tratar da documentação pedagógica e auxiliar na compreensão de que “documentar é contar histórias” é “autoria e criação”, nos lançamos a analisar as respostas do questionário que correspondem a documentação pedagógica. Elaboramos perguntas no questionário que versam sobre as estratégias da ação pedagógica, sendo algumas direcionadas aos componentes da documentação pedagógica. Nas respostas a essas perguntas as participantes puderam compartilhar conosco como ocorre a organização e elaboração da documentação pedagógica nos grupos que atuam. Buscamos compreender como tem sido realizado este trabalho entre as/os profissionais nas unidades educativas, considerando que em cada grupo um coletivo de profissionais está na relação educativa-pedagógica com as crianças.

Para a organização destas análises foram considerados cada um dos eixos estruturantes que compõem as estratégias da ação pedagógica identificados nos dados gerados por meio do questionário. Segundo Pinazza e Fochi (2018, p. 14):

A prática da documentação pedagógica é reconhecida como condição indispensável para garantir a construção de uma memória educativa, de evidenciar o modo como as crianças constroem conhecimento, de fortalecer uma identidade própria da educação das crianças pequenas e da construção da qualidade dos contextos educativos.

Ao considerar a prática da documentação pedagógica inerente ao exercício de uma docência na Educação Infantil e reconhecer sua relevância na construção de uma memória

institucional, bem como da “[...] voz ativa dos grupos e de cada um dos componentes deste coletivo” (Florianoópolis, 2022, p. 287) identificamos o que dizem as participantes da pesquisa sobre a elaboração e o compartilhamento destes documentos com o coletivo de profissionais docentes.

As participantes da pesquisa identificaram, por meio da pergunta nº 47, “*com quem compartilha a documentação pedagógica?*”, as/os profissionais docentes com quem compartilham esta documentação. Desta forma, o percentual das Professoras Auxiliares de Educação Infantil que encaminham suas documentações para as/os Supervisoras é de 91,2%, sendo que para as/os Professoras/es de Educação Infantil 73,6% das participantes encaminham; ao passo que para as/os Auxiliares de Sala o percentual é de 69,2% das participantes. Para as/os Professoras/es de Educação Física e para as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Especial este percentual corresponde a 45,1% e 29,7%, sucessivamente. Cabe ressaltar que a presença de Professoras/es Auxiliares de Educação Especial acontece conforme a necessidade indicada.

As Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil demarcaram no questionário, quais são as profissionais, que no ano de 2022, compartilharam com elas a documentação pedagógica. Ao reunirmos estes dados, temos: 82,45% de Professoras Auxiliares de Educação Infantil que informam receber a documentação pedagógica das/os Professoras/es de Educação Infantil; 33% recebem das/os Professoras/es de Educação Física; 11% recebem das/os Auxiliares de Sala.

Ao comparar o percentual referente à quantidade de Professoras Auxiliares de Educação Infantil que informaram encaminhar e/ou compartilhar a documentação pedagógica para as/os Professoras/es de Educação Infantil com o percentual que indica a quantidade de Professoras de Educação Infantil que encaminham/compartilham esta mesma documentação para/com as participantes da pesquisa, percebemos que as Professoras Auxiliares de Educação Infantil recebem mais do que enviam e/ou compartilham. Entretanto, ao tratarmos desta relação com as/os Professoras/es de Educação Física e Auxiliares de Sala essa situação inverte, pois o percentual de Professoras Auxiliares de Educação Infantil que informam enviar e /ou compartilhar a documentação pedagógica para/com estas/es profissionais é maior do que o percentual referente às que recebem estes mesmos documentos destas/es profissionais docentes. Um dos documentos orientadores da rede municipal também sinaliza nessa direção ao destacar que:

Uma vez que todos as docentes do grupo de atuação têm voz ativa para colocar seus pontos de vista, olhar e ver cada criança e o grupo, isto nos traz implicações metodológicas, pois reafirmam o papel de que cada profissional é corresponsável por interpretar coletivamente as vivências. Assumir essa corresponsabilidade, compartilhadamente, implica em assumir autoria na efetivação

da docência e na elaboração contínua da documentação pedagógica (Florianópolis, 2022, p. 320).

Na continuidade, o documento ressalta que cada profissional é corresponsável em observar e interpretar coletivamente o que o grupo tem vivenciado, fica evidente que as/os profissionais docentes, ao assumirem esta corresponsabilidade, assumem sua autoria na docência e na documentação pedagógica. Sendo assim, todas/os docentes que atuam num mesmo grupo de crianças têm a atribuição e a responsabilidade de observar e registrar. Não sendo excessivo repetir que essa atribuição e responsabilidade devem estar alicerçadas na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, base teórica anunciada nos documentos orientadores municipais.

Ao compreender que na Educação Infantil as crianças interrogam essa docência exercida nas unidades educativas, cabe demarcar que as observações realizadas pelas/os diferentes profissionais docentes devem possuir pontos de convergência.

Castro (2016) em sua pesquisa de doutorado, ao tratar da documentação pedagógica enfatiza que:

[...] o modo como se documentam esses dados, possibilitando maior compartilhamento entre os sujeitos envolvidos no contexto educativo, dando visibilidade ao que transcorre no interior desses cotidianos, é ação fundamental na docência da Educação Infantil. Estamos pensando nas crianças, professoras e demais profissionais, famílias e comunidade (Castro, 2016, p. 84).

Desta maneira, é ação fundamental das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e das/os Professoras/es de Educação Infantil realizar a documentação pedagógica e buscar estratégias que permitam o encontro com as/os demais profissionais docentes que atuam num mesmo grupo de crianças. Nesses encontros devem visar dialogar e refletir sobre as crianças, as relações educativo-pedagógicas, as famílias, as organizações de tempo e espaço, dentre outras tantas demandas e necessidades que ao exercer a docência constituem as estratégias da ação pedagógica.

Demarcamos que este processo de documentar o vivido, é revestido de sentido, também quando compartilhado entre os “sujeitos envolvidos”, sejam eles crianças, famílias, profissionais e/ou comunidade, pois, como indica Rinaldi (2012, p. 113):

Compartilhar a documentação representa participar de um verdadeiro ato de democracia, dando suporte à visibilidade e à cultura da infância, tanto dentro quanto fora da escola: participação democrática, ou “democracia participante”, que é resultado da troca e da visibilidade.

As participantes da pesquisa revelam as fragilidades e potências destas relações profissionais, ao responderem que entre alguns/algumas profissionais docentes a documentação

pedagógica é compartilhada e, entre outra/os não.

Portanto, o significado que atribuem ao afirmar que compartilham a documentação pedagógica precisa ser problematizado, pois, ter acesso ao que o outro observa, registra, planeja e avalia pode trazer elementos importantes referentes as crianças e suas relações, bem como auxiliar as/os Professoras de Educação Infantil e Professoras Auxiliares de Educação Infantil a refletirem sobre as singularidades de cada criança, de cada grupo e da sua docência. No entanto, aqui buscamos considerar uma realidade de compartilhamento da documentação efetiva, em que para além do acesso ao que o outro elaborou, organizou e pensou, seja possível o encontro (virtual ou presencial), o diálogo, a troca. Pois, para que esta documentação pedagógica não seja algo estanque, imutável, se espera das/os profissionais docentes uma postura “flexível e atenta” (Florianópolis, 2022, p. 306) às ações/movimentos das crianças e as indicações e apontamentos advindos dos demais adultos que estão nessa relação.

Ao analisar estes dados, consideramos a especificidade da docência das Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil em exercerem a função em ao menos dois grupos de crianças. Portanto, fazemos um alerta, pois em cada grupo em que a Professora Auxiliar de Educação Infantil exerce a docência, pode ocorrer uma organização diferente no que concerne as estratégias da ação pedagógica. Visto que estamos tratando de uma docência relacional (Teixeira, 2007; Schmitt, 2014; Tardif e Lessard, 2014; Nóvoa, 2002), a composição da docência das Professoras Auxiliares de Educação Infantil é afetada e constituída também por meio das relações estabelecidas com os sujeitos de cada grupo em que atua.

Sendo assim, as estratégias para a ação pedagógica envolvem, necessariamente, pensar nas relações entre as profissionais docentes, o que coloca em evidência a premissa de que as relações entre as profissionais docentes são parte das estratégias da ação pedagógica.

Por isso, nas respostas do questionário em diversos momentos, ao tratar do compartilhamento da documentação pedagógica obtivemos respostas como: “*depende da profissional*”, “*depende da relação*”, ou ainda, profissionais que afirmam que em um dos grupos ocorre diálogo e trocas concernentes as estratégias da ação pedagógica, enquanto em outro estes momentos não acontecem. Podemos assim dizer, que cada coletivo de profissionais, em cada grupo de crianças, estabelece relações que os diferencia dos demais.

No que tange a documentação pedagógica, faz-se necessário compreender que cada criança e seus coletivos, possuem especificidades, singularidades, que implicam na elaboração destes documentos. Para as autoras Marques e Almeida (2011, p. 419): “Documenta-se para as crianças, para as famílias, para os educadores; documenta-se para avaliar a experiência, para produzir memória, ou para comunicar”. Nesta perspectiva:

A ética da documentação exige tornar públicos os processos que vivemos na escola, para podermos ser confrontados publicamente com outros colegas da própria escola e de outras experiências educativas, e, claro, com os pais. Não se trata de criar documentações para nos destacarmos ou para agradarmos a nós mesmos, mas para seguirmos aprendendo com novos olhares (Hoyuelos, Riera, 2019, p. 43).

Por meio deste processo, a documentação pedagógica é também um instrumento que permite o docente a refletir sobre sua prática, a rever suas ações e buscar compreender as relações educativo-pedagógicas vivenciadas. Afinal, “[...] não podemos educar sem nos indagarmos, pois, com isso, iniciamos um processo de compreensão, ou seja, um processo em que formulamos algumas perguntas prévias que são uma série de estratégias para compreender o fenômeno que buscamos explicar” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 33). Alfredo Hoyuelos e Maria Antonia Riera nos lembram que “[...] quando trabalhamos com crianças, devemos admitir a beleza da incerteza” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 31).

Apesar de não ter sido realizada uma pergunta no questionário que tratasse da observação, identificamos que em algumas respostas as Professoras Auxiliares de Educação Infantil indicam uma necessidade de diálogo com as demais profissionais docentes sobre o que este coletivo tem observado nas relações das, entre e com as crianças, desde bebês.

Como vemos, a observação é um processo complexo por não conseguir abarcar tudo e pela multidimensionalidade das coisas que por ela transitam, interna e externamente. Quantas vezes, porém, olhamos sem ver, ouvimos sem escutar; porque, para ver e escutar sem contaminações, é necessária uma paciente passividade e abertura, uma consciente predisposição e atenção (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 77).

Como visto, a observação é um processo complexo que, segundo os autores, tem a finalidade de:

[...] compreender para poder ajustar as intervenções de modo adequado, porque, se nos propomos elaborar um modelo útil para analisar e interpretar as situações educativas, é, sem dúvida, para potencializar a própria cultura da infância e para acompanhar adequadamente a forma que cada criança tem de dar sentido ao seu conhecer. A observação e a análise do observado deveriam nos servir para propormos mudanças no projeto das propostas educativas, regulá-las e melhorá-las, levando em conta não apenas o processo das crianças, mas, também, nossa intervenção e nossa atitude, o tipo de conteúdos que priorizamos ou as situações e relações que se estabelecem (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 77).

Com estas contribuições de Hoyuelos e Riera (2019), fica evidente que a observação é elemento chave da documentação pedagógica (Florianópolis, 2022), pois auxilia a rever a rota, a propor alterações, a qualificar os processos vivenciados pelas crianças e o exercício da docência.

Em algumas respostas do questionário, as participantes da pesquisa demonstram, até mesmo, como já analisado na categoria de análise das *dimensões estruturais*, o quanto tem sido

desafiador encontrarem tempos e espaços para efetivarem estes diálogos.

Fica evidente, que por meio da documentação pedagógica, torna-se possível para a/o docente revisitar sua prática e refletir sobre suas ações, replanejando e alterando o caminho, se assim for preciso.

Aumentar a autorreflexividade é algo que tem um papel importante a desempenhar na prática pedagógica. Fazendo isso, podemos expandir nosso horizonte social e construir outro relacionamento para a vida, para o trabalho e para a criatividade. [...] Isto pressupõe, antes de tudo, um profissional reflexivo que, junto com seus colegas, possa criar um espaço para uma discussão vívida e crítica sobre a prática pedagógica e sobre as condições de que ela necessita (Dahlberg; Moss; Pence 2003, p. 190).

Podemos considerar, que para ocorrer a reflexão das ações pedagógicas, pressupõe-se que seja promovido tempos e espaços de encontro com os demais profissionais docentes. Pois, como já visto “[...] a documentação pedagógica possibilita o processo de pensar, repensar e acompanhar a feitura das propostas desenvolvidas com as crianças, como instrumento privilegiado de reflexão da prática pedagógica” (Gonçalves, 2022, p. 203). Nesta perspectiva, “refletir sobre a experiência significa [...] assumir uma atitude crítica nos confrontos do próprio trabalho, uma propensão à revisão e ao repensar. Tal atitude deve ser cultivada. Não é um dom natural nem uma inclinação individual” (Bondioli; Ferrari, 2004, p. 20).

Na elaboração das perguntas que compuseram o questionário desta pesquisa, buscamos contemplar o registro, numa tentativa de compreender como, nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, as Professoras Auxiliares de Educação Infantil têm vivenciado este processo ao considerar que fazem parte de um coletivo de profissionais, ou seja, que observam e estão em relação com as mesmas crianças que outros profissionais docentes também estão. Portanto, as mesmas crianças estão em relação, em tempos por vezes distintos, com no mínimo 5 (cinco) profissionais (duas/dois auxiliares de sala, um/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, um/a Professor/a de Educação Infantil e um/a Professor/a de Educação Física).

Dentre as atribuições das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil está “[...] desenvolver atividades de planejamento, registro e avaliação” (Edital 014/2016). Sendo a realização do registro uma de suas atribuições perguntamos às participantes da pesquisa como ocorre a elaboração deste documento. Visto que o registro pode ser:

[...] compreendido como instrumento do trabalho pedagógico, como um documento reflexivo de professoras e professores, espaço no qual marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias –, e em cuja dinâmica podem apropriar-se de seus fazeres [...] (Ostetto, 2018, p. 10).

A elaboração e organização deste instrumento pedagógico no qual as profissionais docentes demarcam os processos vividos pelas crianças num espaço institucionalizado e coletivo, compuseram também o questionário. Luciana Ostetto (2013) apoiada em Madalena Freire (1983), auxilia a compreensão de que [...] “registrar é escrever sobre sua prática, tecer memória da experiência, com anotações que serão matéria de análise e reflexão” (Ostetto, 2018, p 12) e, complementa:

Para registrar, o cotidiano vivido com um grupo de crianças, é necessário observar ações, reações, interações, proposições não só das crianças, mas também do próprio docente. É preciso ficar atento às dinâmicas do grupo, às implicações das relações pedagógicas, com um olhar aberto e sensível, pois registrar não é uma técnica, nem tampouco pode ocorrer de forma automatizada, como a espelhar o real (Ostetto, 2018, p. 18).

A partir desta perspectiva, foi elaborada uma pergunta no questionário sobre a prática da escrita do registro. Sobre a elaboração deste “instrumento do trabalho pedagógico”, 62,6% das participantes da pesquisa informaram que realizam o registro individualmente e compartilham sua escrita com as/os demais profissionais por meio do *drive*. No entanto, algumas participantes informaram que realizam a escrita do registro de forma coletiva, como podemos observar nestas respostas:

Geralmente o registro é feito individualmente. Porém, se é um assunto mais específico, de alguma criança, por exemplo, optamos por fazer um registro único e enviar à supervisão. (Referente à questão nº 33. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 57).

Desde o ano passado que foi o ano que eu me removi, graças a Deus ainda até o momento estamos realizando uma escrita coletiva em relação aos planejamentos, registros e pautas de reuniões. Mas nem sempre conseguimos atuar assim, pois em outros anos não agíamos dessa maneira. (Referente à questão nº 33. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 72).

[...] O registro cada professor realiza no seu dia de sala, porém tem contribuição das auxiliares também quando necessário. (Referente à questão nº 33. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 74).

Em alguns momentos ele foi coletivo, mas não deu certo. No grupo 5/6 a auxiliar contribui com a escrita de maneira significativa. (Referente à questão nº 33. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 93).

Selecionamos as respostas reunidas acima para observar, que em situações pontuais a escrita do registro é realizada coletivamente. A Professora Auxiliar de Educação Infantil informa que quando é um assunto “*específico de alguma criança*”, elas realizam um documento único para enviar a supervisão. Algumas relatam a contribuição das auxiliares de sala e dos diferentes olhares das/os profissionais que exercem a docência na elaboração do registro.

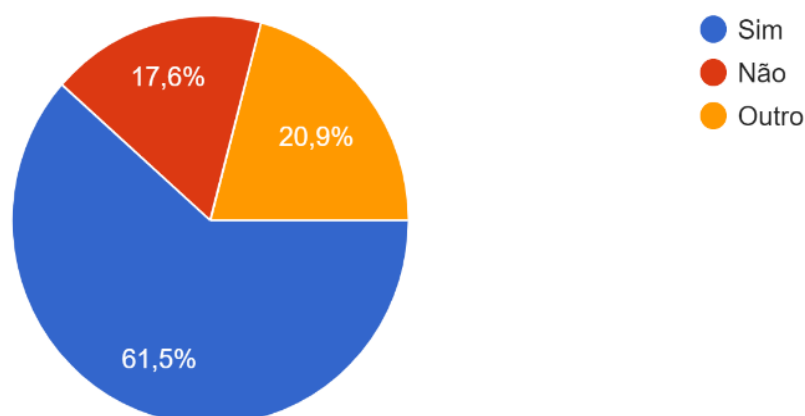
A prática do registro como documentação, assumida como processo coletivo, é processo que começa individualmente, com o ato de cada educador tomar nas mãos a sua história, marcando-a cotidianamente em anotações diárias; e se expande na sistematização do foco de observação, na utilização de outros meios de registro e, principalmente, na disposição ao debate, ao encontro com os outros – as crianças, demais profissionais e famílias (Ostetto, 2008, p. 212).

O registro realizado por cada profissional docente necessita ser compartilhado, pois este é um documento institucional e que trata das crianças, desde bebês, que pertencem a um coletivo da unidade educativa (Florianópolis, 2022). Neste sentido, se faz necessário garantir e promover tempos e espaços para efetivar o compartilhamento deste documento pedagógico, encontros e diálogos com as/os demais profissionais que exercem a docência com as mesmas crianças.

Ou seja, não se trata apenas de compreender que os registros cotidianos dos professores precisam orientar o seu próprio fazer, mas de construir institucionalmente a possibilidade de que a reflexão a partir dos registros aconteça como parte do seu trabalho. É também uma questão de tempo e espaço (Pinazza; Fochi, 2018, p. 17).

De acordo com os autores, além da compreensão das/os profissionais docentes de que a realização dos registros é inerente a sua profissão e que este documento orienta sua ação pedagógica, torna-se imprescindível pensar em estratégias para promover possibilidades para que a reflexão a partir deste documento aconteça. Por considerar a relevância deste compartilhamento entre as profissionais docentes, elaboramos a pergunta no questionário: *As/os professoras/es de Educação Infantil dialogam, encaminham os registros e buscam pensar a composição da docência com você?*

Gráfico 13 – As professoras de Educação Infantil dialogam, encaminham os registros e pensam a composição da docência com você?



Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados gerados na pergunta nº43.

Com este gráfico constatamos que 61,5% das Professoras Auxiliares de Educação

Infantil tem acesso ao registro realizado pelas Professoras de Educação Infantil que atuam no mesmo grupo de crianças. Percebemos que 17,6% afirmaram que as Professoras de Educação Infantil não dialogam e não encaminham os registros, para que possam pensar sobre a composição da docência. Em relação a estes diálogos e encaminhamentos dos registros das/os Professoras/es de Educação Infantil para as Professoras Auxiliares de Educação Infantil obtivemos também estas respostas:

Depende da profissional e de como ela entende as funções da professora auxiliar de educação infantil. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 1).

Acontece, porém não é regra, há momentos que mais outros menos, depende a forma como foi organizado também o planejamento de forma coletiva ou individual. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 4).

Na minha experiência em sala isso ocorreu somente com uma professora. Então - sim e não. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 6).

Depende muito da profissional que estamos trabalhando. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 10).

Deveria ser. Porém nem sempre acontece. Já tive anos cruéis de trabalho solitário e individual por não ter abertura da Professora regente. Teve até sala dividida (seus trabalhos e materiais neste lado e o meu nesse). Difícil. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 17).

Neste ano infelizmente isso não está ocorrendo. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 18).

Depende muito da relação com a professora. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 20).

Em um dos grupos a docência é compartilhada efetivamente e em outro grupo são professoras ainda sem experiência e que ainda não entenderam o processo. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 43).

Nem sempre, e nem todas fazem isso. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 45).

Nem sempre ocorre. Mesmo fazendo uso da minha observação, a autoria sempre fica com a professora regente. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 55).

Somente a professora titular ou regente da sala assim é considerada. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 58).

Às vezes. Exemplo: com a professora do grupo 1 sim, com a professora do grupo 2 não. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 63).

Sim, graças a Deus com o tempo também vamos amadurecendo muitas questões que precisamos melhorar e esse ano está havendo diálogo em nossos registros. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 72).

Ainda em construção na unidade. Depende o profissional. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 76).

Estou respondendo que sim, mas como disse, isso depende da relação com o outro professor, esse ano atuo em um grupo que consigo uma docência compartilhada em outro não, então acho que as perguntas precisavam ter alternativas para a resposta de acordo com os dois grupos que normalmente atuamos, pois, acaba revelando meias verdades, respondo com base na experiência positiva desse ano que equivale a um grupo. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 79).

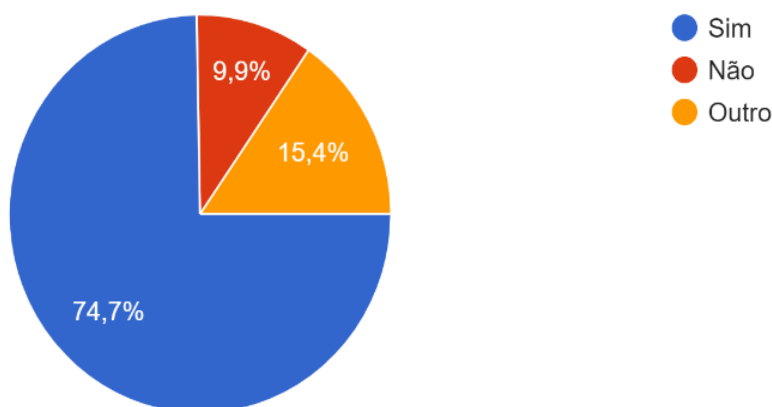
Encaminham o que fazem, porém, sem pensar juntas. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 91).

Depende da profissional... algumas sim outras não. (Referente à pergunta nº43. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 94).

Apesar da pergunta ser referente ao registro, elemento constituinte da documentação pedagógica, percebemos que esta organização entrecruza com as relações entre os profissionais docentes. Pois, como dito por diversas profissionais, a organização da documentação pedagógica “*depende da relação*” que estabelecem com a Professora de Educação Infantil.

Quando invertemos a pergunta, ou seja, quando as participantes são questionadas a respeito de enviarem, ou não os seus registros para as/os Professoras/es de Educação Infantil e pensarem junto a elas/es a composição da docência, podemos observar que:

Gráfico 14 – Você dialoga e encaminha os registros para as/os Professoras/es de Educação Infantil, bem como pensa junto a composição da docência?



Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas da pergunta nº45.

Temos 74,7% das respondentes que afirmam encaminhar seus registros para as Professoras de Educação Infantil, bem como dialogar sobre os mesmos. Para complementar, apresentamos algumas respostas que detalham essas ações:

Acontece, porém não é regra, há momentos que mais outros menos, depende a forma como foi organizado também o planejamento de forma coletiva ou individual. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 4).

No ano que é possível, sim. E gosto muito dessa prática. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 17).

Fazia esse movimento, mas me vi numa situação em que somente eu fazia isso, não era uma troca, e não tinha retorno. Então cansei. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 23).

Não há encaminhamento dos registros. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 28).

São encaminhados somente para a supervisão. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 36).

Depende da relação que estabeleço e como a professora trata meu trabalho. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 45).

Como professora aux. volante essa dinâmica fica mais complicada. Porém, consigo dialogar e acabo recorrendo mais as informações estabelecidas com as auxiliares de sala. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 51).

Surgem tentativas em conversas, mas percebemos obstáculo. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 58).

Geralmente é em forma de diálogo/conversa. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 63).

Depende da professora, algumas mostram interesse e outras não. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 67).

As respostas reunidas permitem perceber que a relação entre Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil novamente é apontada como um fator que interfere nesta “troca”, organização e elaboração da documentação pedagógica. Em alguns casos, em uma mesma unidade, as Professoras Auxiliares de Educação Infantil, em um dos grupos que atuam, encaminham, possuem acesso e dialogam sobre os registros realizados, uma vez que, no outro grupo, não ocorre este diálogo e acesso ao registro das demais profissionais.

Observar que em muitos NEIMs não ocorre esse diálogo entre as/os profissionais docentes que atuam num mesmo grupo, com as mesmas crianças, porém em tempos diferentes, nos leva a pensar que possa ocorrer uma fragmentação no trabalho realizado e uma desqualificação na educação e no cuidado das crianças.

Os dados indicam que na maioria das instituições o acesso ao registro do outro já ocorre, mesmo que não estejam garantidos momentos de diálogos e trocas sobre este material, como afirma a Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 91 “[...] *encaminho o que faço, mas sem pensar junto*”. Todavia, existe uma necessidade de problematização e reflexão acerca das observações, registros, planejamentos e avaliações, sendo que a ausência desta sistematização e reflexão compartilhada com os demais colegas, provoca um risco de empobrecimento das ações pedagógicas (Schmitt e Silva, 2018).

Portanto, o compartilhamento destes registros e o diálogo reflexivo sobre estes documentos realizados por diferentes pessoas, qualificam o exercício de uma docência, pois possibilitam que “[...] mais ângulos diferentes vêm à tona, maior diversidade de posições” (Florianópolis, 2022, p. 300) e a termos, desta forma, uma visão mais ampla do todo. Para isso, as profissionais docentes “[...] precisam de equipamentos, materiais e tempo adequados, não apenas para realizá-los, mas para que também possam compartilhá-los com as crianças e suas famílias” (Florianópolis, 2022, p. 305), o que evidencia o entrecruzamento, novamente com a categoria de análise das *dimensões estruturais*.

Vale ressaltar que apesar do registro ser uma documentação produzida individualmente, quando compartilhado com os demais profissionais docentes que atuam no mesmo grupo de crianças, com a supervisão, com as famílias e crianças, possibilita novas reflexões e incorpora uma dimensão coletiva.

Assumir o registro sobre a prática pedagógica cotidiana, de modo dialético, possibilita compreender que o que está sendo escrito é fonte de reflexão para novas tomadas de decisão, além de traduzir a significação atribuída aos sujeitos principais do contexto de Educação Infantil, as crianças. Este processo pode ser a representação da elaboração do pensamento, materializada na linguagem escrita [...] a concepção que temos sobre a importância de ser professora, assim como revela a concepção de criança, infância e Educação Infantil que assumimos (Castro, 2016, p. 88).

Desta maneira, a autora enfatiza que o registro como prática pedagógica, auxilia a/o profissional docente a refletir sobre sua docência, bem como revela a concepção de criança, infância e Educação Infantil que perpassam o seu fazer.

Assim como o registro, o planejamento é, também integrante da documentação pedagógica e, por isso, para tratarmos da constituição da docência, no questionário elaboramos perguntas em que as Professoras Auxiliares de Educação Infantil apontaram como tem ocorrido a organização do planejamento nos grupos em que atua. Mas, primeiramente, se faz necessário demarcar que compreendemos o planejamento como sendo:

[...] essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma forma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando e buscando novos significados para a sua prática docente (Ostetto, 2000, p. 177).

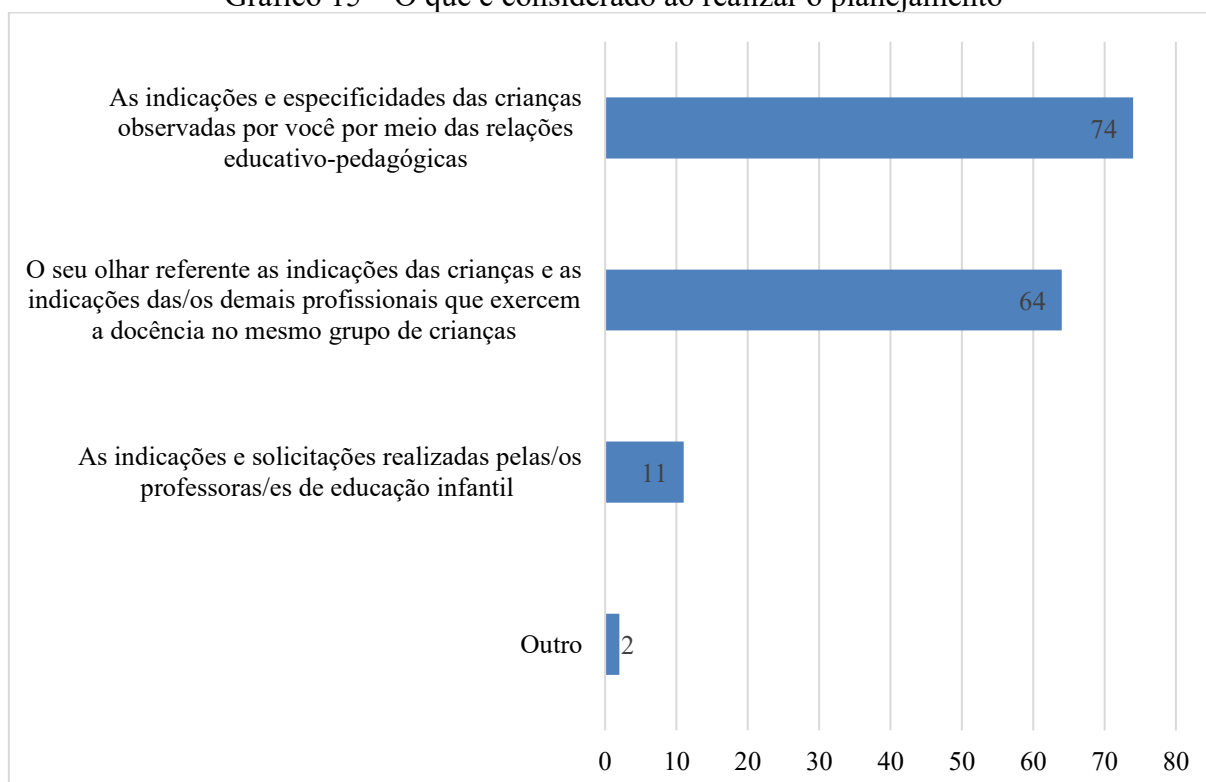
Como complementa Ostetto (2000), a elaboração de um planejamento depende:

[...] da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios. Como um processo reflexivo, no processo de elaboração do

planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade (Ostetto, 2000, p. 2).

A partir desta definição e compreensão a respeito do planejamento perguntamos às Professoras Auxiliares de Educação Infantil o modo como o realizam e o que consideram pertinente para a sua elaboração. Nesta pergunta elas puderam assinalar mais de uma alternativa. Obtivemos em porcentagens e quantificação:

Gráfico 15 – O que é considerado ao realizar o planejamento

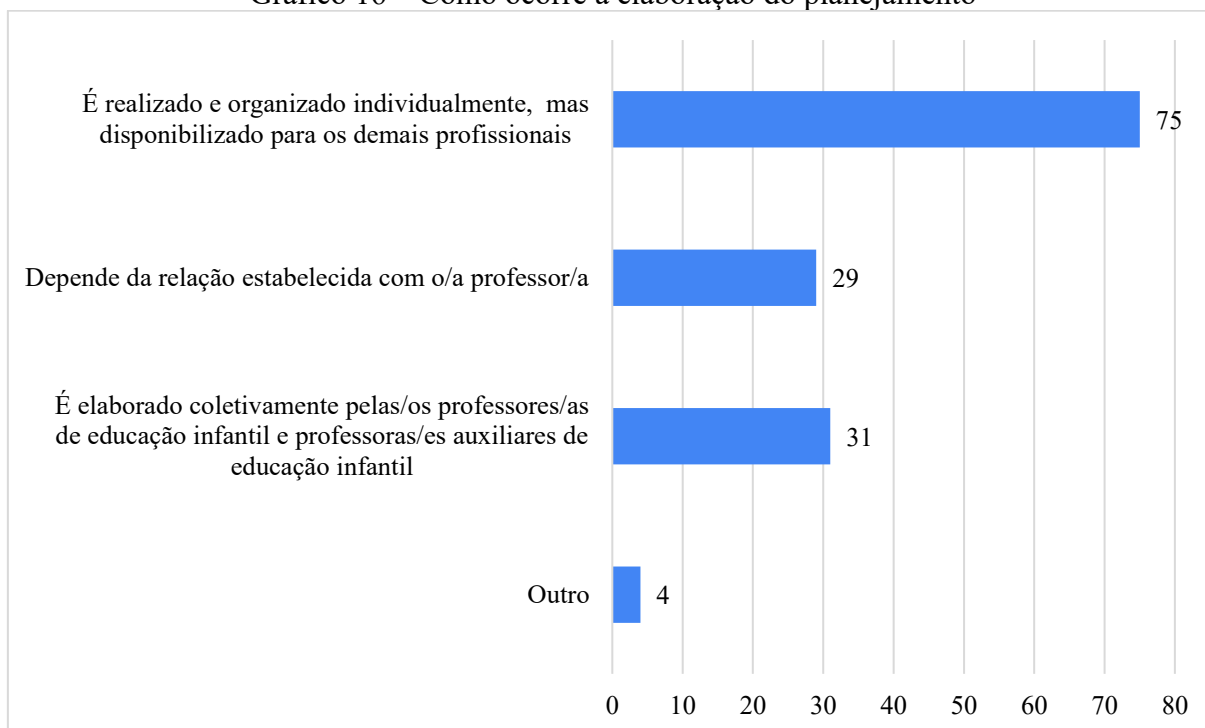


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta nº 37.

Com estas informações, constatamos que 74 (setenta e quatro) participantes da pesquisa elaboram seus planejamentos a partir das indicações e especificidades das crianças, por meio das relações educativo-pedagógicas. E, 64 (sessenta e quatro) Professoras Auxiliares de Educação Infantil informaram que para o planejamento consideram, além do seu olhar sobre as indicações das crianças, também, as indicações das/os demais profissionais que exercem a docência no mesmo grupo de crianças.

Com interesse em compreender como ocorre a elaboração dos planejamentos por parte das Professoras Auxiliares de Educação Infantil, perguntamos a elas, no questionário e obtivemos as seguintes informações:

Gráfico 16 – Como ocorre a elaboração do planejamento



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta nº 39.

Sendo assim, 29 (vinte e nove) participantes informaram que essa organização depende da relação que estabelecem com o/a Professor/a de Educação Infantil; 31 (trinta e um) participantes elaboram o planejamento coletivamente (professoras/es de Educação Infantil e professoras/es auxiliares de Educação Infantil) e 75 (setenta e cinco) participantes indicam que o planejamento é realizado e organizado individualmente, mas disponibilizado para as/os demais profissionais. Algumas profissionais relataram as estratégias que realizam para elaborar o planejamento:

Procuramos realizar planejamento juntas, para que possamos dar continuidade. Afinal as crianças permanecem nos mesmos grupos, a substituição na hora-atividade não tem ruptura, procuramos seguir mesma proposta pedagógica. (Resposta da pergunta nº40. Professora Auxiliar de Educação infantil nº 74).

Nós professoras auxiliares volantes, fizemos o planejamento coletivo. As demais professoras fazem com suas auxiliares de sala. (Resposta da pergunta nº40. Professora Auxiliar de Educação infantil nº 75).

Cabe demarcar que não temos a pretensão de apontar uma forma unívoca de “como fazer”, aqui apresentamos os dados, que revelam como esta organização e elaboração do planejamento tem ocorrido nas unidades educativas da rede. Todavia, enfatizamos que ao coletivo de profissionais docentes que atuam num mesmo grupo de crianças, desde bebês, deve haver tempos e espaços que garantam o compartilhamento das estratégias da ação pedagógica.

Compreendemos que deve haver também, meios virtuais ou presenciais, para que ocorram diálogos que suscitem reflexões acerca das relações educativo-pedagógicas e de aspectos referentes as crianças, as famílias, a organização de tempos e espaços e materialidades, ou seja, referentes ao exercício da docência. Que numa relação dialética entre este coletivo de profissionais docentes, seja possível identificar as convergências e divergências a fim de promover reflexões e ações que alterem e qualifiquem o exercício da docência, as relações educativo-pedagógicas e o atendimento às crianças desde bebês. Salientamos que “[...] qualidade não é algo dado, qualidade se constrói, refletindo-se e discutindo acerca de pontos de vista expressos, negociando; o que requer participação” (Souza; Moro; Coutinho, 2015).

Algumas profissionais sinalizam que nos grupos em que atuam o planejamento é elaborado em conjunto com as/os outras/os profissionais docentes, porém, outras demarcam que a sistematização do documento ocorre de forma individual a partir das trocas e diálogos realizados entre as/os profissionais docentes com base nas observações e registros que elaboraram e compartilharam. Temos também as participantes que afirmam não ter acesso ao planejamento das/os Professoras/es de Educação Infantil, bem como, não disponibilizam o que elaboram para as demais profissionais. Os dados revelam que as Professoras Auxiliares de Educação infantil estão inseridas numa trama de relações (Ódena, 1995), o que implica reconhecer que numa mesma unidade educativa elas vivenciem situações distintas em relação a documentação pedagógica.

Finalizamos os componentes da documentação pedagógica tratando das análises relacionadas a escrita e organização das avaliações das crianças. Por meio dos dados advindos do questionário, é possível identificar como ocorre a organização e elaboração deste documento. Portanto, para dar continuidade é relevante saber que:

Ao pensar na avaliação das aprendizagens e desenvolvimento das crianças, resiste-se à ideia de classificá-las ou rotulá-las, buscando disponibilidade para criar diferentes atividades, dispor distintos recursos para serem explorados e, dessa forma, respeitar a individualidade e o tempo de cada uma (Baracho, 2011, p. 37).

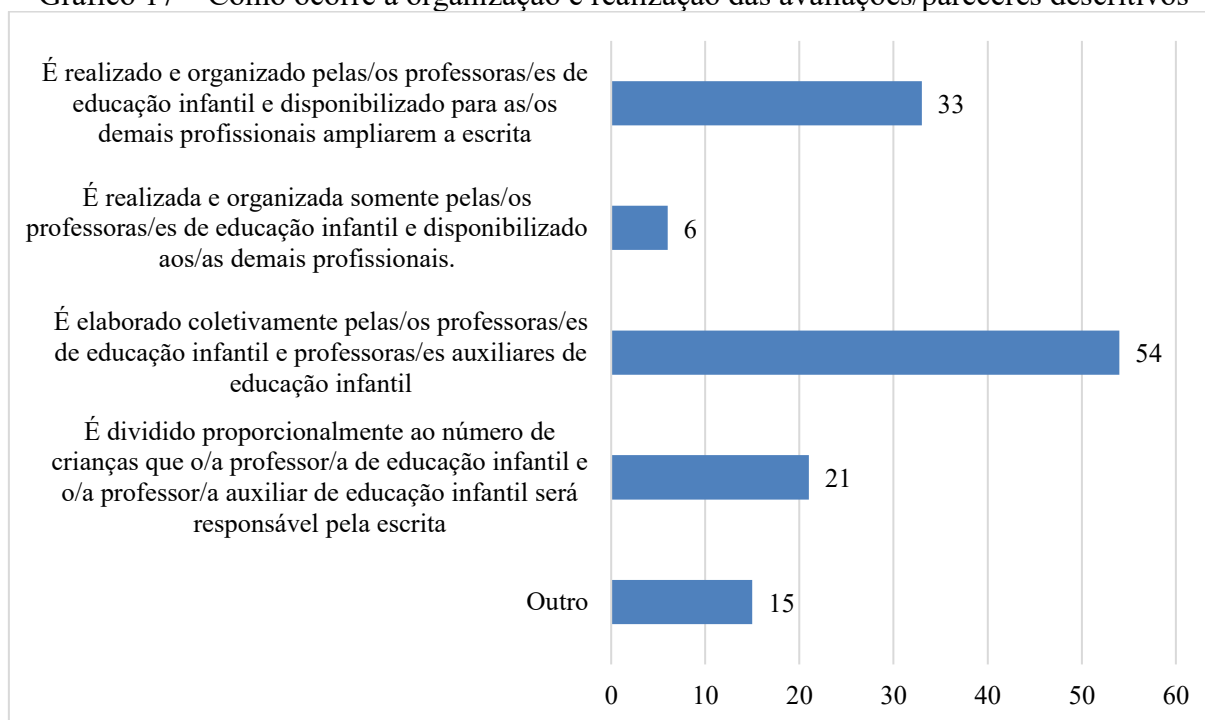
A partir desta compreensão, de que a avaliação tem como objetivo um acompanhamento dos processos que são vivenciados nas unidades educativas buscamos compreender como na perspectiva das Professoras Auxiliares de Educação Infantil tem ocorrido a organização desta documentação.

A avaliação é um processo, não deixamos a escrita desse parecer ao final do semestre. Já criamos pasta no Drive no qual a partir dos registros coletivos, ao parecer as indicações de cada criança individualmente vamos colocando na pasta separadamente. (Referente à questão 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil 74).

Nas palavras desta Professora Auxiliar de Educação Infantil, a avaliação é um processo, sendo assim, as/os profissionais docentes, buscam estratégias para efetivar e registrar a elaboração processual das vivências das crianças em sua singularidade e no coletivo, no contexto da unidade educativa. Visto que: “[...] a avaliação é parte integrante da documentação pedagógica” (Florianópolis, 2022, p. 319), ou seja, estes quatro eixos que compõem a documentação pedagógica (observação, registro, planejamento e avaliação), são interdependentes.

As participantes da pesquisa informaram como, no ano de 2022, ocorreu a organização e realização das avaliações das crianças.

Gráfico 17 – Como ocorre a organização e realização das avaliações/pareceres descritivos



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta nº 41.

Como podemos visualizar no Gráfico 17, a organização das avaliações das crianças ocorre de diferentes formas nas unidades educativas. A maioria das profissionais indicou que as avaliações são elaboradas coletivamente pelas/os Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Outras, porém, informaram que a quantidade de avaliações é dividida proporcionalmente ao número de crianças para cada um/a. Sendo assim, ao considerarmos dois grupos com 20 crianças em cada, a Professora Auxiliar de Educação Infantil fica responsável por 6 ou 7 crianças de cada grupo, totalizando 12, 13 ou 14 avaliações. Ao passo que o/a Professor/a de Educação Infantil ficará responsável por 13 ou 14

avaliações.

A partir das respostas, entendemos que esta divisão possa facilitar a organização da elaboração das avaliações, mas, desde que não signifique que cada documento deste seja realizado apenas na perspectiva de um/a profissional, visto que a criança está, cotidianamente, na relação educativa-pedagógica com um coletivo de profissionais docentes.

Torna-se pertinente considerar como este processo ocorre nos contextos, em que as participantes da pesquisa sinalizaram as descontinuidades nas proposições e a ausência de trocas, diálogos e encontros entre as profissionais docentes. No processo de elaboração da avaliação, como fica? Uma colcha de retalhos em que cada um/a escreve de forma desconexa o que observou sobre os processos vividos pelas crianças? O/a Professor/a de Educação Infantil elabora e envia às famílias uma avaliação ao passo que a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil elabora outra? Algumas participantes complementaram indicando que:

*É realizado e organizado pela professora de educação infantil e pela professora auxiliar, **dividido** entre estas profissionais para a responsabilidade da escrita e disponibilizado no drive para a ampliação da escrita entre as próprias professoras e as auxiliares de sala, além da participação da professora de educação física. (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 3).*

*[...] Prof. e prof. auxiliar iniciam a escrita. Há uma **divisão** para esse início, **proporcional ao número de horas** de cada uma com o grupo, ou seja, as Prof. iniciam um número maior de pareceres (lá chamado de relatório de vivências). Depois de iniciado é **compartilhado** e as duas profissionais dão continuidade. Há também uma parte escrita pelos Prof. de ed. física e música e outra parte coletiva sobre os territórios das áreas externas. Essa parte é elaborada pelos grupos de prof. responsáveis pelo planejamento de cada território e as professoras dos grupos de atuação inserem nesse texto a parte individual de cada criança, contando como cada uma se interessou e se inseriu nos territórios. (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 6).*

***Dividimos** o início da escrita e posteriormente cada professora contribui na escrita. (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 23).*

*Cada grupo de atuação tem liberdade para se organizar como prefere. Um dos meus grupos **divide pelo número de crianças, no outro grupo fazemos escrita compartilhada. Esta última sai com maior qualidade, mas infelizmente é mais difícil dar conta no prazo.** (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 24).*

***Geralmente participo da escrita, mas este ano tive uma regente no primeiro semestre que preferiu fazer sozinha, só fiz pequenas correções.** (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 46).*

*Depende da unidade que estamos trabalhando, cada uma é feita e organizada de uma forma! Mais nas que eu trabalhei sempre tive que **ajudar ou é dividido igualmente.** (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 50).*

*Como professora auxiliar volante neste ano **não participei da escrita** dos pareceres em nenhum grupo. Mas se considerar outros anos que atuei em sala considero a opção 3 porém **acrescido da colaboração das auxiliares de sala.** (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 51).*

*Já aconteceu de várias maneiras. De **dividir** o número de crianças, de **colaborar** no texto já iniciado e várias vezes tive que **fazer sozinha** a avaliação de todo o grupo. (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 63).*

*Percebo que quando a professora de educação infantil fica afastada por atestado nesse período de entrega de avaliações, particularmente iniciamos as avaliações/pareceres escritos por ter vivenciado mais tempo de experiências com as crianças e as professoras substitutas da regente acabam por auxiliar no que conseguem escrever sobre as crianças. Confesso que por ter duas turmas, essa **situação sobrecarrega muito o professor/a auxiliar** de educação infantil. (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 72).*

Como Professora Auxiliar, já escrevi todas as avaliações do grupo e compartilhei com os demais profissionais para ampliação. Assim como as quatro opções dadas acima já fizeram parte do meu processo de docência. (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 91).

Identificamos a recorrência da divisão do número de crianças entre Professoras/es de Educação Infantil e Professoras Auxiliares de Educação Infantil para a escrita da avaliação, sendo que ambas/os disponibilizam no *drive* suas escritas para que todas/os profissionais docentes tenham acesso e façam inserções neste documento.

O conjunto de respostas apresentadas traz elementos que permitem observar que a organização e as escritas das avaliações ocorrem de diferentes maneiras nas unidades educativas. Destaca-se que algumas Professoras Auxiliares de Educação Infantil informaram que não participam deste processo. Outras utilizaram palavras como: “*ajuda*”, “*colabora*” ao se referirem a sua relação com o/a Professor/a de Educação Infantil no que concerne a participação na realização da escrita da avaliação das crianças.

“As professoras volantes fazem somente o registro mensal e individualmente, os pareceres descritivos são competência das professoras regentes para apresentar às famílias semestralmente”. (Referente à questão nº 41. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 36).

As Professoras Auxiliares de Educação Infantil, que atuam como “volantes”, possuem a especificidade de exercer a docência nos grupos com eventuais ausências de profissionais docentes (professor/a de Educação Infantil e auxiliar de sala), não tendo assim um grupo fixo de crianças. Desta forma, estas profissionais podem ter que atuar em todos os grupos, o que implica em ter poucas entradas em alguns e, por vezes, poucos elementos para contribuir na avaliação das crianças. No entanto, quando a professora nº 36 informa que os “[...] *pareceres descritivos são competência das professoras regentes*”, demonstra desconhecer as atribuições e a corresponsabilidade das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil.

É imprescindível que cada profissional, junto com as demais profissionais docentes, assumam o compartilhamento na elaboração da avaliação. Este compartilhamento docente torna-se fundamental no processo de corresponsabilidade das profissionais acerca da educação das crianças e sobre o que é produzido de documentação

pedagógica a respeito delas, partindo da interpretação de diferentes olhares, constituindo uma docência compartilhada (Florianópolis, 2022, p. 319).

A constituição desta corresponsabilidade implica em considerar que a interpretação dos diferentes olhares, das/os profissionais docentes, contribuem com a elaboração da avaliação dos processos vivenciados pelas crianças no contexto da unidade educativa.

Dessa forma, a avaliação tem muito mais sentido quando assumida em uma perspectiva dialógica, em que, ao avaliarmos a criança no conjunto contextual do que ela vivencia no espaço coletivo da Educação Infantil, estamos compreendendo esse processo como respostas às nossas práticas (Castro, 2016, p. 91).

Como vimos, todos os elementos constituintes da documentação pedagógica (observação, registro, planejamento e avaliação), são afetados pelas relações que estabelecem com as/os demais profissionais docentes. Fazemos um alerta, para que o compartilhamento da documentação pedagógica não seja compreendido somente como uma escrita coletiva, pois se assim considerarmos, anularemos a autoria docente de cada profissional, seja ela/e Professor/a de Educação Infantil ou Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº5.

Outro aspecto a ser tensionado é a compreensão enviesada de que a docência compartilhada se efetiva quando as profissionais constroem coletivamente os planejamentos e toda a documentação pedagógica. Tal movimento pode anular a autoria docente e sugerir que a Professora Auxiliar seja "subordinada" ao que é desenvolvido pela professora de educação infantil. É preciso reiterar que as diferentes profissionais possuem distintas características e colocá-las em diálogo enriquece as experiências das crianças e amplia o olhar docente. Portanto, a docência compartilhada é colocar em diálogo as distintas perspectivas e, ainda sim, respeitar as particularidades de cada docente. (Resposta referente à pergunta nº68).

Afinal, “[...] o encontro com o outro oferece entrosamento e o fortalecimento de relações e constitui-se como uma possibilidade de reunirem-se para compartilhar a docência, escutar o outro e dialogar sobre e com a avaliação dos processos educativos” (Florianópolis, 2022, p. 319).

Destarte, o encontro potencializa e fortalece as relações apontando para uma possibilidade de compartilhamento da docência, promovendo diálogos sobre os elementos constituintes da documentação pedagógica. Demarcando, que na configuração da RMEF, as/os Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil “[...] são co-responsáveis pelo trabalho docente com um grupo de crianças, da mesma forma que são igualmente responsáveis pela elaboração da documentação pedagógica” (Loch, 2021, p. 66).

Assim como Schmitt e Silva (2018), defendemos que a documentação pedagógica deva ser compartilhada, não sendo apenas exclusiva do/a Professor/a de Educação Infantil ou do/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil. Afinal, concordamos com as autoras que:

[...] a constituição da documentação pedagógica permeia, a observação, análise, interpretação e reflexão das relações e ações que ocorrem no espaço coletivo, sendo este um processo complexo que exige envolvimento das profissionais e condições básicas para a sua efetivação, por exemplo: o tempo/espaço para se encontrar e a formação permanente para qualificar e endossar este processo (Schmitt e Silva, 2018, p. 91).

As autoras evidenciaram a complexidade que envolve compartilhar a elaboração e sistematização da documentação pedagógica e promover momentos de diálogo e reflexão acerca das relações educativa-pedagógicas. Enfatizam que para garantir que este processo ocorra, são necessárias condições básicas e formação continuada.

Sobre as estratégias de tempo e espaço realizadas pelas profissionais, bem como, o tempo e espaço institucionalizado, tratamos com mais adensamento na análise da categoria das *dimensões estruturais*.

Para finalizar, sobre a documentação pedagógica, concordamos com Castro (2016, p. 92) que:

O planejar, observar e refletir implicam, fundamentalmente, a qualificação da prática docente. [...] é um processo que se torna possível quando se faz da prática um exercício do pensar formativo, estabelecendo relações entre estudos da área, experiências de pares e constantes diálogos, em espaços devidamente organizados para essa finalidade. Aí reside a importância da formação continuada, em contexto, para auxiliar na constituição profissional das professoras, viabilizando formas de apropriação das habilidades de escutar, observar, se aproximar, participar, registrar, documentar e compreender as relações entre as crianças.

Segundo Castro (2016) a formação continuada em contexto, auxilia neste processo de constituição profissional docente, reverberando nas formas de organizar e se apropriar das estratégias da ação pedagógica e na compreensão das relações educativo-pedagógicas. Sendo assim, trataremos dos dados advindos das últimas perguntas do questionário, sobre a formação continuada organizada e promovida pelos NEIMs (descentralizadas), bem como das formações promovidas pela Secretaria da Educação (centralizadas), por meio do Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (NUFPAEI).

As perguntas finais do questionário foram elaboradas com o intuito de compreender a importância da formação continuada neste processo de constituição da docência destas/es profissionais. Por este motivo, foram realizadas perguntas a respeito das formações centralizadas, promovidas pela RMEF por meio do NUFPAEI e das formações descentralizadas organizadas e realizadas pelas unidades educativas.

Segundo Bondioli e Ferrari (2004, p. 13): “[...] para o professor em formação e para o professor em serviço é essencial fazer parte de grupos de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula, tais oportunidades de formação contínua é uma garantia de apoio e profissionalismo”.

Pois segundo Nóvoa (2019), as mudanças e alterações nas unidades educativas ocorrem quando as/os docentes se reúnem coletivamente para pensarem no trabalho que realizam, quando refletem sobre a prática pedagógica e buscam estratégias para “responderem aos desafios colocados”. O autor complementa afirmando que:

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2019, p. 10).

As formações descentralizadas ocorrem nas unidades educativas e são organizadas, comumente, pela equipe diretiva. As temáticas destas formações são elencadas pelo coletivo da unidade. Este formato de formação continuada contempla todos os profissionais docentes e incita este coletivo a refletirem e dialogarem sobre suas práticas educativas e a planejarem novas rotas, se assim perceberem que é necessário. Estas formações reverberam na qualidade do atendimento às crianças, pois é um coletivo voltado a estudar e a pensar em formas de qualificar o trabalho. Santos (2014, p. 250) em sua pesquisa ressalta que:

A formação continuada em serviço, depois da formação inicial, deve ser a maior fonte de recursos para as professoras; é por ela que se devem encontrar elementos para alimentar e realimentar a prática pedagógica. As diversas modalidades de formação – oficinas, seminários, cursos com temas específicos etc. – não devem substituir a formação continuada em serviço, que tem por finalidade manter um diálogo direto no coletivo com as atividades desenvolvidas diariamente no cotidiano da instituição.

Segundo Santos (2014), por meio dos encontros formativos, as profissionais docentes possuem mais recursos para endossar as ações educativo-pedagógicas e os momentos de diálogo com os demais profissionais docentes dos contextos que exercem a docência. A pesquisadora finaliza sua pesquisa afirmando que:

Compreende-se que a formação continuada em serviço se configura como espaço de reflexão da própria prática pedagógica em suas motivações cotidianas, diferentemente das demais, que, na maioria dos casos, não contam com a participação do coletivo da instituição. Também parece importante destacar que a formação continuada em serviço constitui um conjunto de ações planejadas dentro da proposta pedagógica da instituição de educação, incluindo momentos de estudo, troca de experiências e reflexão, os quais, realizados de forma sistemática e articulada com a secretaria e a universidade, colaboram com o exercício de diálogo teoria/prática, sempre apontando para novos conhecimentos e diferentes formas de perceber, organizar e realizar o trabalho com as crianças (Santos, 2014, p. 254).

Sobre a socialização das temáticas de formação a pesquisadora destaca que é necessário “[...] advertir que a socialização dos temas de formação não pode se resumir a mero repasse de conteúdos, trazendo à tona, como já vimos em várias outras modalidades e experiências de formação de professores, o modelo dos multiplicadores” (Santos, 2014, p. 251).

Neste sentido, Castro (2016, p. 121) afirma que: “A formação continuada é caminho importante para a compreensão e apropriação sobre a estruturação das ações pedagógicas e sobre como uma rede de ensino concebe os conceitos de criança, infância e professora de Educação Infantil”.

As formações centralizadas contam com a participação de um, ou mais profissionais docentes de uma mesma unidade educativa. Estas formações são extremamente relevantes, mas as implicações na unidade educativa ocorrem de forma mais pontual, pois afeta apenas aquele que participa. Por vezes, é garantido nas unidades um espaço para que cada profissional docente compartilhe com os demais o que vivenciou nas formações promovidas pelo NUFPAEI.

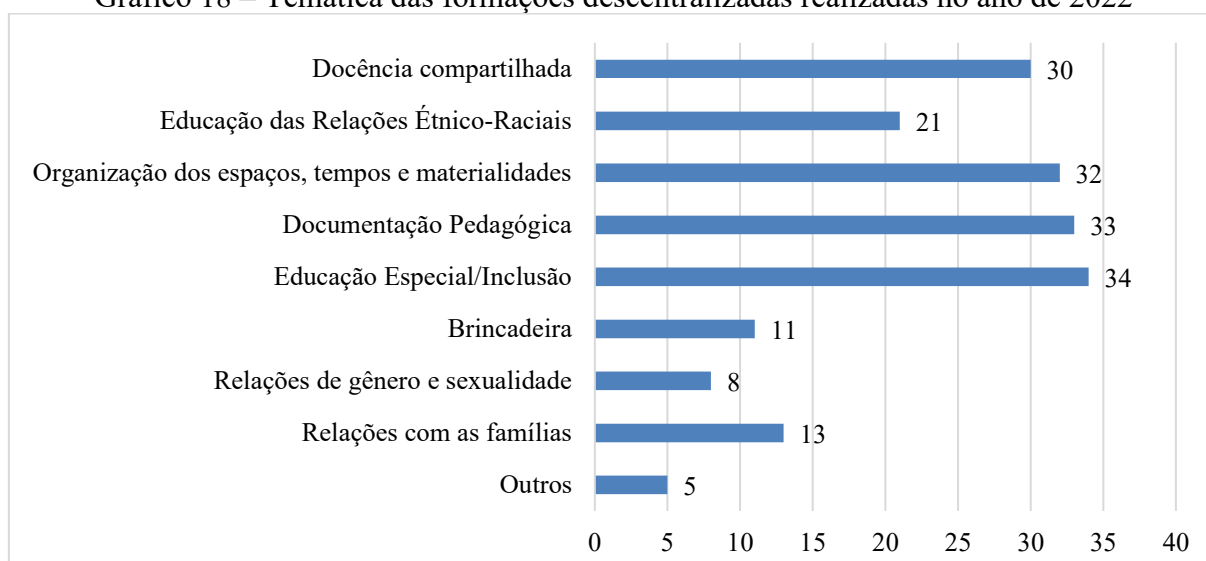
No ano de 2022 todas as unidades educativas da rede municipal elegeram temáticas para realizarem suas formações descentralizadas. Martins (2021) em sua pesquisa contribui ao tratar do atual plano de carreira do magistério da RMEF:

Nesse sentido, o atual plano de carreira municipal induz o professor a procurar formação continuada e, conseqüentemente, a buscar melhor qualificação para seu fazer pedagógico, refletindo sobre sua prática. Pode-se inferir que o que baliza o arranjo da carreira do Magistério de Florianópolis é o incentivo para que o professor melhore sua remuneração por meio da formação continuada, que é um dos elementos para progressão funcional, além do tempo de serviço e assiduidade, que também são contemplados na carreira docente do município (Martins, 2019, p. 17).

Ou seja, o atual plano de carreira municipal promove o aumento salarial também por meio da formação continuada, pois esta é um dos elementos que incidem na progressão salarial.

No questionário, as profissionais docentes que participaram da pesquisa identificaram as temáticas realizadas nas formações das unidades em que atuam.

Gráfico 18 – Temática das formações descentralizadas realizadas no ano de 2022



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta n°65

Como apresentado neste gráfico, percebemos que 33% das participantes da pesquisa neste ano de 2022 participaram de formações voltadas a temática da docência compartilhada. Bem como, 36% estiveram em formações sobre a documentação pedagógica e 35% sobre organização de espaços, tempos e materialidades. Ou seja, as categorias de análise que emergem nesta pesquisa: *Dimensões Estruturais; Relações Profissionais e Estratégias da Ação Pedagógica*, em certa medida, estão presentes nos temas elencados pelo coletivo de profissionais da Educação Infantil da RMEF como temáticas necessárias para serem estudadas, dialogadas e aprofundadas.

Entretanto, algumas temáticas também foram sugeridas pelas profissionais em uma das questões abertas do questionário como por exemplo: gênero; sexualidade; primeiros socorros; documentação pedagógica; a transição do cargo civil para o magistério; relação com as famílias; ética; atribuições de cada cargo e como eles se constituem nas unidades; hora do sono; importância da formação continuada; cuidar e educar; sobrecarga de trabalho; relação entre profissionais; desvalorização da/o professor/a auxiliar; escola e comunidade; inclusão; educação étnico-racial; espaços, brincadeiras e materialidades e docência compartilhada.

Como podemos observar no quadro abaixo, um número expressivo de respostas indica a necessidade da realização de formações sobre a *docência compartilhada*, sobre as *atribuições dos cargos*, a *relação entre os pares* e a *constituição do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil*.

Quadro 21 – Sugestões de temáticas para formação continuada

SUGESTÕES DE TEMÁTICAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA
<i>Realmente à docência compartilhada em seu verdadeiro significado, a questão da saúde emocional dos profissionais, o estresse por acúmulo de funções, a verdadeira função da educação infantil, as políticas públicas no município, o aumento de documentos exigidos para os profissionais e refletir sobre o que posso fazer com o que tenho, onde estou e com quem sou?</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº18).
<i>Enquanto não avançarmos em relação à docência compartilhada, será difícil construir um trabalho pedagógico de maior qualidade.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 24).
<i>Importância do papel do Professor Auxiliar de Educação Infantil como parte integrante do grupo, que partilha à docência.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 19).
<i>A valorização das professoras Auxiliares.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 20).
<i>Docência compartilhada. Atribuições do professor auxiliar. Planejamento.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 23).
<i>Sexualidade e primeiros socorros.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 09).

<i>"Docência compartilhada" e "sono e não sono". (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 33).</i>
<i>Docência compartilhada seria um tema interessante papel das auxiliares de sala nesse processo. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 39).</i>
<i>Compreender a demanda de cada grupo de atuação, visando o que precisa de mais informação para o grupo que tenha mais desafios encontrados, organizando um plano de ações dentro dessas demandas e qualificando os profissionais que atuam nesse grupo. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 29).</i>
<i>As especificidades do cargo de professor auxiliar, os desafios que enfrentamos e buscar soluções para as problemáticas que enfrentamos. Pois apesar de ser uma rede, há diferença de uma unidade para outra em relação a este profissional. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 28).</i>
<i>Questão de docência compartilhada, pois estamos ali para acrescentar na educação das crianças. Poucas vezes faltaram com respeito, sem eu não ter nem acesso ao dinheiro da APP para levar atividades diferenciadas. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 46).</i>
<i>Que o trabalho é feito pelas crianças e deve ser pensado o melhor pra ela. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 45).</i>
<i>Uso do WhatsApp com as famílias e o trabalho coletivo, tanto na unidade como nos grupos. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 41).</i>
<i>Falar da relação ética do cuidado e do educar porque em muitos momentos o educar e o cuidar estão dissociados. Docência Compartilhada de fato, na prática. Estudar sobre o processo de formação é autoformação dos professores. Estudar para compreender o processo de desenvolvimento, maturação e aprendizado das crianças, com o intuito de saber as necessidades de cada idade. Teria muito mais itens para escrever, mas ficaria muito extenso. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 42).</i>
<i>As relações entre profissionais e como redimir conflitos. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 43).</i>
<i>Funções, atribuições, docência compartilhada, especificidades dos cargos, relações entre profissionais do grupo, constituição dessa docência compartilhada, comprometimento de todos os profissionais do grupo ao desempenhar as ações, a documentação da Rede Municipal e o trabalhar em grupo. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 52).</i>
<i>A importância da Hora-Atividade, regência compartilhada, atribuições e funções dos cargos. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 54).</i>
<i>Função do professor auxiliar de ensino. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 55).</i>
<i>Importância efetiva da documentação pedagógica e os olhares de cada profissional do grupo. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 56).</i>
<i>Docência compartilhada, educação especial (principalmente autismo). (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 57).</i>
<i>Docência compartilhada, documentação para professora auxiliar de educação infantil (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 59).</i>
<i>A importância da formação continuada e atribuir a formação aos profissionais da educação. Promover a qualidade de ensino, é necessário renovar novos conhecimentos e novos saberes. E buscar novas formação para contribuir para nossa cidadania. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 60).</i>
<i>As discussões referentes aos indicativos que vem das salas. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 62).</i>
<i>Sobre a questão 64 do Núcleo de formação, não há uma formação específica para professoras auxiliares. São formações amplas, mais gerais. Talvez um posicionamento político no sentido de a professora auxiliar de educação infantil ser professora também e não "tapa buraco" quando a professora não está. Creio que deveria</i>

<i>ser a Docência Compartilhada mais discutida/dialogada, inclusive nas formações.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 63).
<i>Atribuições</i> (Professoras Auxiliares de Educação Infantil nº 44 e nº 64).
<i>Função da PA.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 50)
<i>Docência compartilhada.</i> (Professoras Auxiliares de Educação Infantil nº 10, nº 17, nº 23, nº 39, nº 48, nº 67, nº 69).
<i>Planejamento, registro e avaliação, - Hora atividade, -Regência compartilhada.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 68).
<i>Formação com a temática da Inclusão, dos documentos pedagógicos e do desenvolvimento da criança.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 70).
<i>O comprometimento das famílias quanto a educação a interação com a escola, considerando que a educação infantil é uma extensão a casa das crianças.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 71).
<i>Acredito que seria muito importante trabalharmos questões éticas relacionadas ao nosso trabalho, pois o que mais vemos na área da educação são professores falando mal um do outro, fazendo fofocas do outro, desrespeitando e desmoralizando os colegas a partir das fofocas que vão surgindo. Deus que me perdoe, mas poderia até surgir uma lei que punisse esses profissionais fofoqueiros. Precisamos olhar para o outro com mais respeito. Inclusive essa ideia também se estenderia as famílias.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 72).
<i>De que forma organizar um tempo para as profissionais dialogarem de forma presencial.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 73).
<i>Penso que seria aprender mais sobre docência compartilhada.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 75).
<i>Creio que a abordagem da docência compartilhada, que vejo muito é falada, mas na prática acaba estando distante.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 76).
<i>Educação étnico racial e relações de gênero e sexualidade.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 78).
<i>A docência compartilhada de fato! acabar com essa forma de identificar as professoras como regentes e PA, acho muito ofensivo, a SME precisa dar conta dessa demanda.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 79).
<i>Educação especial e inclusiva, Educação das Relações Étnico-Raciais e documentação pedagógica</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 80).
<i>Docência compartilhada, relação com as famílias, brincadeiras.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 85).
<i>Atribuições do cargo, docência compartilhada.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 86).
<i>Relações entre profissionais.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 88).
<i>Relações com as famílias.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 51).
<i>Ampliação de repertórios e participação de todas na busca por oferecer uma educação cada vez melhor para as crianças.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 90).
<i>Ser passado para todos os participantes das unidades a importância da contribuição de cada uma das funções para o bom andamento da formação das crianças.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 91).
<i>O que é a docência compartilhada, como ela se configura no cotidiano com as crianças e no momento da produção da documentação pedagógica.</i> (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 93).

Justamente a especificidade de cada cargo e suas implicações no processo de docência junto as crianças e nas relações de trabalho. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 94).

O espaço físico da sala da unidade é "pertencente" a todos os profissionais atuantes. Inclusive do professor auxiliar. (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 95).

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas da pergunta nº67.

Em meio as diferentes sugestões de temáticas para a realização de formação continuada, centralizada e descentralizada, percebemos uma ênfase nas questões que atravessam o processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Por meio destas análises podemos constatar a complexidade do trabalho docente e, da especificidade da docência das Professoras Auxiliares de Educação Infantil. No entanto, nessa complexidade e diversidade à docência permanece essencialmente uma prática centrada nas crianças, em torno das crianças, para as crianças (Tardif; Lessard, 2014).

5.3 DIMENSÃO DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS E A TAL DOCÊNCIA COMPARTILHADA: “NUNCA VI NEM COMI, EU SÓ OUÇO FALAR”

*“o seu olhar lá fora,
o seu olhar no céu,
o seu olhar demora,
o seu olhar no meu,*

*o seu olhar, seu olhar melhora,
melhora o meu,
[...]
o seu olhar agora
o seu olhar nasceu
o seu olhar me olha
o seu olhar é seu
...”*

Arnaldo Antunes

A música de Arnaldo Antunes, “O seu olhar”, nos inspira a pensar nas relações que estabelecemos com as pessoas que atravessam a nossa vida, a nossa trajetória, seja ela pessoal ou profissional. Por meio da troca, do encontro, do olhar, das relações vamos também nos constituindo profissionalmente. Arnaldo Antunes em sua música, afirma que o “seu olhar melhora o meu”. Sem pretensão de didatizar a música, mas atravessada por ela, iniciou a escrita das análises desta categoria. Afinal, o processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil perpassa pelas relações que estabelecem com as/os demais profissionais que exercem a docência no mesmo grupo que atuam.

Ao tratar das relações profissionais, destacamos que “[...] nossa forma de nos

relacionarmos, [...] depende de nossas experiências, nossas expectativas, nossas interpretações, nossa história, nossos imaginários, nossa cultura e nossa formação” (Hoyuelos; Riera, 2019, p. 177).

Estas formas de se relacionar afetam também o processo de constituição da docência de cada Professor/a Auxiliar de Educação infantil e, implicam no processo de constituição de uma identidade docente, pois, como define Dubar (2005, p. 143) “[...] a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto, não podemos prescindir dos outros para forjar a nossa própria identidade”. Para o autor, este processo de constituição de uma identidade ocorre por meio do processo biográfico e do processo relacional.

Tardif e Lessard (2014, p. 177), ao tratarem da docência, nos auxiliam a compreender que esta é uma:

[...] profissão de relações humanas, trabalho com coletividades e ao mesmo tempo centrado nas pessoas, [...]. Com efeito, diferentemente dos objetos que nunca se encontram, mas que, no máximo, podem se tocar externamente, os seres humanos tornam-se realmente presentes uns aos outros, são co-presentes numa situação instaurada pelo seu encontro, portadores que são de expectativas, de perspectivas, de motivações, de interesses, que devem ser, de certo modo, agendados, negociados e precisados para produzir a possibilidade de uma ação em comum.

Partindo de uma perspectiva que compreende a docência como uma profissão relacional e da ordem do humano, ou seja, com e sobre seres humanos (Tardif; Lessard, 2014; Teixeira, 2007; Nóvoa, 1992) buscamos analisar os dados do questionário que abarcam aspectos sobre as relações estabelecidas entre profissionais docentes, com foco nas Professoras/es Auxiliares e Professoras de Educação Infantil e entre as Professoras Auxiliares de Educação Infantil e as famílias, a partir das perspectivas das participantes da pesquisa.

Denominamos esta categoria de análise como *dimensão das relações profissionais*, após identificarmos nos dados gerados no questionário, os relatos e indicações das participantes de diversas situações em que as relações que estabelecem com as/os demais profissionais docentes, bem como as relações com as crianças e com suas famílias, afetam e dão contornos à docência (Schmitt, 2008).

Sendo assim, as relações profissionais aqui analisadas contemplaram as relações entre Professoras Auxiliares de Educação Infantil e demais profissionais docentes bem como as relações com as crianças e com suas famílias.

Para dar uma visibilidade às *dimensões das relações profissionais*, selecionamos as principais palavras utilizadas pelas participantes da pesquisa ao responderem à pergunta nº 62 sobre o que compreendem por compartilhar a docência e inserimos numa nuvem de palavras. É importante anunciar que na reunião das palavras não incluímos as várias menções as crianças,

municipais.

Em diferentes respostas, as participantes enfatizam a necessidade de manter uma *comunicação, conversa*, constante entre as/os profissionais docentes, para que *socializem* suas observações e vivências com as crianças, bem como, outras questões que necessitem de *diálogo* e sejam inerentes à docência. Para que seja possível compartilhar a docência, as participantes salientam a necessidade que todas/os *participem*, assumam suas *responsabilidades* e sejam *corresponsáveis* pelo grupo de crianças.

Sem perder de vista que neste processo desafiador, em alguns momentos irão *partilhar, dividir* “tarefas”, mas, numa busca contínua de estabelecer aproximações nos encaminhamentos que realizam, *alinhando* as *intencionalidades*, pautadas nas mesmas *concepções* preconizadas pelos documentos curriculares e jamais dicotomizando o cuidar-educar.

Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, Auxiliares de Sala e Professoras/es de Educação Infantil, são as profissionais que cotidianamente estabelecem relações educativo-pedagógicas com as crianças, desde bebês, mesmo que Professoras/es de Educação Infantil e Professoras Auxiliares de Educação Infantil estejam em períodos alternados com o grupo de crianças, precisamos considerar a relação estabelecida entre estas/es profissionais.

A construção do trabalho nas unidades educativas, é:

[...] antes de tudo uma construção social contingente oriunda das atividades de um grande número de atores individuais e coletivos que buscam interesses que lhes são próprios mas que são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. Portanto é a ação e interação dos atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola (Tardif; Lessard, 2014, p. 48).

Desta forma, após a análise das respostas do questionário, identificamos que, em diversos momentos, as participantes indicam o quanto a relação que estabelecem com as/os demais profissionais docentes implicam na organização do seu trabalho e no exercício da sua docência. Evidenciam que, desde o momento inicial do ano letivo, as relações interferem na escolha do grupo de crianças, na organização e elaboração da documentação pedagógica, na organização da sala de referência e dos materiais, até mesmo, na relação e comunicação com as famílias, interferindo diretamente na docência com as crianças.

Com a criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, ocorreu uma nova organização na composição de profissionais docentes em cada grupo de crianças.

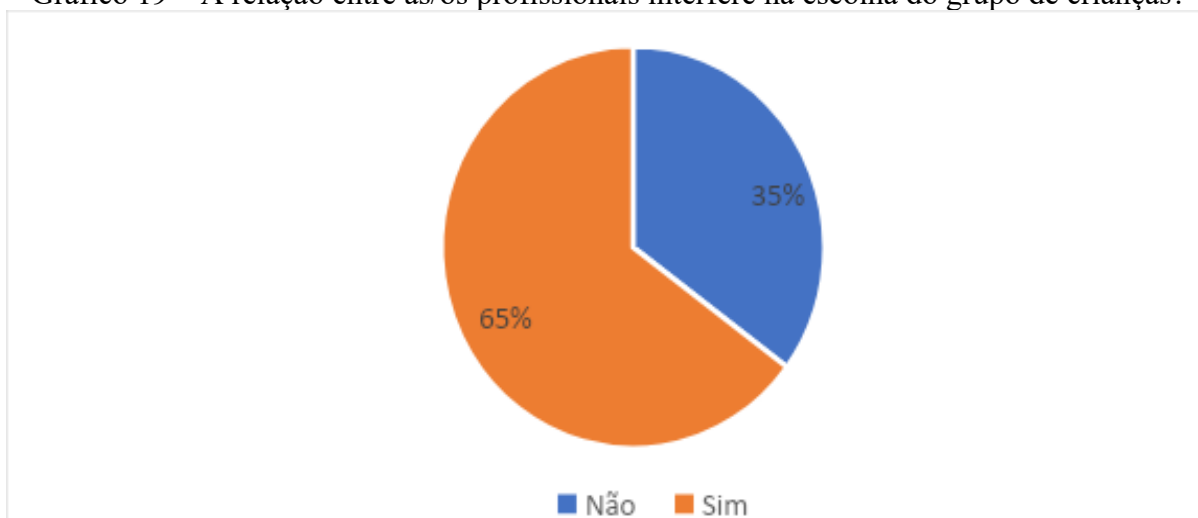
Essa nova configuração exigiu das profissionais empenho e dedicação para compreender qual a função de cada uma na constituição do grupo. Exigiu também uma mudança no perfil docente, na lógica do trabalho individualizado, para uma lógica da docência compartilhada e colaborativa. O estabelecimento de processos

interativos com fins específicos, ou seja, a constituição de vínculos de confiança, nem sempre acontecem da mesma forma, nos diversos grupos de profissionais (Loch, 2020, p. 140).

Com o intuito de compreender este processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, que perpassa pelas relações estabelecidas também com as/os demais profissionais, famílias e crianças, buscamos apresentar alguns dos dados gerados por meio do questionário.

No bloco II do questionário identificado como: *Informações referentes ao cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil*, dentre as perguntas elaboradas temos algumas que se referem a relação entre as/os profissionais docentes que atuam num mesmo grupo de crianças. Como por exemplo a pergunta de número 25: *As relações estabelecidas entre as/os profissionais interferem no momento da escolha do grupo em que você pretende atuar como professor/a auxiliar de Educação Infantil?*

Gráfico 19 – A relação entre as/os profissionais interfere na escolha do grupo de crianças?



Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados gerados na resposta da pergunta nº 25.

Por meio deste gráfico fica evidente que para 65% das Professoras Auxiliares de Educação Infantil a relação que estabelecem com as demais profissionais do grupo de atuação interfere na escolha do grupo de crianças em que irão trabalhar a cada ano letivo.

Entretanto, algumas unidades educativas da rede municipal possuem, em seu regimento interno, critérios que orientam este processo de escolha dos grupos que passam então a definir esse processo.

Na sequência, elaboramos a pergunta nº 26: *Neste ano de 2022 quais foram os seus critérios que implicaram na escolha dos grupos de crianças nos quais estás exercendo a docência? Assinale uma ou mais alternativas.* E como respostas, obtivemos o seguinte cenário:

15,6% das Professoras Auxiliares de Educação Infantil informaram que a relação que estabelecem com as Auxiliares de Sala interfere mais na escolha do grupo de crianças do que a relação que estabelecem com as/os Professoras/es de Educação Infantil, pois, são com as Auxiliares de Sala que estarão em relação nos dias em que exercerem a docência junto a cada grupo de crianças. Ao passo que 24,4% das participantes informam que são as relações que estabelecem com as/os Professoras/es de Educação Infantil que atuarão no mesmo grupo de crianças que interfere na escolha dos grupos.

Mesmo assim, temos um número expressivo de 42,2% de Professoras Auxiliares de Educação Infantil que sinalizaram outros critérios de escolha de grupo. Dentre as diversas respostas temos: de acordo com as limitações físicas das profissionais, pois desta maneira, algumas participantes são impedidas em ficar nas turmas de bebês; um grupo de bebê (15 crianças) e um de crianças maiores (25 crianças) para que todas as Professoras Auxiliares de Educação Infantil tenham um mesmo número de crianças; grupos em que as/os Professoras/es de Educação Infantil possuem contrato de 40h, dentre outros.

Obtivemos também respostas que demarcaram que a própria unidade educativa já possui alguns critérios, como, por exemplo, o sorteio e a indicação de que permaneçam no grupo que trabalharam no ano anterior, sendo assim, não tiveram possibilidade de escolha. A diretoria de Educação Infantil da RMEF elaborou o documento *As Orientações para o Processo de Inserção das Crianças na Educação Infantil* (Florianópolis, 2018), que visa orientar as unidades educativas a:

[...] aprimorar intencionalmente práticas cuidadosas e atentas aos processos de entrada ou retorno das crianças à educação infantil, sob a perspectiva de valorizar a constituição de relações dialógicas e de confiança entre os diferentes sujeitos envolvidos: crianças, famílias e profissionais (Florianópolis, 2018, p. 1).

Na perspectiva de valorizar a constituição de relações dialógicas, entre crianças, famílias e profissionais, consta que:

A constituição do vínculo afetivo é um aspecto importante para composição da vida coletiva na educação infantil, e as profissionais possuem um papel importante neste processo. Neste sentido, orientamos que uma das profissionais acompanhe seu grupo de crianças de um ano para o outro. Ou seja, orienta-se que, **uma das profissionais do ano anterior acompanhe o grupo no ano seguinte**. Esta orientação visa respeitar a constituição e a manutenção do vínculo da criança e do grupo, buscando preservar a presença de uma figura adulta de referência. É importante, ainda, observar que o papel desta figura de referência é também mediar e ampliar a constituição de novos vínculos no decorrer do ano (Florianópolis, 2018, p. 8, grifo do autor).

Devido a esta orientação, algumas profissionais informaram que não escolheram o grupo de crianças, pois já estava previsto que seguiriam com as mesmas crianças do ano

anterior. Com a rotatividade de profissionais das instituições, em alguns casos, de um ano letivo para outro, permanece apenas um/a docente do grupo para continuar como referência para as crianças.

Ainda sobre a escolha do grupo de crianças ser motivada pela relação que possuem com as profissionais docentes, cabe questionar, a que tipo de relação as participantes estão se referindo. Entendemos que trabalhar com quem já se possui certa afinidade traz conforto, segurança e estabilidade. Embora, o fato de ter uma relação afetiva e de amizade que, por vezes, extrapola os muros da instituição, não é garantia de que no exercício da docência não ocorrerão divergências, ou que de fato exista uma docência compartilhada.

Por vezes, esta relação já consolidada implica em ser conivente com práticas inaceitáveis ou divergentes das concepções de Educação Infantil, infância, criança e docência que os documentos curriculares da RMEF preconizam. Torna-se delicado, talvez, discordar de quem se tem uma relação afetiva, ou ainda, no exercício da docência fica inevitável, em algumas situações, conversar com este outro adulto sobre amenidades da vida pessoal, sem dar-se conta de que tudo que ocorre no espaço da instituição, sobretudo, na presença das crianças, desde bebês, é ação docente, é educativo-pedagógico.

Como consta em uma das respostas, é necessário “[...] *entender que trabalhamos em um espaço público e não privado*” (Resposta da questão nº 62, Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 49). Isto não significa que não seja aceitável criar vínculos entre os profissionais, com relações afetivas e de amizade, mas com a premissa de uma atenção quanto as formas como estes vínculos afetam as crianças. Segundo Loch (2020):

Uma discussão necessária antes da efetivação do trabalho nos grupos de atuação é a necessidade de estabelecer coletivamente quais são as bases da docência nessa etapa educativa. Isso pode parecer simples e banal, entretanto, é o maior desafio a ser superado (Loch, 2020, p. 140).

Contemplar no diálogo entre as/os profissionais quais são as concepções em que estará pautado o exercício da docência é necessário, para que, desde o início, se busque um alinhamento e a compreensão da especificidade de uma docência nesta primeira etapa da Educação Básica. Iniciar com um grupo de profissionais, que por mais que possuam processos formativos diferentes, estejam abertos ao diálogo, troca e reflexão, desde o início do ano letivo, buscando pautar seu trabalho no que preconizam os documentos orientadores, interfere diretamente nas relações que serão estabelecidas entre elas/es, com as crianças e com as famílias.

Como destaca uma das participantes, para que ocorra uma docência compartilhada é

necessário “[...] o alinhamento de concepções frente a infância” (Resposta da questão nº 62, Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 2). Para que isto ocorra, os tempos e espaços institucionalizados para promover estes encontros são necessários. A relação entre estes diversos profissionais docentes pode permitir:

[...] compartilhar mais sonhos, mais estratégias e mais emoções positivas. Os sonhos contagiam profissionalmente e provocam uma retroalimentação positiva que, por sua vez, emociona. Comprovei pessoalmente – quando trabalho em dupla, diferentemente de quando o faço sozinho - que rimos mais, que há mais brincadeiras que nos ajudam a tornar mais divertida a difícil tarefa de educar. Diariamente precisamos ter alguém próximo, com quem nos emocionarmos em relação ao que vemos ou interpretamos. E acreditamos que as crianças agradecem muito por isso. O humor e a alegria, como forma de resiliência, são bons exemplos para as crianças. Esta forma de trabalho possibilita contrastar experiências, argumentos, enriquecer-se mutuamente e complementar-se. E tudo isso confere a profissão um significado emocional de grande valor vital e educativo (Hoyuelos, 2019, p. 130).

Como visto, uma relação entre as/os profissionais que conte também com humor e alegria é benéfica tanto para os adultos quanto para as crianças. Tardif e Lessard (2014, p. 171) ressaltam que “[...] o humor é um indício poderoso da pertença a uma mesma cultura profissional, visto que as piadas não têm sentido senão em referência a um conhecimento compartilhado de um contexto de trabalho”.

Uma das especificidades da Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis, como já mencionado, é a composição do coletivo de profissionais que exercem a docência em cada grupo de crianças. No entanto, a presença de mais de um adulto na relação com as crianças não garante que ocorra um trabalho compartilhado e complementar.

O termo, *docência compartilhada*, foi utilizado pelas/os participantes da pesquisa em diversos momentos, referindo-se a diferentes situações. Uma das participantes, quando questionada sobre o que compreende como *docência compartilhada* respondeu: “Comecei a escrever 5 vezes e apaguei tudo. Sinceramente? ***"Nunca vi, nem comi, eu só ouço falar"***. ***Para mim seria construir um trabalho que tem a criança como protagonista e que considera o que for mais valioso para elas.*** (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 41).

A frase emblemática “*nunca vi, nem comi, eu só ouço falar*”, nos convida a desvelar o que de fato tem sido compreendido como *docência compartilhada*, visto que estas duas palavras têm sido utilizadas de forma recorrente nas respostas do questionário. Mesmo tendo iniciado a elaboração da resposta afirmando não saber de fato no que consiste uma *docência compartilhada*, a participante pressupõe ser referente à construção de um trabalho que considera a criança como protagonista. Será que tudo o que é realizado nas unidades educativas

pelos/os docentes compõem um compartilhamento de docência? Em resposta de uma outra professora temos a indicação de que:

*De fato, auscultar as crianças, pensar as ações a partir dessa **ausculta** e compartilhar com demais profissionais essa ausculta e a docência criada a partir dela. As crianças são as mesmas para todas que atuam com elas/es, portanto seus desejos, ideias, pensamentos, sentimentos, descobertas interessam a todas/os e podem orientar o fazer docente de todas/os.* (Resposta referente à pergunta nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 6).

A escolha desta profissional docente foi enfatizar que o exercício da sua docência ocorre a partir de um processo de *ausculta* das crianças e, por isso, afirma compreender que a docência compartilhada implica em compartilhar com as demais profissionais o que foi observado, escutado das crianças e interpretado por cada adulto. Afinal, é a partir deste movimento que as ações docentes vão sendo orientadas. Esta resposta traz indicativos para pensarmos nessa complexidade das relações entre as/os profissionais docentes em organizar as ações educativo-pedagógicas com e para as crianças.

Nesta perspectiva estas duas respostas indicam como uma possibilidade de *docência compartilhada*:

Trabalhar de forma conjunta com todos os profissionais que compõem um determinado grupo de atuação, pensar e ter como foco a criança e seu desenvolvimento. (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 22).

É a efetivação do trabalho entre as profissionais com um único objetivo, o bem-estar das crianças do grupo de atuação, as trocas, visando as necessidades, os olhares atentos, na construção da documentação pedagógica. E principalmente a parceria, a confiança e o comprometimento para essa construção. (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 3).

Aqui, nestes excertos, há um destaque também quanto a relevância de ter como objetivo das ações educativo-pedagógicas, “*a criança*”, ou o “*bem-estar das crianças*”, para assim, efetivar parcerias entre as/os profissionais docentes do grupo de atuação.

Uma docência que é orientada a partir da observação e *ausculta* das crianças, implica que, embora, tenha-se um coletivo de profissionais exercendo uma docência, com trajetórias formativas, olhares e escutas que se diferem, tenha-se indicativos com pontos de convergência. Afinal, são as mesmas crianças que estão na relação com estas/es diferentes profissionais.

Sobre a *ausculta*, Rocha (2008) ressalta:

A simples busca de uma ampliação do sentido semântico indica que o termo *ausculta* não é apenas uma mera percepção nem simples recepção da informação – envolve compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – o da escuta da criança pelo adulto –, sempre passará por uma interpretação. Tal análise da expressão oral do outro/criança orienta-se pelas

próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa- lembrando que quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais. Isso já indica alguns problemas metodológicos envolvidos na pesquisa com crianças: a atenção às diferentes linguagens e os limites no grau de compreensão que podemos alcançar (Rocha, 2008, p. 45).

Desta maneira, *auscultar* as crianças, desde bebês, perpassa por compreender a comunicação realizada por elas/es. Envolve a escuta e a interpretação do adulto que está na relação com as crianças. Desta forma, pode-se considerar que existe, em alguns casos, uma fragilidade nas interpretações dos adultos neste movimento de ausculta das crianças.

Os questionamentos, inquietações e manifestações das crianças podem ser diversos, mas, será que na relação com cada profissional as indicações observadas serão tão divergentes? Consta nesta resposta que se faz necessário:

Estabelecer parcerias, procurar estar sempre em comunicação com o grupo de profissionais do grupo e com demais profissionais da unidade. Socializar os processos vividos pelas crianças e nunca querer inventar propostas advindas somente da sua cabeça, descontextualizadas. Propostas que, na maioria das vezes, somente ocupam o tempo, e não estão conectadas com o vivido pelo grupo de crianças nos momentos em que não estamos com ele. (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 6).

Estas linhas escritas por uma das respondentes do questionário, revela a compreensão de que se faz necessário “*estabelecer parcerias e socializar os processos vividos pelas crianças*”, balizando suas ações pedagógicas nas concepções de criança, infância e docência preconizadas nos documentos curriculares, evitando desta forma realizar propostas “*advindas da sua cabeça, descontextualizadas*”, como ela bem alerta.

A escrita realizada por esta profissional, de forma objetiva, deixou evidente o quanto os desafios nas relações entre Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliar/es de Educação Infantil são travados pela ausência de diálogo, reflexão e encontros formativos, implicando em propostas realizadas para preencherem o tempo, desprovidas de sentido e significado para as crianças. Esta resposta traz indicativos pertinentes para pensar a realidade de algumas relações entre as/os diferentes profissionais docentes.

Segundo Camilo (2018, p. 156), a docência compartilhada deve ser compreendida como um “[...] trabalho realizado em conjunto, ou seja, que tanto engloba relações e atuações de diferentes sujeitos partilhando e compartilhando as responsabilidades e as ações na turma, quanto construindo consensos e concepções coletivas de como atuar com bebês e crianças pequenas”. Em algumas respostas identificamos esta compreensão de um trabalho educativo-pedagógico a ser realizado em conjunto, como afirmado pela Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 93: “[...]trabalhar em conjunto, é compartilhar registros, conversar com os pares e

planejar a partir das indicações das crianças”.

A resposta assertiva desta profissional vai ao encontro do que demarca Rocha (2008, p. 47), ao afirmar que na pesquisa educacional e também na docência é preciso “[...] conhecer o modo como as crianças vivem a sua infância e a representam, para, a partir daí, balizar a ação educativa”. Desta forma, o movimento de *ausculta* das crianças permite conhecer as crianças para que a partir daí ocorram os desdobramentos nas relações educativas-pedagógicas.

Conhecer as crianças implica desdobramentos na prática pedagógica, que associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, pode permitir um redimensionamento crítico das orientações e das práticas educativo-pedagógicas dirigidas a elas. Direcionar as atenções de pesquisa para esse objetivo foi gradualmente favorecendo um reconhecimento da relação educativa como um encontro entre adultos e a alteridade da infância, exigindo compreensão dessa relação como uma relação na qual adultos e crianças compartilham amplamente sua experiência de viver parte de suas vidas nos espaços coletivos de educação (Rocha, 2011, p. 374).

Neste excerto Rocha (2011) evidencia que os movimentos de pesquisa contribuíram com o reconhecimento da relação educativa, do encontro entre adultos e a alteridade da infância. Destaca que ao conhecer as crianças pode ocorrer um “[...] redimensionamento crítico das orientações e das práticas educativo-pedagógicas” das/os docentes.

Ainda neste sentido, quanto a pensar sobre como as relações profissionais interferem no que tem sido planejado pelas/os docentes, temos a resposta: “[...] *Não posso deixar materiais para continuidade de pesquisa como uma planta que quando eu retornar vamos olhar seu desenvolvimento*” (Resposta referente à pergunta nº 60 Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 36), percebemos uma ruptura e fragmentação nas ações pedagógicas, devido a alternância entre Professora de Educação Infantil e Professora Auxiliar de Educação Infantil na relação com as crianças.

Nesta mesma perspectiva, uma Professora Auxiliar de Educação Infantil afirma que, por vezes as/os Professoras/es de Educação Infantil “[...] *não dão abertura para a construção de alguma demanda da sala, como por exemplo, alguma mudança na sala, rotinas*”⁵⁷. Outra participante ressalta: “*Não podemos nos dividir nas nossas docências porque as crianças são únicas no seu processo de formação*”⁵⁸.

Se de fato as propostas realizadas por estas Professoras Auxiliares de Educação Infantil são planejadas a partir de um movimento de *ausculta* das crianças do grupo, por que não é possível que este material permaneça com as crianças no espaço da sala? Por que o/a Professor/a de Educação Infantil não contempla também em seu planejamento a proposição, de observar o

⁵⁷Resposta referente à pergunta 60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 13.

⁵⁸Resposta referente à pergunta 60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 60.

desenvolvimento da planta? Por que não é possível alterar a organização dos espaços? E as/os Auxiliares de Sala? Estas/es estão com as crianças vivenciando todo esse processo, podem fazer essa “ponte” entre os diferentes planejamentos? Afinal, segundo uma das respondentes: “*Em muitos momentos não consigo conversar com as professoras, acabo tendo mais contato com as auxiliares de sala*” (Resposta da Pergunta nº60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 52).

São diversas as estratégias que as Professoras Auxiliares de Educação Infantil têm buscado utilizar para exercerem a docência e, de forma recorrente, informam que a organização do trabalho “*depende da relação*” que estabelecem com cada Professor/a de Educação Infantil. Existe descontinuidade, fragmentação, mas também continuidade, diálogo, convergências, possibilidades, complementaridade, encontros, diálogos...

Nas respostas a seguir, as Professoras Auxiliares de Educação Infantil, demonstram que mesmo quando encontram desafios para exercer uma *docência compartilhada*, buscam meios de realizarem suas atribuições evitando prejudicar as crianças.

Sigo a rotina do grupo, mas com propostas planejadas por mim. (Resposta da Pergunta nº60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 38).

Acho que o trabalho deve ser complementar se não consegue ser compartilhado. (Resposta da Pergunta nº60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 45).

Por vezes me adequando as temáticas abordadas na sala referência, dando continuidade ao que já está sendo visto. (Resposta da Pergunta nº60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 76).

Posso ser uma parceira na proposta dela e juntas ampliarmos o trabalho, como posso ter minha própria proposta caso não me identifique naquela e podemos ter cada uma a sua proposta. (Resposta da Pergunta nº60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 94).

Estas participantes, demonstram, por meio da escrita, certa abertura para construir um trabalho compartilhado, mas destacam que nem sempre é possível. Retomamos a resposta de uma das participantes que afirma que quando não é possível realizar um trabalho compartilhado, ela busca que seja complementar, evitando uma ruptura muito brusca entre o que as crianças vivenciam com cada profissional docente. Neste sentido, outra professora informa: “*Quando não consigo estabelecer uma docência compartilhada, busco, ao menos, seguir uma lógica de trabalho para que as crianças não fiquem perdidas com cada uma trabalhando algo aleatório*” (Resposta da Pergunta nº 60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 45). Todavia, em outras respostas temos:

Procuro dar continuidade para que todo processo, possa ser entendido da mesma forma pelo grupo, e fluir o que já está sendo trabalhado. (Resposta referente à

pergunta nº 60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 26)

Cada docente respeita o seu espaço e ajuda com ideias e propostas com os planejamentos e as ações com o grupo, atuando de forma compartilhada. (Resposta referente à pergunta nº 60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 29)

[...] trocamos muito sobre a intencionalidade de nossos planejamentos. (Resposta referente à pergunta nº 60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 30).

Cotidianamente as crianças estão na relação com as Auxiliares de Sala, que não pertencem a categoria profissional do magistério, que não possuem a mesma carga horária, nem as mesmas atribuições que as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e Professoras/es de Educação Infantil. São as/os Auxiliares de Sala, citadas em algumas das respostas do questionário que, por vezes, articulam a comunicação entre as/os demais professoras/es. São elas/es que contam o que ocorreu no dia anterior, que solicitam a continuidade de algo iniciado por outra docente, ou seja, que estão, simultaneamente, com o grupo de crianças tanto com a Professora Auxiliar de Educação Infantil quanto com a Professora de Educação Infantil.

As Auxiliares de Sala, atuam num contrato de 30 horas semanais e não possuem hora-atividade, sendo assim exercem sua função todos os dias com o grupo de crianças, por isso, em alguns casos, são reconhecidas como principais referências, tanto para as crianças, quanto para as famílias. Embora essa não seja uma regra, pois como afirma Hoyuelos (2019, p. 127):

Muitas vezes, observei como as crianças (-temos que reconhecer- nós também, profissionais, bem como os pais) escolhem ou não escolhem pessoas específicas para manifestarem diversos apegos. Vínculos que não são indiscriminados e que são estabelecidos segundo as circunstâncias, os âmbitos ou os contextos.

Concordamos com a observação de Hoyuelos (2019), pois, no cotidiano das unidades, o tempo e a periodicidade em que as crianças estão em relação educativa-pedagógica com cada profissional pode interferir nos vínculos e apegos, mas não são determinantes, pois envolvem outras variáveis.

Na perspectiva de algumas das participantes, pensar numa *docência compartilhada* consiste em:

*[...] acolher o outro com tudo o que ele é, suas potências e suas dificuldades, e estar aberto ao **aprendizado coletivo**. Também é alinhamento, no sentido de constituição de **concepções bases, como o de criança, infância, função social do professor etc.** É organização **coletiva** de vivências continuar e também é **dividir** inseguranças e boas ideias!* (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 69).

*Significa perceber que trabalhamos em um espaço de caráter pedagógico e **esse compartilhamento faz parte da docência**. Compreender que as crianças são de todos os profissionais da unidade. Compartilhar a docência está também relacionada a questões de **empatia, de alteridade e de concepções de educação**.* (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 49).

*[...] É também pensar a continuidade de processos iniciados pelas profissionais do grupo de atuação. Saber perceber o que está acontecendo no grupo por meio da **documentação pedagógica** (incluindo as produções das crianças, que precisam estar expostas pela sala e, quando não, estar acessíveis a todas/os). (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 6).*

Por isso, talvez seja importante pensar no que tem sido considerado nestes processos de escolha pela parceria de trabalho. Pois, se todas/os as/os profissionais basearem o exercício de sua função nas mesmas concepções de base anunciadas nos documentos curriculares da rede, e compreenderem que é a partir da observação e ausculta das crianças que as propostas e relações educativo-pedagógicas vão sendo compostas, o que impulsionará, talvez, as escolhas será trabalhar com quem identifica-se que orienta sua docência a partir das questões aqui citadas.

Embora possam ter justificativas, por parte dos diferentes profissionais docentes, a descontinuidade dos “*processos iniciados pelas profissionais*” revela a ausência de encontro, de diálogo e reflexão entre o grupo de adultos que exercem sua função num mesmo grupo de crianças. Fica evidente a necessidade de buscar estratégias para garantir que seja possível ocorrer o diálogo sobre o que se tem observado das crianças, sobre as relações educativo-pedagógicas e a documentação pedagógica. Bem como, a necessidade de formação continuada, acerca das concepções em que o trabalho pedagógico da RMEF é pautado e articulado com os *saberes docentes* (Tardif, 2002).

Sobre os saberes docentes, “[...] sem supor que seja possível eliminar a hierarquia entre saberes” (Rocha, 2011, p. 382) compreendemos:

[...] que não há saber nem ignorância. Nesse sentido, entre os saberes e as ignorâncias de que todos somos portadores e o reconhecimento do outro como igual a mim pela sua humanidade (e, portanto, tão digno de ser levado em conta como eu), acreditamos ser possível, sim constituir uma relação de horizontalidade verdadeiramente interessada em superar em si a ignorância que se tem do conhecimento do outro. Nesse diálogo, poderá haver complementaridades ou contradições. O que cada saber contribui para tal diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma dada ignorância (Rocha, 2011, p. 382)

Nesta perspectiva fica o desafio de constituir relações de horizontalidade, em que cada profissional docente busque reconhecer que todos possuem saberes e ignorâncias e, por isso, torna-se necessário acolher “[...] o outro como igual a mim pela sua humanidade” (Rocha, 2011, p. 382).

Este processo de acolhida do outro com seus saberes e ignorâncias, para uma das participantes da pesquisa implica em compreender que *compartilhar a docência* significa: “*compartilhar saberes, ampliar o olhar para outros fazeres, trazer novas formas de apresentar o mesmo conteúdo para o grupo de atuação. [...] este fazer de docência compartilhada é muito*

rico e desafiador (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 66).

Sabemos que cada docente possui um processo formativo diferente, mas, todas/os docentes fazem parte de uma mesma rede municipal e, ao adentrar neste lugar necessitam se aproximar do que prescrevem os documentos orientadores e curriculares, para exercerem a sua docência alicerçadas nas concepções que esta rede municipal defende.

Hoyuelos e Riera (2019), afirmam que para Loris Malaguzzi educar implica em:

Confrontar e discutir publicamente sobre a maneira de fazer educação. Implica coincidir no desejo de respeitar a cultura infantil, mas não na forma unívoca de ver a criança. Educar comporta abrir-se a crítica, estar disposto a expor-se publicamente às considerações dos demais, a aprender a realizar apreciações e avaliações sobre o trabalho dos outros profissionais, e a distingui-los das críticas pessoais (Hoyuelos, Riera, 2019, p. 119, grifo nosso).

Sendo assim, mesmo que as/os professoras/es pautem sua docência nos documentos orientadores e curriculares da Educação Infantil municipal, não quer dizer que ocorrerá uma forma unívoca de ver a criança. E, ao fazerem parte de um coletivo de profissionais que estão na relação com as mesmas crianças, faz-se necessário certa disposição a se expor, a estar aberta/o a crítica, a apreciar e avaliar o trabalho educativo pedagógico do outro, mas não o outro. Pois, não se trata de críticas pessoais e sim de relações profissionais (Hoyuelos; Riera, 2019).

Para Tardif e Lessard (2014, p. 48) “[...] é a ação e a interação dos atores escolares, através dos seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola”. Segundo Tardif (2008) estes momentos de encontro, reflexão e diálogo entre os diferentes profissionais são “[...] para o professor, condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2008, p. 21).

No contexto pesquisado, para a análise desta categoria, ao trazer a contribuição de Tardif (2008) sobre os saberes docentes, destacamos, que estes diferentes saberes podem ser compartilhados para fomentar as reflexões e diálogos sobre as vivências das crianças e o exercício da docência. No entanto, retomamos que estes saberes profissionais que contribuirão com os processos de constituição de uma docência que garanta os direitos das crianças precisam ter como alicerce os documentos orientadores da área e da rede municipal e suas concepções de base, para que não sejam ações isoladas e advindas do senso comum, numa relação em que cada um faz o que considera pertinente.

Hoyuelos e Riera (2019) em seu livro intitulado *Complexidade e Relações na Educação Infantil* tratam da *dupla educativa* que “[...] consiste em duas pessoas (com a mesma

categoria profissional, mesmo calendário, mesmas funções, e mesmo salário) que compartilham, sem divisões nominais um único grupo de crianças, com as famílias, e que têm o mesmo poder de decisão” (Hoyuelos, 2019, p. 120). Segundo o autor:

É necessário romper com o penoso isolamento desta profissão, aprender a trabalhar em equipe, em comunidade, conjuntamente, começando pela *dupla educativa*. É uma nova forma de cultura e civilização, uma abertura para ver de modo diferente. É uma nova forma de conceber a escola, para evitar a terrível ruína dos docentes, da própria identidade vital e profissional. Mas, também, e isto é um grande paradoxo, a maior luta consiste em romper com as **resistências que os próprios educadores oferecem em relação a trabalhar cooperativamente e em duplas educativas**. A tradição cultural, com a qual se deve romper, impõe um condicionamento excessivamente brutal, pesado (Hoyuelos, 2019, p. 119, grifo meu).

O contexto e a organização da *dupla educativa*, mencionado por Hoyuelos (2019), se difere da realidade da rede municipal pesquisada, tanto no que se refere a quantidade de profissionais envolvidas/os na composição da docência (como vimos na figura 2 há um conjunto maior de profissionais docentes na ação direta com as crianças), quanto aos tempos e espaços de atuação entre Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e Professoras/es de Educação Infantil pois, neste nosso contexto, estas profissionais docentes, apesar de serem da mesma categoria profissional, possuem uma mesma carga horária semanal e um mesmo salário, atuam na relação com as crianças em tempos diferentes. Mesmo assim, consideramos pertinente pensar nessa “*dupla educativa*” (Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e Professoras/es de Educação Infantil) que exerce sua profissão em tempos diferentes, porém com as mesmas crianças.

A “tradição cultural” de não trabalhar numa perspectiva coletiva, de complementaridade com a qual Hoyuelos (2019) afirma ser necessário romper, de certa forma, também foi abordada por Schmitt e Silva (2018), quando tratam da relação entre profissionais docentes que atuam num mesmo grupo de crianças. As pesquisadoras anunciam que na rede municipal da qual emergem os dados da pesquisa que realizaram, a organização dos grupos de profissionais que exercem a docência nas unidades educativas foi alterada. No contexto apresentado pelas autoras, a presença de uma dupla de profissionais com as mesmas atribuições, gratificação de função e, simultaneamente, em relação com as crianças, embora não na horatividade, não foi o suficiente para que deixassem de ocorrer relações dicotômicas, de poder e hierarquização, mesmo que tenham sido minimizadas.

Embora, elas não estejam sozinhas, enquanto docentes, num grupo de crianças, é problematizado por Schmitt e Silva (2018) a ausência de discussão coletiva entre as/os profissionais docentes. As autoras justificam que isto “[...] é fruto, sobretudo de uma história de um anúncio dicotômico entre as ações de cuidado e as ações educativas que sedimentou a

divisão de tarefas no âmbito das instituições, fomentando uma ausência de reflexão coletiva” (Schmitt e Silva, 2018, p. 92). Evidenciam, que mesmo neste contexto, em que as atribuições e a remuneração sejam similares ainda se mantém uma “tradição escolar” de divisão de tarefas e ausência de diálogo e reflexões sobre as relações educativo-pedagógicas que, reverberam também, numa organização e elaboração da documentação pedagógica.

O contexto da RMEF, embora se diferencie do que foi pesquisado por Schmitt e Silva (2018), também apresenta, em algumas unidades educativas, desafios semelhantes nas relações entre as/os profissionais docentes.

Corroborando com Hoyuelos e Riera (2019, p. 121) consideramos que trabalhar com o outro que apesar de ocupar um cargo diferente, pertencente também ao magistério e possuir as mesmas atribuições “[...] traz, inicialmente, insegurança e medo; implica um desafio não habitual, porque exige negociar, confrontar, compartilhar, escutar, dialogar, discutir, fazer concessões, flexibilizar posturas, calar, falar... Valores que, por sua vez, em algumas ocasiões exigimos das crianças”.

Ao considerar o contexto das unidades educativas da RMEF, é compreensível que nessa nova configuração, haja insegurança. Mas é preciso problematizar e avançar em indicações que contemplem a função social da Educação Infantil, a partir das organizações mencionadas pelas participantes da pesquisa, do que já tem sido realizado nas unidades educativas como possibilidades de exercício de uma docência situada num coletivo de profissionais docentes.

Em uma das respostas a Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 41 relata que em alguns anos sofreu “*tentando construir um trabalho "só meu" com as crianças*”. Outra profissional, afirma que já se “*acostumou*” a trabalhar sozinha e que não insiste em compartilhar a docência com a Professora de Educação Infantil, afirma que: “*[...] cada uma organiza a sua docência, apenas respeitamos a mesma rotina do grupo*” (Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 68), estando cada profissional “[...] trancado em sua jaula de ouro, em seu reino de pequenos reinos” (Hoyuelos, 2019, p. 135). No entanto, concordamos com Schmitt (2014, p. 58) que “a ação docente não é independente, ainda que possa preservar um certo grau de autonomia no âmbito da criação de seu fazer”.

Neste sentido, a Professora Auxiliar de Educação Infantil nº74 afirma que nos grupos em que atua: “*[...] todos os profissionais contribuem com a docência, tem voz e participação. Pensamos e planejamos tendo nossas crianças como foco principal*”. (Resposta da pergunta nº 58). Esta afirmação demarca que o trabalho coletivo consiste em somar os saberes de pessoas que trabalham em conjunto.

Contudo, a perspectiva de uma docência compartilhada, não significa que Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil procedam “de maneira idêntica” no exercício da docência, cada um/a “mantém sua margem de manobra, sua zona de autonomia e de liberdade profissional” (Tardif; Lessard, 2020, p. 184).

A defesa anunciada por Hoyuelos (2019), por uma docência realizada pela “*dupla educativa*” nos provoca a considerar a estrutura organizativa da educação infantil da rede municipal pesquisada e buscar compreender o que é necessário para romper com este distanciamento, por vezes existente, entre Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Para que assim não tenhamos um número tão expressivo de situações em que não ocorram uma docência efetivamente compartilhada. Loch (2020, p. 86) compreende a docência compartilhada como:

[...] a ação conjunta de profissionais docentes responsáveis por práticas educativas que têm como objetivos, cuidar e educar de forma indissociável crianças de pouca idade. Compartilhar a docência pressupõe o compartilhamento das intencionalidades pedagógicas, por meio da construção da documentação, planejamento, registro e avaliação em regime de coparticipação.

Portanto, compartilhar a docência não se restringe ao compartilhamento e socialização da documentação pedagógica, para que sejam articuladas e elaboradas a partir das mesmas concepções, intencionalidades e indicações das crianças, desde bebês. Faz-se necessário observar se os contornos da docência da Professora Auxiliar de Educação Infantil são afetados e alterados por meio das relações estabelecidas com a/o Professor/a de Educação Infantil.

Afinal, segundo Hoyuelos (2019, p. 127):

[...] o trabalho em dupla educativa ajuda a explicitar melhor as ideias, a justificar nossas escolhas educativas e a conhecer diversos valores que as crianças sabem apreciar, porque os percebem de forma negociada no mundo das pessoas adultas. [...] um modo de realizar cotidianamente as possibilidades democráticas da escola como enfoque formativo.

Neste sentido, esta realidade leva a buscar uma melhor compreensão e delimitação do conceito de *docência compartilhada* que tem sido problematizado nos últimos anos, sobretudo a partir da inserção das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil nas unidades educativas. Embora, já tivesse sido abordado pela pesquisadora Gonçalves (2014) ao se referir a relação entre profissionais docentes e entre as profissionais e famílias:

Compartilhar a docência não se trata de dividir ou atribuir responsabilidades delimitadas, mas uma relação permeada de parceria, por este motivo, a definição docência compartilhada parece-nos mais apropriada. Compartilhar pressupõe: fazer parte de; tomar uma posição em relação; dividir com. Ou seja, é estar com estar junto, numa relação de compartilhamento (Gonçalves, 2014, p. 115).

Identificamos que algumas Professoras Auxiliares de Educação Infantil, por vezes, dizem que compartilham a docência com um determinado número de profissionais docentes, com o intuito de dizer que é esta a quantidade de profissionais docentes que atuam nos mesmos grupos que exercem sua função. Isto não significa que de fato estes sujeitos estejam desenvolvendo um trabalho numa relação de compartilhamento. Talvez estejam dividindo os cantos da sala, “*esse é meu, esse é teu*”, fazendo cada um o que considera pertinente, sem diálogo, sem troca, sem continuidades.

Neste sentido a Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 39 afirma que sente necessidade de:

[...] ser lembrado mesmo nos momentos que não estamos no grupo, as vezes isso é bem complicado dependendo da relação que temos com a professora regente. Acredito que essa docência compartilhada ainda é algo cheio de desafios, nem sempre conseguimos tal abertura com as professoras regente. Ainda estamos aprendendo a lidar com a nossa função. (Resposta da questão nº 62).

A afirmação nesta resposta que as profissionais que ocupam este cargo, assim como as demais, ainda estão “aprendendo a lidar” com esta função, com a presença de duas profissionais docentes com as mesmas atribuições. O que acarreta, por vezes, em trabalhos isolados e descolados de sentido para as crianças.

No entanto, temos uma definição de *docência compartilhada* na perspectiva de uma das participantes da pesquisa como: *É constituir uma relação dialógica entre os pares sem posições de superioridade. E, principalmente, compreender que todos os profissionais são docentes e responsáveis pelo grupo de crianças.* (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 5). Como anunciado por ela, as relações entre as/os diferentes profissionais docentes, precisam perpassar pela compreensão de que todos são responsáveis pelas crianças desde bebês, sem posições de superioridade. Neste sentido, para Tardif e Lessard (2014, p. 138) “[...] o auxílio mútuo faz parte da tarefa dos professores”. Entretanto, constituir uma relação pedagógica evitando relações hierárquicas e compreender a responsabilidade e relevância do trabalho que todos exercem é considerado por Edwards e Gandini (1999), desafiador.

Edwards, Gandini e Forman (1999) analisam os papéis das/os professoras/es em Reggio Emilia e afirmam que nas pré-escolas municipais daquela região as/os professoras/es trabalham em “[...] pares de co-ensino em cada sala” (Edward; Gandini; Forman, 1999, p. 163). Segundo a autora, nos momentos de encontro entre as/os profissionais:

O foco de uma discussão não é apenas ventilar pontos de vista diversos, mas em vez disso, prosseguir até ficar claro que todos aprenderam algo e avançaram um pouco em

seu pensamento. Uma discussão deve continuar até aparecer uma solução ou o próximo passo tornar-se aparente; depois, a tensão dissipa-se e um novo entendimento compartilhado oferece a base para a atividade futura ou esforço conjunto. A discussão pode exigir certa resistência e perseverança (Edward, 1999, p. 167).

Desta maneira, estas discussões não possuem apenas o objetivo de “ventilar pontos de vistas”, mas possibilitam, como dito por uma das participantes, “[...] *trocas entre as profissionais [...]*” proporcionando que todos aprendam algo e pensem “[...] *em como melhorar individualmente e coletivamente.*” (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 63). Para Edwards e Gandini (1999) a organização de *co-ensino*:

[...] é considerada difícil, pois os dois adultos devem adaptar-se e acomodar-se constantemente a fim de trabalharem juntos, mas, ainda assim, é o melhor, porque permite que cada adulto acostume-se a cooperar com o colega, adquira valor para a natureza social do crescimento intelectual e, portanto, torne-se mais útil para as crianças (e pais) enquanto esses engajam-se no processo social (Edward; Gandini, 1999, p. 163).

Apesar desta pesquisa ser num contexto que difere de Reggio Emilia, podemos compreender que nesta dimensão relacional, o compartilhamento da docência perpassa por momentos de convergência e de divergências. Uma das participantes compreende-se nessa relação com as/os Professoras/es de Educação Infantil como “[...] *corresponsável por todo trabalho pedagógico realizado com o grupo*” (Resposta da questão nº 62, Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 24).

Sendo assim, podemos considerar que esta hierarquia, por vezes velada, entre Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, pode ocorrer devido a diferença do tempo de permanência com cada grupo de crianças e reveladas “[...] pelos dizeres e representações do cotidiano” (Búfalo, 2009, p. 5).

Buscando uma aproximação a falas recorrentes no cotidiano, reunimos algumas das que estão presentes nas respostas do questionário: “*Quase diariamente temos que nos posicionar dizendo que "também sou professora" de determinado grupo, contrapondo as falas "meu grupo, "minhas crianças", "minha sala". Creio que é um fazer diário, no sentido de sempre dizer do coletivo, dessa docência compartilhada entre outros; [...] minha P.A*”⁵⁹; “[...] *diariamente se ouve meu grupo, minha sala, minhas crianças*”⁶⁰; “[...] *dependendo da sua parceria vai sempre ouvir que você é a substituta da Professora "regente*”⁶¹.

Esse conjunto de excertos, como vozes que ecoam, revelam que “[...] as relações entre professores remetem a todo um jogo sutil de limitações e negociações dos respectivos papéis

⁵⁹Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 42

⁶⁰Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 63

⁶¹Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 79

nas interações concretas dentro de um estabelecimento” (Tardif; Lessard, 2014, p. 183). Destarte, que se faz necessário romper com esta lógica de considerar o grupo, os espaços da unidade educativa e as crianças como propriedade privada (minhas crianças, minha sala, meu grupo).

Na relação entre Professoras Auxiliares de Educação infantil e Professoras/es de Educação infantil “[...] existe a possibilidade de que – em algumas ocasiões- uma das pessoas assuma um papel dominante, e a outra um papel submisso; como se a uma das profissionais fosse dado o poder de decisão” (Hoyuelos, 2019, p. 134). Na perspectiva do autor “[...] é importante superar essas situações e aprender a negociar constantemente com a outra pessoa, com base no princípio da complementariedade” (Hoyuelos, 2019, p. 134).

Em diversos momentos, inclusive nas outras categorias de análise, foi visibilizada as respostas das participantes sobre o lugar, ou “entre lugar” que ocupam, visto que na perspectiva de algumas das participantes, em seus contextos de trabalho cabe às Professoras de Educação Infantil as decisões, um “papel dominante” e, as Professoras Auxiliares de Educação infantil um lugar de subordinação. Como afirma uma das participantes, “[...] *as vezes temos que fazer perceberem que também estamos ali para falar, fazer e propor*” (Resposta da questão nº60. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 17).

A importância do encontro, do diálogo e da relação entre estas/es diferentes profissionais é reafirmado também nesta resposta: “*É preciso reiterar que as diferentes profissionais possuem distintas características e colocá-las em diálogo enriquece as experiências das crianças e amplia o olhar docente*” (Resposta da questão nº 68. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 5). Neste sentido, a Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 91 ressalta que considera pertinente que os sujeitos que ocupam este cargo sejam vistos:

[...] como alguém do grupo, que tem um planejamento pensado para aquele grupo que tem dias estipulados para estar ali, que se organiza, pensa, tem objetivos claros e não entrou na sala apenas para ocupar o tempo das crianças e fazer qualquer coisa enquanto o professor titular não está em sala. (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 91).

O que implica para a Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 43 em:

[...] estar em plena harmonia com as profissionais com quem trabalhamos, estar aberta para sugestões, atuar individualmente, porém com as mesmas intenções, ser colaborativa, dividir tarefas, dividir iniciativas, ter amizade e afetividade umas com as outras, ser compreensiva e corresponsável. (Resposta da questão nº 62).

Nestes excertos, as participantes mencionam a importância de exercerem a docência no grupo e serem reconhecidas como pertencente ao grupo de profissionais docentes, o que

implica em ser corresponsável pelo grupo de crianças e ter o compromisso ético e político ao adentrar o espaço da sala referência e relacionar-se com as crianças, famílias e demais profissionais. Na resposta da Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 91, fica evidente que esta/e profissional não está na relação com as crianças apenas para ocupar o tempo e “*fazer qualquer coisa*” na ausência da/o Professor/a de Educação Infantil, ressalta que precisa realizar suas atribuições, dentre elas as que decorrem da elaboração e sistematização da documentação pedagógica, com intencionalidade pedagógica em todos os momentos do exercício de sua docência.

Na continuidade, a Professora Auxiliar de Educação infantil nº 43 enfatiza a importância das relações entre as/os docentes de um mesmo grupo de crianças, para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. Esta resposta também traz indicativos para a problemática desta pesquisa. Salienta a relevância de cada profissional, estar “*aberta para sugestões*”, ter objetivos em comum com as demais, “*ser colaborativa*”, “*dividir tarefas*”, “*ter afetividade umas com as outras, ser compreensiva e corresponsável*”. Reafirmando alguns aspectos já tratados até aqui.

Dentre as Professoras Auxiliares de Educação Infantil, algumas informam que:

Compreendo a docência compartilhada como um conjunto de professoras/es que atuam com um mesmo grupo de crianças, que mesmo não estando com elas ao mesmo tempo, suas ações educativo-pedagógicas se aproximam. É relacional, é diálogo, são as divergências e convergências. Esse exercício de docência compartilhada pode ser realizado de diferentes formas, usando diferentes ferramentas, não há uma receita, até porque diz muito de como as relações são estabelecidas, da concepção de criança, concepção de infância e de Educação Infantil. (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação infantil nº 1).

Para mim compartilhar a docência é compartilhar o trabalho realizado junto as crianças, não como algo a ser relatado nos registros, para além disso é ter com este outro professor uma verdadeira relação de troca de experiências onde não há espaço para disputa de planejamos ou de ações... Para mim significa ter um outro para dividir, para superar os desafios, para comemorar as conquistas, para pensar/planejar junto. Tipo: estamos nós duas no mesmo barco, não podemos remar em direções diferentes, juntas podemos ir além! Nosso “objeto” (criança) de trabalho é o mesmo. Acredito também que só acontecerá a docência compartilhada quando entender-se que são no mínimo dois professores regentes em casa grupo... E não, um professor e o outro sendo aquele que substitui o professor na sua H.A. desqualificando-o já na apresentação. (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação infantil nº 94).

Como visto, a *docência compartilhada* é definida como um conjunto de professoras/es que atuam num mesmo grupo de crianças com ações educativas-pedagógicas semelhantes, mesmo que não estejam simultaneamente com as crianças. Destacam que esta relação é dialógica, marcada por divergências e convergências. Sendo que as estratégias para que ocorra efetivamente uma docência compartilhada são realizadas por meio de diferentes possibilidades

encontradas e viabilizadas em cada contexto, pois, como afirma a participante, “*não há uma receita*”.

Diferentemente da potência destas respostas mencionadas, percebemos em outras uma fragilidade na compreensão das atribuições do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil, pois quando se referem ao que compreendem por docência compartilhada, definem como “*ajudar a professora*”, ou ainda, “*auxiliar as professoras caso solicitada*”, o que se distancia da ideia de complementariedade e corresponsabilidade.

O exercício da docência de Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil com um mesmo grupo de crianças permite, “[...] estabelecer papéis de atuação complementares” (Hoyuelos, 2019, p. 128), sendo essa perspectiva e compreensão também expressa por algumas professoras:

A docência compartilhada no meu pensar, é uma possibilidade de ser afetado, de tomar parte e participar com outro profissional de uma formação conjunta que confere uma qualidade de docente no ato de educar pois promove o olhar diferenciado na divisão de tarefas entre os profissionais para facilitar o fazer pedagógico e trazer dinamismo ao planejamento, podendo surgir novas formas e estratégias de ensino. (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 31).

Estar alinhado com os demais profissionais do grupo de atuação (professor ed. inf, professor ed. física, professor aux., auxiliar de sala) nos propondo a realizar um trabalho voltado a observação e reflexão de nossas práticas pedagógicas naquele determinado grupo. (Resposta da questão nº 62. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 51).

Para estas participantes, a docência compartilhada possibilita afetar-se pelo outro, participar e fazer parte de um coletivo, podendo assim, facilitar o trabalho docente e promover a ampliação do olhar de cada sujeito que atua nesta trama de relações. Além de que a “[...] capacidade de estabelecer múltiplos vínculos com diversos sujeitos permite uma personalidade com uma *adaptabilidade* mais flexível” (Hoyuelos, 2019, p. 129). Segundo Castro (2016, p. 88) “[...] a prática pedagógica, pelo viés do compartilhamento, uma vez iniciada, permite reflexões mais aprofundadas e críticas sobre o trabalho realizado”.

No que concerne o trabalho das/os supervisoras/es escolares, com esta composição de grupos de atuação, Loch (2020) afirma que:

Com as mudanças na configuração da docência na Educação Infantil, de forma mais individualizada para uma perspectiva de docência compartilhada entre a professora referência e a professora auxiliar de ensino, o trabalho da supervisão pedagógica também reconfigurou-se. A supervisão assume ainda mais responsabilidade de intermediar as interações e as relações entre esses dois profissionais de forma que o trabalho tenha mais coerência e atinja plenamente a função social para essa etapa educativa (Loch, 2020, p. 133).

Situamos, que nas unidades educativas, o papel das/os supervisoras/es é imprescindível para organização do trabalho docente. Pois, dentre as atribuições destas/es profissionais temos a articulação, o acompanhamento e orientação dos processos inerentes ao exercício da docência.

As supervisoras, ao exercerem a função de coordenação pedagógica, efetivam a ação formativa de mediar e articular o trabalho das profissionais que atuam na Educação Infantil. Elas o fazem por meio de um acompanhamento que necessita ser sistemático e toma forma nos momentos de estudo realizados com o coletivo, nas reuniões pedagógicas e de formação descentralizada, bem como durante o período de discussão em pequenos grupos pautados nas reflexões oriundas do processo de elaboração da documentação pedagógica. Ao estimular e organizar o encontro nos momentos de hora atividade, a supervisora favorece e promove as condições para que se efetive a formação em serviço nas Unidades Educativas de Educação Infantil. Ao exercer a coordenação pedagógica a supervisão necessita primar por relações mais horizontais, éticas e respeitadas com todas as profissionais, bem como com as famílias e, em especial, com as crianças, capazes e potentes, as quais destinamos nossa ação de atenção, educação e cuidado. A escuta sensível contribui para o estabelecimento e fortalecimento de vínculo de confiança e cooperação indispensáveis para quem se propõe a coordenar o processo com a equipe diretiva. As profissionais docentes que atuam diretamente com o grupo de crianças devem decidir, conjuntamente, como serão realizados as observações e os registros, visando uma construção coletiva que poderá trazer contribuições para orientar o andamento das práticas educativo-pedagógica. As supervisoras também participam ativamente desse processo de produção de registros, juntamente com as profissionais docentes responsáveis pelos grupos de atuação. Seu olhar e escuta sensíveis às crianças também constitui o “olhar de estrangeiro” nas relações sociais estabelecidas na instituição. Sua observação e registro contribuem com outros ângulos ajudando na análise crítica do processo educativo, uma vez que essas profissionais acompanham mais diretamente a elaboração da documentação pedagógica produzida pelas profissionais docentes (Florianópolis, 2022, p. 300).

É sobretudo com este profissional (de acordo com os dados do questionário) que as Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil tem, nas unidades educativas, dialogado sobre as estratégias da ação pedagógica e recebido orientação sob o ponto de vista teórico-metodológico. São estas/es também que, por vezes, conseguem promover tempos institucionalizados para reunir as/os profissionais docentes de um mesmo grupo de crianças para, sob sua orientação e acompanhamento, dialogarem sobre a documentação pedagógica e, sobretudo, os processos vividos pelas crianças. Schmitt e Silva (2018) informam que “[...] faz-se necessário que a supervisão articule, planeje e endosse momentos de discussão sobre o compartilhamento, que não deve se dar apenas por via prática” (Schmitt; Silva, 2018, p. 93).

A especificidade da docência do/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil em exercer sua profissão em ao menos dois grupos de crianças, implica que o coletivo da unidade educativa estabeleça estratégias e cronogramas de reuniões com as famílias que possibilitem a participação desta/e profissional docente. Como consta em uma das respostas do questionário:

“Realizar reuniões com as **famílias**, inclusive a entrega dos pareceres descritivos⁶²” (Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 68).

As famílias, de acordo com a organização da hora-atividade de cada docente, encontram no cotidiano da unidade numa periodicidade maior as/os Auxiliares de Sala e Professoras/es de Educação Infantil, pois as/os Professoras Auxiliares de Educação Infantil permanecem com o grupo de crianças 13 horas e 20 minutos na semana (num contrato de 40 horas semanais). Enquanto as/os Auxiliares de Sala estão todos os dias numa carga horária de 30 horas semanais e as/os Professoras/es de Educação Infantil numa carga horária de 26 horas e 40min semanais (considerando um contrato de 40h semanais).

Sobre esta relação com as famílias, duas das participantes da pesquisa afirmam considerar relevante:

*[...] as **famílias** me respeitarem e se dirigirem a mim da mesma forma que fazem com a Prof.^a de Ed. Infantil (Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 41).*

[...] legitimar todos os profissionais que atuam no grupo de crianças como docentes, pertencentes ao grupo e ao espaço da sala de referência. (Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 5).

Observamos o quanto estas duas profissionais docentes, consideram importante serem reconhecidas pelas famílias como responsáveis também pelo grupo de crianças, como já analisado nas *dimensões estruturais*. Duarte (2011) em sua pesquisa numa análise das relações entre famílias e docentes afirma que:

Outra particularidade indicada através das fontes refere-se à docência com os bebês como uma **docência partilhada**, visto que a relação e o encontro com as famílias das crianças são mais frequentes e recorrentes. Apontou uma professora que os pais são como “porta-vozes” dos bebês, indicando a necessidade de um estreitamento relacional (Duarte, 2011, p. 207, grifo nosso).

Para a pesquisadora esta relação entre as/os que exercem a docência e as famílias pode ser denominada de *docência partilhada*, salienta em sua análise a necessidade de um estreitamento relacional entre docentes e famílias. No entanto, Gonçalves (2014) considera mais adequado compreendermos esta relação com as famílias numa perspectiva de compartilhamento:

⁶²Nas análises da categoria *Dimensões das estratégias da ação pedagógica*, anunciamos que os encontros com as famílias para a entrega dos pareceres descritivos são previstos em calendário e costumam ocorrer nos dias de hora-atividade das/os Professoras/es de Educação Infantil, sendo que neste dia as crianças possuem atendimento na unidade educativa com as/os Auxiliares de Sala e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Por este motivo, a algumas participantes da pesquisa destacam que para a efetivação de uma *docência compartilhada*, consideram pertinente a garantia da presença de todas/os profissionais docentes nestas reuniões.

A **docência compartilhada** implica uma relação de troca que inclui distintas partes, as famílias enquanto “porta vozes” dos bebês, que contam acerca das singularidades e peculiaridades das crianças, e as professoras como aquelas que estão disponíveis para essa relação, que compartilham as vivências, que contam sobre as conquistas, sobre as adversidades, numa relação dialógica de troca. Portanto, trata-se de **compartilhar a responsabilidade** da educação das crianças pequenas – **entre as profissionais que atuam na creche, entre elas e as famílias**, como também toda a comunidade (Gonçalves, 2014, p. 116, grifos meus).

Compreendemos que a docência se refere aos que exercem o cargo de Auxiliares de sala, Professoras/es de Educação Infantil, Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e Professoras/es de área. À vista disso, destacamos uma das respostas, por considerar relevante pensar também que a *docência compartilhada*, para a Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 36 acarreta:

*[...] um **nivelamento entre as categorias**, não existe a possibilidade de docência compartilhada enquanto os profissionais estão em quadros diferentes magistério e civil, o salário é desproporcional, as pessoas se sentem inferiorizadas profissionalmente (especialmente as auxiliares) e isso gera muitos conflitos nas relações interpessoais. Penso que para compartilhar a docência primeiramente **todos devem ser docentes**. (Resposta da questão nº 62).*

Embora, as/os Auxiliares de Sala não sejam incluídas no Plano de Cargos e Salários do Magistério, compreendemos que estão, cotidianamente, em relações educativo-pedagógicas com as crianças, desde bebês, compondo este coletivo de profissionais. Concordamos com Rocha e Buss-Simão (2018, p. 17) quando afirmam que o posicionamento de considerar as/os Auxiliares de sala, profissionais docentes:

[...] não ignora as contradições políticas que geram as condições de trabalho das auxiliares, com salários mais baixos, planos de carreiras ineficientes e desvalorização profissional. A atuação conjunta da auxiliar e da professora de educação infantil caracteriza uma docência compartilhada, o que exige articulação da ação com as crianças e cooperação nas estratégias da ação pedagógica, portanto uma prática docente coletiva.

Como afirmam as pesquisadoras, a atuação conjunta das/os Auxiliares de Sala com as/os Professoras/es de Educação Infantil, ou com as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, caracterizam uma *docência compartilhada*. Contudo, na rede municipal pesquisada, as/os Auxiliares de Sala, não possuem como função a elaboração da documentação pedagógica, embora participem com sugestões, indicações, ideias, percepções... A participação destas/es profissionais altera a docência das/os Professoras Auxiliares de Educação Infantil e Professoras/es de Educação Infantil e contribui com as relações educativo-pedagógicas.

Portanto, para nós o “compartilhamento da ação docente é necessariamente o compartilhamento da responsabilidade educativa dos profissionais perante as crianças” (Schmitt; Silva, 2018, p. 83) entre as/os profissionais docentes, numa relação dialógica, de

encontros (virtuais ou presenciais), de reflexões sobre as estratégias da ação-pedagógica, no compartilhar os registros, os planejamentos, no pensar em proposições convergentes com as concepções de criança, infância e de Educação Infantil anunciadas nos documentos curriculares da rede municipal onde atuam. Na realização de avaliações de forma dialogada, complementar e compartilhada, cientes das atribuições e responsabilidades de cada profissional docente, garantindo a autoria de cada um/a neste processo.

Sendo assim, ao compreender que a docência compartilhada consiste nestas relações entre profissionais, compreendemos que com as famílias estabelecemos, de forma complementar, relações profissionais e processos educativos quanto a educação-cuidado das crianças desde bebês. Com as famílias, compartilhamos os processos educativos das crianças, desde bebês, mas não se compartilha a docência, pois docentes, neste contexto, são aquelas/es que estão no exercício da função profissional. Essa explicitação se faz necessária, visto que, em algumas respostas do questionário, há uma certa imprecisão quanto a natureza das relações profissionais estabelecidas com as famílias nos contextos de educação coletiva.

Numa busca pela palavra “família” nas respostas abertas do questionário identificamos e selecionamos algumas, são elas:

*[...] Compartilhar a docência em uma estruturação que foi feita para separar nos coloca muralhas e nos limita em condições de tempo e diálogos que influenciam na nossa relação direta com crianças e **famílias**. [...]. (Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 4).*

*[...] Trabalhar de forma coletiva com todas as profissionais do grupo, conversar sobre as demandas do grupo, a documentação pedagógica e resolver as questões que surgem com as **famílias** de forma conjunta. [...]. (Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 28).*

*Compartilhar a docência é realizar uma parceria com todos os profissionais da educação infantil, até as auxiliares de sala, pois ambas estão na mesma sala e ao mesmo tempo atendendo o grupo de crianças e suas **famílias**[...]. (Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 60).*

*Pensar e dialogar sobre o grupo em que estamos atuando, compartilhar informações, documentação, "falar a mesma língua" com as **famílias**". (Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 83).*

*É compartilhar ideias, pensamentos, ações, é estar presente nos principais momentos com as **famílias** [...]"(Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 39).*

*Compartilhar a docência é realizar uma parceria com todos os profissionais da educação infantil, até as auxiliares de sala, pois ambas estão na mesma sala e ao mesmo tempo atendendo o grupo de crianças e suas **famílias**. A docência na educação infantil compartilhada promove um olhar diferenciado. Objetivo de promover as competências necessárias para compartilhar as experiências, ideias e realizar um bom trabalho docente. (Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 60).*

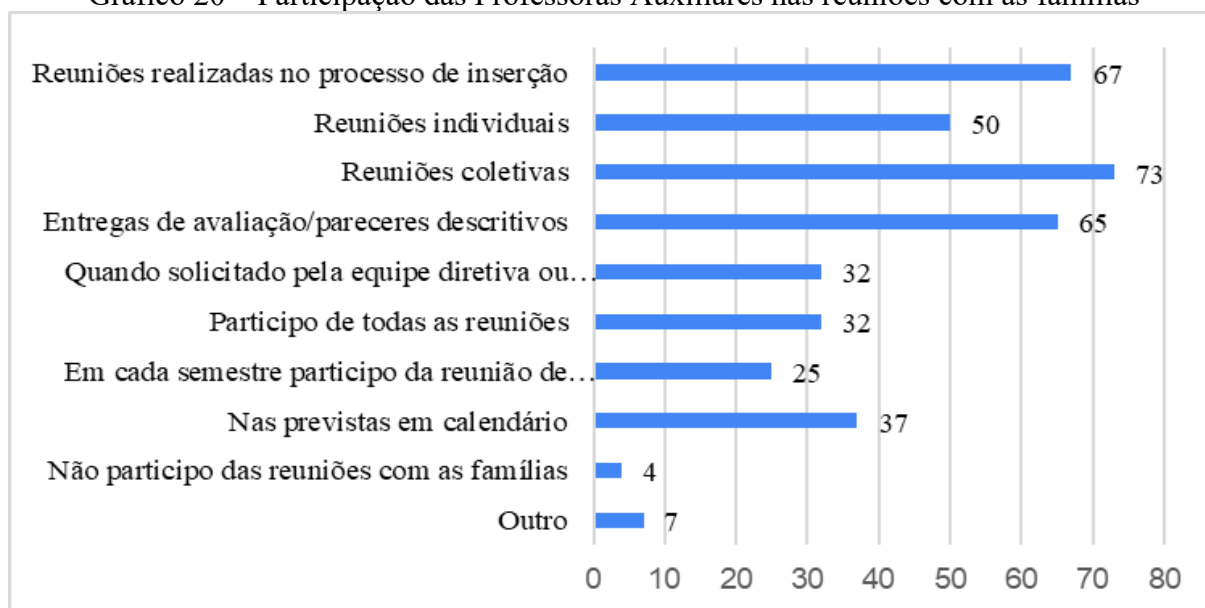
Dividir responsabilidades, vivências, conhecimentos, expectativas etc. Partilhar com os outros profissionais do grupo as intenções de planeamentos e observações. Compartilhar informações de crianças que necessitam de atendimento especializado. Realizar reuniões com as famílias, inclusive a entrega dos pareceres descritivos. (Resposta da questão nº 62. Professor/a Auxiliar de Educação Infantil nº 67).

As respostas reunidas, demonstram que as profissionais reconhecem que a relação estabelecida entre as/os profissionais docentes de um mesmo grupo interferem nas relações com as famílias.

Ao tratarmos da relação entre Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e as famílias, consideramos que alguns aspectos interferem e afetam a compreensão das famílias sobre o papel destas/es profissionais.

No gráfico a seguir, referente à participação das Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil nas reuniões com as famílias temos que:

Gráfico 20 – Participação das Professoras Auxiliares nas reuniões com as famílias



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta nº53.

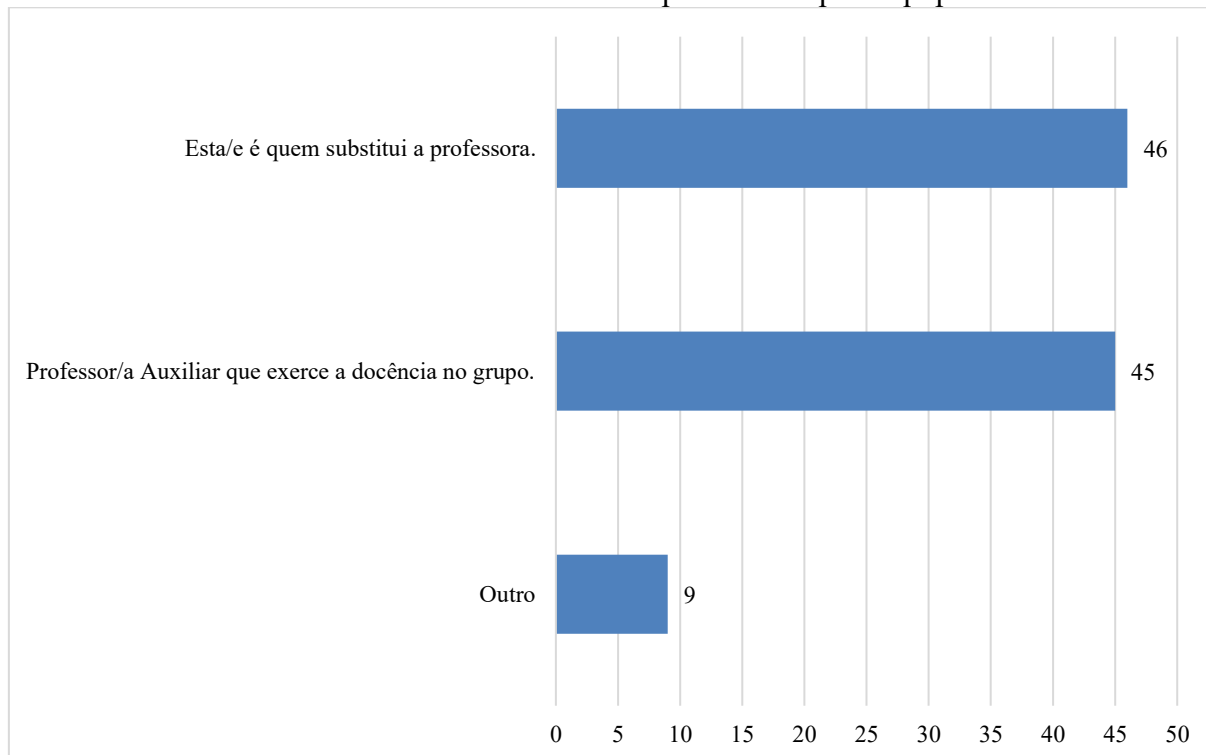
É possível perceber, neste gráfico, que algumas profissionais não participam das reuniões, outras optam por participar em um dos grupos que atuam (isso ocorre muitas vezes devido às reuniões dos grupos acontecerem no mesmo dia e horário), outras apenas em reuniões coletivas, ou ainda, somente quando solicitado pela equipe diretiva.

Todavia, as profissionais docentes que estão sempre no diálogo com as famílias, em alguns casos, são as/os Professoras/es de Educação Infantil e as/os Auxiliares de Sala. Isto ocorre muitas vezes devido as organizações, tempos e espaços.

Por este motivo, a fim de conhecer a realidade dos diferentes NEIMs realizamos a

pergunta: “De que forma a equipe diretiva apresenta você e as/os demais Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil nas reuniões para as famílias?”

Gráfico 21 – Como as Professoras Auxiliares são apresentadas pela equipe diretiva às famílias



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados gerados na pergunta n°35.

Com os dados apresentados, identificamos que a apresentação ocorre de diferentes formas nas unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no entanto, como observamos no gráfico, 46 participantes indicam que as Professoras Auxiliares de Educação Infantil são apresentadas como a profissional que substitui a Professora. Dentre as outras formas em que a equipe diretiva se refere às Professoras Auxiliares, temos:

Sou apresentada, sendo a professora da sala. (Resposta da pergunta n° 36. Professora Auxiliar de Educação Infantil n° 6).

Estamos começando a mudar, aprendendo a todos se chamarem de professores do grupo. (Resposta da pergunta n° 36. Professora Auxiliar de Educação Infantil n° 33).

Professora auxiliar que está na sala quando a professora regente não está. (Resposta da pergunta n° 36. Professora Auxiliar de Educação Infantil n° 59).

[...] em minha fala sempre reitero que também sou professora do grupo (Resposta da pergunta n° 36. Professora Auxiliar de Educação Infantil n° 63).

Esse termo substitui é geralmente "fica no lugar da professora quando ela não está em sala". (Resposta da pergunta n° 36. Professora Auxiliar de Educação Infantil n° 72).

Ela é professora auxiliar do grupo tal. E percebo que os pais não têm clareza do que é professora auxiliar. (Resposta da pergunta nº 36. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 91).

As diferentes respostas indicam que, em algumas unidades educativas, existe uma compreensão por parte da equipe pedagógica que cada grupo de crianças é constituído por um coletivo de profissionais docentes, responsáveis pela educação-cuidado das crianças desde bebês. Ao passo que em outras unidades, as Professoras Auxiliares de Educação Infantil são apresentadas apenas como a pessoa que “fica no lugar da professora” em sua ausência. Em uma das respostas a participante informa que percebe que as famílias não compreendem a função da Professora Auxiliar de Educação Infantil.

Cabe destacar, que o modo como as/os profissionais são apresentadas/os às famílias implica, também, no processo de compreensão das famílias sobre a composição do quadro de profissionais que exerce a docência em cada grupo de crianças, tendo em vista que as relações educativo-pedagógicas com as crianças são estabelecidas por um coletivo de profissionais.

O fato de atuarem, na maioria das vezes, em ao menos dois grupos de crianças, afeta, segundo as profissionais, na participação dos momentos de reunião com as famílias. “*Algumas vezes não fico o tempo todo em uma reunião, dividindo a presença em três ou mais grupos. Também acontece de não conseguir acompanhar todas.*”⁶³ (Resposta referente à pergunta nº54. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 1).

Quando as reuniões dos diferentes grupos da unidade educativa, acontecem no mesmo dia e no mesmo horário, impossibilita que a Professora Auxiliar de Educação Infantil participe efetivamente da reunião dos dois grupos em que exerce a docência. Ao considerar ainda as Professoras Auxiliares de Educação Infantil Volantes, temos: *Nos grupos que atuo como volante não tenho participação em nenhum tipo de reunião porque sou aquela docente que cobre uma falta* (Resposta referente à pergunta nº54. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 42).

Uma das participantes, cita as reuniões individualizadas com as famílias, que são orientadas pela DEI que aconteçam nos primeiros dias do processo de inserção das crianças no NEIM.

Reuniões individuais de inserção são feitas na HA mais próxima. Ora eu faço sozinha, ora elas fazem sozinhas. Porém, percebo resistência das colegas e que isso acontece por imposição minha e apoio da diretora, também Professora Auxiliar de Ensino. (Resposta referente à pergunta nº54. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº41).

⁶³ Resposta de uma Professora Auxiliar Volante.

De acordo com a participante, na unidade em que atua, estes encontros com as famílias no processo de inserção acontecem com ambas/os, Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e Professoras/es de Educação Infantil. Outra participante ressalta:

Todas as reuniões são realizadas juntas: Professora Regente, Professora Auxiliar, Auxiliar de sala. As específicas que algumas vezes são agendadas com uma família as auxiliares não participam, pois não conseguimos organizar horários. (Resposta referente à pergunta nº54. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 74).

No entanto, quando se referem à reunião agendada com cada família, nos finais de semestre, conforme determina o calendário da Secretaria da Educação, duas profissionais demarcam:

[...] a entrega dos pareceres foi comprometida já que a DEI não autorizou a dispensa das crianças neste dia. (Resposta referente à pergunta nº54. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 68).

[...] só é possível participar de qualquer uma delas quando a unidade se organiza para isso, porém nem sempre é possível pois por parte da prefeitura é determinado que os atendimentos individualizados devem ser feitos na hora atividade dos professores, e nesse caso quem deve estar atendendo em sala é o professor auxiliar, o que impossibilita a participação junto com o professor titular. (Resposta referente à pergunta nº54. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 91).

[...] muitas vezes somos nós que escrevemos o parecer e pela secretaria quem entrega e dialoga com as famílias são as professoras de EI...Acaba que a gente tenta dar um jeito, mas pelo documento que a secretaria envia a entrega é no dia de hora atividade da professora.... Nesse caso nós teremos que estar em sala e isso é bem ruim, não nos constituímos assim com essa "separação". (Indicação de uma Professora Auxiliar de Educação Infantil).

Só é possível participar das reuniões individuais quando existe a possibilidade de alguém me substituir em sala, pois esse momento é agendado geralmente na hora atividade da professora regente. (Resposta referente à pergunta nº54. Professora Auxiliar de Educação Infantil nº 3).

A reunião com as famílias quando é realizada na hora-atividade do/a Professor/a de Educação Infantil, a Professora Auxiliar de Educação Infantil está no exercício da docência com o grupo de crianças, impossibilitando assim, sua participação. As entregas das avaliações, por orientação da secretaria da educação, ocorrem também na hora-atividade das/os profissionais, em um dia de atendimento às crianças. Sendo assim, somente a/o Professor/a de Educação Infantil ou o/a Professor/a Auxiliar de Educação Infantil estará no diálogo com as famílias.

A informação de que a secretaria de educação determina que a entrega da avaliação das crianças para as famílias seja realizada na hora-atividade das/os Professoras/es de Educação Infantil, enquanto é garantido para as crianças o atendimento com a presença das/os Auxiliares de sala e das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, fez com que verificássemos em

quais documentos/portarias esta orientação está presente.

Sendo assim, na portaria 058/2022 no artigo VI sobre o calendário escolar consta que a “[...] entrega da avaliação individual das crianças em cada semestre” (Florianópolis, portaria 058/2022) deve ser contemplada no calendário. Mais adiante, neste mesmo documento, o Artº 10, determina que a avaliação individual deverá ser “[...] socializada com as famílias e arquivada na Secretaria da Unidade Educativa, no mínimo uma vez por semestre” (Florianópolis, portaria 058/2022).

Cada unidade educativa deve seguir as orientações deste documento para elaborar o calendário escolar, indicando, inclusive as datas de reuniões com as famílias, sendo no mínimo uma geral (com todas as famílias da unidade educativa) e, uma específica em cada semestre, além das destinadas a entrega da avaliação. No entanto, ao elaborar este calendário, deve-se garantir os 200 (duzentos) dias letivos, de atendimento as crianças.

Desta maneira, cada unidade educativa organiza os horários, dias e formas de realizar estes encontros com as famílias, previstos na portaria. No local de trabalho de algumas destas profissionais, o encaminhamento tem sido, realizar a entrega das avaliações individuais, dentro do horário de atendimento as crianças na hora-atividade das/os Professoras/es de Educação Infantil. Compreendemos que algumas unidades educativas, diante este contexto normativo, não encontram alternativas para realizar a reunião individual com as famílias, além do tempo destinado a hora-atividade das/os Professoras/es de Educação Infantil, sem que interfira no atendimento das crianças.

Consideramos a possibilidade de as reuniões individuais serem organizadas em dois períodos, contemplando tanto a hora-atividade das Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil quanto da/os Professoras/es de Educação infantil, mesmo que não estejam juntas, ao considerar que são corresponsáveis pelas crianças e pelo trabalho realizado. Embora, consideramos que nestes dias de reunião com as famílias seria primordial a garantia da presença de todas/os as/os profissionais docentes que estão, cotidianamente, na relação com as crianças (Auxiliares de Sala, Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, Professoras/es de Educação Física e Professoras/es de Educação Infantil). No entanto, dentro das possibilidades que não prejudiquem a garantia dos direitos das crianças e das famílias, faz-se necessário buscar estratégias para garantir a qualidade destes momentos de relação com as famílias. Como visto, esta organização depende do cenário de cada contexto das unidades educativas, algumas, em diálogo com o conselho escolar, definem no Projeto Político Pedagógico uma organização para a entrega da avaliação, uma vez ao semestre, num atendimento individualizado com as famílias na presença de todas/os profissionais docentes.

Sendo assim, nas datas definidas em calendário para a entrega da avaliação e diálogo individual com as famílias, comumente chamado de “entrega das avaliações”, cabe a cada unidade educativa organizar arranjos particulares, sem comprometer o que está determinado na legislação e em calendário aprovado pela Secretaria da Educação. Embora, tenhamos visto que os documentos legais não determinam que seja apenas na hora-atividade das/os Professoras/es de Educação Infantil, não permitem que o atendimento às crianças, nestes dias, seja dispensado, para que todas/os profissionais estejam presentes.

Se não é garantida (em algumas unidades educativas) a presença das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, em grande parte das reuniões com as famílias, como será possível constituir uma aproximação na relação entre Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e famílias?

Os aspectos estruturais, como abordados na categoria das *dimensões estruturais* afetam e interferem, diretamente, também na relação das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil com as famílias. Pois, como visto, a garantia do atendimento às crianças e dos demais critérios para a elaboração do calendário escolar, bem como a organização de hora-atividade das/os Professoras/es de Educação infantil e das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil de um mesmo grupo de crianças, em tempos distintos, interfere na organização dos momentos de reunião com as famílias, impossibilitando, por vezes, a participação de todas/os profissionais e ocasionando um distanciamento entre Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e famílias. Diante das análises realizadas, concordamos com Calderano, Pires, Pretti (2017, p. 20.635) que:

A prática da docência compartilhada é desejada, plenamente possível e está mais próxima de se realizar do que imaginamos. Precisa, porém, de um esforço conjunto capaz de analisar com cuidado a vida real, em suas dimensões objetivas e subjetivas e ousar quebrar padrões secularmente estabelecidos – que não respondam mais aos anseios e necessidades sociais de educação para, por e com todos os interessados em processos emancipatórios!

Por fim, com este processo de análise, fica o desafio de pensar em como a organização atual do quadro de profissionais docentes em cada grupo de crianças, afeta as relações educativo-pedagógicas com as crianças, desde bebês. Visto que essa transição e alternância de um coletivo de adultos adentrando o espaço da sala referência, por vezes, é marcada por ações pedagógicas divergentes, que denotam rupturas e dissonâncias entre as concepções de criança, educação infantil e infância entre cada docente.

Contudo, os dados que emergiram do questionário também indicam caminhos que tem sido percorrido nas unidades educativas no que concerne a efetivação das atribuições das

Professoras Auxiliares de Educação Infantil, como possibilidades do exercício de uma docência relacional, que visa realizar um trabalho dialógico e de complementariedade.

O que temos denominado de *docência compartilhada* trata das relações entre os sujeitos que exercem uma docência, por isso, consideramos sua importância “[...] para a constituição humana da profissionalidade das professoras e professores por meio do processo de desconstrução e reinvenção das ações pedagógicas em que as especificidades da Educação Infantil sejam reconhecidas e valorizadas” (Furtado, 2020, p. 164), promovendo para as crianças uma “[...] maior riqueza e complexidade” (Hoyuelos, 2019, p. 127). Um trabalho em que seja possível conceber o exercício de uma docência das Professoras Auxiliares de Educação Infantil com “[...] valor de igualdade, sem hierarquias desnecessárias” (Hoyuelos, 2019, p. 139) entre elas/es e Professoras/es de Educação Infantil.

Por meio das vozes das participantes da pesquisa, manifestadas na linguagem escrita ao responderem ao questionário, ficou evidente que a constituição de uma docência é processual e afetada por diferentes dimensões, como as *dimensões estruturais*, a *dimensão das estratégias da ação pedagógica* e a *dimensão das relações profissionais* que emergiram de forma mais acentuada nos dados desta pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Tenho o privilégio de não saber quase tudo.
E isso explica o resto”.*
Manoel de Barros.

É tempo de finalizar a escrita desta pesquisa fazendo uso das palavras de Manoel de Barros, com a certeza de que “não sei⁶⁴ quase tudo”. Pois, neste processo de pesquisa, novos questionamentos foram sendo delineados.

Com o objetivo geral de analisar, a partir da perspectiva das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, como tem se constituído a docência das profissionais que ocupam este cargo, foi preciso “traçar rotas”, ou melhor, delinear os caminhos metodológicos e eleger a pesquisa quanti-qualitativa como abordagem. Os instrumentos metodológicos consistiram numa análise de documentos legais (documentos curriculares municipais, portarias e resoluções) e na realização de um questionário endereçado a todas/os as/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil da RMEF. Embora o convite tenha sido realizado para todas/os, contamos com a participação de 97 (noventa e sete) professoras, todas mulheres, que atuam neste cargo. Para organização e análise dos dados, escolhemos a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) e Cecília de Souza Minayo (2009) como procedimento metodológico.

Para debruçar-me nesta pesquisa, considerando que tenho vivido a constituição da docência como Professora Auxiliar de Educação Infantil também, na RMEF, foi necessário ocupar o lugar de pesquisadora e afastar-me ao máximo do papel de professora desta rede. Sem dúvida, este foi um dos maiores desafios que permeou todo o processo desta pesquisa, do começo ao fim. Exigiu-me um olhar de estranhamento para aquilo que era tão familiar, evitando que julgamentos ou crenças interferissem na pesquisa e que assim, fosse possível realizar as análises e compreensões dos dados gerados, de forma crítica e com um olhar de novidade, em diálogo com o constructo teórico que embasou esta pesquisa.

Deste modo, iniciamos a pesquisa demarcando as especificidades de uma docência na educação infantil e os principais marcos legais, históricos e políticos, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), a Lei de

⁶⁴ Retomo que nesta dissertação intercalo a escrita em primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, pois em alguns momentos foi preciso demarcar os processos vivenciados por mim, sem deixar de considerar que a elaboração desta pesquisa ocorreu também, por meio de um compartilhamento de saberes com a orientadora, Profa. Dra. Márcia Buss-Simão e ancorada em todas/os as/os autoras/es que me permitem trazer/fazer essas reflexões.

Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (2006) que interferiram diretamente no processo de constituição de uma docência na Educação Infantil. A Lei do Piso Nacional do Magistério (Lei Federal nº 11.738/2008), e a garantia do direito das/os Professoras/es de Educação Infantil a hora-atividade que resultou na criação do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil.

Na análise dos documentos curriculares da rede municipal pesquisada, elaborados a partir de 2010, foram apresentadas as especificidades de uma docência na Educação Infantil educação infantil, as concepções de infância, criança e de docência, alicerçadas numa Pedagogia da Infância. Verificamos que, apenas no documento da Reedição das Orientações Curriculares da RMEF (2022) a presença das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e o conceito de docência compartilhada é mencionada, isto decorre devido a este cargo ter sido criado em 2014 e o conjunto de documentos curriculares serem datados, em sua maioria, anterior a data de criação do cargo.

A elaboração e estruturação do questionário contou com a participação, análise e sugestões de um coletivo de profissionais docentes e pesquisadoras/es do grupo de pesquisa NUPEIN. Sendo assim, saliento que participar deste espaço formativo, de encontro, estudo, debates e trocas com outras/os pesquisadoras/es e profissionais da RMEF, foi fundamental neste processo.

Para além destas contribuições, contamos com a participação de seis Professoras Auxiliares de Educação Infantil da RMEF que participaram e contribuíram com indicações no estudo piloto do questionário. Com este conjunto de contribuições e indicações foi possível ampliar as possibilidades de respostas, ao passo que cada pergunta pudesse ser inteligível para todas/os. Assim, fizemos adequações e chegamos à estruturação final do instrumento.

A forma de estruturação e organização do questionário teve como objetivo conhecer como as ações docentes das/os Professoras/es de Educação Infantil vêm se configurando na RMEF. Por meio dele, foi possível realizar uma caracterização das profissionais investigadas e, desta forma, obter informações que permitiram “conhecer” e apresentar sobre e com quem pesquisamos.

Este coletivo de professoras mulheres, em sua maioria efetivas e com mais de 10 anos de exercício da profissão na RMEF, compartilharam, por meio da escrita, as especificidades de uma docência demarcada pelo cargo que ocupam e, as dimensões que têm implicado no processo de constituição da docência. Uma docência na Educação Infantil, exercida ao menos em dois grupos de crianças, numa carga horária de permanência em cada grupo que difere das/os demais profissionais docentes que compõem o mesmo grupo que atuam.

Desta maneira, trata-se de uma docência que se relaciona com um número expressivo de crianças, famílias e profissionais docentes. Sendo que estas condições da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil, são para algumas os motivos que as impulsionaram para escolherem esta profissão, enquanto para outras, são grandes desafios. Sendo assim, a partir dos dados gerados emergiram as três categorias de análises: i) dimensões estruturais; ii) dimensões das estratégias da ação pedagógica e, iii) dimensão das relações profissionais.

Para a análise destas categorias utilizamos como procedimento para tratar os dados que emergiram do questionário, a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), a qual define que um conjunto de boas categorias deve possuir qualidades como: i) a exclusão mútua, ii) a homogeneidade, iii) a pertinência, iv) a objetividade e a fidelidade; v) a produtividade. Sendo que, na qualidade da exclusão mútua é demarcado “[...] que cada elemento não pode ter dois ou vários aspectos suscetíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias” (Bardin, 1977, p. 119). No entanto, a autora também destaca que “[...] em certos casos, pode pôr-se em causa esta regra, com a condição de se adaptar o código de maneira a que não existam ambiguidades no momento dos cálculos” (Bardin, 1977, p. 119) sendo esta então nossa opção, visto que ao analisar os dados não estava em nosso horizonte somente a quantificação, mas, a compreensão de que esta realidade é complexa e que as três categorias de análises estão entrelaçadas, sendo, somente para fins didáticos de análise, separadas.

Assumir este entrelaçamento entre elas, permitiu, indicar na escrita de cada categoria os aspectos que as interligam. Por vezes, foi necessário retomar o que já tinha sido analisado em outras categorias, mesmo que de forma não tão enfática.

Nas análises da primeira categoria, das dimensões estruturais, ficou evidente que a satisfação das Professoras Auxiliares de Educação Infantil, em exercer a docência neste cargo, perpassa pelo reconhecimento e valorização de outras pessoas, principalmente, pelas profissionais docentes ou famílias. Afirmam que o conjunto de ações educativo-pedagógicas e de responsabilidades decorrentes de suas atribuições, não corresponde ao reconhecimento social da função que exercem, o que acarreta também numa insatisfação profissional.

Na perspectiva das participantes da pesquisa, talvez, a própria nomenclatura do cargo interfira na compreensão do coletivo de profissionais sobre a relevância da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e reverbere nas relações entre as profissionais nas unidades educativas. Mesmo assim, indicam preferir serem denominadas de Professoras Auxiliares de Educação Infantil ao invés de “P.A”, como comumente são chamadas. A insatisfação e incômodo, das profissionais, com a forma abreviada em “P.A”, ocorre por

considerarem que isto revela que ocupam um papel secundário nos grupos que atuam. Pois desta forma, por vezes, abreviam não só o nome do cargo, mas, também o lugar que estas profissionais docentes ocupam na unidade educativa.

O tensionamento sobre as nomenclaturas incide também na referência a denominação “regente” direcionada às Professoras de Educação Infantil. Afinal, Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil e Professoras de Educação Infantil, possuem as mesmas atribuições e, ambas, recebem uma gratificação correspondente a regência. O que difere estes dois cargos é o tempo de permanência na relação em cada grupo de crianças e, o fato de as Professoras Auxiliares de Educação Infantil não restringirem sua docência a um grupo de crianças. Por isso, não se trata de uma especificidade da docência das Professoras Auxiliares de Educação Infantil, pois a docência delas/es não se difere da docência da/o professor/a, ambas/os possuem a mesma remuneração e atribuição, o que precisa ser evidenciado é uma particularidade da condição da docência (atuar em dois ou mais grupos de crianças).

Outro aspecto abordado pelas participantes da pesquisa, refere-se a problemática de não terem tempo em comum com as/os Professoras/es de Educação Infantil. Os dados recolhidos do questionário sinalizam uma dificuldade, de se reunirem em tempos e espaços institucionalizados com as/os Professoras/es de Educação Infantil. As análises apresentam que o indicativo das participantes consiste na possibilidade de uma distribuição semanal desta carga-horária, numa concentração em apenas um período (matutino/vespertino), como no contexto apresentado na pesquisa de Furtado (2020). Mesmo assim, ficou evidente que a garantia do direito a hora-atividade tem qualificado as relações educativa-pedagógicas.

Portanto, em diversas respostas as Professoras Auxiliares de Educação Infantil reivindicam estes tempos e espaços institucionalizados para a efetivação de encontros e diálogos entre as/os profissionais docentes. Pois, segundo as participantes, os tempos e espaços mais utilizados para o diálogo e compartilhamento das estratégias da ação pedagógica com seus colegas, consistem nos virtuais (*e-mail, drive, WhatsApp*) ou em momentos “improvisados” e aligeirados. Os dispositivos digitais são úteis e têm sido necessários, são ferramentas que contribuem com o compartilhamento da documentação pedagógica e possibilitam a participação de todas/os que tem acesso, compondo as estratégias vivenciadas nas unidades educativas para a efetivação de uma docência compartilhada. No entanto, não sobrepõem a relevância de um encontro síncrono, podendo ser virtual ou presencial, tanto entre as profissionais docentes, quanto entre elas e as/os supervisoras/es. Pois, não podemos perder a “dimensão da relação humana, do encontro humano que é absolutamente necessário” (Nóvoa, 2022, p. 7).

Ainda sobre as análises desta categoria das dimensões estruturais, as professoras relatam os desafios quanto a ocupação de um mesmo espaço, por um coletivo de profissionais docentes e, as relações estabelecidas entre elas/es, em algumas unidades vem sendo construída de forma a tornar este espaço num “campo de força” (Frago, Escolano, 1995). Se torna um campo de força à medida que não é permitido, as Professoras Auxiliares de Educação Infantil realizarem alterações no espaço, sem autorização das/os Professoras de Educação Infantil por mais que sejam advindas das indicações das crianças. O que revela a existência de relações hierárquicas, por vezes velada, entre as/os profissionais docentes.

Na categoria da dimensão das estratégias da ação pedagógica, ficou evidente que a composição da docência precisa considerar o imperativo da ausculta (Rocha, 2008) das crianças, desde bebês, ou seja, é preciso considerar que a infância interroga essa docência que deve ser compartilhada por e com essas diferentes profissionais decentes. Desta forma, não haverá tantas dissonâncias e descontinuidades entre o que é proposto pelas/os Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Entre as respostas do questionário, destacou-se que o conjunto de elementos que compõem a documentação pedagógica é de responsabilidade de ambas/os, afinal as atribuições destes dois cargos são as mesmas. A pesquisa evidenciou que ao tomar a ação pedagógica no âmbito coletivo, envolvendo profissionais docentes diferentes, em cargos distintos, torna-se quase que imperativo pensar que as relações são (ou compõe) também estratégias para a ação pedagógica.

Percebemos, por meio dos dados, que algumas Professoras/es Auxiliares não compreendem a sua responsabilidade na elaboração deste conjunto de documentos que é inerente à docência. Outras, no entanto, sinalizam os embates com as/os Professoras/es de Educação Infantil para garantir sua atuação como docente nos grupos que fazem parte. Mas, além destas situações, foram mencionadas as relações entre profissionais que demarcam a possibilidade de uma composição de docência relacional, em que todas/os exercem suas atribuições e dialogam, refletem e traçam caminhos, coletivamente. Numa postura flexível e aberta às críticas, com profissionais docentes “[...] habituados ao diálogo, à relação com o outro, ao trabalho coletivo” (Nòvoa, 2022), indicadas como um caminho para que tenhamos culturas profissionais baseadas em um trabalho coletivo.

A partir da perspectiva das Professoras Auxiliares de Educação infantil, fazemos uma defesa pela garantia de encontros institucionalizados que promovam o diálogo, estudo e reflexão acerca das estratégias da ação pedagógica, a partir das observações e indicações do que as/os profissionais docentes interpretam do vivido pelas e com as crianças. No entanto, esta aproximação entre as/os profissionais docentes e o compartilhamento da documentação

pedagógica, não significa que os registros e planejamentos sejam unificados, mas indica que sejam elaborados a partir de uma perspectiva dialógica e no movimento de ausculta das indagações, curiosidades, problematizações das crianças, desde bebês. Para que isto ocorra, é destacado também, que cada profissional docente precisa se apropriar dos documentos curriculares orientadores nacionais e municipais e, pautar o trabalho que realizam nas concepções, prescritas nestes documentos.

Pois assim, por mais que cada profissional docente tenha percorrido trajetórias formativas diversas, os olhares e modos de exercer a docência serão complementares e irão reverberar nas relações educativas-pedagógicas, promovendo uma ampliação do repertório das crianças.

No que tange às análises da terceira categoria, da dimensão das relações profissionais, os desafios nas relações entre Professoras/es de Educação Infantil e Professoras/es Auxiliar/es de Educação Infantil são travados pela incompreensão das especificidades da docência de cada um destes cargos, pela ausência de diálogo, reflexão e encontros formativos. Como visto, ao longo da análise dos dados, o que temos definido como docência compartilhada, consiste em um trabalho coletivo, em que os diferentes profissionais docentes buscam construir relações dialógicas, de respeito, parceria, troca e complementariedade. Sendo que, em cada contexto, diferentes possibilidades têm sido experimentadas para viabilizar, efetivamente, uma docência compartilhada. Os dados recolhidos na pesquisa também apontam que, independentemente do contexto, para o compartilhamento de uma docência é necessário que todas/os assumam suas responsabilidades, exerçam suas atribuições e compreendam que são corresponsáveis pelo grupo de crianças.

Sendo assim, é difícil definirmos um caminho, ao tratarmos de relações profissionais, em contextos tão diversos, mas foi essencial demarcarmos alguns princípios. Nesta perspectiva de compartilhamento, saliento que as ações docentes das diversas profissionais, que atuam num mesmo grupo de crianças, precisam buscar aproximações, se deixando interrogar pelas crianças, para que as intencionalidades sejam convergentes e o trabalho exercido pautado nas mesmas concepções prescritas pelos documentos curriculares nacionais e municipais. Sem deixar de considerar que neste processo, em alguns momentos ocorrerão partilhas e “divisões de tarefas”, pois cada docente terá modos diferentes de ser e agir. Sem deixar de considerar que, neste processo, em alguns momentos ocorrerão partilhas e “divisões de tarefas”, pois cada docente terá modos diferentes de ser e agir. Sem negar que se trata de profissionais docentes que, por vezes, têm interpretações diferentes sobre a realidade e que essas interpretações precisam vir para o debate. No entanto, o mais importante é a complementariedade das ações

docentes, com igualdade e sem hierarquias (Hoyuelos, 2019).

Nesta perspectiva do compartilhamento da docência, ressalto que a responsabilidade para que ela ocorra não é individual, é coletiva e necessita de políticas públicas que garantam e possibilitem condições para que ocorram. Visto de que, por vezes, só o “trabalho oculto” realizado pelas profissionais docentes é o que garante o compartilhamento da docência. Faz-se necessário questionar: Quais condições são necessárias para adensar esse compartilhamento e relações docentes? Já que os tempos para o debate, seja presencial ou a distância são exíguos. Como relatado pelas participantes da pesquisa, os diálogos entre as profissionais docentes ocorrem na atuação com as crianças, nos intervalos, após o horário de trabalho, na leitura da escrita da documentação pedagógica, mas não em tempos e espaços garantidos para o debate e o diálogo.

Esta terceira categoria de análise da dimensão das relações profissionais, contemplou também os indicativos referentes as relações entre as Professoras de Educação Infantil e as famílias das crianças. Os dados revelam a necessidade das/os diferentes profissionais docentes, que compõem cada grupo de crianças, serem apresentadas para as famílias com as devidas nomenclaturas dos cargos. Mas, não só, pois mesmo que as nomenclaturas dos cargos sejam anunciadas corretamente, para a família que desconhece esta composição de diferentes profissionais na relação com as crianças, não basta apresentar a Professora Auxiliar de Educação Infantil, precisa dizer das responsabilidades de todas/os e desta dimensão coletiva e complementar das docências.

O distanciamento entre as famílias para algumas das participantes da pesquisa, como anunciado nos dados, também decorre da ausência das Professoras Auxiliares de Educação Infantil em algumas reuniões com as famílias. Pois, não existe uma estrutura que garanta sua participação nestes momentos em conjunto com as/os Professoras/es de Educação Infantil e Auxiliares de Sala. Em alguns contextos, as famílias compreendem que as Professoras Auxiliares de Educação Infantil, apenas substituem a/o Professor de Educação Infantil e ocupam um lugar de coadjuvante da/na docência, não reconhecendo-as/os como parte de um coletivo de profissionais docentes responsáveis pela educação-cuidado das crianças.

É imprescindível registrar a seriedade, compromisso e dedicação de cada participante em disponibilizar-se para elaborar as respostas com veemência e afinco. Fiquei surpresa, por me deparar com 80% das participantes se identificando (mesmo não sendo exigido) e indicando o interesse em participar, caso ocorresse outros desdobramentos na pesquisa, para além do questionário. Tive o compromisso nesta pesquisa de analisar as diversas respostas deste coletivo de professoras mulheres, numa construção de narrativas sobre as especificidades, embates,

desafios e conquistas da história profissional de cada uma delas ao exercer o cargo pesquisado. Segundo Nóvoa (2003, p. 5) estas narrativas são também modos de “[...] adquirir uma maior consciência do seu trabalho como educador”.

Por meio dos caminhos percorridos nesta pesquisa, posso afirmar que o processo de constituição da docência das/os Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil é afetado por diferentes dimensões, como as dimensões estruturais, a dimensão das estratégias da ação pedagógica e a dimensão das relações profissionais que emergiram nos dados desta pesquisa. Ficou evidente que as três categorias de análises estão entrelaçadas e foram aqui separadas para fins didáticos de análise, visando dar visibilidade e densidade para cada uma destas dimensões.

Retomo que esta é a primeira pesquisa que se debruçou sobre esta temática, do processo de constituição de uma docência das Professoras Auxiliares de Educação Infantil da RMEF, sendo assim, este estudo demarca o início de uma discussão e reflexão que necessitam ser aprofundadas. Para continuidade de pesquisas, considero pertinente colocar em diálogo, Professoras/es de Educação Infantil, Professoras/Auxiliares de Educação Infantil e Auxiliares de Sala, para que a interlocução destas diferentes perspectivas, olhares e vozes, seja possível ter mais indicativos dos processos de constituição da docência destas profissionais que atuam na Educação Infantil. Desta forma, quem sabe, também se possa buscar analisar como a alternância de profissionais docentes, em cada grupo de crianças, afeta as crianças, desde bebês, considerando as organizações de tempo e espaço demarcadas pela hora-atividade.

Elaborar esta dissertação e sistematizar nestas páginas, foi mais do que realizar uma exposição de achados, foi o efeito de um processo de transformação que passei, enquanto pesquisadora e Professora Auxiliar de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, sem deixar de assumir os riscos de uma escrita. Neste processo, tão formativo, precioso e desafiador, tive a oportunidade de dialogar com diversas pessoas (amigas/os, colegas de profissão, pesquisadoras/es...), sobre a especificidade do processo de constituição da docência das Professoras/es Auxiliares de Educação Infantil. Assim como, com meus próprios devaneios...

Por isso, afirmo que esta pesquisa é resultado de um trabalho, também coletivo. Finalizo ressaltando que é pela existência das crianças, desde bebês, que atribuí sentido na sistematização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** In: Reunião Anual ANPEd, 27., Caxambu, 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t073.pdf> Acesso em: maio 2022.

ALMEIDA, Gleiciele Magela; CÔCO, Valdete. **O trabalho docente na educação infantil: indicadores do Espírito Santo.** In: IX ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO TRABALHO DOCENTE NO SÉCULO XXI: CONJUNTURA E CONSTRUÇÃO DE RESISTÊNCIAS; Rede Latino-Americana De Estudos Sobre Trabalho Docente, 08 nov. 2017.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BARACHO, Nayara Vicari de Paiva. **A documentação pedagógica na abordagem de Reggio Emilia para a educação infantil e suas contribuições para a prática pedagógica: um olhar e as possibilidades no contexto brasileiro.** 2011. 236 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Singularidades da Docência na Creche: Interlocução com Pesquisas no Brasil. **Humanidades & Inovação**, Infância, educação Infantil e formação de educadores: desafios e perspectivas, v. 6, n. 15, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1360>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. cap. 3. p. 67-79.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Rosa. **A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1909-1949.** 2013. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BATISTA, Rosa. **Higiene, Instrução e Moral na constituição histórica da docência na Educação Infantil em Santa Catarina: uma análise a partir da Creche Conde Modesto Lea.**

In: ANPED SUL, 10., out. 2014, Florianópolis. Disponível em:
http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/805-0.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição feminina. **Revista zero-a-seis**, Florianópolis, v. 20, p. 95-111, 2018.

BONDIOLI, Anna; FERRARI, Monica. Educare La professionalità degli operatori per l'infanzia. **QuaderniInfanzia**. Bergamo, Itália: Junior S.R.L., 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 09/2012, de 12 de abril de 2012**. Implantação da Lei n. 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. 2009. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 09/2012, de 12 de abril de 2012**. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 mar. 2023.

BÚFALO, Joseane Maria P. **Nem só de salários vivem as docentes de creche**: em foco as lutas do sindicato dos trabalhadores no serviço público municipal de Campinas (STMC 1988-2001). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Docência na educação infantil: uma análise das redes municipais no contexto catarinense. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 23, Epub 05 abr. 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230021>

BUSS-SIMÃO, Márcia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. **Em Aberto**, v. 100, n. 30, p. 83–93, set./dez. 2017.

CAMILO, Rubia da Conceição. **Docência compartilhada na educação infantil**: implicações das formas de organização do trabalho nas identidades docentes de professoras de crianças de zero a dois anos de idade. 2018. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CAMPOS, Maria Malta. Entre as políticas de qualidade e a qualidade das práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 22-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742013000100003>. Acesso em: 18 out. 2021.

CAMPOS, Maria Malta; CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Consulta sobre qualidade na educação infantil**: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTRO, Joselma Salazar de. **A docência na educação infantil como ato pedagógico**. 2016. 343 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**: Florianópolis, v.17, n. Especial, 1999.

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

CERISARA, Ana Beatriz. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. **Cadernos Temáticos de Formação II**, Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo, jan. 2004. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/16676.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

CÔCO, Valdete. Docência na educação infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando? *In*: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de (org.). **Implementação do proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. v. 1. p. 143-160.

CÔCO, Valdete. Formação inicial e docência na educação infantil. **Poiésis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 12, p. 95, 2018.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin, CÔCO, Valdete; ALVES, Thiago. As auxiliares na composição funcional da docência na educação infantil nas redes municipais de Ensino. **Cadernos CEDES**, v. 43, n. 119, p. 130–143, 2023. DOI <https://doi.org/10.1590/CC256552>

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin; ROCHA, Eloísa Acires Candal. Bases Curriculares para a Educação Infantil? Ou isso ou aquilo. **Revista Criança**, Brasília, p. 10–11, 2007.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. A educação em tempos de pandemia: desigualdades e lutas. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: Edufba. 2021. p. 15–21.

CUNHA, Antônio Camilo. **Formação de professores: a investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático**. Vila Nova de Famalicão: Magnólia, 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DOURADO, Amanda Vitor. **Do direito a hora-atividade à necessidade da(o) professor(a) hora-atividade na educação infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2021.

DOURADO, Amanda Vitor, MORAES, Silvia Pereira Gonzaga de. **A função do professor da hora-atividade na educação infantil: uma análise histórica**. v. 9, n. 10, 2020.

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

DUBAR, C. **A crise das identidades: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A socialização: a interpretação de uma mutação**. Porto, Portugal: CIIE/Edições Afrontamento, 2006. (Caleidoscópio/3)

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: Docência, gestão e pesquisa. **Políticas Públicas e Gestão Educacional**, n. 11 Agência Financiadora: PIBIC/CNPq. 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORIANÓPOLIS, **Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis [livro eletrônico]: recontextualização curricular**. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Base Nacional Comum Curricular e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis Recontextualização Curricular.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2020.

FLORIANÓPOLIS, **Currículo da Educação Infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Betim, MG; CGP Solutions, 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEF/SC.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2015.

FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. **A educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. CGP Solutions, 2016b.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar n. 427, de 04 de abril de 2012.** Altera a Lei n. 2517 de 1986, a Lei n. 2915 de 1988 e o anexo I da Lei n. 7674 de 2008, e dá outras providências. Leis Municipais, 24 abr. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2O8zqHv>. Acesso em: 01 out. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Lei Complementar nº 467, de junho de 2013.** Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/leicomplementar/2013/46/467/leicomplementar-n-467-2013-extingue-e-cria-cargos-da-carreira-do-magisterio-e-estabeleceoutras-providencias>. Acesso em: 14 jun. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 2.517, de 1986.** Dá nova redação à lei nº 1811 de 14.09.81 estatuto do magistério público municipal de Florianópolis. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/lei-ordinaria/1986/252/2517/lei-ordinaria-n-2517-1986-da-nova-redacao-a-lei-n-1811-de-140981-estatuto-do-magisterio-publico-municipal-de-florianopolis-2020-06-12-versao-compilada>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FLORIANÓPOLIS. **Matriz curricular para a educação das relações étnico raciais na educação básica.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. CGP Solutions, 2016c.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Florianópolis**, Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis.** Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria 005/14 de 15 de janeiro de 2014.** Secretaria Municipal de educação. Gabinete do Secretário. Diário Oficial do Município de Florianópolis. Florianópolis, 2014.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria 005/15, de 26 de janeiro de 2015.** Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis, define diretrizes para organização da hora atividade nas unidades educativas da rede Municipal de Ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2015, e estabelece outras providências. Secretaria Municipal de educação. Gabinete do Secretário. Diário Oficial do Município de Florianópolis, Florianópolis, 2015a. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_05_2015_13.36.42.652b0eb8449d54f5533404f30c6e290b.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria 006/16 de 26 de janeiro de 2016.** Normatiza a jornada de trabalho dos servidores do magistério público municipal de Florianópolis, define diretrizes para organização das atividades pedagógicas inerentes ao exercício do cargo e função (hora atividade) nas unidades educativas da rede municipal de ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2016, e estabelece outras providências. Florianópolis, 26 de janeiro de 2016. Secretaria Municipal de educação. Gabinete do Secretário. 2016. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/03_02_2016_10.04.41.d829e696098a02cc5a01f688ce72e565.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria 130/13 de 09 de setembro de 2013.** Secretaria Municipal de educação. Gabinete do Secretário. Dispõe sobre a hora atividade do membro do magistério. Diário Oficial do Município de Florianópolis, Florianópolis, 26 set. 2013.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n. 006/2018.** Florianópolis, 2018. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_02_2018_8.53.06.bb691871be7b69f531071b9d1d183d31.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n. 021/2019.** Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_02_2019_14.20.41.451d1fc17a2311964d2164a5ae6fe1ad.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n. 05/2020.** Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_02_2019_14.20.41.451d1fc17a2311964d2164a5ae6fe1ad.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n. 055/2021.** Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_02_2019_14.20.41.451d1fc17a2311964d2164a5ae6fe1ad.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Portaria n. 055/2022.** Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/06_02_2019_14.20.41.451d1fc17a23.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Florianópolis. Cargos. 2022b. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=cargos+e+atribuicoes>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Florianópolis. **Mapas das Unidades Educativas**. 2022a. Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=mapas+das+unidades+educativas&menu=4&submenuid=139>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Portaria nº 055/2020**. Normatiza a jornada de trabalho dos servidores magistério público municipal nas unidades educativas e instituições conveniadas da rede municipal de ensino de Florianópolis, durante o ano letivo de 2020 e estabelece outras providências. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/07_02_2020_10.11.17.1c2cfef797c72078e8e76eee3a047982.pdf. Acesso em: 18 nov. 2022.

FLORIANÓPOLIS. **Reedição das Orientações Curriculares para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. 2022.

FRAGO, AntonioVinao. ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FURTADO, Anésia Maria Martins. **A organização da hora-atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na educação infantil**. 2020. 178 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyni. (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 150–169.

GARANHANI, Marynelma. A docência na Educação Infantil. *In*: SOUZA, G. **Educar na infância: perspectivas histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

GATTI, Bernadete A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p. 88–111, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/TBZ9snxf4ZCYGfkrzDv43Zz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely F.; MINAYO, Maria Cecília. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche**: Uma análise da produção científica recente. 2014. 202 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

GONÇALVES, Gisele. **O direito da criança à participação na educação infantil: perspectivas docentes**. 2022. 272 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **A hora atividade**: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico? 2011. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Educação, Departamento de Políticas Públicas, Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

HOYUELOS, Alfredo. RIERA, Maria Antônia. **Complexidade e Relações na Educação infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

KERBAUY, Maria Teresa Miceli; SOUZA, Kellcia Rezende. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, 2017. DOI <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-601.v31n61a2017-p21a44>

KRAMER, Sônia. **O papel social da Educação Infantil**. Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores DF, Brasília, p. 45-49, 2000.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais da educação infantil: questões e tensões. *In*: MACHADO, Maria Lúcia de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In*: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51–81.

KRAMER, Sônia. Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professores? *In*: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sônia; CORSINO Patrícia; NUNES Maria Fernanda. Políticas públicas municipais de educação infantil: um balanço da década. 2011. *In*: **34ª Reunião Anual Nacional de Programas de Pós-Graduação em Educação**. Natal: ANPED, 2011.

LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Grupo de pesquisa que realiza estudos e formação em política e gestão da educação**. UFPR; UFG, 2023. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LEAL, Álida Angélica Alves. Hora-Atividade. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, Gestrado, FaE, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/horaatividade/>. Acesso em: 15 set. 2022.

LOCH, Cláudia Vitória Hasckel. **Interação entre pares**: as relações construídas e as formas de comunicação entre os adultos em uma instituição de educação infantil de Florianópolis. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Pro-posições**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 75–98, 1999.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; ALMEIDA, Maria Isabel de. “A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades”. **R. Educ. Pública**, Mato Grosso, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 413–2428, set./dez. 2011.

MARTINS, Karen. **Política de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2010-2018)**: lutas e resistências. 2019. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

NASCIMENTO, Ana Paula Santiago do. **Carreira docente nas creches das redes públicas das capitais brasileiras**: análise dos planos e estatutos do magistério. 2019. 377 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unidade da USP Faculdade de Educação. Imprensa São Paulo, 2019.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15–33.

NÓVOA, Antonio. **Currículo e docência**: A pessoa, a partilha, a prudência. Transcrição da intervenção oral proferida 1º Colóquio Internacional de Políticas Curriculares, no dia 13 nov. 2003.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017.

NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), n. 46, p. 9–10 sep. 2008.

ÒDENA, Pepa. **Infancia y escuela de 0 a 3 años**. Barcelona: Centro del publicaciones del MEC, Asociación de Mestres Rosa Sensat. 1995.

OSTETTO, L. **Educação infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal (1976-1996)**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Registro na Educação Infantil: Pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

PAULINO, Verônica Belfi Roncetti, CÔCO, Valdete. Políticas públicas educacionais: vozes que emergem no trabalho docente na Educação Infantil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2015.

PIMENTA, Cláudia Oliveira; SOUSA, Sandra Zákia; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Dimensões para análise de propostas de avaliação... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 40, p.184–199, maio/ago. 2018.

RAUTENBERG, Jessica. **Formação continuada de professoras da educação infantil: Em Análise a Hora-atividade**. 2018. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), Blumenau, 2018.

RECH, Ilona Patrícia Freire. **A “hora da atividade” na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal**. 2004. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender**. Tradução de Vânia Cury. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 34, n. 16, jan./fev./mar./abr. 2001.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia**. 1998. 187 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, 1998.

ROCHA, Eloísa A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43–51.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. *In*: ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER, Sônia (org.). **Educação infantil enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A invenção da professora de educação infantil**. Relatório de pesquisa de estágio pós-doutoral. PPGE/PUC-RJ, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; LESSA Juliana Shumacker; BUSS-SIMÃO, Márcia. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. **Da Investigação às Práticas**: Estudos de Natureza Educacional, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 32–49, mar. 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SCHMITT, Rosinete Valdeci. **A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: indícios para uma docência não linear. Anped Sul, 2016.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; BATISTA, Rosa. Docência na Educação Infantil: origens de uma constituição profissional feminina. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 20, 2018.

RODRIGUES, Silva Maria Gasparini; SILVA, Nicolas Ferreira da; VARANI, Adriana. Docência compartilhada na educação infantil: construindo contrapontos no diálogo com a narrativa de uma experiência. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 22, n. 42, p. 726–749, jul./dez. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação Infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), 2012. p. 11–46.

ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde; SILVA, Ana Paula Soares. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais**: onde o discurso e a prática se encontram? Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_07_04.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, Edna Aparecida. **A formação continuada na educação infantil**: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SANTOS, Marlene Oliveira dos (org.). **Educação Infantil em tempos de pandemia**. Salvador: Edufba, 2021.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil**: um estudo de professores em creche. 2005. 274 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “Mas eu não falo a língua deles”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 218 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente.** 2014. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SCHMITT, Rosinete Valdeci; SILVA, Jaqueline. A documentação pedagógica e o compartilhamento da docência na educação infantil: indícios para uma reflexão. *In*: SPINELLI, Carolina Shimomura; STRENZEL, Giandréa Reuss; PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini (org.). **Educação Infantil e Formação Continuada.** 1. ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, v. 01, p. 77–98, 2018.

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. Discutindo a hora-atividade dos professores através de um breve levantamento bibliográfico. *In*: CONGRESSO NACIONAL EM EDUCAÇÃO (EDUCERE), 13. 28–31 ago. 2017, Curitiba, PR. **Anais [...].** Curitiba, PR: PUC-PR, 2017.

SECO, Graça Maria dos Santos Batista. **A satisfação na actividade docente.** 2000. 492 p. Tese em Ciências da Educação (Psicologia da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2000.

SILVA, Angélica Aparecida Ferreira da; MÜLLER, Fernanda. Análise de conteúdo da produção acadêmica em educação: tendências nos estudos da primeira infância na creche. **Revista Teias, Diferenças e Educação,** v. 16, n. 40, p. 174–189, 2015.

SINTRASEM. **Eles não esperavam... tanta gente em luta!** Acordo Coletivo de Trabalho 2013–2014. 2013. Disponível em: <http://www.sintrasem.org.br/files/1098/Acordo%20Coletivo%20de%20Trabalho%202013-2014.pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.

SOUZA, Gisele; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin. **Formação da rede em Educação Infantil: avaliação de contexto.** Curitiba: UFPR, 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais.** Porto: Rés, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente primeiras aproximações teóricas. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, p. 426–443, maio/ago. 2007.

TIRIBA, Léa. Educar e Cuidar: Buscando a Teoria para Compreender os Discursos e as Práticas. *In*: KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação.** São Paulo: Ática, 2005.

VALA, Jorge. A análise de conteúdo. *In*: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (org.). **Metodologia das Ciências Sociais**. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1999. p. 101–128.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. A formação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG: um olhar a partir das percepções de professores e egressos. **Educar em Revista**, v. 35, n. 76, p. 279–304, 2019.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159–180.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Obrigatoriedade escolar na educação infantil**. Retratos na escola. Escola de Formação da Confederação Nacional Trabalhadores em Educação (Esforce). vol. 5, n. 9, Jul/Dez, 2011.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. BAPTISTA, Mônica Correia. **Educação Infantil**. São Paulo: Ed. Contexto, 2023.

VIEIRA, Luciana R. A. **Curso "Hora atividade em ação: teoria e prática pedagógica"**: formação continuada de professoras da Educação Infantil no CEFOPE de Anápolis-GO. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, GO, 2021.

WIGGERS, Verena. Estratégias pertinentes à ação pedagógica. *In*: **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2010.

YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), v. 11, n. 22, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 14 maio 2023.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Por meio desse Termo de Consentimento convidamos você, professor/a auxiliar de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis - RMEF a participar da pesquisa de mestrado “**A Constituição da docência do/a professor/a auxiliar de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**”, por meio de um questionário. A pesquisa é desenvolvida pela pesquisadora Marcela Carolina Zen de Andrade junto ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC) na linha de pesquisa Educação e Infância e tem como orientadora a professora Dr.^a Kátia Agostinho e coorientadora a professora Dr.^a Márcia Buss-Simão. A pesquisa tem como objetivo analisar como tem se constituído, legal, histórica e socialmente a docência de professoras/es auxiliares na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A definição da temática de pesquisa se sustenta, por um lado, pela relevância pessoal, devido a trajetória profissional da pesquisadora ao exercer este cargo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e, por outro, pela relevância social referente à ausência de pesquisa sobre esta temática e pela recente mudança de nomenclatura, de funções e atribuições deste cargo. Caso você aceite participar da pesquisa, manteremos seu anonimato e não divulgaremos o nome da instituição a que pertence. Durante a pesquisa você irá responder a um questionário com 58 questões, para respondê-las você precisará dispor em média de trinta (30) minutos.

Participar da referida pesquisa pode oferecer riscos mínimos a você, como causar cansaço ou impaciência ao responder o questionário, bem como incômodo por não contemplar alguma questão que considere pertinente e necessária. Para que possamos prestar toda a assistência necessária, caso tenha alguma dúvida, ou para que possamos acionar pessoal competente para isso, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone 48984553215, e-mail marcela.czen@gmail.com. Ressaltamos que você poderá deixar de participar a qualquer momento, inclusive no decorrer do processo, após responder algumas questões, sem necessidade de comunicar ou justificar sua desistência para a pesquisadora, além disso, sua decisão não acarretará qualquer penalidade, não causará prejuízo ao seu tratamento, nem represálias de qualquer natureza. Contudo, gostaríamos de salientar que sua participação é extremamente importante, você não será beneficiada/o diretamente, mas suas respostas relacionadas ao exercício da sua docência como professor/a auxiliar de educação infantil da RMEF irão compor a pesquisa e nos auxiliarão a pensar em como as/os professoras/es tem constituído sua docência neste cargo, como a documentação pedagógica tem sido organizada/partilhada/compartilhada e em como as relações entre os adultos que exercem a docência num mesmo grupo de crianças têm ocorrido de forma a qualificar as relações educativo-pedagógicas. Desta forma, sua participação poderá beneficiar o coletivo de profissionais que exercem a docência na educação infantil da RMEF, contribuindo, indiretamente, na sua profissão.

As pesquisadoras serão as únicas a terem acesso aos dados e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo, mas sempre existe a possibilidade,

nem que remota, da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em encontros, congressos, ou revistas científicas e, mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Quando finalizada, a pesquisa será encaminhada para RMEF e divulgada na biblioteca da UFSC para que todas/os que desejarem tenham acesso.

Informamos que sua participação na pesquisa não prevê nenhum tipo de pagamento e supomos que também não implicará em gastos financeiros, pois, o questionário está estruturado no *google* formulários e será respondido por você de forma remota. Contudo, caso ocorra gastos financeiros relacionados a sua participação ao responder o questionário você poderá solicitar ressarcimento, assim como, será garantido o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da sua participação na pesquisa, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada na Resolução 466/12 de 12/06/2012 e na Resolução nº 510/16, de 07/04/2016.

Este documento, **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa e da pesquisadora responsável que se compromete a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 e a Resolução nº 510/16, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa. Caso sinta-se incomodada/o com algo relacionado a pesquisa, ou tenha alguma dúvida, faça contato com a pesquisadora através dos contatos de telefone (48) 984553215, e-mail marcela.czen@gmail.com ou endereço: Olinda Celestina Lacerda 134, Carianos, Florianópolis-SC, CEP: 88047670. Você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, por meio do telefone 3721-6094, e-mail cep.propesq@contato.ufsc.br ou no endereço: Prédio Reitoria II, 7º andar, sala 701, localizado na Rua Desembargador Vítor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Cabe ressaltar que o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, que foi criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Finalizamos aqui o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, caso você considere suficiente os esclarecimentos aqui redigidos sobre as finalidades e atividades da presente pesquisa, de que foi assumido o compromisso das pesquisadoras de velar pelo sigilo das informações, respeitar seu desejo de participar ou não da mesma e desistir a qualquer momento que isso lhe aprouver, que você foi informado/a dos termos da Resolução 466/12 e da Resolução nº 510/16, que você compreende claramente seus direitos em relação à participação na referida pesquisa e que deseja nesse momento iniciar sua participação, solicitamos que no quadro abaixo preencha a lacuna “sim, estou de acordo com o TCLE e desejo participar da pesquisa”, ao enviar sua resposta você será direcionada/o ao início do questionário. Ao informar que você está de acordo e deseja participar, este documento será considerado assinado e consentido por você. Caso você não deseje participar da pesquisa clique na segunda opção de resposta “não desejo participar”, envie sua resposta e você encerra sua participação nesse exato momento.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A AUXILIAR



QUESTIONÁRIO PROFESSOR/A AUXILIAR

Informamos que este questionário é elemento constituinte da pesquisa intitulada: **A constituição da docência do/da professor/a auxiliar de educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Esta pesquisa, da mestranda Marcela Carolina Zen de Andrade está vinculada a linha de pesquisa Educação e Infância do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e sob a orientação da professora doutora Kátia Agostinho e coorientada por Márcia Buss-Simão. A problemática de pesquisa visa compreender como a docência de professoras/es auxiliares na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem se constituído, legal, histórica e socialmente.

A fim de atender ao problema de pesquisa apresentado estruturamos este questionário com 58 questões e encaminhamos para todas/os as/os professoras/es auxiliares de educação infantil. A consulta a todas/os as/os profissionais que ocupam essa função da Rede, visa reunir o maior número de informações, para por meio delas, evidenciar o processo histórico, político, legal e relacional que implica na constituição da docência destes sujeitos que ocupam este cargo de professor/a auxiliar de educação infantil.

Para a continuidade dessa pesquisa sua participação é **fundamental**, pois suas respostas irão compor nossa coleta de informações referentes as/aos professoras/es auxiliar de educação infantil. O questionário inclui, questões referentes à formação, ao cargo, à documentação pedagógica, as relações entre os pares e reservamos um espaço para questões abertas, de forma a possibilitar a emergência de outras questões. Ressaltamos que todas as suas respostas serão extremamente importantes para que possamos dar visibilidade, por meio da pesquisa e do olhar dos sujeitos que ocupam este cargo, ao processo de constituição da docência do/a professor/a auxiliar de educação infantil. Além disso, a pesquisa dará visibilidade aos diferentes modos como os Núcleos de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem organizado o trabalho pedagógico considerando a relação desta/e docente com as/os demais profissionais. Desta forma, destacamos que as 58 questões do presente questionário estão divididas em 4 blocos:

- I- Dados de identificação
- II- Informações referentes ao cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil
- III- Hora Atividade, Documentação Pedagógica e Relação entre pares
- IV- Formação continuada

O tempo em média para responder este questionário é de 30 minutos. O questionário é composto de 36 questões fechadas (com alternativas) e 22 questões abertas (descritivas). Dentre as questões abertas, 04 são de resposta obrigatória, as demais são facultativas e/ou relacionadas as respostas das questões que as antecedem.

Para participar do questionário não é necessário se identificar, no entanto, se desejar você tem a opção de nos informar seu e-mail, ou entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail marcela.czen@gmail.com.

Cabe ressaltar, que este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos- CEPSH da Universidade Federal de Santa Catarina e aprovado em XX de XX de 2022. Para o consentimento de sua participação na pesquisa por meio de suas respostas a este questionário solicitamos sua assinatura ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Contamos com a sua participação e desde já agradecemos.

Questionário para Professor/a Auxiliar de Educação Infantil da RMEF.

Bloco I: Dados de Identificação

1. E-mail: _____
2. Sexo/gênero:* <input type="radio"/> Feminino <input type="radio"/> Masculino <input type="radio"/> Outro <input type="radio"/> Não desejo informar
3. Raça/cor/etnia* <input type="radio"/> Amarela <input type="radio"/> Branca <input type="radio"/> Indígena <input type="radio"/> Parda <input type="radio"/> Negra <input type="radio"/> Não desejo informar
4. Idade* <input type="radio"/> Até 24 <input type="radio"/> De 25 a 30 <input type="radio"/> De 31 a 36 <input type="radio"/> De 36 a 39 <input type="radio"/> De 40 a 45 <input type="radio"/> De 46 a 49 <input type="radio"/> De 50 a 55 <input type="radio"/> Acima de 55 <input type="radio"/> Não quero informar
5. Instituição na qual trabalha _____
6. Escolaridade* <input type="radio"/> Ensino Superior <input type="radio"/> Especialização <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutorado <input type="radio"/> Outro
7. Instituição na qual se formou no Ensino Superior* _____
8. Se você possui Especialização, Mestrado, Doutorado ou Pós-doutorado, informe em que instituição foi realizada (Ex: Mestrado- Unisul, Doutorado- UFSC):
9 Faz quanto tempo que se formou no Ensino Superior?*

<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> De 1 a 5anos <input type="radio"/> De 6 a 10 anos <input type="radio"/> De 11 a 15 anos <input type="radio"/> Mais de 15 anos
<p>10 Faz quanto tempo que trabalha na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Menos de 1 ano <input type="radio"/> De 1 a 5 anos <input type="radio"/> De 6 a 10 anos <input type="radio"/> De 11 a 15 anos <input type="radio"/> Mais de 15 anos <input type="radio"/> Opção 6
<p>11. Qual sua situação Profissional na Rede?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Professor/a Auxiliar de Educação Infantil Substituto <input type="radio"/> Professor/a Auxiliar de Educação Infantil Efetivo
<p>12. Caso seja efetivo, em que cargo se efetivou?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Auxiliar de Ensino <input type="radio"/> Professor/a Auxiliar de Educação Infantil
<p>13. Se você se efetivou como auxiliar de ensino, como define esse processo de transição para Professor/a Auxiliar de Educação Infantil? Quais os pontos positivos e os desafiadores? _____</p>
<p>Bloco II- Informações referentes ao cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil</p>
<p>14. Por que escolheu exercer este cargo? Assinale uma ou mais alternativas*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Possibilidade de atuar em mais grupos de crianças. <input type="radio"/> Para compartilhar a docência com um número mais alargado de profissionais. <input type="radio"/> Só havia vaga para este cargo. <input type="radio"/> Para realizar funções administrativas. <input type="radio"/> Outro
<p>15. Se sua resposta foi 'outro', explique: _____</p>
<p>16. Numa escala de 0 à 10, qual seu nível de satisfação em exercer a função de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6 <input type="radio"/> 7 <input type="radio"/> 8 <input type="radio"/> 9 <input type="radio"/> 10
<p>17- Caso desejar, explique sobre o nível de satisfação indicado na questão anterior:</p>

<p>18. Como você prefere que se refiram ao cargo que exerce?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Professor/a Auxiliar de Educação Infantil <input type="radio"/> P.A <input type="radio"/> Professor/a <input type="radio"/> Professor/a Auxiliar de Ensino <input type="radio"/> Outro
<p>19. Você sugere alguma denominação para o cargo que exerce? Se sim, qual sugestão? _____</p>
<p>20. Na sua unidade, como definem quem atuará como Professor/a Auxiliar Volante?*</p> <p>_____</p>
<p>21. Exerce ou já exerceu a função de Professor/a Auxiliar Volante?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
<p>22. Se a resposta foi sim, na questão 20, quais os desafios encontrados ao assumir a função de Professor/a Auxiliar Volante e quais são suas atribuições quando não está exercendo a docência em um grupo específico de crianças? _____</p>
<p>23. Em quantos grupos você exerce a docência?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Até 2 grupos <input type="radio"/> Até 4 grupos <input type="radio"/> Mais de 4 grupos
<p>24. Quantos profissionais exercem a docência em cada grupo de criança em que você atua? (Ex: Grupo 1- 2 auxiliares de sala, 1 professor/a e 1 professor de educação física; Grupo 2- 2 auxiliares de sala, 1 professor/a e 1 professor de educação física e 1 professor/a auxiliar de educação especial)</p>
<p>25. As relações estabelecidas entre as/os profissionais interferem no momento da escolha do grupo em que você pretende atuar como professor/a auxiliar de educação infantil?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
<p>26. Neste ano de 2022 quais foram os critérios utilizados pela instituição em que trabalhas, que implicaram na escolha dos grupos de crianças nos quais estás exercendo a docência? Assinale uma ou mais alternativas.*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> As profissionais permaneceram com o grupo de crianças em que exerceram a docência no ano anterior. <input type="radio"/> Escolher dois grupos de crianças com faixa etária próxima. (ex: G1 e G2) <input type="radio"/> Não tem critérios, na unidade que estou é realizado sorteio. <input type="radio"/> Outro
<p>27. Se sua resposta foi 'outro', explique:</p>
<p>28. Neste ano de 2022 quais foram os seus critérios que implicaram na escolha dos grupos nos quais estás exercendo a docência? Assinale uma ou mais alternativas.*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Escolhi o grupo de crianças considerando a relação que tenho com a/o auxiliar que estará no mesmo grupo.

<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Escolhi o grupo de crianças considerando a relação que tenho com o/a professor/a de educação infantil. <input type="radio"/> Escolhi dois grupos de crianças com faixa etária próxima. (ex: G1 e G2) <input type="radio"/> Não tive critérios de escolha, fiquei com os grupos que sobraram. <input type="radio"/> Outro
29. Se sua resposta foi 'outro', explique: _____
Bloco 3- Hora Atividade, Documentação Pedagógica e Relação entre pares
<p>30. Quais são os critérios utilizados para determinar os dias em que o/a professor/a de educação infantil e o/a professor/a auxiliar de educação infantil estarão em hora atividade? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> São organizadas em dias consecutivos <input type="radio"/> São organizadas pela Equipe Diretiva da unidade <input type="radio"/> São organizadas de acordo com a necessidade pessoal de cada profissional <input type="radio"/> Outro
31. Se sua resposta for outro, explique: _____
<p>32. Para quem a equipe diretiva (diretor/a e supervisor/a) encaminha as demandas e orientações referentes aos grupos em que atua? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Para todas/os profissionais que exercem a docência no grupo. <input type="radio"/> Para as/os professoras/es de educação infantil <input type="radio"/> Para as/os auxiliares de sala <input type="radio"/> Para as/os professoras auxiliares de educação infantil <input type="radio"/> Outro
<p>33. Como ocorre a organização do registro? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> A escrita é individual <input type="radio"/> O registro é compartilhado/dividido <input type="radio"/> A escrita é individual, mas é compartilhada no drive ou por e-mail <input type="radio"/> A escrita é realizada coletivamente <input type="radio"/> Outro
34. Se sua resposta foi "outro", explique: _____
<p>35. De que forma a equipe diretiva apresenta você e as/os demais professoras/es auxiliares de educação infantil nas reuniões para as famílias?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Professor/a Auxiliar que exerce a docência no grupo. <input type="radio"/> Esta/e é quem substitui a professora. <input type="radio"/> Outro
36. Se sua resposta foi 'outro', explique:
<p>37. O que é considerado ao realizar o planejamento? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> As indicações e especificidades das crianças observadas por você por meio das relações educativo-pedagógicas

<ul style="list-style-type: none"> ○ O seu olhar referente às indicações das crianças e as indicações das/os demais profissionais que exercem a docência no mesmo grupo de crianças ○ As indicações e solicitações realizadas pelas/os professoras/es de educação infantil ○ Outro
38. Se sua resposta foi ‘outro’, explique: _____
<p>39. Como ocorre a organização do planejamento? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ É realizado e organizado individualmente ○ É realizado e organizado individualmente, mas disponibilizado para os demais profissionais ○ É elaborado coletivamente pelas/os professores/as de educação infantil e professoras/es auxiliares de educação infantil ○ Depende da relação estabelecida com o/a professor/a ○ Outro
40. Se sua resposta foi ‘outro’, explique: _____
<p>41. Como ocorre a organização e a realização da escrita das avaliações/pareceres descritivos? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ É realizada e organizada somente pelas/os professoras/es de educação infantil e disponibilizado aos/as demais profissionais. ○ É realizado e organizado pelas/os professoras/es de educação infantil e disponibilizado para as/os demais profissionais ampliarem a escrita ○ É elaborado coletivamente pelas/os professoras/es de educação infantil e professoras/es auxiliares de educação infantil ○ É dividido proporcionalmente ao número de crianças que o/a professor/a de educação infantil e o/a professor/a auxiliar de educação infantil será responsável pela escrita ○ Outro
42. Se sua resposta foi ‘outro’, explique: _____
<p>43. As/os professoras/es de educação infantil dialogam, encaminham os registros e buscam pensar a composição da docência com você?</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sim ○ Não ○ Outro
44. Se sua resposta foi ‘outro’, explique: _____
<p>45. Você, dialoga, encaminha os registros e busca pensar a composição da docência com as/os professoras/es de educação infantil?*</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sim ○ Não ○ Outro
46. Se sua resposta foi ‘outro’, explique: _____

47. Com quem compartilha a documentação pedagógica? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*

- Diretor/a
- Supervisor/a Escolar
- Professor/a de Educação Infantil
- Auxiliar de Sala
- Professor/a de Educação Física
- Professor/a Auxiliar de Educação Especial
- Outro

48. Se sua resposta foi 'outro', explique: _____

49. Quem compartilha a documentação pedagógica com você? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*

- Professor/a de Educação Infantil
- Auxiliar de Sala
- Professor/a de Educação Física
- Professor/a Auxiliar de Educação Especial
- Outro

50. Se sua resposta foi 'outro', explique: _____

51. Se você e as/os demais profissionais compartilham a documentação pedagógica, em que tempos e espaços isso ocorre? _____

52. Qual o principal ou principais meio/s de comunicação com seus pares? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas. *

- Encontros presenciais
- Whatsapp
- E-mail
- Encontros virtuais
- Não existe comunicação
- Outro

53. Você participa de quais reuniões com as famílias das crianças dos grupos em que atua? (Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas).*

- Reuniões realizadas no processo de inserção
- Reuniões individuais
- Reuniões coletivas
- Entregas de avaliação/pareceres descritivos
- Em cada semestre participo da reunião de um dos grupos de atuação
- Quando solicitado pela equipe diretiva ou pelas famílias
- Nas previstas em calendário
- Participo de todas as reuniões
- Não participo das reuniões com as famílias
- Outro

54. Se sua resposta foi 'outro', explique: _____

<p>55- Quem é/são responsável/eis pela comunicação com as famílias dos grupos em que atua?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Professoras/es <input type="radio"/> Professoras/es Auxiliares de educação infantil <input type="radio"/> Auxiliares de sala <input type="radio"/> Professoras/es de Educação Física <input type="radio"/> Professoras/es Auxiliares de Educação Especial <input type="radio"/> Todas/os profissionais do grupo de atuação
<p>56. Sente-se pertencente ao grupo em que atua?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
<p>57. A organização da sua docência como professor/a auxiliar de educação infantil altera a composição/contorno da docência das/os professoras/es de educação infantil dos grupos em que atua?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
<p>58. Considerando a pergunta anterior, explique de que forma:</p>
<p>59. A organização da docência das/os professoras/es de educação infantil altera a composição/contorno da sua docência nos grupos em que atua?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não
<p>60. Considerando a pergunta anterior, explique de que forma:</p>
<p>61. Quais os desafios encontrados ao exercer a docência como professor/a auxiliar de educação infantil? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Organizar tempos e espaços para realizar diálogos referentes a documentação pedagógica com as/os professoras/es de educação infantil. <input type="radio"/> Divergências pedagógicas. <input type="radio"/> Relação entre as/os profissionais. <input type="radio"/> Não estar simultaneamente com o/a professor/a em hora atividade. <input type="radio"/> Não estar simultaneamente com o/a professor/a exercendo a docência <input type="radio"/> Relação com as famílias <input type="radio"/> Atuar em dois ou mais grupos de crianças <input type="radio"/> Não encontro desafios. <input type="radio"/> Outro
<p>62. Para você o que significa compartilhar a docência?*</p> <p>_____</p>
<p>Bloco IV- Formação Continuada</p>
<p>63. Participa das Formações promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?*</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não

64. Considera que as formações promovidas pelo Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento de Educação Infantil - NUFPAEI (PMF) tem promovido espaços de diálogos formativos referente à constituição da docência do/a professor/a auxiliar de educação infantil, suas atribuições e relações com as/os demais profissionais? *

- Sim
- Não

65. Qual/quais a/s temática/s da formação descentralizada da sua unidade no ano de 2022? Nessa questão você pode assinalar uma ou mais alternativas.

- Docência compartilhada
- Educação Especial/Inclusão
- Educação das Relações Étnico-Raciais
- Brincadeira
- Organização dos espaços, tempos e materialidades
- Relações de gênero e sexualidade
- Relações com as famílias
- Outros:

66. Se sua resposta foi 'outro', explique:

67. Quais aspectos considera importantes serem problematizados nas formações continuadas considerando a especificidade de cada cargo?

68. O que considera ser necessário dialogar/tensionar a respeito do cargo de Professor/a Auxiliar de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis? Deseja expressar algo que não foi contemplado nas perguntas deste questionário?*

69. Se realizarmos um grupo focal para aprofundarmos algumas questões referentes a constituição da docência do/a professor/a auxiliar de educação infantil, você deseja participar?*

- Sim
- Não
- Talvez

70. Se você informou que deseja participar do grupo focal, ou mesmo, se quiser entrar em contato com a pesquisadora para contribuir com a pesquisa envie um e-mail para marcela.czen@gmail.com ou informe aqui seu contato (e-mail ou WhatsApp).

Se você desejar entrar em contato com a pesquisadora para contribuir com a pesquisa envie um e-mail para marcela.czen@gmail.com ou informe aqui seu contato de e-mail ou WhatsApp.

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A constituição da docência do/a Professora/a Auxiliar de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Pesquisador: MARCELA CAROLINA ZEN DE ANDRADE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 59856622.2.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.545.927

Apresentação do Projeto:

Resumo:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar com tem se constituido, legal e historicamente, bem como, nas relações educativo- pedagógicas a docência de professoras/es auxiliares na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-RMEF. A escolha por pesquisar sobre esta temática se sustenta na relevância pessoal, pois a pesquisadora exerce a docência na RMEF como professora auxiliar de educação infantil, mas também, pela relevância social referente a ausência de pesquisa sobre esta temática e pela recente mudança de nomenclatura e de funções deste cargo na RMEF. Entendemos, pela novidade/originalidade da condição, ser necessário compreender tanto os processos históricos, as legislações existentes e como estes aspectos implicam e implicaram nas diferentes nomenclaturas de cargos que já existiram na educação infantil, assim como, compreender como o processo de constituição dessa docência é afetada pelas diferenças de cargos e de jornada de trabalho, quanto como as/os professoras/es, no cotidiano do coletivo das unidades, têm efetivado essa docência compartilhada entre as/os profissionais, para qualificar a educação e o cuidado das crianças, desde bebês. Considerando esse contexto, formulamos o problema de pesquisa: Como tem se constituido, legal, histórica e nas relações educativo-pedagógicas a docência de professoras/es auxiliares na Educação Infantil da RMEF? Elegemos a pesquisa quanti-qualitativa como metodologia e os seguintes instrumentos metodológicos: i) análise de documentos legais a exemplo de: documentos

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Palácio Reitoria II, R. Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefones: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contab.ufsc.br

Continuação do Projeto: 5.545.937

curriculares municipais, portarias e decretos; ii) realização de um questionário com todas/os as/os professoras/es auxiliares de educação infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis e; iii) realização de grupo focal. Para organização e análise dos dados adotaremos como procedimento metodológico a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) e Cecília de Souza Minayo (2009). Para compreender o processo histórico de constituição da docência, teremos como referência Batista (2013), Buss-Simão e Rocha (2018) Cerisara (2002), Conceição (2010), Rosemberg (2002), Tardif (2002), Ostetto (2000), Duarte (2011), Gonçalves (2014) e Schmitt (2014). Estas autoras auxiliarão no adensamento da pesquisa no que concerne à constituição das especificidades desta docência, assim como na discussão de como as/os diferentes profissionais que estão na relação com o mesmo grupo de crianças constituem sua docência, considerando que possuem cargos/contratações, salários e jornada de trabalho distintos.

Introdução:

O objetivo desta pesquisa é analisar como tem se constituído, legal e historicamente, bem como, nas relações educativo-pedagógicas a docência de professoras/es auxiliares na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-RMEF. Entendemos, pela novidade/originalidade de pesquisa sobre esta temática, ser necessário compreender os processos históricos, as legislações existentes e como estes aspectos implicam e implicaram nas diferentes nomenclaturas de cargos que já existiram na educação infantil. Pretendemos também, compreender como o processo de constituição dessa docência é afetado pelas diferenças de cargos e de jornada de trabalho e como as/os professoras/es, no cotidiano das unidades, têm efetivado essa docência compartilhada entre as/os profissionais, para qualificar a educação e o cuidado das crianças, desde bebês. Considerando esse contexto, formulamos o problema de pesquisa: Como tem se constituído, legal, histórica e nas relações educativo-pedagógicas a docência de professoras/es auxiliares na Educação Infantil da RMEF? Elegemos a pesquisa quanti-qualitativa como metodologia e os seguintes instrumentos metodológicos: i) análise de documentos legais a exemplo de: documentos curriculares municipais, portarias e decretos; ii) realização de um questionário com todas/os as/os professoras/es auxiliares de educação infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis e; iii) realização de grupo focal. Para organização e análise dos dados adotaremos como procedimento metodológico a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977) e Cecília de Souza Minayo (2009). Para compreender o processo histórico de constituição da docência, teremos como referência Batista (2013), Buss-Simão e Rocha (2018) Cerisara (2002), Conceição (2010), Rosemberg (2002), Tardif (2002), Ostetto (2000), Duarte (2011), Gonçalves (2014) e Schmitt (2014). Estas autoras auxiliarão no adensamento da pesquisa no que concerne à constituição das

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vítor Lima, nº 232, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefones: (48)3721-8094 **E-mail:** cep.propesq@contab.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Projeto: 3.543.607

especificidades desta docência, assim como na discussão de como as/os diferentes profissionais que estão na relação com o mesmo grupo de crianças constituem sua docência, considerando que possuem cargos/contratações, salários e jornada de trabalho distintos.

Metodologia Proposta:

Elegemos a pesquisa quanti-qualitativa como metodologia e os seguintes instrumentos metodológicos: i) análise de documentos legais a exemplo de: documentos curriculares municipais, portarias e decretos; ii) realização de um questionário com todas/os as/os professoras/es auxiliares de educação infantil da rede Municipal de Ensino de Florianópolis e; iii) realização de grupo focal após análise realizada das respostas obtidas no questionário, de acordo com a necessidade de aprofundarmos algumas questões. Nesta pesquisa, utilizamos a nomenclatura quanti-qualitativa, pois, nosso principal instrumento de pesquisa será a realização de um questionário (com perguntas fechadas e abertas) a ser enviado para todas/os as/os professoras/es auxiliares de educação infantil da RMEF, sendo assim, lidaremos com dados quantificáveis expressivos. Por meio deste instrumento de pesquisa (questionário), obteremos dados quantificáveis que serão analisados juntamente com as respostas abertas. A partir da reunião de dados dos questionários, avaliaremos a necessidade de aprofundarmos algumas questões e ampliaremos o diálogo por meio de grupo focal. A opção pela técnica metodológica de grupo focal, objetiva reunir um grupo de professoras para melhor compreender a constituição da docência de professoras/es auxiliares de educação infantil. Para esta seleção buscaremos os seguintes critérios: i) no mínimo um/a profissional de cada região (sul, leste, centro, norte e continente) do município; ii) profissionais que atuam em unidades com até 4 salas de atendimento; iii) profissionais que atuam em creches com mais de 10 salas; iv) profissionais que atuam como professor/a auxiliar volante; v) profissionais que ingressaram no cargo de auxiliar de ensino e viveram a transição para professor/a auxiliar de educação infantil. Estes critérios foram construídos com o objetivo de contemplarmos os mais diversos contextos de organizações de trabalho nos Núcleos de Educação Infantil do Município de Florianópolis. Os dias dos encontros do grupo focal serão agendados de acordo com a disponibilidade das/os participantes e da pesquisadora. Pretendemos realizar o grupo focal em dois encontros com duração de duas (2) horas no Centro de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis-CEC/SME/PMF, pois consideramos esta localização central e de fácil acesso para o deslocamento das/os participantes. O registro do grupo focal necessita ser realizado de forma adequada para que sejam fidedignos as falas dos sujeitos da pesquisa, desta forma, pretendemos registrar estes encontros em vídeo e áudio.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep_proposa@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.245.007

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivando responder ao problema de pesquisa, estruturamos o objetivo geral: Analisar com tem se constituído, legal e historicamente, bem como, nas relações educativo-pedagógicas a docência de professoras/es auxiliares na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?

Objetivo Secundário:

A fim de atender ao objetivo definido apresentamos os seguintes objetivos específicos: i) Historicizar o processo de constituição da docência na Educação Infantil, no âmbito da legislação nacional e na rede municipal; ii) Identificar as atribuições e como o cargo de professoria auxiliar de educação infantil é referenciado na legislação e nos documentos curriculares municipais; iii) Examinar as estratégias, os tempos e os espaços de compartilhamento da documentação pedagógica para o exercício da docência entre professoras/es de educação infantil, auxiliares de sala e professoras/es auxiliares de educação infantil. iv) Reunir, a partir da perspectiva de professores/es auxiliares de educação infantil, as possibilidades, os embates, debates e desafios, quanto ao exercício da docência na Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Participar da referida pesquisa pode oferecer riscos mínimos a/o participante, como causar cansaço ou impaciência ao responder o questionário, bem como incômodo por não contemplar alguma questão que considere pertinente e necessária. Sempre existe a possibilidade, da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Como toda pesquisa, existem possibilidade de riscos, a/o participante pode sentir-se insegura/o ou constrangida/o em falar sobre suas experiências e vivências ao exercer o cargo de professor/a auxiliar de educação infantil da RMEF, sentir-se incomodada/o em deslocar-se até o local dos encontros (Centro de Educação Continuada-CEC/SME/PMF) em disponibilizar seu tempo para participar, bem como, sentir-se desconfortável por sua imagem e voz serem registradas em vídeo e áudio nos encontros que serão realizados. Sempre existe a possibilidade, da quebra do sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei.

Benefícios:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cex.propesq@contabo.ufsc.br

Continuação do Parecer: 5.545.927

Benefícios (questionário e grupo focal):

Os benefícios dessa participação podem não ser diretamente relacionados ao participante, mas suas respostas relacionadas ao exercício da sua docência como professor/a auxiliar de educação infantil da RMEF irão compor a pesquisa e nos auxiliarão a compreender como as/os professoras/es tem constituído sua docência neste cargo, como a documentação pedagógica tem sido organizada/partilhada/compartilhada e em como as relações entre os adultos que exercem a docência num mesmo grupo de crianças têm ocorrido de forma a qualificar as relações educativo- pedagógicas. Desta forma, a participação poderá beneficiar o coletivo de profissionais que exercem a docência na educação infantil da RMEF, contribuindo, indiretamente, na profissão do participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto referente à dissertação de mestrado de Marcela Carolina Zen de Andrade, do Programa de Pós-Graduação em Educação orientada por Katia Adair Agostinho.

Estudo nacional, unicêntrico e prospectivo.

Número de participantes: 537, que serão submetidos à questionários.

Previsão de início da coleta de dados: 01/09/2022

Previsão de fim do estudo: 22/12/2023

Previsão de gastos: R\$ 150,00, com financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Recomendações:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomendo a aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	12/07/2022		Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.545.927

Básicas do Projeto	ETO_1946736.pdf	21:16:52		Aceito
Outros	Declaracao_de_protecao_assinado.pdf	12/07/2022 21:12:12	MARCELA CAROLINA ZEN DE ANDRADE	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	carta_TCLE_pendencia_assinado.pdf	12/07/2022 21:10:18	MARCELA CAROLINA ZEN DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_GrupoFocal.pdf	12/07/2022 10:01:12	MARCELA CAROLINA ZEN DE ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Questionario.pdf	12/07/2022 09:59:58	MARCELA CAROLINA ZEN DE ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado.pdf	15/06/2022 16:28:49	MARCELA CAROLINA ZEN DE ANDRADE	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_da_Instituicao.pdf	08/06/2022 17:02:19	MARCELA CAROLINA ZEN DE ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	08/06/2022 16:54:03	MARCELA CAROLINA ZEN DE ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 26 de Julho de 2022

Assinado por:
Nelson Canzian da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE D – RELAÇÃO DE QUANTIDADE DE NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL POR REGIÃO

Região	Quantidade	Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM)	Vinculados à escola básica
CENTRO	16	NEIM Almirante Lucas Alexandre Boiteux NEIM Anjo da Guarda NEIM Bem-te-vi NEIM Carlos Humberto P. Corrêa NEIM Celso Ramos NEIM Cristo Redentor NEIM Evandro de Souza NEIM Irmão Celso NEIM João Machado da Silva NEIM Morro do Horácio NEIM Morro da Queimada NEIM Morro do Mocotó NEIM Nossa Senhora De Lurdes NEIM Sérgio Grandó NEIM Vó Terezinha	EBM Osvaldo Galupo
SUL	13	NEIM Alessandra Abdalla NEIM Anna Spyrios Dimatos NEIM Armação NEIM Caetana Marcelina Dias NEIM Caieira da Barra do Sul NEIM Campeche NEIM Francisca Idalina Lopes NEIM Irmã Scheilla NEIM José Rodrigues Willamil NEIM Marcelino Barcelos Dutra NEIM Pântano Do Sul NEIM Pequeno Príncipe NEIM Poeta João da Cruz E Sousa	EBM José Amaro Cordeiro EBM Costa de Dentro
LESTE	14	NEIM Anirson Antônio das Chagas NEIM Canto da Lagoa NEIM Colônia Z-11 NEIM Costeira do Pirajubaé NEIM Dra Zilda Arns Neumann NEIM Diamantina Bertolina da Conceição NEIM Elisabete Nunes Anderle NEIM Hassis NEIM Idalina Ochôa NEIM Lausimar Maria Laus NEIM Monsenhor Frederico Hobold NEIM Monteiro Lobato NEIM Maria Elena da Silva NEIM Orisvaldina Silva	EBM Costa da Lagoa EBM Retiro da Lagoa
OESTE	16	NEIM Altino Dealtino Cabral NEIM Barreira do Janga NEIM Fermínio Francisco Vieira NEIM Hermenegilda Carolina Jacques NEIM Joaquina Maria Peres NEIM Judite Fernandes de Lima NEIM Maria Salomé dos Santos NEIM Nossa Senhora Aparecida	EBM Vitor Miguel de Souza

		NEIM Orlandina Cordeiro NEIM Raul Francisco Lisboa NEIM Santo Antônio de Pádua NEIM Sol Nascente NEIM Vicentina M. da C. Laurindo NEIM Vila Cachoeira NEIM Waldemar da Silva Filho	
NORTE	16	NEIM Clair Gruber Souza NEIM Doralice Teodora Bastos NEIM Doralice Maria Dias NEIM Gentil Mathias da Silva NEIM Ingleses NEIM Lausimar Maria Laus NEIM Luiz Paulo da Silva NEIM Maria Elena Da Silva NEIM Maria Terezinha Sardá da Luz NEIM Prof. ^a Sueli Gadotti Rodrigues NEIM São João Batista NEIM Stella Maris C. Carneiro NEIM Vila União	EBM Albertina Madalena Dias EBM Prof. ^a Neuza Paula da Silveira – Escola da Infância EBM Jurerê EBM Virgílio dos Reis Várzea
CONTINENTE	16	NEIM Abraão NEIM Celso Pamplona NEIM Chico Mendes NEIM Coqueiros NEIM Dona Cota NEIM Ilha Continente NEIM Jardim Atlântico NEIM Joel Rogério de Freitas NEIM Júlia Maria Rodrigues NEIM Machado de Assis NEIM Maria Barreiros NEIM Mateus de Barros NEIM Nagib Jabor NEIM Otília Cruz NEIM Paulo Michels NEIM Prof. ^a Antonieta de Barros	

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados informados pela Diretoria de Educação Infantil.