

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

Graziela Pereira da Conceição

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA
DE FLORIANÓPOLIS: UM ESTUDO SOBRE AS AUXILIARES
DE SALA**

Florianópolis
2010

Graziela Pereira da Conceição

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA
DE FLORIANÓPOLIS: UM ESTUDO SOBRE AS AUXILIARES
DE SALA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roselane Fátima Campos

Florianópolis
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

C744t Conceição, Graziela Pereira da
Trabalho docente na educação infantil pública de
Florianópolis [dissertação] : um estudo sobre as auxiliares de
Sala / Graziela Pereira da Conceição ; orientadora, Roselane
Fátima Campos. - Florianópolis, SC, 2010.
1 v.: grafs., tabs.

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

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação infantil. 3. Equipes de ensino.
I. Campos, Roselane Fatima. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



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

**“TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA DE
FLORIANÓPOLIS: UM ESTUDO SOBRE AS AUXILIARES DE SALA”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 15/12/2010

Dra. Roselane de Fátima Campos (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Eloísa Aires Candal Rocha (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Rosânia Campos (UNIVILLE-Examinadora)

Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco (UDESC-Suplente)

Profa. Célia Regina Vendramini
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação/CED/UFSC
Portaria nº 988/GR/2010

GRAZIELA PEREIRA DA CONCEIÇÃO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/DEZEMBRO/2010

Dedico este trabalho:

*A todas as auxiliares de sala
que desempenham seu
trabalho com a certeza de que
são docentes!*

*De modo especial,
dedico ao meu pai, Adão, meu
grande incentivador a seguir
minha trajetória acadêmica e
a prosseguir os “meus
estudos”, que, por conta do
destino me deixou no meio
desta caminhada, porém suas
palavras estiveram sempre
presentes.*

AGRADECIMENTOS

À Rose, minha orientadora, pelas inúmeras orientações, pelas ricas discussões e contribuições e por ter compartilhado comigo o seu conhecimento durante este percurso.

Às auxiliares de sala, que concederam seu tempo e fizeram um esforço incondicional para lembrar e recontar uma parte da história das Auxiliares de Sala que havia sido esquecida no tempo e na memória das pessoas.

À Tia Lelê, que procurou e encontrou documentos preciosos para a realização desta pesquisa, sempre disposta a ajudar e a compartilhar os conhecimentos que possui.

À Gisele e ao Marcos, do Departamento de Administração Escolar da PMF, que auxiliaram na busca pelos documentos e forneceram informações importantes para a realização deste estudo.

À minha amiga Tati, que compartilhou comigo momentos de angustias, incertezas, choros, mas também momentos de felicidades, alegrias e conquistas desde o início desta trajetória.

Aos meus irmãos, Jaque e Artur, e a Lela, minha “mãe”, que compreenderam as minhas ausências e a minha distância.

À Gabi, minha companheira de sala, com quem compartilhei no último ano todas as vivências e experiências do mestrado e de vida.

À todos os meus amigos, cujos nomes não ousou citar para não correr o risco de esquecer alguém, pelo carinho e pela amizade.

Aos pesquisadores do NUPEIN e aos amigos do NDI, pelos conhecimentos compartilhados desde a graduação e que me incentivaram na realização do mestrado.

A todos o meu muito obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto o trabalho docente na Educação Infantil, tratando mais especificamente das auxiliares de sala que atuam na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Nosso objetivo foi investigar a história da constituição e expansão deste grupo de profissionais, atualmente numeroso e pedagogicamente expressivo na RMEI. Partimos do pressuposto de que o trabalho que realizam se inscreve no âmbito da docência na Educação Infantil, apesar de não serem consideradas professoras, mas “auxiliares de sala”. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes procedimentos: a) revisão da literatura sobre o tema; b) análise de diversos tipos de fontes documentais; c) entrevistas com um grupo de profissionais intencionalmente selecionadas. Como referencial teórico, usamos as contribuições de autores como Saviani (1991, 2008), Apple (1995, 1991), Hypólito (1991, 1997), Enguita (1991), que nos auxiliaram tanto na compreensão da natureza do trabalho docente, como das novas formas de sua organização, em especial dos processos de intensificação e precarização decorrentes das reformas educacionais dos anos 1990, dentre outros aspectos. Tardif e Lessard (2005) complementam as discussões realizadas pelos autores acima, destacando a importância de analisar a docência levando em conta que o objeto de trabalho do professor é outro ser humano, com o qual é estabelecido algum tipo de relação. Eles destacam fundamentalmente o caráter interativo do trabalho docente. Os resultados de nossa pesquisa apontam para a ambivalência desse trabalho na rede municipal de ensino de Florianópolis, pois, embora exerçam atividades de docência, não são vinculados ao Quadro do Magistério, mas ao Quadro da Carreira Civil. Esta situação funcional se reflete em termos de carreira, salários e outros benefícios sociais, significativamente distintos daqueles dos que se beneficiam os professores. Assim, estes profissionais, embora exercendo atividades similares às dos professores, são os mais atingidos pelos atuais processos de desvalorização, precarização e intensificação do trabalho. Ao longo da pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer as lutas sindicais deste grupo profissional, graças às quais foram obtidas algumas conquistas ao longo dos últimos anos. Uma destas é o direito à formação, tanto inicial como continuada, referenciada pelos auxiliares de sala como sinal distintivo e que, ao menos simbolicamente, os iguala aos professores.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Infantil. Auxiliar de sala

ABSTRACT

This research aims at teaching the Education of The Child, dealing more specifically with the classroom assistants who work in the Municipal Education of the Florianópolis Children's. Our objective was to investigate the history records of the estuary is the expansion of this group of professionals, currently at large and educationally significant RMEI. We assumed that their work falls scope of the Education of the Child, although they are not considered teachers, but "auxiliary room". The survey was developed from the following: review of the literature of the subject bend; a) analysis of several types of documentary sources; c) interviews with a group of professionals selected intentionally. How benchmark, we use contribute author as Saviani (1991, 2008), Apple (1995, 1991), Hypólito (1991, 1997), Enguita (1991), which helped us both in understanding the nature of teaching work, as new forms of its organization, especially the processes intensifies and precarious of the educational reforms arising from the 1990s, among other things. Tardif and Lessard (2005) complement the discussion made by the authors above, highlighting the import of taking into account that the object of the teacher's job, another human being with whom established some kind of relation. They primarily emphasize an interest characteristic in teaching. The results of our research indicate the ambival of this work in the municipal school of Florianópolis, because, although exercising scholar activities, they are not linked to the framework of the Teachers, but on the Table of Career Civil. This situation reflects the functional in terms of career, salaries and other social benefits, significantly different from those who benefit the teachers. Thus, these professionals, although exercising similar activities as teacher, they are the most affected by current processes of devaluation, precarious and intensifying work. Throughout this study, we had the opportunity to meet the union struggles of this professional group, thanks to "which were obtained some achievements along recent years. One of these right way the both initial and continuing, referred by classroom assistants as a distinctive sign and, symbolically at least, equals the teachers.

Keywords: Teaching Work. Education. The Child. Auxiliary room.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Levantamento da bibliografia sobre docência na Educação Infantil.....	33
Gráfico 2 – Bibliografia sobre auxiliares de sala	34
Gráfico 3 - Funções docentes da Educação Infantil.....	89
Gráfico 4 - Evolução nas matrículas na RMEI.....	130
Gráfico 5 - Contratação de professores e auxiliares de sala.....	132
Gráfico 6 - Contratações de Auxiliares de Sala (1982-2010).....	158
Gráfico 7 - Evolução na contratação dos Auxiliares de Sala (1982-2010)	160
Gráfico 8 - Evolução na contratação de professores substitutos (1994-2005).....	163

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos sobre auxiliares de sala produzidos em âmbito nacional.....	35
Quadro 2 – Documentos sobre as auxiliares de sala produzidos em âmbito local.....	37
Quadro 3 - Comparativo de formação dos profissionais entre os anos de 1999- 2009.....	90
Quadro 4 - Ocupações encontradas para Professor de Educação Infantil e suas respectivas famílias ocupacionais.....	99
Quadro 5 - Descrição Sumária das Ocupações de Professor de Nível Superior e Professor de Nível médio.....	99
Quadro 6 - Distribuição das auxiliares de sala por secretarias e/ou órgãos da administração pública municipal.....	133
Quadro 7 Re- enquadramento de cargos e funções - Lei 2.897/88.....	145
Quadro 8 - Plano de cargos e empregos.....	148
Quadro 9 - Surgimento e evolução do cargo de auxiliar de sala	153
Quadro 10 - Atribuições de funções de professores e auxiliares de sala (1980-1982.....	175
Quadro 11 - Descrição dos cargos de Auxiliar de Sala e de Professor de Educação Infantil.....	178
Quadro 12 – Comparativo das atribuições/ funções dos auxiliares de sala e dos professores de educação infantil.....	178

Quadro 13 - Quadro de exigência de conhecimentos para professores e auxiliares de sala – Concursos Públicos - 2004 e 2006.....	182
Quadro 14 – Quadro comparativo das carreira civil e carreira do magistério.....	186
Quadro 15 – Remuneração/ gratificação dos auxiliares de sala e professores.....	188

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Matrículas na educação infantil no Brasil 1998 -2009.....87
- Tabela 2: N° de crianças atendidas por modalidade de atendimento.....129
- Tabela 3: Profissionais que atuam em instituições de educação infantil públicas em Florianópolis maio/2010.....131

LISTA DE SIGLAS

ACT - Adquirido em Caráter Temporário

CEB - Câmara de Educação Básica

CLT - Consolidação das Leis Trabalhistas

CMF - Câmara Municipal de Florianópolis

CNE - Conselho Nacional de Educação

CTD – Admitido em Caráter Temporário

DAE - Departamento de Administração Escolar

DEPE - Divisão de Educação Pré Escolar

LC - Lei Complementar

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEI - Núcleo de Educação Infantil

PMF - Prefeitura Municipal de Florianópolis

PNE – Plano Nacional de Educação

RMEI - Rede Municipal de Educação Infantil

SEB – Secretaria de Educação Básica

SME - Secretaria Municipal de Educação

SESAS – Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 PERCURSO DA PESQUISA.....	29
2 TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	43
2.1 O TRABALHO DOCENTE COMO ATIVIDADE HUMANA.....	45
2.2 DEBATES SOBRE A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE.....	52
2.3 O TRABALHO DOCENTE COMO ATIVIDADE HUMANA INTERATIVA.....	64
2.4 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
3 O TRABALHO DOCENTE DAS AUXILIARES DE SALA	87
3.1 MARCOS REGULATÓRIOS E A AFIRMAÇÃO DAS AUXILIARES DE SALA ENQUANTO DOCENTES	95
3.2 AUXILIARES DE SALA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS	109
4 AS AUXILIARES DE SALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS: UMA HISTÓRIA ESQUECIDA	127
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS	128
4.2 DAS ORIGENS DA FUNÇÃO DE AUXILIAR DE SALA EM FLORIANÓPOLIS.....	134
4.3 A FORMALIZAÇÃO DE A FUNÇÃO DE AUXILIAR DE SALA CRIAÇÃO DO CARGO.....	142
4.4 UM CARGO A BEIRA DA EXTINÇÃO?.....	157
4.5 O TRABALHO DE AUXILIAR DE SALA: DA CONSTITUIÇÃO DO CARGO AS FUNÇÕES QUE REALIZAM ATUALMENTE.....	168
4.6 SALÁRIO E CARREIRA	185
4.7 A FORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LUTA E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO	193
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	207
ANEXOS	214

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, particularmente na questão “docência”, constitui campo recente em estudos e pesquisas, com poucos trabalhos que tratem especificamente dos modos de organização e das configurações do modo de operar dos professores. A inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, vem ocasionando um aumento no contingente de professores e também de outros profissionais que ocupam este espaço na área. Esta expansão tem-se intensificado nas últimas décadas, em medida proporcional à do crescimento do atendimento nas creches e nas pré-escolas em todas as regiões do Brasil. Entre os profissionais que atuam na Educação Infantil recentemente e que estão em grande expansão destacam-se as auxiliares de sala.

Mas quem são estas profissionais? Porque recebem diferentes nomenclaturas? Chamam-se auxiliares de sala em Florianópolis, educadoras-atendentes em Petrópolis, educadoras em Belo Horizonte, monitoras em Campinas, não importa a definição que lhes é atribuída, o fato é que este grupo vem crescendo numericamente e compartilhando com os professores as tarefas de docência nas instituições de Educação Infantil. Estão inseridas no cotidiano das instituições de Educação Infantil realizando atividades de higiene, alimentação, atividades pedagógicas e além de auxílio ao trabalho realizado pelos professores, porém, não são professoras, não recebem salarialmente como professoras, estão em cargos e carreiras diferenciadas, não possuem uma identidade como docentes e não são reconhecidas como professoras.

Historicamente constituiu-se uma divisão e uma hierarquização entre as profissionais, configurando-se como categorias funcionais distintas, o que de acordo com Campos (2008, p. 7), se desdobra em condições laborais, em vínculos empregatícios e em mobilidade na carreira de modo desigual, cristalizando e confirmando hierarquias e relações de poder entre “iguais”.

Compreendemos que as auxiliares de sala assim como as professoras também realizam no contexto das instituições de Educação Infantil atividades de docência junto as crianças e procurando contribuir com os estudos sobre o assunto, esta pesquisa tem como objetivo abordar particularmente as auxiliares de sala na Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis. Visa a conhecer o surgimento e as transformações da função de auxiliar de sala na RMEI, bem como as mudanças e permanências que se consolidaram nas funções por elas desempenhadas desde a criação do cargo até os dias atuais.

A partir destes objetivos, surgem muitas questões sobre este grupo profissional, em relação ao cargo e a função: Como se deu a criação do cargo? Quais as origens da função? Que mudanças ocorreram na função no decurso dos anos na RMEI?; Em relação as profissionais: Quem foram as primeiras auxiliares de sala? Como este grupo profissional foi se constituindo? Quem são as auxiliares de sala que trabalham na Educação Infantil no município de Florianópolis atualmente? Como organizam o seu trabalho e em que condições o exercem? Que estratégias utilizam para desenvolver a atividade?

Atualmente, sabe-se que as auxiliares de sala em Florianópolis constituem um grupo de profissionais que trabalham diretamente com as crianças, com a função de auxiliar os professores na Educação Infantil.

O que se tem observado é as atividades que realizam vão além de apenas auxiliar os professores: realizam tanto atividades diretas com as crianças, quanto planejamentos; participam de reuniões pedagógicas e sentem-se como integrantes do quadro dos profissionais da educação, apesar de, estranhamente, inseridas no quadro civil da PMF. Esta característica que assim se preserva desde a criação do cargo, como integrantes do quadro civil e não do quadro do magistério, trouxe implicações para o trabalho desta profissionais, explicando sua intensificação, sua precarização, sua desvalorização frente ao trabalho que realizam, questões que estaremos abordando ao longo deste trabalho.

1.1- PERCURSO DA PESQUISA

Durante o meu processo de formação em Pedagogia, estive em alguns momentos posta de frente com a configuração do trabalho das auxiliares de sala, através de relatos de profissionais que atuavam nesta função na RMEI e compartilhavam conosco suas angustias cotidianas.

Pude constatar, durante o estágio de docência no curso de Pedagogia, que esta situação se configurava na prática com profissionais que não pertenciam ao âmbito municipal. Mesmo em uma instituição federal, campo de meu estágio, as auxiliares de sala assumiam o grupo de crianças na falta do professor regente da turma e a situação poderia perdurar por vários dias, sem que o auxiliar de sala fosse “reconhecido” como um professor já que permanecia na função e nas condições laborais concretas de auxiliar de sala. Esta diferenciação entre os profissionais, em geral com a mesma formação e exercendo a

mesma função, mas em diferenciadas condições de trabalho me estimularam a investigar e aprofundar o tema.

Com o ingresso no mestrado, em 2008, e com as discussões realizadas durante as aulas, pude aprofundar tais estudos e constatar que esta situação permanecia na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, e também em outros estados brasileiros.

Durante a realização da revisão bibliográfica sobre as auxiliares de sala, verifiquei serem poucos os estudos sobre estas profissionais, evidenciando a necessidade de pesquisá-lo, uma vez que a categoria só tem aumentado seus quadros nos últimos anos. Deste modo surgiram as primeiras inquietações e a intenção de pesquisar mais elementos sobre as profissionais auxiliares de sala, resultando na presente pesquisa.

Divido-a em três etapas: levantamento bibliográfico, com o qual busquei identificar o que já se sabia sobre o tema; mapeamento e análise de fontes documentais que tratam direta ou indiretamente do trabalho docente das auxiliares de sala; e a pesquisa de campo propriamente dita, realizada com profissionais escolhidos intencionalmente, que estavam em efetivo trabalho, com profissionais da secretaria de educação e com profissionais que trabalharam na data da constituição deste grupo em Florianópolis.

Após realizar a pesquisa propriamente dita passei a outra etapa não separada das outras mas que se constituiu durante todo o processo de formação do mestrado que é a escrita. O que escrever sobre as auxiliares de sala tendo em vista o tempo hábil para tal? Me deparei com uma gama de informações importantes e tendo que fazer opções, recortes temporais e priorizar o que tinha como mais urgente e necessário neste momento para o grupo de auxiliares de sala: escrever

sobre a sua constituição, sobre a sua origem, para podermos entender o momento atual, social e político que estas profissionais estão vivenciando.

Passamos agora a uma breve exposição de como se deu a organização dos dados após serem coletadas as informações para que depois fizéssemos a análise e a reconstituição do cargo, da função e do trabalho das auxiliares de sala.

De acordo com Lakátos (2003), “a pesquisa bibliográfica abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo (...) e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito, ou filmado sobre determinado assunto” (p. 183). Além deste aspecto, segundo Manzo, o acesso à bibliografia pertinente “pode nos oferecer meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente” (1971, p. 32 apud LAKATOS, 2003, p. 183).

Orientada por estas premissas, procedi a um levantamento com o objetivo de identificar o que se discute acerca das auxiliares de sala e de seu trabalho. Para isso, utilizei as seguintes bases de documentação: a) banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); b) Scielo - priorizando a análise de quatro periódicos da área de educação com uma expressiva circulação nacional e com possibilidade de acesso via Portal de Periódicos da Capes (*Revista Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Revista Perspectiva e Revista pró-Posições*; c) os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

(ANPED), considerado o evento nacional de maior representação na área da educação, com foco específico nos trabalhos do GT 07.

Para identificar as produções sobre o tema de pesquisa, foram utilizados os seguintes descritores: auxiliar de sala; auxiliar de Educação Infantil; atendente de creche; atendente de Educação Infantil; educadora de creche; educadora de Educação Infantil, trabalho docente na Educação Infantil, profissionais da Educação Infantil, professores de Educação Infantil.

Durante o levantamento, foi possível verificar que a busca apenas pelas palavras-chave não comportaria toda a produção da área, já que alguns descritores utilizados pelos periódicos e no Portal da ANPED não coincidiam com os descritores utilizados nesta pesquisa. Desta forma, o levantamento não teria o rigor e a autenticidade necessários, razão pela qual me remeteu a busca diretamente nos sumários dos periódicos e das reuniões anuais da ANPED, lendo, quando necessário, também os resumos.

Foram encontrados treze estudos relacionados ao trabalho docente na Educação Infantil, e seis que tem como tema direta ou indiretamente as auxiliares de sala e suas identidades profissionais, somando um total de dezenove trabalhos.

Estes trabalhos dividem-se entre o Portal de Teses e Dissertações da Capes, Reuniões Anuais da ANPEd e Portal de Periódicos. O Portal CAPES concentra o maior número da produção (onze trabalhos, divididos em seis teses de doutorado e cinco dissertações de mestrado). As Reuniões Anuais da ANPEd e o Portal de Periódicos têm quatro artigos cada. No gráfico 1, pode-se visualizar a distribuição da produção total por fonte de dados:

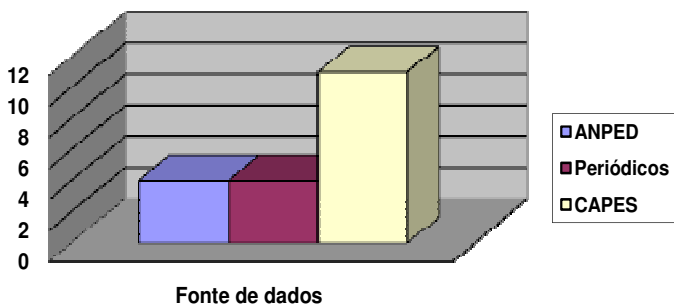


Gráfico 1 – Levantamento da bibliografia sobre docência na Educação Infantil
Fonte: Levantamento de Dados.

É importante ressaltar que estes dados comportam a produção sobre auxiliares e trabalho docente na Educação Infantil de 1998 a 2008, considerados pequenos estes números à vista de dez anos de publicações e de amplas mudanças na educação brasileira e na Educação Infantil neste período.

Dividi, neste momento, a produção entre aquela relacionada ao trabalho docente na Educação Infantil e aquela referente às auxiliares de sala, de modo a possibilitar uma melhor visualização da produção. A intenção era verificar o quanto os dois temas estão diretamente relacionados nesta pesquisa, posto que ambos são desenvolvidos no mesmo espaço e ambiente: a Educação Infantil.

Considerando apenas a produção sobre o trabalho docente na Educação Infantil, foi possível destacar o portal de Teses e Dissertações

da Capes com oito publicações, em seguida com três no Portal da ANPED, e duas no Portal de Periódicos. Em relação às auxiliares de sala, a produção se concentra no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, com três trabalhos, uma publicação no Portal da ANPED e dois artigos no Portal de Periódicos.

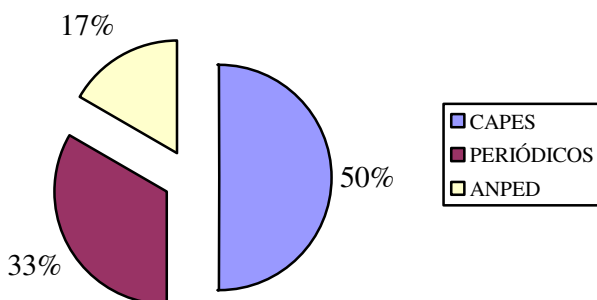


Gráfico 2 – Bibliografia sobre auxiliares de sala

Fonte: Elaboração própria, com base no levantamento de dados.

Entre os anos de 1998 e 2008, foram publicados cinco trabalhos sobre as auxiliares de sala. Um trabalho no ano de 1999 e outros quatro a partir do ano de 2005. No ano de 1996, um trabalho foi publicado sobre as auxiliares de sala, que, apesar de não se inserir no recorte temporal estipulado para o levantamento de trabalhos, trata das profissionais que trabalham na Educação infantil em Florianópolis, incluindo as auxiliares de sala, objeto de estudo desta pesquisa, achamos

necessário e importante incluí-lo ao levantamento bibliográfico, totalizando seis trabalhos.

Em uma análise inicial do levantamento bibliográfico é possível perceber que as produções sobre as auxiliares de sala são muito recentes. Apenas dois estudos são anteriores ao ano de 2005, (1996, 1998), fato que nos intriga visto que as auxiliares estão nas instituições de educação a infantil a bastante tempo como veremos no decorrer desta dissertação.

Concomitante ao levantamento bibliográfico procedemos ao levantamento dos documentos oficiais que tratavam sobre as auxiliares de sala – em nível nacional e local -, que tivessem afinidade com o tema de pesquisa. Foram identificados documentos normativos e documentos de orientação, conforme quadros 1 e 2. Estes documentos foram analisados com o intuito de identificar aspectos referentes ao trabalho docente destas profissionais e sua relação com a docência na Educação Infantil.

Ano	Parecer	Assunto
2009	<u>Parecer CNE/CB nº 9/2009, aprovado em 2 de abril de 2009</u>	Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
2008	<u>Parecer CNE/CEB nº 8/2008, aprovado em 9 de abril de 2008</u>	Consulta se as conclusões do Parecer CNE/CEB nº 1/2007 também são válidas para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

2008	<u>Parecer CNE/CEB nº 21/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008</u>	Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino
2008	<u>Parecer CNE/CEB nº 26/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008</u>	Solicitação de pronunciamento em relação à proposta de reestruturação das Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI – cujo objetivo é a ampliação do atendimento a crianças de 0 a 2 anos de idade, em turmas a serem assistidas por professores habilitados e auxiliares de apoio.
2007	<u>Parecer CNE/CEB nº 24/2007, aprovado em 17 de outubro de 2007</u>	Consulta sobre como deve ser entendida a designação “magistério da Educação Básica”, para fins de destinação de, pelo menos, 60% dos recursos do FUNDEB.
2005	<u>Parecer CNE/CEB nº 16/2005, aprovado em 3 de agosto de 2005</u>	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a área profissional de Serviços de Apoio Escolar.
1996	<u>LDBEN 9394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996</u>	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quadro1 – Documentos sobre as auxiliares de sala produzidos em âmbito nacional

Fonte: Elaboração própria com base em documentos obtidos na SME.

Data	Documento
29/07/1982	Lei nº 1854/82 - Plano de Cargos e Salários da Administração Pública Municipal
19/12/1986	Lei N.º.2.517/86- Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis
19/07/1988	Lei Nº 2915/88 - Institui o Plano de Vencimentos e de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras Providências
23/09/2003	Lei Complementar CMF N.º 063/2003 - Dispõe Sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis
01/07/2004	Edital 002/2004 – Abertura de Vagas (...) Para Provimento dos Cargos de Auxiliar de Sala, do Quadro Único do Pessoal Civil da Administração Direta da Prefeitura Municipal de Florianópolis
34/08/2005	Decreto Nº 3.648, Regulamenta a Concessão da Gratificação Disposta no Artigo 85 da Lei Complementar CMF Nº 063/2003 e dá outras Providências
30/08/2006	Edital 001/2006 – Abertura de Vagas (...) Para Provimento dos Cargos de Auxiliar de Sala, do Quadro Único do Pessoal Civil da Administração Direta da Prefeitura Municipal de Florianópolis
08/06/2009	Plano de Carreira do Magistério Público Municipal
08/05/2009	Plano de Carreira Civil
09/01/2009	Relatório Anual DAE – 2008
Sem data	Descrição de Atribuições para o cargo de Auxiliar de Sala
Sem data	Descrição de Atribuições para o Cargo de Professor de Educação Infantil.

Quadro 2 Documentos sobre as auxiliares produzidos em âmbito local
Fonte: Elaboração própria com base em documentos obtidos na SME.

Realizado os levantamentos bibliográfico e documental iniciamos a pesquisa de campo, a qual compreendeu diferentes frentes: busca de documentos referentes a criação do cargo e da constituição da função; com a elaboração do instrumento de pesquisa; a escolha dos profissionais para realizarmos a pesquisa de campo, selecionados por critérios previamente estabelecidos, e as entrevistas com os profissionais.

Pode-se considerar a pesquisa de campo como uma verdadeira garimpagem, ou melhor, uma busca ao tesouro sem mapa aos dados referentes às auxiliares de sala na RMEI. Entre muitas idas e vindas a PMF, o que se constatou é que a história das auxiliares de sala perdeu-se no tempo. Muitos dados importantes para reconstituir a história das auxiliares de sala perderam-se em mudanças da sede da PMF, em enchentes que alagaram e destruíram os arquivos, ou simplesmente não existiam e/ou não se sabia onde encontrar tais documentos. Como exemplos de documentos procurados e não encontrados por esta pesquisa podem ser listados os Anexos da Lei 1854/86 e o edital do primeiro concurso para contratação de auxiliares de sala.

Como esta pesquisa é considerada de extrema importância, principalmente pelas auxiliares de sala, as próprias profissionais ofereceram seu apoio na busca por dados, documentos de arquivos pessoais, gentilmente cedidos a esta pesquisa, além da disponibilidade e do esforço que fizeram para recordar-se de fatos que ocorreram há quinze, vinte e até vinte e cinco anos atrás.

Nesta busca incessante pelos dados e documentos, outros locais foram visitados e pesquisados várias vezes como o Arquivo Histórico do Município, a Imprensa do Estado e a Biblioteca Pública. Em alguns

destes locais o trabalho foi bem-sucedido auxiliando com a pesquisa seja com dados referentes as auxiliares de sala, seja com informações que nos levassem a obter tais documentos; já em outros locais apenas se confirmaram a desarticulação das informações, o esquecimento e o descaso atribuído às auxiliares de sala desde a sua constituição e que configura-se atualmente em diversos âmbitos do cargo.

Com a caça ao tesouro sendo auxiliada pelas auxiliares de sala e também por profissionais que participaram do processo de constituição da Educação Infantil, conseguimos resgatar alguns documentos e realizar a reconstituição e o resgate histórico do cargo e da função de auxiliar de sala.

O comprometimento, o interesse e a paciência das profissionais em mostrar e tornar público e autêntico o trabalho que as auxiliares de sala realizam atualmente, auxiliou neste processo. Muitas informações obtidas pelos depoimentos e pelas “*puxadas de memória*” nas entrevistas além do *insides* em outros momentos de seu dia a dia, foram essenciais e imprescindíveis que esta pesquisa fosse realizada.

Foram realizadas dez entrevistas com sujeitos escolhidos intencionalmente, de acordo com critérios previamente estabelecidos: profissionais auxiliares de sala efetivos na Rede Municipal de Educação Infantil, que constituíram o primeiro grupo de profissionais que trabalharam na função de auxiliar; auxiliares de sala que ascenderam ao cargo no primeiro concurso público realizado pela Secretaria Municipal de Educação (1991), auxiliares de sala que desempenham a função há mais de quinze anos ou pelo menos há dez anos; também foram entrevistados aqueles que ingressaram na função nos concursos públicos realizados recentemente (2004, 2006). Além das auxiliares de

sala foram realizadas entrevistas com profissionais do sindicato que representam a categoria atualmente, assim como os profissionais da Secretaria Municipal de Educação Infantil vinculados ao serviço de Recursos Humanos e vinculados à área pedagógica.

As entrevistas foram realizadas com o objetivo de reconstituir historicamente a origem do grupo profissional das auxiliares de sala, já que poucos são os elementos e os documentos que tratam da inserção e origem deste grupo profissional na RMEI. Além dos aspectos históricos, as entrevistas tiveram o objetivo de identificar aspectos relativos às mudanças e permanências no trabalho realizado pelas auxiliares de sala.

Deste modo, as entrevistas serviram como uma ferramenta de recolha de dados, pois, de acordo com Szymanski, “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (2002, p. 12).

Estaremos utilizando a nomenclatura auxiliares de sala para identificar estas profissionais por ser este o termo utilizado em Florianópolis, cidade onde realizamos a pesquisa de campo. Também cabe esclarecer que ao se relacionar com as auxiliares de sala optamos por utilizar os termos no feminino, já que esta é uma atividade desempenhada majoritariamente por mulheres.

Outra questão refere-se a organização do texto escrito. Uma das grandes questões levantadas no nosso texto é a hierarquização e a divisão entre professores e auxiliares, e deste modo a docência destes profissionais também configura-se desta forma. Ao organizarmos a escrita, de modo a afirmar o trabalho docente realizados pelas auxiliares

de sala consideramos necessário, neste momento, dedicar um capítulo específico ao trabalho realizado pelas auxiliares de sala, organizando este texto em três capítulos, que se estruturam da seguinte maneira:

O capítulo 2 - “Trabalho docente e a educação Infantil” - traz as contribuições de autores que discutem o trabalho docente na perspectiva materialista de educação, no qual se instaura o debate acerca das questões sobre o trabalho docente em diferentes perspectivas, que buscam explicar os modos de organização do trabalho docente após as reformas dos anos de 1990. Neste debate, os autores Tardif; Lessard (2005) superam a discussão acima, afirmando a necessidade de se ter uma teoria da docência e consideram o trabalho docente como um trabalho interativo. Também neste capítulo se trarão as contribuições das pesquisas sobre o trabalho docente na Educação Infantil, como ele se organiza, o que o caracteriza, etc.

O capítulo 3 - “O Trabalho docente das auxiliares de sala” - é dedicado, como o próprio título sugere, às auxiliares de sala. As pesquisas realizadas em diferentes cidades nacionais mostram que estas profissionais se apresentam com diferentes denominações, porém, identificam-se em muitos aspectos com a situação vivenciada em Florianópolis. Serão destacadas questões relacionadas a aspectos legais, que incitaram a expansão deste grupo nacionalmente.

O capítulo 4 - “As auxiliares de sala na educação infantil em Florianópolis: uma história esquecida”- será dedicado à pesquisa de campo propriamente dita. Em sua composição, procurou-se reconstituir historicamente a história das auxiliares de sala, desde a sua constituição até os dias atuais. Que aspectos levaram à criação do cargo de auxiliar de sala? Quais foram as primeiras auxiliares de sala? O que faziam? Que

mudanças ocorreram nas funções que desempenham? Também se procurou descrever a situação atual RMEI e o trabalho realizado pelas auxiliares de sala, para verificar se de fato desempenham a função de docentes, apesar de inseridas na carreira civil, diferentemente dos professores.

2. O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Algumas mudanças marcaram significativamente a educação nacional e a Educação Infantil nos últimos anos. Com a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), a Educação Infantil foi incluída na educação básica nacional, afirmando sua função educativa:

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

Esta vinculação tem ocasionado, entre outras questões, uma ampliação no atendimento à Educação Infantil, que de direito da criança passa a ser também dever do Estado e da família, significando “na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transfiram para o âmbito dos órgãos de educação a responsabilidade pelas redes de creche” (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006, p.90). A ampliação do acesso à Educação Infantil também implicou a ampliação no número de profissionais que atuam nesta área. De fato, conforme demonstram os dados do Censo Escolar, produzidos pelo INEP, em uma década as funções docentes na Educação Infantil aumentaram de 262.407 em 1999 para 369.698 em 2009.

Com a inclusão na Educação Básica alterou-se também a exigência de formação dos professores de Educação Infantil: passou-se a exigir uma formação igual à dos professores do Ensino Fundamental.

Muitos governantes municipais passaram a adotar estratégias para se adequar à referida lei. Entre elas, a mais utilizada tem sido a contratação de professores leigos¹, auxiliares, educadoras para desempenhar a função de docentes nas instituições de Educação Infantil. Estes profissionais, em muitos momentos, realizam atividades de docência junto às crianças.

Consideramos necessário, neste ponto, explicitar o que se entende por trabalho docente, quais as bases de nossa discussão e como se estrutura e organiza na Educação Infantil. Com o objetivo de aprofundar esta discussão, dividimos este capítulo em quatro seções.

Na primeira, “trabalho docente como uma atividade humana”, abordaremos a função docente e sua relação com o trabalho, com base em Saviani (1991; 2007; 2008). O autor, restringindo-se ao aspecto materialista de trabalho, o define como uma forma de produção não-material que se insere no campo das idéias, dos saberes, dos conhecimentos, e supõe, para sua realização, a presença do professor e do aluno.

Na seção seguinte, “debates sobre a natureza do trabalho docente”, teremos a contribuição de autores como Apple (1991, 1995), Hypólito (1991, 1997) e Enguita (1991), que se debruçaram sobre as formas de organização e configuração do trabalho docente na sociedade capitalista, assim como sobre as novas configurações que ele vem adquirindo atualmente na sociedade.

¹ Observamos que, de acordo com LDB 9394/96, professores leigos são todos aqueles que atuam na Educação Infantil sem titulação mínima de magistério de Nível Médio ou Ensino Superior – Licenciatura na área. Assim, profissionais contratados com a escolaridade de Nível Médio são considerados “leigos”, ou seja, não atendem aos requisitos da lei.

Na terceira seção, ‘trabalho docente como atividade humana interativa’, serão discutidos os estudos mais recentes de Tardif e Lessard (2005), os quais, a partir de uma perspectiva crítica, têm-se referido ao trabalho docente como a uma atividade humana interativa, enfatizando que o aspecto docência continua negligenciado, por se subordinar sempre a resultados e a pesquisas sobre temas em educação, com pouca análise da docência como trabalho humano, limitando-se à descrição de atividades materiais e simbólicas realizadas no próprio local de trabalho. Defendem ser a docência “um trabalho interativo, cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização (escola, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.) um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços” (2005, p. 19).

Na quarta e última seção, traremos discussões e pesquisas específicas sobre “trabalho docente e Educação Infantil”, sobre como este se configura e se organiza, quais suas características, de acordo com autores da área da Educação Infantil.

2.1 O TRABALHO DOCENTE COMO ATIVIDADE HUMANA

Para bem compreendermos nosso objeto de estudo, iniciamos nossa discussão abordando o trabalho docente, passando depois à discussão sobre a especificidade deste trabalho na educação infantil. O que é que se entende por trabalho e, em especial, por trabalho docente? Parece óbvio pensar que trabalho docente é o que é desenvolvido por educadores, ou melhor, o que se chama de docência, realizado

basicamente por professores. Quando o analisamos mais profundamente, constatamos a complexidade que o envolve, o que implica discuti-lo para além das atividades desenvolvidas com as crianças. Entram em questão aspectos relacionados à sua própria constituição e natureza, aos modos de organização, à divisão de tarefas no interior das escolas, apenas para citar algumas das mais pertinentes.

Começaremos, por este motivo, por discutir o que entendemos por trabalho humano. Baseando-nos em Saviani, compreendemos que trabalho é toda ação humana sobre a natureza, com a qual o homem age sobre ela, transformando-a segundo suas necessidades.

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, o é pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p.154).

O trabalho é, assim, entendido como uma atividade vital dos homens, orientada por finalidades, ou seja, é uma atividade consciente e não instintiva:

uma atividade do pensamento, que tem uma característica fundamental: o caráter transformador que se realiza nos elementos naturais. Essa possibilidade de transformação modifica sua base natural humana (o homem não é somente um ser natural), mas ser natural humano, assinala Marx, em sua relação constante mediada pela sociedade, e, portanto como ser

genérico - expandindo o campo de contínuas possibilidades em sua reprodução. É a ação dos homens e mulheres que determina que a atividade de consciência seja consciente (TORROGLIA, 2008, p. 109-110).

Nesta mesma direção, Soares (2008) descreve o trabalho como mediador da existência humana. O homem o é pelo que faz e produz a partir do seu trabalho e das atividades que realiza em função de um objetivo, de um propósito:

O trabalho é, portanto, o elemento mediador da relação metabólica entre ser humano e natureza, independente de qualquer forma social determinada. Ao trabalhar, ou seja, ao agir de forma intencional e consciente sobre a natureza (destacando-se dela) com o propósito de transformá-la para atender suas necessidades, os seres humanos se diferenciam dos animais (SOARES, 2008, p. 27).

Assim, os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material; ao mesmo tempo, produzem cultura, idéias, valores, enfim, produzem conhecimentos acerca da realidade em que vivem para atender às próprias necessidades.

Como uma atividade propriamente humana, diferenciado-se portanto da atividade de outros seres animais, o trabalho é marcado pela presença da consciência e da intencionalidade: enquanto que os animais atuam por meio do instinto de sobrevivência, ou seja, são, de certa forma, programados para executar determinadas tarefas para garantir a sua existência, o homem, ao contrário, tem sua ação orientada por intencionalidade, o que torna sua ação qualitativamente distinta. De acordo com Marx e Engels (1974, p.19 apud SAVIANI, 2007, p.154):

podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material.

E assim, através do trabalho, o homem transforma a si mesmo, antecipa e faz projetos, que apresenta mentalmente, sobre os produtos de que precisa. É através do trabalho que o homem é homem. Enquanto cria, ele entra em contato com as outras pessoas, estabelece relações e compartilha seus conhecimentos com os outros seres e com o mundo. Ao fazer isso, inicia um processo de ‘transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)’ (SAVIANI, 2008).

Partindo desta compreensão de trabalho como uma ação intencional e não qualquer tipo de atividade, como um trabalho propriamente humano, buscamos compreender qual a natureza e a especificidade do trabalho docente, ou seja, a natureza do trabalho em educação.

A partir das proposições levantadas anteriormente, compreendemos o trabalho em educação como “uma forma de trabalho não material”, que adentra o âmbito do conhecimento produzido histórica e coletivamente pelos seres humanos na medida em estes produzem e reproduzem as condições materiais da sua existência”(SOARES, 2008, p. 97). Assim, o conhecimento se torna a peça-chave para a compreensão do que é “em sentido ontológico” o

trabalho docente. Soares reafirma o conhecimento historicamente produzido como sendo:

fundamental em qualquer discussão séria a respeito do trabalho docente. Chegamos, nesse ponto, a um aspecto importante: o trabalho docente é uma forma de produção não material que se articula ao saber produzido por homens e mulheres, histórica e coletivamente, na (re) produção das condições materiais de sua existência (2008, p. 97).

É importante destacar que o conhecimento a que a autora se refere não é qualquer conhecimento, mas o que é produzido pelos seres humanos ao longo de sua existência, o qual supõe que o profissional de educação esteja em constante processo de atualização, tendo em vista os conhecimentos produzidos pela sociedade em que se insere. No trabalho docente e no seu processo de execução:

quanto mais conhecimentos o ser humano tenha a respeito das propriedades da matéria a ser transformada, bem como a respeito dos instrumentos necessários a essa transformação, mais se amplia a capacidade de visualização do campo de alternativas para a ação (SOARES, 2008, p. 98).

Segundo Saviani, “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (2008, p. 12). Logo, o processo de produção da existência humana implica, primeiramente, garantir sua subsistência material, com a conseqüente produção em escalas cada vez mais amplas e complexas de bens materiais; tal processo pode ser

traduzido como ‘trabalho material’. Na mesma direção do autor, Soares (2008, p. 52) ressalta:

Com base em Marx, assumimos a compreensão de que a produção material da vida humana diz respeito à possibilidade humana de, pelo trabalho, transformar a materialidade, ou seja, agir sobre a matéria transformando com a finalidade de atender a alguma necessidade própria da existência humana. Assim, é possível dizer que o trabalho material se refere à produção de um determinado valor de uso que tem “concretude”, tem “corporeidade”.

Para produzir estes bens materiais, o homem antecipa suas idéias e suas ações mentalmente, criando representações de seus objetivos pelo pensamento. Estas representações:

Incluem o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não material”. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (SAVIANI, 2008, p. 12).

Ao mesmo tempo em que os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material, também produzem conhecimentos, valores, idéias. A este processo de trabalho que tem por objeto o conhecimento, o âmbito do pensamento, Marx designou como “trabalho não material”. Baseando-se no pensamento de Marx, Saviani ressalta que há dois tipos de “trabalho não material”:

a primeira refere-se àquelas atividades em que o produto se separa do produtor, como no caso dos livros e objetos artísticos. Há, pois, nesse caso, um intervalo entre a produção e o consumo, possibilitado pela autonomia entre o produto e o ato de produção. A segunda diz respeito às atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se. É nessa segunda modalidade do trabalho não material que se situa a educação (SAVIANI, 2008, p.12).

A educação e, conseqüentemente, o trabalho do professor se inserem, desta forma, nesta modalidade do trabalho não-material, no qual o ato de produção de conhecimentos não se separa do produto:

De fato, a atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção deste ato de consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelo aluno (SAVIANI, 1991, p. 81).

Entendemos, com base nestas indicações, que o trabalho docente se configura como trabalho não-material, em que o ato de produção, ou seja, o ensinar propriamente dito, não se separa do produto, da transmissão ou da socialização dos conhecimentos histórica e coletivamente produzidos pela sociedade. Considerando esta especificidade do trabalho docente, trataremos de apresentar na próxima seção as contribuições de alguns autores que, partindo da perspectiva marxista sobre a organização e divisão do trabalho em sociedades

capitalistas, procuraram apreender suas correlações com o trabalho dos professores nas escolas.

2.2 DEBATES SOBRE A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

De acordo com Enguita (1989), as teorias críticas da educação têm mostrado a relação existente entre os modos de divisão e organização do trabalho sob a égide do capitalismo e os modos de organização das instituições escolares. Estes estudos, desenvolvidos mais intensamente a partir da década de 1970 (MARTINEZ, 2003; HYPÓLITO, 1997) e que tomaram como referência o trabalho assalariado industrial, passaram a analisar também as transformações do trabalho docente a partir de categorias como proletarização, precarização e intensificação, qualificação e desqualificação, feminização.

Hypolito (1997, p. 82) também argumenta que até o final dos anos 70 as análises sociológicas sobre os professores, no Brasil, eram de cunho tradicional; a profissão era vista de um modo idealista e romântico, falando-se de “uma profissionalização que já não existia, desconhecendo as formas materiais e concretas que definiam, configuravam e conformavam essa atividade em termos de organização e trabalho escolar”. Ainda segundo o autor:

O professor havia muito já não possuía as características daquele mestre de ofício – no dizer de Arroio (1985) -, ou professor assalariado – no dizer de Sá (1986) -; tampouco possuía as características de um profissional liberal

prestigiado e valorizado socialmente, com um código de ética e de normas profissionais devidamente controlado pela corporação (Id.,1997, p. 84).

Após a década de 1970, começam a ser desenvolvidos estudos numa perspectiva mais crítica, que focalizam a escola e sua organização. Buscava-se analisar “o processo de burocratização e as conseqüências da introdução do paradigma de administração empresarial no sistema escola”. Na extensão destes trabalhos, percebeu-se também a necessidade de se conhecer mais o trabalho dos professores (HYPOLITO, 1997, p. 83).

Neste período, continua o autor, os professores já configuravam “uma categoria social assalariada, quantitativamente muito numerosa, submetida a um processo de desvalorização profissional e de perda do prestígio social, além de um arrocho salarial nunca antes imaginado (Id., p.84). Devido a estes fatores, no final dos anos 1970, os docentes passaram a organizar-se em sindicatos para defender suas condições sociais e trabalhistas. A partir de então, o “olhar dos pesquisadores em educação começa a se voltar para a análise da escola como local de trabalho e aos docentes como trabalhadores, buscando melhor interpretar a realidade do trabalho escolar e do profissional que o realiza” (HYPÓLITO, 1997, p. 84).

Segundo Carvalho (1996), a discussão sobre o tema, no Brasil, tem-se desenvolvido em torno de duas tendências: a primeira, caminhou na compreensão da escola como uma organização burocrática; já a segunda, centrou-se na análise da atividade docente, tendo como referência as categorias marxistas de trabalho, assim como na análise do

processo de proletarização e autonomia do magistério. Neste debate, Hypólito (1997, p. 84) contribui, acrescentando quatro tendências às perspectivas teóricas que consideram o professor um trabalhador:

- i) perspectiva da proletarização do trabalho docente; ii) perspectiva que questiona a tese da proletarização, discutindo a possibilidade de uma identidade entre o professorado e o operariado; iii) perspectiva que propõe uma análise de interpretação do trabalho docente para além do trabalho fabril; iv) perspectiva que entende o professor como um intelectual.

Discordando das tendências analíticas do trabalho do professor com base no trabalho operário ou fabril, Carvalho (1996) alerta para “lacunas” que podem comprometer a qualidade de estudos desenvolvidos nesta perspectiva, destacando, em especial, a fragilidade do material empírico desses estudos, na maioria das vezes interpretações teóricas e debates conceituais, que pouco se fundamentam em estudos de caso e em contribuições monográficas. Considera, mesmo que tais estudos possam revelar aspectos importantes do trabalho docente, que por sua fragilidade e repetição, “podem ser tomados como indicadores do esgotamento dessa via” (CARVALHO, 1996, p. 78).

Hypólito destaca igualmente a importância de entendermos como as relações capitalistas penetram no interior da escola, mas adverte que é preciso não fazer transposições mecânicas de análises de outros contextos de trabalho para a esfera da educação escolar:

Concretamente, a meu ver, a escola está perpassada pela lógica capitalista de maneira profunda. Isto significa dizer que, por um lado, ela não está imune a essa lógica, e, por outro lado, o

modelo fabril não pode ser utilizado mecanicamente para a análise da escola. A escola está crivada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento (HYPÓLITO, 1991, p. 19).

Ressalta que as discussões que tratam sobre as especificidades do trabalho docente rumam em duas direções:

uma, que considera que a escola é um local de trabalho diferente, com características muito próprias, no qual as relações capitalistas não conseguem penetrar plenamente; outra que, apesar de identificar diferenças, considera que a lógica capitalista presente na fábrica e na escola é, essencialmente, a mesma (Id., 1991, p. 5).

Mas, como o próprio autor salienta, “a natureza do trabalho em nada modifica o problema: a questão está em como este trabalho é submetido à forma capitalista de organização, independente de seu resultado ser uma produção material ou não-material” (1991, p. 6). As condições, para o autor, têm-se tornado cada vez mais precárias, afastando os professores daqueles atributos socialmente considerados próprios do profissionalismo. Afirma:

Contraditoriamente, essa mesma situação conduz a uma busca incessante de regulamentação da profissão: conquistas salariais, planos de carreira, garantias no emprego e qualificação para o exercício da profissão. Estas conquistas, quando ocorrem, se dão através de lutas sindicais - em entidades que estão organizadas muito mais segundo os moldes dos sindicatos de trabalhadores do que de associações profissionais” (Id., 1991, p. 14).

Mas quais seriam as reais condições do trabalho docente dos professores nas escolas? A docência, em sua opinião, se tem apresentado de forma bastante fragmentada, com divisões do trabalho, introdução de especialistas, separação entre o ato de conceber e executar, diminuição do controle sobre o processo pedagógico, “enfim, a forma como o trabalho está organizado na escola evidencia o cotidiano que o professor enfrenta. A escola está organizada de tal forma que o trabalho alienado do professor o conduz a uma desqualificação crescente” (op.cit., p. 14).

Outro elemento, ainda, de acordo com Hypólito, é fundamental para o entendimento do trabalho do professor e da sua constituição enquanto coletivo: a relação de gênero:

A conformação do professor em assalariado, em trabalhador, coincide com a feminização da profissão. Hoje a grande maioria do professorado é constituída por mulheres. A análise de classe é insuficiente para interpretar o trabalho de ensinar se não levar em conta a questão de gênero. Numa sociedade patriarcal, o trabalho feminino é sempre considerado de menor prestígio, menos profissional (Id., 1991, p. 15).

Dentre os fatores que contribuíram para a feminização e proletarização do trabalho docente, o autor destaca a expansão das redes do ensino que absorveram a mão-de-obra feminina. Tal expansão coincidiu com os primeiros rebaixamentos salariais que afugentavam profissionais homens, levando-os a procurar empregos em outras áreas. Some-se a isto o fato de que o trabalho feminino foi considerado, ao longo do tempo, como transitório e os salários como uma outra renda, do mesmo modo que as mulheres eram consideradas submissas aos

interesses dominantes. Sobre a submissão das mulheres, o autor assinala:

Historicamente, as mulheres foram sufocadas pelo patriarcado e são, por isso, mais aptas a aceitar a autoridade, a hierarquia dos homens. Os principais cargos de direção nas diversas funções dos sistemas de ensino são ocupadas por homens, apesar das mulheres constituírem a massa do ensino (HYPÓLITO, 1991, p.15).

Por muito tempo, o ‘trabalho de ensinar’ foi considerado um sacerdócio e uma vocação, características ainda presentes no trabalho atual, “seja por meio da *ideologia da domesticidade* - do ideário do magistério como profissão adequadamente feminina -, seja pela resignação e conformismo - incentivado, principalmente, quando os professores estão reivindicando melhores condições de salário e de trabalho” (1997, p.103-104 [grifos do autor]).

Corroborando a discussão acima, Apple afirma que (1991, p. 65) “o trabalho das mulheres tem sido particularmente sujeito às tendências de desqualificação e de perda de poder” sobre o seu trabalho e o sobre o controle do que será ensinado. O autor salienta, ainda, que esta perda de controle sobre o trabalho docente está vinculada ao fato de que, em geral, o ensino foi construído em torno do trabalho das mulheres. Por se tratar de uma profissão tipicamente feminina, estas profissionais são subordinadas a cargos de liderança e de gestão geralmente exercidos por homens, comprovando a intensificação do trabalho feminino e sua proletarização (APPLE, 1995). As mudanças ocorridas na sociedade e nos processo de trabalho nos últimos anos têm

implicado mudanças também nas formas de organização do trabalho escolar e, conseqüentemente, no trabalho dos professores.

Em vários lugares estão ocorrendo transformações no controle do currículo e do ensino que estão vinculados de forma muito profunda a mudanças no controle da cultura, da política, e da economia em geral. Estas transformações são a continuação de uma longa história na qual a escola é responsabilizada por crises que atravessam a sociedade mais ampla. Elas também precisam ser vistas como tendo seu maior efeito sobre um grupo determinado de trabalhadores – o professorado - constituído em sua maioria por mulheres (APPLE, 1991, p. 62).

Neste sentido, é preciso diferenciar o trabalho realizado nas escolas dos trabalhos realizados nas fábricas e nas indústrias e considerar que o objeto de trabalho nas escolas é o ensino e, desta forma, pensá-lo sob uma forma particular:

Um processo de trabalho que é significativamente diferente daquele de uma linha de montagem, do trabalho doméstico, ou do trabalho em um escritório. Mas, mesmo tendo em vista essas diferenças, as mesmas pressões que atualmente afetam os empregos em geral estão agora sendo sentidas crescentemente no ensino. Na literatura sociológica geral, o rótulo atribuído ao que está acontecendo é o de “degradação do trabalho” (1991, p. 64 [grifos do autor]).

As conseqüências desta degradação, ocasionada entre outros aspectos também por sua intensificação, gerou alguns efeitos para o trabalho dos professores, como a separação entre concepção e execução e a desqualificação dos profissionais, caracterizada pela perda de

controle sobre o próprio trabalho. De acordo com Apple (1991), as características que “tornam o ensino uma atividade profissional – o controle de seu próprio tempo e conhecimento - são também dissipadas. Não existe nenhuma forma melhor para a alienação e o desânimo que a perda de controle do próprio trabalho” (p. 66).

Esta degradação é acentuada pelo fato de que a força de trabalho que compõe o trabalho docente é amplamente feminina e mal paga, constituindo “um grupo de pessoas que teve que lutar para continuamente construir um ambiente que levasse suas emergentes habilidades a sério” (1991, p. 70).

Contribuindo com as discussões sobre a proletarização do trabalho docente, Enguita (1991) examina, neste conceito, o contraste entre as características dos professores com as características de grupos considerados “profissionais”. Destaca cinco características próprias das “profissões”, verificando em que em medida são compartilhadas pelo grupo de educadores: competência; vocação; licença; independência e autorregulação (1991). Segundo o autor, devido às configurações que o trabalho docente vem adquirindo, os professores estão em um campo intermediário, ou seja:

Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização, debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. Constituem-se o que no jargão sociológico se designa como semi-profissões, geralmente constituídos por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais; grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua

autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é o constituído por docentes (1991, p. 43).

Considerando, portanto, a docência como uma “semi-profissão”, o autor destaca os atributos que a caracterizam: assalariamento dos docentes, divisão e hierarquização do trabalho; perda do controle sobre a capacidade de decidir qual será o resultado de seu trabalho, o que pode ocasionar também a perda de controle sobre o seu trabalho:

O docente perde assim, também, e mesmo que só parcialmente, o controle sobre o processo de trabalho. Esta perda de autonomia pode ser considerada também como um processo de desqualificação do posto de trabalho [...] e vê-se reforçada, além disso, pela divisão do trabalho docente, que reflete duplamente a parcelarização do conhecimento e das funções da escola (ENGUIITA, 1991, p. 48).

A categoria dos docentes se constitui, desta maneira, na ambivalência entre profissionalização e proletarização, compartilhando “traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária”.

Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte de gastos sociais, a lógica controladora da administração pública e a repercussão de seus salários sobre as custas da força de trabalho adulta. Mas há também outros fatores que atuam contra esta tendência e, por conseguinte, a favor de sua profissionalização. O mais importante, sem dúvida, é a natureza específica do trabalho docente que não se presta facilmente a

padronização, a fragmentação extrema das tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas (Id., 1991, p. 49).

Como consequência, a categoria dos docentes move-se mais ou menos em um lugar intermediário e contraditório entre os dois pólos da organização do trabalho e da posição do trabalhador, isto é, como já situamos acima, no lugar das semiprofissões.

“Uma análise da categoria docente não pode ser simplesmente uma análise de classe: tem que ser também, necessariamente e na mesma medida, uma análise de gênero” (Id., 1991, p. 51), posto que o setor dos docentes é constituído, em sua maioria, por mulheres e que “o termo feminização não só expressa um ponto de chegada, como também, e fundamentalmente, um processo” (1991, p. 52). O autor destaca os motivos que levaram à constituição do magistério como uma semiprofissão:

o ensino como uma atividade extradoméstica; [...] os baixos salários do ensino têm afugentado progressivamente do mesmo os varões educados. [...] Em contrapartida, a crença social de que o trabalho da mulher é sempre transitório e anômalo e seu salário como uma segunda fonte de renda, compartilhada em certo grau pelas próprias mulheres, tem favorecido a manutenção dos salários em níveis baixos; [...] e o empenho em submeter os docentes à ordem estabelecida, tem atuado também em favor da aceitação das mulheres, normalmente consideradas como mais conservadoras (1991, p. 52).

Este processo de feminização do trabalho docente tem tido importantes consequências para o ensino. São elas:

a primeira foi fazer da escola uma instituição menos sexista do que parece quando se atenta somente para a análise do conteúdo dos estudos. Paradoxalmente, a feminização massiva do setor fez com a instituição formal, distinta da família a que se incorpora a imensa maioria das crianças, pudesse encontrar mulheres em papéis e funções não domésticas distintos dos de dona de casa, esposa e mãe.[...] A segunda, de sentido contrário, refere-se à relação da escola com o mundo do trabalho [...] E a terceira tem efetivamente contribuído à proletarização ou tem dificultado a profissionalização do setor docente. Por um lado, a idéia do “segundo salário” e do “emprego provisório” permitem à sociedade pagar menos. [...] Por outro lado, existe uma série de fatores que dificultam a ação sindical das mulheres: desde a “dupla jornada” até a escassa atenção das organizações sindicais à sua problemática específica (ENGUIA, 1991, p. 53-54).

Nessas discussões é comum, entre os autores estudados, o consenso acerca do processo de proletarização, parcelarização de suas funções e intensificação deste seu trabalho, características também associadas ao fato de o campo do magistério ser composto predominantemente por mulheres.

Esta última característica contribuiu, de acordo com os autores acima, para que os profissionais da educação tivessem menos prestígio, com salários inferiores e condições de trabalho que levam os docentes a um estado de desânimo.

Apesar dos discursos sociais e da crescente valorização da escolarização na nossa sociedade, a situação dos professores não parece ter sofrido mudanças capazes de lhes propiciar maior valorização social. De acordo com Oliveira (2006, 2007), as reformas educativas desenvolvidas desde a década de 1990 têm promovido uma

reestruturação do trabalho dos professores, impactando em sua qualificação e gerando novas formas de intensificação e precarização. As reformas que se instauraram no Brasil nesse período, ressalta a autora, implicaram novas regulamentações das políticas educacionais. Dentre estas, destaca: a centralidade atribuída à escola, definindo-a como núcleo da gestão escolar; o financiamento *per capita*, anteriormente, com o FUNDEF (Lei nº. 9.424/96) e, atualmente, com o FUNDEB (Lei nº. 11.494/2007); os exames nacionais de avaliação; as avaliações institucionais e a participação da comunidade na gestão escolar.

Este modelo regulatório, de acordo com Oliveira (2004), “tem resultado em significativa intensificação do trabalho, precarização das relações de emprego e mudanças consideráveis nas relações de trabalho que repercutem sobre a identidade e a condição docente” (p. 109). Diante das novas atribuições, significações e a organização da escola pública, o professor “tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes, esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras” (OLIVEIRA, 2004, p. 6),

Esta diversificação de habilidades, como destaca Apple:

traz embutida em si uma contradição. Faz parte também de uma dinâmica de desqualificação intelectual, na qual os trabalhadores mentais são separados de suas próprias especializações. Embora esses efeitos sejam importantes, um dos impactos mais significativos da intensificação pode ser o de reduzir a qualidade, não a quantidade, do serviço fornecido ao público (1995, p. 40).

Com todas estas características referentes ao trabalho docente, como podemos, atualmente, relacioná-lo com uma etapa da educação básica que possui algumas especificidades próprias e cujo objeto são crianças pequenas de 0 a 6 anos? Tardiff e Lessard (2005) tomam a categoria trabalho como uma atividade humana na perspectiva marxista, porém, procuram avançar em suas contribuições, evidenciando suas particularidades, como a de “atividade humana interativa”, destacando a presença e as características do outro como o próprio objeto de trabalho.

2.3 O TRABALHO DOCENTE COMO ATIVIDADE HUMANA INTERATIVA

É inegável a contribuição e a importância dessas discussões sobre o trabalho, colocando-o no centro das ações humanas sobre a natureza. De acordo com Tardif e Lessard, nas sociedades industriais modernas, “até um passado muito recente, o trabalho material foi considerado o arquétipo do trabalho humano e, mais amplamente, da atividade humana, definida de acordo com as orientações teóricas, como práxis ou atividades produtiva” (2005, p. 16). O trabalhador e as relações sociais de produção nas quais estava envolvido eram vistos como o “coração da sociedade” e o trabalho produtivo, “como o setor social mais essencial”.

Esta perspectiva de análise ainda continua atual, sustentando-se, tal como nos modelos clássicos de análise, em cinco postulados:

O trabalho industrial produtor de bens materiais é o paradigma do trabalho; esse paradigma estende sua hegemonia teórica e prática às demais atividades humanas; os agentes sociais se definem por suas posições no sistema produtivo; as posições centrais são ocupadas por detentores (capitalistas) e os produtores (operários) de riquezas materiais; enfim, o sistema produtivo é o coração da sociedade e das relações sociais (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 16).

Os autores problematizam a pertinência destes modelos à análise do trabalho docente: “Qual é o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação a esses postulados e ao *ethos* que eles impõem?”

Com base nesses postulados, o trabalho que envolve as dimensões do conhecimento, fundamentalmente o ensino, “é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material produtivo”; a docência e seus agentes – os professores –, “ficam subordinados à esfera da produção”, já que seu objetivo acaba sendo o de preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 17). Assim, ensino e escola têm por função preparar as crianças ou os alunos para a “verdadeira vida”. Contrariamente a esta posição de escola reprodutora, massificadora e que visa à preparação para o mercado de trabalho, os autores assinalam que:

trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, um outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer

dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se a categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 28).

Esta forma de compreender o trabalho, afirmam, é necessária especialmente quando o objeto do trabalho é um outro ser humano; ou seja, “a presença de outrem diante do trabalhador conduz, inevitavelmente, a um novo modo de relação do trabalhador com seu objeto: a interação humana” (TARDIF ; LESSARD, 2005, p. 29).

Ressaltam ainda as mudanças que vêm ocorrendo nas sociedades atuais com o crescimento da oferta dos serviços e pela sobreposição destes ao trabalho produtivo, fazendo surgir na sociedade diferentes grupos de profissionais que ocupam “progressivamente posições importantes, e até dominantes, em relação aos produtores de bens materiais. Esses grupos criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações ao planejamento e das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 18).

O crescente status conquistado pelas profissões e ocupações que se utilizam da interação como pressuposto de seu trabalho na organização socioeconômica está intimamente ligado ao que Tardif e Lessard chamam de trabalho interativo, cuja característica essencial é “colocar em relação, no quadro de uma organização (escolas, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.), um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços” (2005, p. 19).

Para bem compreender a forma atual do trabalho docente, anunciam sua principal tese: **“o trabalho docente se constitui numa das chaves para se compreender as transformações atuais das sociedades de trabalho”**. Esta tese se apóia em quatro constatações:

Primeira constatação: a categoria dos trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre em todas as sociedades modernas avançadas. Ela não forma mais o protótipo nem mesmo a classe assalariada, laboriosa, e, acima de tudo, não constitui mais o principal vetor da produção e transformação das sociedades.[...]

Segunda constatação: na sociedade dos serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais. Esses grupos criam e controlam o conhecimento teórico, técnico e prático necessário às decisões, às inovações, ao planejamento, às mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico;[...]

Terceira constatação: essas novas atividades trabalhistas estão relacionadas historicamente às profissões e aos profissionais que são representantes típicos dos novos grupos de especialistas na gestão dos problemas econômicos e sociais, com o auxílio de conhecimentos fornecidos pelas ciências naturais e sociais;[...]

Enfim, quarta constatação: entre as transformações em curso, parece essencial observar o crescente status de que gozam, na organização socioeconômica, nas sociedades moderadas avançadas, os ofícios e profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho”. Estas ocupações se referem ao que chamamos aqui de trabalho interativo (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 18).

A segunda tese, é de que “**é praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho**” (Id. op. cit.). Esta segunda tese corrobora a importância atribuída pelos autores à análise do trabalho vinculado ao estudo sobre a organização do trabalho escolar:

Para que esta organização exista e perdure é preciso que esses agentes, servindo-se de diversos conhecimentos profissionais, e apoiando-se em alguns recursos materiais e simbólicos, cumpram tarefas específicas, realizadas em função de obrigações e objetivos específicos. *É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar* (Id., p. 24, grifos dos autores).

Consideram que a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos profissionais: é um espaço socialmente organizado, que define como o trabalho dos professores se reparte e realiza, planeja, supervisiona e, inclusive, se remunera.

Oliveira (2002) corrobora a opinião. Para a autora, esta categoria:

Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características, inerentes à forma como o trabalho é organizado (OLIVEIRA, 2002, p. 131).

Em sua terceira tese, os autores acreditam ser necessário **“ligar a questão da profissionalização do ensino à questão mais ampla do trabalho docente”**:

A profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Uma profissão, no fundo, não é outra coisa senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho e o acesso a ele através de uma formação superior, e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização (TARDIF, LESSARD, 2005, p. 27 [grifos do autor]).

Com todos estes pressupostos, a docência é compreendida “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, atividade em que o trabalhador se dedica justamente a outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8).

Ressaltam ainda:

As relações entre os trabalhadores e as pessoas constituem o processo de trabalho, o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias. [...] o importante aqui é compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade de trabalho, mas a matéria-prima do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores (Id., 2005, p. 20).

Estas relações, que se estabelecem entre as pessoas como objeto de trabalho, são caracterizadas, de acordo com os autores, por todas as sutilezas, confrontos, consensos, dissensos, das relações humanas. Nele

também estão implícitas, evidentemente, questões de poder e até mesmo de conflitos de valores, “[...] pois seu objeto é ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores, detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem” (Id., 2005, p. 33).

A docência, diferentemente de outras profissões, supõe uma organização própria e particular, que vai além dos seus quadros organizacionais. O fato de lidar com seres humanos, como o próprio objeto de trabalho, modifica a essência do processo realizado, afeta a “[...] própria dinâmica interna, que provém principalmente do fato de ser uma atividade com finalidades e orientada por objetivos” (Id., 2005, p. 13).

As diferentes formas de constituição desta relação entre os sujeitos e o fato de essa relação ser individual ou coletiva, privada ou pública, também é um elemento importante de constituição do trabalho docente (Id., 2005, p. 35). Dependendo do ambiente em que são estabelecidas e da maneira como elas acontecem, as relações vão exigir estratégias diferenciadas para lidar com diferentes situações.

Assim, considerando essa natureza interativa, a docência tem características tanto codificáveis como não-codificáveis. Enquanto trabalho codificado, a docência possui determinações, burocracias; desenvolve-se num espaço organizado e determinado. Esta codificação se manifesta “em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais” (Id., 2005, p. 42). Não ensina quem quer. É preciso ter uma formação, ou passar por um processo de seleção que torna os profissionais aptos a desempenhar tal função. Do mesmo modo que há uma institucionalização de quem pode ensinar, há codificações e

estruturas que também precisam ser cumpridas. Este trabalho passa a ser “[...] temporizado, calculado, controlado, planejado, mensurado, etc.; [...] submetido a um conjunto de regras burocráticas. O espaço e a duração de sua realização são controlados” (Id., *ibid.*).

Além destes aspectos, a docência possui aspectos variáveis e flexíveis:

A docência também comporta diversas ambigüidades, diversos elementos informais, indeterminados, incertezas, imprevistos. Em suma, o que se pode chamar de aspectos variáveis, que permitem uma boa margem de manobra aos professores, tanto para interpretar como para realizar sua tarefa [...] (Id., 2005, p. 43).

A docência, enquanto trabalho flexível, é:

um trabalho cujo produto ou objeto sempre escapa em diversos aspectos, à ação do trabalhador, enquanto o mesmo não acontece em muitíssimas outras atividades, nas quais o objeto de trabalho (a matéria inerte, o artefato, o serviço oferecido, o produto, etc.) fica inteiramente submetido à ação do trabalhador, que o controla como quer (Id. *ibid.*)

A docência, então, possui tanto aspectos formais quanto aspectos informais e é ao mesmo tempo, “um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc.” (Id., 2005, p. 45).

Estas contribuições dos referidos autores podem oferecer importantes pistas para a discussão da especificidade da docência na Educação Infantil. Destacamos, além da tese central – da natureza

interativa do trabalho e pela dedicação a outro ser humano como condição de realização do trabalho -, seja a presença das crianças, seja a relação com as famílias, a relação com os outros profissionais que compõem a equipe de trabalho. Assim se posiciona Kuhlmann Jr.:

a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural e histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento (2007, p. 57).

Relativamente à especificidade da docência na Educação Infantil, Rocha destaca:

A função docente sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (lingüística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma *ação intencional orientada* de forma a contemplar cada uma destas dimensões (2009, p. 1 [grifos nossos]).

O trabalho docente, seja na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa ou nível educativo, não consiste apenas em cumprir ou executar determinadas tarefas, mas é sobretudo atividade de pessoas que dão sentido ao que fazem. Estes sentidos são construídos nas interações com outras pessoas e em diferentes situações: na sala com as crianças, institucionalmente com os colegas de trabalho, na relação com as famílias.

Também nos ajuda na caracterização da docência na Educação Infantil os aspectos “codificados e não codificados do trabalho”. O fato de se trabalhar com crianças pequenas, de 0 a 6 anos, causa um ‘certo grau de vulnerabilidade’ e exige dos docentes certas manobras para lidar com as situações, além de elaborarem situações diversas que ampliem e enriqueçam suas experiências. Os elementos informais tendem a ganhar mais visibilidade; a imprevisibilidade do trabalho, aliada às questões de cuidado, educação e idade das crianças (0 a 6 anos), de certa forma obriga o trabalho docente na educação infantil e ter esta característica.

Assim, com base nestes autores, compreendendo a importância das discussões acima, na seção seguinte se abordarão, entre outras questões, os estudos que tratam mais especificamente como se organiza o trabalho docente na educação infantil e quais as suas especificidades.

2.4 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Entendido seu caráter interativo, podemos indagar agora sobre sua especificidade, uma vez que atividades como cuidar e educar são intrínsecas à docência nesta etapa. A questão a destacar é a seguinte: Como se tem referido a este trabalho as pesquisas que tratam do trabalho docente na Educação Infantil?

Campos (2010), ao analisar a questão, destaca que é preciso considerar a relação entre os modos de organização das instituições de Educação Infantil e, portanto, também da organização do trabalho pedagógico desenvolvido com o dos professores:

A docência na Educação Infantil constitui-se tanto no confronto como na intersecção dos modos de atuação próximos aos modelos escolares, como as formas de cuidado e guarda predominantes em instituições assistenciais. É uma composição híbrida da esfera pública e privada de atuação. Isto é potencializado pela presença predominante de mulheres no exercício da função (CAMPOS, 2010, p.).

O que diferencia este trabalho do realizado na escola? Este, como se organiza? Como é constituído o grupo profissional denominado “professor de Educação Infantil”? Os estudos e as pesquisas sobre o tema ainda são incipientes se comparados aos do trabalho docente na escola.

Como diversos autores já mostraram, a educação das crianças pequenas, historicamente, foi se constituindo de modo dual: sob a responsabilidade de duas instituições sociais – creches e pré-escolas -, que, embora de natureza distinta, tinham carácter educativo, ainda que predominassem características mais “assistenciais” na primeira e mais “pedagógicas” na última (BARRETO, 1994; CAMPOS, 1994; ROSEMBERG, 1994; KUHLMANN JR., 2007)

Esta diferenciação dava-se também em relação ao atendimento dado as crianças que pertenciam a diferentes classes sociais. Segundo Paschoal e Machado:

Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança

pobre e o caráter assistencial da creche (Id., 2009, p. 89).

Essa distinção institucional no atendimento às crianças de classes sociais diferentes também condicionou a formação dos grupos de profissionais que nelas atuavam: as profissionais foram se constituindo, de acordo com Pinto (2009), “de forma segmentada: a profissional da creche com a função de cuidar e de garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passassem o dia e a professora, responsável por educar, com o objetivo de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental” (PINTO, 2009, p. 74).

A noção de cuidado que se instaurou com a LDB nos anos de 1990 buscou superar a divisão de tarefas na organização do trabalho pedagógico e tem sido usada para:

incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, cuidar, todas fazendo parte integrante do que chamamos de educar [...] esta concepção de “cuidado”, tornaria mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de assistência e educação (CAMPOS, 1994, p. 35).

Mas que especificidades se sobressaem no trabalho docente da Educação Infantil? Em que os docentes se embasam para realizar diariamente o trabalho de educar e cuidar as crianças pequenas?

Estudos como aos realizados por Arce (2001), Cerisara (1996, 2002) e Alves (2006), entre outros, destacam a predominância de uma característica muito comum na docência e principalmente na Educação

Infantil: a presença majoritária de mulheres, admitida com naturalidade pela sociedade².

Esta naturalização da docência como profissão de mulheres tem “[...] reforçado a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher "naturalmente" educadora, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com o bom senso, é guiada pelo coração em detrimento da formação profissional” (ARCE, 2001, p. 15).

Segundo Arce (2001), dessa imagem emergem questões como a não-valorização salarial, a inferioridade perante os docentes dos outros níveis da educação básica, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação. Estas questões popularizam uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam mãe e criança, resultando numa descaracterização do papel do professor e na secundarização do ensino. Ou seja, por muito tempo a Educação Infantil foi vista apenas como lugar de cuidados às crianças, principalmente se relacionada as crianças das classes sociais mais pobres, na qual não haviam especificidades pedagógicas nem educativas.

Aliada a questão acima, para Cerisara (1996) a posição social ocupada pela mulher colabora para o desprestígio no exercício de sua função.

A sociedade discrimina as mulheres em relação aos homens em termos de mercado de trabalho, mas as mulheres mais pobres são ainda mais discriminadas pela desigualdade de oportunidades

² De fato, se analisarmos os dados apresentados pelo INEP referente aos atuais docentes da educação infantil, em 2009 o Brasil possuía 369.698 docentes nesse segmento, 11.284 dos quais, homens e 358.414, mulheres.

que têm para obter uma qualificação mínima necessária ao exercício de uma profissão, se é que em seu contexto social existe lugar para a construção de uma carreira ou profissão, mesmo a mais desqualificada ou desprestigiada socialmente, como é o caso da profissão de professora de crianças pequenas e principalmente de auxiliar de sala em creches (Id.,1996, p. 71).

O cuidado com a criança, como destaca Cerisara (1996, p. 82), “é considerado uma função feminina dentro da família. Trabalhar com crianças pequenas, mesmo que em instituições educativas públicas, acaba sendo ainda hoje visto como uma extensão desta função”. Cerisara assim se refere às profissionais que atuam junto às crianças:

As profissionais destas instituições foram pensadas a partir da forma como estas profissões têm se constituído historicamente: são profissões que se construíram no feminino e que trazem consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, em que a socialização feminina tem como eixos fundamentais o trabalho doméstico e a maternagem (CERISARA, 1996, p. 6).

Representado socialmente como um trabalho que é extensão da família, aspectos como paciência, carinho e amor aparecem como essenciais, sugerindo que “somente com um forte envolvimento é possível trabalhar na educação infantil” (COTA,2007, p. 5).

Estas representações sociais acerca das características necessárias ao trabalho nesta etapa educativa, aliadas à predominância das mulheres no exercício da profissão, fortalecem a idéia de que sentimentos e relações afetivas são essenciais à docência na Educação Infantil, mais importantes mesmo que a própria formação profissional:

Essa imagem feminina da docência na educação infantil colaborou com a desvalorização social da mulher, da mesma maneira que a concepção de magistério como dom, como vocação, justifica o desprestígio das professoras e da docência em educação infantil como tarefa de *tios e tias*, que poderia ser exercida por qualquer pessoa sem formação, desde que tenha *amor, boa vontade e afinidade com as crianças pequenas* (ALVES, 2006, p. 9-10 [grifos do autor]).

A mesma autora destaca que a relação entre ser mulher e o trabalho docente na Educação Infantil remetem:

à tradicional imagem social de mulher doce, ingênua, mãe generosa, abnegada à família, educadora paciente na transmissão dos valores e na formação do bom caráter da criança, na qual se legitimam modelos femininos de domesticidade e de espírito de sacrifício, contribuindo para a desclassificação social da mulher (ALVES, 2006, p. 8).

Esta desvalorização é sentida pelas profissionais da Educação Infantil, principalmente em relação aos seus rendimentos que, comparados nacionalmente com os de outros profissionais, são os menores. De fato, “constata-se que os salários médios dos professores estão entre os mais baixos, se comparados com outros profissionais da carreira do serviço público e de autônomos, como administradores de empresas, economistas, delegados, advogados, médicos, entre outros” (PINTO, 2009, p. 70).

Ao se discutir a questão da valorização/desvalorização das profissionais da Educação Infantil, outro aspecto que merece destaque é o da formação. Alves (2006), a este propósito, argumenta que a formação profissional se insere no trabalho docente como segundo

plano. Pesquisando professores que atuam na Educação Infantil, a autora destaca que esta secundarização da formação decorre da percepção de que estes profissionais têm da falta de articulação teoria-prática nos cursos de formação:

indicaram a necessidade de uma formação que propicie qualificação específica para atuar na educação infantil. No entanto, consideram que o estudo, o domínio teórico não fornece subsídios suficientes para a docência; assim, para suprir as lacunas da teoria frente à prática, é preciso recorrer ao bom senso, ao senso materno e, sobretudo, à afetividade para realizar adequadamente seu trabalho (Id., 2006, p. 7).

Kramer, destaca que, apesar da crítica à pouca formação, há que se fazer também uma crítica à formação que ‘expropria o professor de sua prática’. A crítica se deve à “[...] ausência de práxis, da teoria como reflexão sobre e para a prática, feita com o outro, como leitura do mundo, crítica e ativa, que reúne saber, fazer e falar” (Id., 2004, p. 13-14).

Entendido desta forma e admitido o distanciamento entre teoria e prática, “o perfil profissional do educador da infância abrange qualidades pessoais, atitudes, competências, habilidades, conhecimentos que devem ser desenvolvidos [...]” (ALVES, 2006, p. 6). Ao relacioná-las com as características que um professor de Educação Infantil deveria ter, as profissionais pesquisadas por Alves (2006) destacaram:

simpatia, carinho, paciência, criatividade, tranquilidade e capacidade de acolhimento das crianças, atribuindo centralidade às qualidades pessoais bem como à afetividade nas relações

educativas e profissionais. O amor e o prazer no trabalho são identificados como a principal e indispensável motivação para a busca de aprimoramento profissional, subordinando até mesmo a busca de formação e profissionalização (Id., p. 7).

Os sentimentos acima citados sobrepõem-se à qualificação e à formação, segundo a autora:

Sentir-se bem no e com o trabalho, desenvolvendo uma atividade profissional que possibilite algum tipo de reconhecimento e identificação pessoal é uma das condições para a qualidade da educação em geral e mais ainda da educação infantil que se caracteriza por um elevado nível de envolvimento afetivo-emocional com os educandos (ALVES, 2006, p. 8).

Esta visão remete à idéia “da profissão como sacerdócio, que deve ser realizado, sobretudo, por amor e vocação, sem interesses materiais, como uma remuneração digna, carga horária adequada, condições de trabalho, formação” (ALVES, 2006, p. 9), entre outras questões que envolvem e desqualificam o trabalho docente na Educação Infantil. A docência se constitui na contradição e na interdependência entre teoria e prática:

[...] cuja relação nem sempre é de causalidade direta, mas por ser unidade de contrários é uma relação de tensão entre afirmação e negação, uma transformação recíproca, de modo dialético e contraditório.[...] Esta interdependência anuncia a ambigüidade da docência caracterizada como coexistência dos significados antagônicos de vocação e profissionalização (ALVES, 2006, p. 13-14).

Corroborando a discussão acima, Wada (2003) ressalta que não são os conhecimentos:

[...] ditos femininos, naturais, o gostar de crianças e a vocação' que qualificam as práticas das professoras, mas a busca de novos conhecimentos que superem um trabalho assistencialista, apontando para o início de uma profissionalização e de uma intencionalidade educativa (WADA, 2003, p. 57).

Assim, para a autora, o binômio cuidar–educar, considerado como intrínseco ao trabalho docente na educação infantil:

não é maternagem, ensino, trabalho doméstico ou puericultura. Não é trabalho doméstico, porque não se realiza no ambiente de uma casa, num contexto familiar. Tampouco pode-se considerar maternagem, porque este conceito pode trazer a díade mãe-filho, "reforçando-se o papel de 'segunda mãe' da monitora e/ou da professora" (BÚFALO, 1997, p. 102). Não é puericultura, pois não se liga às práticas médico-higienistas e às práticas hospitalares de enfermagem. Não se pode chamar aula, pois não há alunos tão pequenos, dispostos a incorporar a cultura produzida por outros através da assimilação de conteúdos escolares (FARIA, 1999a; ROCHA, 1999). A creche é, portanto, o espaço do cuidado e da educação indissociáveis. Ambos são, na esfera pública, o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos (2003, p. 61-62).

As especificidades da educação de crianças pequenas intensificam a complexidade da profissão de ensinar, exigindo da educadora uma atuação intencionalmente planejada e avaliada, o que supõe o domínio de diversos conhecimentos e habilidades.

De acordo com Montovani e Perani (1999), o educador deverá:

Saber o máximo possível sobre a criança, sua história, sua família, o ambiente físico onde vive [...]. deverá possuir conhecimentos higiênicos e sanitários suficientes para criar um ambiente saudável ou para detectar se algo não vai bem [...] deverá ter conhecimentos sociológicos suficientes para entender o contexto familiar, econômico e social no qual a criança vive, os problemas do lugar no qual está situada a creche. O educador deverá possuir, além disso, conhecimentos psicopedagógicos gerais para ter expectativas razoáveis sobre as fases de desenvolvimento e prever pelo menos algumas das dificuldades ao estabelecer-se um relacionamento educativo. Deverá conhecer materiais e atividades já experimentados, dominando assim um repertório que será enriquecido com as experiências de observação das crianças. E depois deverá aprender a vê-la, a decifrar os sinais que ela dá, mais dificilmente perceptíveis, mas extremamente significativos nos pequeninhos. Enfim, deverá estar em condição de trabalhar com outros adultos, com os pais, com os especialistas, com os administradores (1999, pg. 86).

Esta conceituação dos “saberes” de um educador, listados pelas autoras, supõe “polivalência”, domínio de diversos conhecimentos e habilidades, além das diretamente exigidas por seu trabalho, marcado também pela imprevisibilidade das rotinas, com poucas possibilidades de tarefas estritamente codificadas (TARDIF; LESSARD, 2005). O trabalho na Educação Infantil exige que os profissionais sejam criativos, tenham suficiente autonomia para resolver os problemas cotidianos e, ainda por cima, busquem por conhecimento, formação e articulem teoria e prática, características importantes do professor da Educação Infantil. Segundo Alves (2006), “[...] esta *natureza* [da imprevisibilidade] da

docência torna-a muito exigente, no sentido de não ser possível fazer uma previsão exata dos acontecimentos, requerendo do educador uma diversidade de conhecimentos e de habilidades” (p. 13).

O trabalho realizado com as crianças é apenas uma parcela da atividade docente. Constata-se também uma diversidade de outras tarefas, variáveis quanto à duração e à frequência, que afetam a carga de trabalho das professoras e educadoras, como registros, avaliações, planejamentos, preparação de materiais, reuniões de estudo e formação, encontros com a coordenação, preparação de projetos e materiais, elaboração do PPP, além do atendimento às famílias e à comunidade (PINTO, 2009).

Esta ampliação das habilidades, proveniente das reformas educacionais dos anos 1990, acabou intensificando o trabalho docente em todos os níveis da educação, inclusive na Educação Infantil. De acordo com Apple (1995):

A intensificação representa uma das formas tangíveis pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores educacionais são degradados. Ela tem vários sintomas, do trivial ao mais complexo – desde não ter tempo sequer para ir ao banheiro, tomar uma xícara de café, até ter uma falta total de tempo para conservar-se em dia com sua área. Podemos ver a intensificação atuando mais visivelmente no trabalho mental, no sentimento crônico de excesso de trabalho, o qual tem aumentado ao longo do tempo (p. 39).

Esta questão vai ao encontro do que destacou Pinto (2009): o trabalho realizado na escola é apenas uma parcela da atividade profissional dos docentes;

O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada (ação doméstica, lazer, descanso). A tarefa com as crianças pequenas requer, para essas professoras e educadoras, exigências específicas que afetam a carga de trabalho (p. 109).

Outra questão que se sobressai dentre as tantas já levantadas é a hierarquização do trabalho, marca registrada da Educação Infantil, concretizada por meio do parcelamento das tarefas e, principalmente, pela separação das funções de educar e cuidar entre os diferentes profissionais, professores e auxiliares, que desempenham a docência nas instituições de educação infantil. De acordo com Wada:

[...] cuidado e educação não estão separados (cuidar e educar são indissociáveis) - não há uma profissional que cuida (monitora) e outra que educa (professora) -: são as ações educativas de cada profissional que estão separadas, e cada uma pensa e faz seu trabalho paralelamente. Ambas estão educando, cuidando das crianças e trocando informações sobre elas; no entanto, cada profissional não entra naquilo que seja considerado esfera de atuação da outra. Conceber o trabalho conjuntamente é condição para o partilhar das ações, e essa era uma preocupação de ambas as profissionais (2003, p. 61).

Neste sentido, configura-se em Florianópolis uma situação muito semelhante à que ocorreu em outras cidades brasileiras: a crescente ascensão de outros profissionais, não designados como professores para atuar como auxiliar do trabalho dos professores. Estes profissionais são as auxiliares de sala, que realizam seu trabalho junto às crianças diariamente, sem serem reconhecidas institucionalmente como docentes.

A constituição deste segmento profissional – auxiliares de sala - , as questões pertinentes ao seu trabalho, a maneira com que são tratadas nos pareceres do CNE, bem como a afirmação de que são docentes e as configurações que o trabalho destas profissionais foi adquirindo, identificadas pelas pesquisas sobre o assunto, serão discutidas no próximo capítulo.

3. O TRABALHO DOCENTE DAS AUXILIARES DE SALA

Com vimos anteriormente, a promulgação da LDB 9394/96 marcou mudanças significativas como a inserção da Educação Infantil na Educação Básica Nacional. Esta medida gerou uma ampliação nas matrículas das redes municipais de ensino, visto que a Educação Infantil passou a ser objeto de cuidado e dever do Estado. Na tabela abaixo podemos visualizar a evolução nas matrículas nos últimos anos.

Ano	Total	Etapa	
		Creche	Pré-Escola
1998	5.116.834	420.953	4.695.881
1999	5.694.545	913.023	4.781.522
2000	5.984.706	993.618	4.991.088
2001	6.674.238	1.196.793	5.477.445
2002	6.885.837	1.250.721	5.635.116
2003	7.169.644	1.338.280	5.831.364
2004	7.755.743	1.450.177	6.305.566
2005	7.205.013	1.414.343	5.790.670
2006	7.016.095	1.427.942	5.588.153
2007	6.432.719	1.569.619	4.863.100
2008	6.615.266	1.739.188	4.893.980
2009	6.762.631	1.896.363	4.866.268

Tabela 1: matrículas na educação infantil no Brasil 1998-2009
Fonte: Censo Escolar/INEP (1998-2009)

Podemos constatar, pelas informações da tabela, que houve uma expansão no atendimento nas redes de ensino, principalmente no

segmento creche que anterior à LDB, vinculava-se mais a órgãos da assistência social e passou a fazer parte da Educação Básica.³

Com o atendimento aumentando ano após ano, também cresceram o número de profissionais e de funções docentes na Educação Infantil. Porém, não apenas professores foram contratados para atender a demanda, mas também outros profissionais passaram a exercer a docência nas Instituições de Educação Infantil em diferentes regiões do Brasil. Este aumento pode ser observado nos dados fornecido pelo INEP, que demonstram um crescimento nas funções docentes entre os anos de 1999 - 2009. Estes dados podem ser observados no gráfico 3.

³ Entre as metas do PNE (2001) em relação ao atendimento nas Instituições de Educação, a ampliação do atendimento está configurada como a Meta 1: “ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.” Porém, faltando apenas um ano para o fim do prazo de execução do PNE (2001) a taxa as matrículas apesar de aumentarem ainda não conseguiram alcançar o almejado, referente a creche. De acordo com os Indicadores Sociais do IBGE o maior crescimento foi para a faixa de 4 a 6 anos, cuja taxa de frequência à escola subiu de 57,9% para 79,8% entre 1998 e 2008. Contudo, entre as crianças de 0 a 3 anos, a taxa de frequência escolar ainda é baixa, passou de 8,7% para 18,1%, no período estudado.” (IBGE, PNAD, 2009). Pode-se observar que a meta estabelecida pelo PNE para a Pré escola de aumentar o atendimento em 80% até 2011 foi praticamente alcançada em 2008, mas em relação a creche ainda está longe de atingir a meta estabelecida.

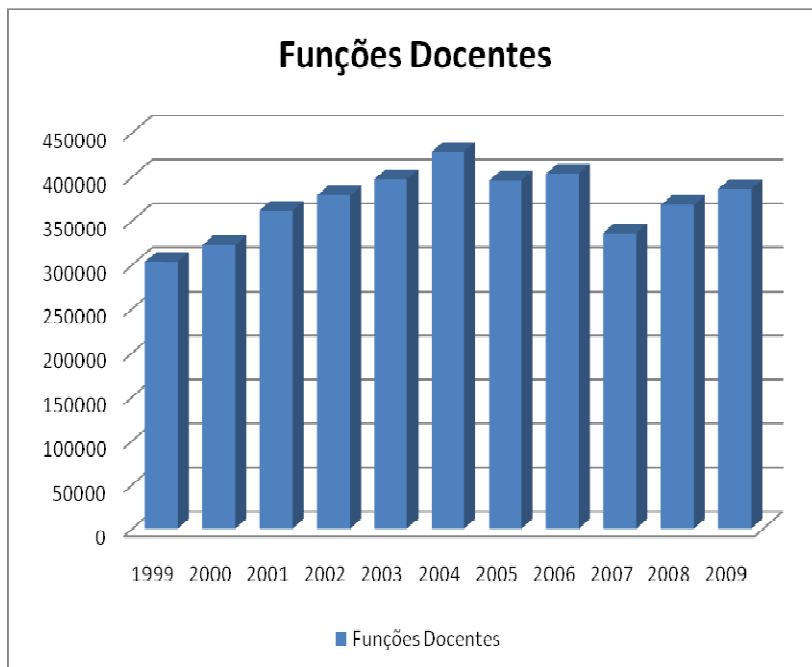


Gráfico 3 - Funções docentes da Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria com dados obtidos nos Censos da Educação Básica (INEP) de 1999 a 2009.

Com a promulgação da LDB em 1996, e com um prazo de 10 anos para se adequar ao que a legislação impunha para trabalhar como professor neste segmento específico, alguns governos utilizaram-se de estratégias relacionadas à formação dos chamados professores leigos. Conforme Campos, Fulgraff e Wiggers (2006), os esforços para ampliar sua formação vieram acompanhados de estratégias para desonerar as folhas de pagamento:

Ao mesmo tempo em que, em muitos estados e prefeituras foram organizados cursos de formação para os educadores leigos que já se encontravam trabalhando nessas instituições, muitas prefeituras

e entidades têm contestado a exigência e buscado subterfúgios, por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia. (CAMPOS, FÜLGRAF e WIGGERS, 2006, p. 90).

Ilustrando as observações das autoras referidas, os indicadores relacionados aos chamados professores leigos vem de fato caindo vertiginosamente desde a LDB 9.394/96: em uma década, passamos de 50.662 profissionais, que apresentavam formação apenas de ensino fundamental⁴, para apenas 5.099. No outro extremo, triplicaram os profissionais com ensino superior completo.

Ensino Fundamental				Ensino Superior		
	Creche	Pré-escola	TOTAL	Creche	Pré-escola	TOTAL
1999	14.143	36.519	50.662	4705	48.902	53.607
2000	12.990	33.638	46.628	5820	54.291	60.111
2001	13.188	27.634	40.822	8201	63.540	71.741
2002	10.769	16.865	27.634	0389	73.950	84.339
2003	9.421	12.187	21.608	13.541	88.882	102.423

⁴ Como se pode observar no quadro acima, na categoria “Ensino Fundamental” estão incluídos os docentes classificados nas subcategorias “ensino fundamental incompleto” e “ensino fundamental completo”; na categoria “ensino superior”, incluímos aqueles com “licenciatura” e aqueles “sem licenciatura”. Isso porque os censos escolares que analisamos não mantiveram essas subcategorias para todos os anos. Apenas nos Censos de 2007–2009 encontramos informações discriminados, identificando professores que têm apenas o ensino médio e professores que têm magistério de nível médio. Antes dessas datas, aparecia apenas a categoria “ensino médio”. Devido à impossibilidade de estabelecermos comparações pela descontinuidade entre estes dados, optamos por apresentar apenas as “duas pontas” do contingente da qualificação: do ensino fundamental e ensino superior.

2004	6.130	9.985	16.115	18.512	109.153	127.665
2005	5.088	7.397	12.485	25.078	123.760	148.838
2006	4.918	6.343	11.261	31.987	141.414	173.401
2007	2.896	3.239	6.135	40.255	123.032	163.287
2008	2.704	2.813	5.517	47.778	124.167	171.945
2009	2.508	2.591	5.099	57.123	125.464	182.587

Quadro 3 - Comparativo de formação dos profissionais entre os anos de 1999-2009

FONTE: Elaboração própria. Dados obtidos no Censo Escolar/INEP (1999-2009).

Pode-se inferir, a partir dos dados acima, que a LDB trouxe vários avanços para a área da Educação Infantil, principalmente no campo dos direitos à educação e na significativa elevação da formação dos profissionais que desempenham as funções docentes junto às crianças na condição de professores e a conseqüente redução no contingente de professores leigos⁵.

Com a inclusão na Educação Básica e a delimitação de uma formação mínima para os professores de Educação Infantil, igualando a estes com os professores do Ensino Fundamental, muitos governantes municipais, como destacaram as autoras, adotaram estratégias para se adequar à referida lei. Entre as mais utilizadas para fugir à elevação dos custos da folha de pagamento, têm contratado profissionais como auxiliares - educadoras, pajens, monitoras - inserindo-as nos quadros civis para fugir dos controles e salários do magistério.

⁵ Observamos que, de acordo com LDB 9.394/96, professores leigos são todos aqueles que atuam na Educação Infantil sem titulação mínima de magistério de Nível Médio ou Ensino Superior – Licenciatura na área. Assim, profissionais contratados com a escolaridade de Nível Médio são considerados “leigos”, ou seja, não atendem aos requisitos da lei.

Estas profissionais, identificadas sob as denominações citadas para designar os profissionais que atuam junto às crianças nessas instituições em função docente, mas sem o devido enquadramento, são identificadas também em pesquisas realizadas em diferentes municípios brasileiros:

- Em Campinas/SP, é atribuída a denominação de monitora às profissionais que atuam na creche e realizam as atividades de docência apesar de haver também a figura da professora (ANDRADE, 2008; BÚFALO; 2009);
- Em Petrópolis/RJ, são chamadas de educadoras-atendentes (CARVALHO, 2005);
- Em Belo Horizonte/MG, são chamadas de educadoras, mas pertencem a uma carreira da dos professores (PINTO, 2009);
- Na cidade de São Paulo/SP, foram inicialmente chamadas de pajens, depois, de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI) e, atualmente, passaram a ser consideradas professoras de Educação Infantil, desde que possuam a formação exigida pela LDB (CAPESTRANI, 2007; OLIVEIRA et al. 2006);
- Em Florianópolis, recebem a nomenclatura de auxiliar de sala e, assim como em Belo Horizonte, pertencem a uma carreira distinta da dos professores (CERISARA, 1996; 2002).

É importante salientar que o fato de não serem consideradas professoras as exclui das estatísticas oficiais, tornando imprecisos os

dados referentes aos profissionais atuantes na Educação Infantil. De acordo com Campos (2008), os dados captados pelo Censo Escolar referem-se apenas às funções docentes:

ou seja, daqueles profissionais enquadrados nos sistemas de ensino como professores. Especificamente no caso da educação infantil ficam excluídos das estatísticas oficiais todos os demais profissionais que embora atuando em funções pedagógicas diretamente com as crianças – auxiliares de classe, monitores, ajudantes, etc., não são enquadrados como professores, pois pertencem aos quadros da administração civil e não do magistério. Essa situação fica ainda mais complexa se considerarmos ainda que o Censo Escolar apenas captura informações dos sistemas oficiais de ensino, ficando excluídas também deste o grande universo de organizações sociais – creches comunitárias e filantrópicas – que atuam na oferta dos serviços, especialmente nas creches. Como podemos inferir, os dados oficiais são parciais e não revelam, em sua totalidade, o complexo e multifacetado campo que constitui o magistério na educação infantil (Id., p. 9).

Como salienta a autora, a exclusão das auxiliares de sala dos dados oficiais as tornam um grupo “inexistente”, compondo, do ponto de vista estabelecido:

um universo invisível, embora sejam numericamente superiores aos professores e se constituem na estratégia mais eficiente adotada pelas prefeituras para ampliar atendimento, com crescimento mínimo da folha de pagamento. De fato, sem qualquer tipo de exigência ou regulamentação com relação a essa função, cada prefeitura pode estabelecer os critérios de exigência de formação, de salários e outros benefícios ou atribuições para esse profissional (CAMPOS, 2008, p.13).

Registra-se, deste modo, a maciça “presença de uma categoria quase invisível no universo da docência da Educação Infantil: as chamadas auxiliares de classe, atendentes, monitoras, designações variadas dadas àquelas que assumem uma posição subalterna na divisão de trabalho observada nas classes de educação infantil” (CAMPOS, 2008, p. 13).

Apesar de todas estas diferenças de contratação e denominação atribuída a estas profissionais, Búfalo (2009) considera que todas as que atuam diretamente com as crianças são docentes:

No entanto, abordando em específico a cidade de Campinas, isto não ocorre nas terminologias oficiais e na prática, pois existem dois tipos de profissionais que atuam diretamente com as crianças. Porém, apenas uma é denominada “professora” entendida como docente e tratada como tal na carreira e na política municipal de educação infantil (Id., 2009, p. 63).

Concordamos com a autora ao considerar que estas profissionais são docentes, portanto é necessário analisarmos e considerarmos como são expressas as regulamentações na forma de lei e em outros documentos de circulação nacional, produzidos em diversas instâncias, e a maneira como estes documentos vão também circunscrevendo a constituição desse grupo de profissionais.

3.1 MARCOS REGULATÓRIOS E A AFIRMAÇÃO DAS AUXILIARES DE SALA ENQUANTO DOCENTES

Na LDB 9.394/96, o art. 62 estabelece como formação mínima para desempenhar a docência na Educação Infantil, como já apontamos no início deste capítulo:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB, 9.394/96).

A promulgação da LDB em 1996 comportou medidas que se destinam a todas as etapas da Educação Básica, entre elas a Educação Infantil. No período posterior ao da sua consolidação, estabeleceu-se a chamada década da educação, ao fim da qual, ou seja, em 2006, todos os docentes deveriam possuir a formação exigida na LDB.

De acordo com o PNE (2001), considerando os dados de 1996 do Censo Escolar, seria necessário qualificar um montante de 29.458 professores que atuavam na pré-escola, observando-se que nestes dados não estão incluídos os profissionais da creche, por não haver dados disponíveis. Entre as metas do referido Plano para a Educação Infantil, destacamos a Meta 5, sobre a qualificação dos profissionais, que estabelece o prazo de cinco anos, ou seja, que em 2006 todos os professores deveriam ter habilitação específica de Nível Médio e, em dez anos – 2011 -, 70% dos professores da Educação Infantil deveriam

ter formação específica de Nível Superior (PNE, Meta 5 – Educação Infantil).

Como observamos nos dados apresentados anteriormente sobre a formação dos profissionais, podemos constatar que a meta estabelecida pelo PNE referente à qualificação dos profissionais da Educação Infantil não foi alcançada, visto que atualmente temos no Brasil 369.690 profissionais e destes apenas 49% dos docentes possuem a formação em ensino superior, mostrando a persistência dos leigos na Educação Infantil, mesmo estando no último ano do prazo de execução do PNE (2001), e destes números terem diminuído vertiginosamente.

Como a qualificação mínima em Magistério passou a ser exigida apenas em 1996, após a promulgação da LDB, antes dessa data foram admitidos e contratados profissionais sem formação, como mostram os estudos de Pinto (2009), Andrade (2008), Búfalo (2009) Cerisara (1996, 2002), Carvalho (2005) e Capestrani (2007), situação que se foi modificando com as novas exigências impostas pela nova lei.

A pouca qualificação necessária à inserção na Educação Infantil foi identificada por Cerisara (1996) em Florianópolis, no cargo de auxiliares de sala, para o qual não se exigia formação na área, “sendo o 1º grau o requisito para a inscrição no cargo” (1996, p.44). Andrade (2008), ao referir-se à formação das monitoras de creche em Campinas, destaca:

Assim como em diversos locais do país, as creches, nas décadas de 1980, faziam parte da Secretaria de Assistência Social e, para o cargo de monitora de creche, era exigido apenas o ensino fundamental. Algumas, porém, como é o caso de monitoras entrevistadas por essa pesquisa, tinham ou ainda têm o ensino fundamental incompleto. [...] Há de se considerar um movimento marcado

pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 e também pela Constituição de 1988, em que a creche passa a ser considerada espaço educacional e que deva ser gerida e financiada pelos governos municipais. Como algumas entrevistadas estão na creche desde a sua construção, esse processo foi vivenciado por elas; [...] observa-se que as trabalhadoras mais antigas são as que possuem menos escolaridade, isto é, têm o ensino fundamental completo [...] ou não o possuem na sua integralidade. [...] Os monitores mais novos, que entraram pelo último concurso público, são mais escolarizados, têm o ensino médio completo (ANDRADE, 2008, p. 77).

A LDB e as determinações legais que surgiram a partir dela propiciaram a elevação da formação e da qualificação destas profissionais, além do acesso aos conhecimentos referidos como necessários à docência na Educação Infantil. Como consequências, ocorrem uma intensificação e um alargamento das funções tanto das professoras como das educadoras e/ou auxiliares.

O alargamento das atividades docentes com as novas demandas na relação com as crianças e com as atribuições referentes ao trabalho coletivo, à construção da proposta pedagógica, ao trabalho com a comunidade, às reuniões pedagógicas, entre outras, estão previstas nas legislações educacionais (LDB – Lei nº. 9.394/96 e Resolução CME/BH nº. 01/2000) e também na lei que instituiu o cargo de educador infantil, além de outras legislações. O excesso de atividades das professoras e educadoras corrobora a intensificação do trabalho docente, característica das reformas educacionais (PINTO, 2009, p. 124).

Sua própria atividade cotidiana de partilhamento da docência com os professores assim designados criou novas tensões e gerou

dúvidas em relação ao trabalho das auxiliares de sala, suscitando uma questão essencial para esta pesquisa: afinal, o que é o trabalho da auxiliar de sala e destas tantas profissionais que possuem diferentes designações, quando se fala da indissociabilidade do cuidar e educar?

Uma análise da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) pode nos ajudar a responder a esta questão. Lá encontramos duas ocupações denominadas *Professor de Nível Superior na Educação Infantil* e *Professor de Nível Médio na Educação Infantil*. Estas duas ocupações desdobram-se cada uma em duas outras famílias ocupacionais: entre os profissionais de ensino superior, uma diferenciação entre 0 e 3 anos e 4 e 6 anos, os quais seriam profissionais que atuariam em etapas diferentes e instituições diferentes, apesar de terem a mesma exigência de formação. Dentre os profissionais de nível médio, fazem parte da família ocupacional os professores de nível médio e os **Auxiliares de Desenvolvimento Infantil**.

Percebe-se que os professores de Educação Infantil, de acordo com a CBO, podem ser classificados em professores de Nível Médio e professores de Nível Superior. Suas atividades se assemelham, tendo as duas ocupações a responsabilidade pela educação e pelo cuidado das crianças.

Ocupação: 2311 - Professor de nível superior	Ocupação: 3311 - Professor de Nível Médio
2311-05 - Professor de nível superior na educação infantil (quatro a seis anos) Professor de ensino pré-escolar, Professor de ensino pré-primário	3311-05 - Professor de nível médio na educação infantil Educador infantil de nível médio, Professor de escolinha (maternal), Professor de jardim da infância, Professor de maternal, Professor de pré-escola
2311-10 - Professor de nível superior na educação infantil (zero a três anos) Professor de creche, Professor de jardim de infância (nível superior), Professor de maternal (nível superior), Professor de minimaternal	3311-10 - Auxiliar de desenvolvimento infantil Atendente de creche, Auxiliar de creche , Crecheira

Quadro 4 - Ocupações encontradas para Professor de Educação Infantil e suas respectivas famílias ocupacionais.

Fonte: CBO/ TEM.

No quadro 5, está a descrição das atividades que devem ser desenvolvidas pelos professores de Nível Superior e professores de Nível Médio.

Ocupação: 2311 - Professor de Nível Superior	Ocupação: 3311 - Professor de Nível Médio
Promovem educação e a relação ensino-aprendizagem de crianças de até seis anos; cuidam de alunos; planejam a prática educacional e avaliam as práticas pedagógicas. Organizam atividades; pesquisam; interagem com a família e a comunidade e realizam tarefas administrativas	Ensinam e cuidam de alunos na faixa de zero a seis anos; orientam a construção do conhecimento; elaboram projetos pedagógicos; planejam ações didáticas e avaliam o desempenho dos alunos. Preparam material pedagógico; organizam o trabalho. No desenvolvimento das atividades, mobilizam um conjunto de capacidades comunicativas.

Quadro 5 - Descrição Sumária das Ocupações de Professor de Nível Superior e Professor de Nível médio

Fonte: CBO –Tabela de atividades.

Observa-se que, apesar das diferenças no nível de formação daqueles que podem ser professores de Educação Infantil, segundo a CBO (2002), não há diferenças do ponto de vista pedagógico no trabalho de ambas as categorias, estabelecendo uma estreita relação com a docência nas atividades tanto dos professores de Nível Superior quanto nos professores de Nível Médio, onde se encaixam as auxiliares de desenvolvimento infantil. Segundo Andrade:

Na CBO (Classificação Brasileira das Ocupações) de 2002, são designadas professoras de nível médio na Educação Infantil as que possuem a escolaridade de ensino médio e o magistério. As que não possuem formação profissional em creche são chamadas de recreacionistas, pajens, auxiliares de desenvolvimento infantil, monitoras, crecheiras ou outras. Segundo esta classificação, a ocupação de auxiliares, que é o caso das monitoras de creche aqui entrevistadas, requer o ensino fundamental e a aprendizagem no trabalho sob a supervisão da coordenação educacional. São responsáveis por ensinar as crianças a cantar músicas, contar histórias, brincar, ensinar culinária, modelagem, mostrar filmes, participar de eventos culturais, dar banhos, alimentar e realizar higiene com as crianças. Fazem parte da descrição deste ofício: proporcionar e avaliar a socialização, o desenvolvimento motor e o raciocínio lógico, comunicar-se com as colegas, direção e famílias (Id., 2008, p. 14).

Ao pesquisarmos apenas a ocupação auxiliar na tentativa de encontrar algo relacionado com auxiliar de sala, o que se encontrou foi um grupo de ocupações da área da saúde, que desempenhariam suas funções em hospitais como “atendente de creche”, “auxiliar de berçário”, “ajudante de berçário”, “berçarista”, compondo o pessoal de

enfermagem, parteiras e assemelhados, afora os que “desenvolvem funções técnicas de enfermagem, os que desempenham tarefas auxiliares nos campos da fisioterapia e da terapia ocupacional e os que cumprem funções de atendente nos bancos de sangue e nas clínicas dentárias”(CBO, 2002).

Outra ocupação encontrada é a de “assistente de educação”, constituída por pessoas com a tarefa de fiscalizar desde a parte administrativa até a alimentação das crianças nas quatro primeiras séries do ensino de 1º grau; são as que exercem funções de instrumentalizador de ensino em núcleos de tecnologia educacional e laboratórios audiovisuais, que exercem funções técnicas de educação especial em programas e escolas para alunos especiais e funções de direção em centros de formação profissional ou serviço de treinamento mantido por empresas (CBO, 2002).

Outra fonte de consulta importante para compreendermos os marcos regulatórios que vêm “modelando” a profissão das auxiliares de sala são os documentos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Consultas realizadas por diferentes órgãos – sindicatos, prefeituras, etc. - sobre quem seriam os profissionais da educação, os profissionais do magistério e, conseqüentemente, em que categoria estariam inseridas estas outras profissionais que desempenham a função docente junto às instituições de Educação Infantil, tem sido cada vez mais freqüentes.

O parecer da CEB nº 9/2009, aprovado em 2 de abril de 2009, que trata da Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, faz uma

ampla discussão sobre quem seriam os profissionais do magistério e salienta que, “querendo ou não, aquele que é responsável direto pelo processo educativo é professor, é educador.” Este documento tem como pressuposto a definição utilizada pela resolução 01/2008, que define os profissionais da educação para efeito de aplicação do FUNDEB.

Nas discussões que antecederam ao parecer CNE/CB nº 9/2009, como pode ser verificado no documento Reformulação da Resolução nº 3/97, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, já se destacava a “necessidade de se reconhecer e valorizar todos os profissionais das redes públicas de ensino, como condições *sine qua non* para a garantia do direito da população à educação pública de qualidade”. Estas diretrizes voltam-se “para o reconhecimento de todos os profissionais da educação” (p. 10).

No documento, faz-se uma descrição das terminologias utilizadas em sua elaboração, das quais destacamos três: quem está sendo considerado como profissional da educação e como profissional do magistério; o que está sendo entendido por docência e o que por suporte pedagógico:

i) Profissionais da educação (Educadores): refere-se ao trabalhador em educação devidamente habilitado e em exercício na profissão, e ao qual prevê-se uma *carreira* com especificações indissociáveis de *formação inicial e continuada, jornada, salário e condições de trabalho*, visando ao cumprimento do compromisso social de educação de qualidade em todas as etapas e níveis de escolaridade.

ii) Profissionais do magistério: é a expressão vinculada ao ato *strictu sensu* de ensinar. É uma das categorias dos profissionais da educação e, dada a especificidade da formação acadêmica bem

como à função na escola, aplica-se àqueles que desempenham **as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência**, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, em exercício na profissão.

iii) Docência: é o ato e a ação laboral executados pelo profissional do magistério. Configura um substantivo do ato de ensinar e um advérbio à ação profissional.

iv) Suporte pedagógico: *denomina as atividades complementares à docência, executadas por profissionais com formação específica para o magistério* (p. 20, [grifos nossos]).

No “Projeto de Resolução que Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública”, documento que se originou deste e das discussões com diferentes setores da sociedade, como sindicatos e associações, há uma definição referente aos profissionais do magistério:

§1º São considerados profissionais do magistério, aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional, Educação Indígena) com a formação mínima determinada pela legislação federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 2º Os entes federados que julgarem indispensável a extensão dos dispositivos da presente Resolução aos demais **profissionais da educação, poderão aplicá-los em planos de carreira unificados ou próprios, sem nenhum prejuízo aos profissionais do magistério.**

Na resolução 01/2008, que define os profissionais do magistério para fins de aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB -, que serve como subsídio para outros documentos, destaca:

Art. 2º: Integram o magistério da Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os docentes habilitados em curso Normal de nível médio, em curso Normal Superior e em curso de Pedagogia, assim como em programa especial devidamente autorizado pelo respectivo sistema de ensino (CEB – Resolução 01/2008)

Acrescenta:

Art.7º: Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

I – na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: **os profissionais não habilitados, porém, autorizados a exercer a docência** pelo órgão competente do respectivo sistema de ensino, em caráter precário e provisório. (CEB – Resolução 01/2008)

A resolução traz ainda, no art. 8º, a definição dos que são caracterizados também como profissionais da educação, ou seja, as pessoas responsáveis pelo *suporte direto ao exercício da docência*, exercendo as funções de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógicas licenciados em Pedagogia ou formados em

nível de pós-graduação e os docentes designados nos termos de legislação e normas do respectivo sistema de educação.

Apesar desta definição a respeito dos profissionais do magistério ser unicamente para efeito de destinação dos recursos anuais do FUNDEB, não deixa de esclarecer quem são os profissionais considerados como tais pela legislação nacional. Nota-se que, em relação aos profissionais que dão suporte direto à docência, não estão relacionados auxiliares, atendentes, educadores, os quais, em muitas redes municipais de ensino, assumem tais funções e até mesmo a de docente.

Entretanto, surgem dúvidas sobre o que significaria “profissionais do magistério”, sobre a função por eles desempenhada. Em uma consulta da APEOESP ao CNE, foi dada a seguinte definição:

Assim, o conceito de “**magistério da Educação Básica**” da consulta formulada pela APEOESP, da qual nos ocupamos no presente Relatório, deve ser entendido como trabalho/função de ensino a cargo e desenvolvido/exercida por professores, na qualidade de profissionais da educação escolar/ensino, em todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica presencial. [...] Assegurada a presença indissociável dos requisitos fundamentais de formação e de condições de trabalho, remuneração e carreira, incluindo modo de ingresso por concurso público específico e, excepcionalmente, contratação ou designação de acordo com legislação e normas que regem o respectivo sistema de ensino (CEB, Parecer 025/2007, p. 5-6).

Com tantos questionamentos e dúvidas referentes aos profissionais da educação, devido também às diferentes funções que se constituíram na Educação Infantil, outro parecer CEB 016/2005 prevê a

criação da 21ª Área Profissional de atuação, designada de Serviços de Apoio Escolar, na qual estariam compreendidos os serviços referentes a atividades de apoio pedagógico e administrativo nas escolas públicas e privadas de Educação Básica e Superior, nas respectivas modalidades educativas, que **“tradicionalmente, são funções educativas que se desenvolvem complementarmente à ação docente”**.

Entretanto, ao analisarmos as áreas de atuação destes profissionais, compreendidos como serviços de apoio, estão em espaços como secretaria escolar, manutenção de infra-estrutura, cantinas, recreios, portarias, laboratórios, oficinas, instalações esportivas, jardins, hortas e outros ambientes requeridos pelas diversas modalidades de ensino. O próprio parecer destaca que não inclui a habilitação profissional de técnico de Nível Médio para atuar no atendimento direto a crianças em instituições de Educação Infantil, em especial nas creches. Observa-se que as profissionais que atendem diretamente às crianças, seja como docentes em creches com nível técnico, seja realizando serviço de apoio ao trabalho docente realizado nas instituições, não são compreendidas pelo presente parecer.

Para efeitos desta discussão vale destacar o Parecer 021/2008, elaborado pela Câmara de Educação Básica do CNE à uma consulta apresentada pela Secretaria de Educação Básica – SEB - do Ministério da Educação. A consulta foi motivada devido ao grande número de interpelações dos municípios sobre o assunto, a SEB em seu parecer esclarece que estes profissionais:

São profissionais que, embora exerçam a função de professor, não fizeram concurso para esse cargo, mas para cargos como

“monitor”, “auxiliar”, “recreacionista”, “educador” e outros[...]. Atualmente, embora continuem a atuar como professores da educação infantil, esses profissionais ocupam cargos com outras denominações e possuem salários inferiores ao de professor. (CEB, Parecer 021/2008 [grifos nossos]).

O CNE/CEB assim se posiciona:

Muitos profissionais habilitados para o magistério e que atuam efetivamente como docentes na Educação Infantil, ocupam cargos e desempenham funções formalmente fora da carreira do magistério, recebendo diversas denominações, tais como assistente de desenvolvimento infantil, monitor, auxiliar, recreacionista, recreador, educador e outras.[...] Em princípio, a variedade de nomes atribuídos a esses profissionais não constitui problema maior, desde que sejam legalmente habilitados para o magistério, tenham seu ingresso mediante concurso público de provas e títulos e estejam contemplados em Plano de Carreira, com as vantagens e obrigações equivalentes a outros profissionais com a denominação de Professor. O recomendável é que, atendidas essas condições, todos estejam sob a denominação Professor (CEB, Parecer nº 021/2008 [grifos nossos]).

Este parecer é imprescindível para entender e reafirmar a função docente desempenhada pelas auxiliares de sala em Florianópolis, e em outras cidades, visto que, apesar de possuírem as exigências legais para exercer a docência na Educação Infantil, não são consideradas professoras. Embora, de fato, sejam docentes, não o são de direito. No decorrer do parecer, o CNE se posiciona frente a esta situação:

De outro lado, a existência de profissionais que atuam na Educação Infantil com **a formação**

pedagógica adequada, mas que não integram regularmente a carreira de magistério, acarreta seu enfraquecimento e sua desvalorização, além de desatender à Constituição e aos preceitos legais. Sua integração na carreira deve, portanto, vir a ser regularmente possibilitada. Cabe, nesse sentido, insistir para que os órgãos executivos dos diversos sistemas de ensinos promovam a realização de concursos públicos para possibilitar acesso à carreira do magistério aos que já trabalham com crianças, mas ainda não podem integrá-la. E cabe, igualmente, enfatizar a necessidade de investir na sempre necessária formação permanente de todos os profissionais da educação (CEB, Parecer nº021/2008 [grifos nossos]).

Como podemos identificar nos pareceres do CNE, este afirma o caráter pedagógico destas outras profissionais - auxiliares de sala, educadoras, atendentes, auxiliares de desenvolvimento Infantil, monitoras – e, ainda, pontua a necessidade de sua integração na carreira do magistério, insistindo em sua valorização e qualificação necessária. Neste parecer 021/2008, o CNE afirma que estas profissionais, a despeito das diversas denominações que recebam, por possuírem a qualificação exigida e ingressarem mediante concurso público, exercendo efetivamente atividades de docência junto às crianças, são consideradas PROFESSORAS.

Pode-se inferir que as auxiliares de sala em Florianópolis, por possuírem a formação exigida pela LDB, por desempenhar atividades diretamente ligadas às crianças, além de realizarem outras funções correlacionadas, exercem um trabalho de docência e podem ser consideradas como docentes.

Admitida esta interpretação, identificaremos na próxima seção, nas pesquisas sobre as auxiliares de sala/ educadoras/ monitoras/

auxiliares de desenvolvimento infantil/ pajens, entre outras possíveis denominações que recebem, os elementos que constituíram e marcam o seu trabalho nas instituições de Educação Infantil.

3.2 AUXILIARES DE SALA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Historicamente, a diferenciação nos profissionais que atuam na Educação Infantil se relaciona ao modelo de Educação constituído no Brasil, de caráter assistencial, para crianças das classes mais baixas e uma preparação para o ensino fundamental e uma escolarização das crianças de classe alta.

De acordo com Paschoal e Machado:

enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos e desenvolvimentos diferentes. Enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma idéia de carência e deficiência, as crianças das classes mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84).

Estas concepções geraram dicotomias no trabalho realizado e também nos diferentes grupos de profissionais responsáveis por atuar nestes setores, “introduzindo uma nova modalidade de pessoal, que lida

diretamente com as crianças: a monitora, sem formação especializada, que atende grupos numerosos, a partir de uma orientação mais ou menos próxima de professores ou técnicos” (CAMPOS et al., 1983, p. 39).

Segundo Vieira (1999), as profissionais que atuavam nas creches eram educadoras leigas ou auxiliares, das quais se exigiam conhecimentos básicos nas áreas de saúde, higiene e puericultura. Nos jardins de infância, eram as professoras que tinham a tarefa de educar as crianças. Constituíram-se, assim, dois perfis de profissionais da Educação Infantil: as professoras da pré-escola e as trabalhadoras das creches, chamadas de pajens, crecheiras, monitoras, etc., com salários e exigências menores para a formação profissional quando comparadas às professoras.

Desta maneira, as profissionais da educação infantil foram se constituindo de forma segmentada: a profissional da creche, com a função de cuidar e de garantir um lugar seguro e limpo onde as crianças passassem o dia, e a professora, responsável por educar, com o objetivo de preparar as crianças para o ingresso no ensino fundamental (PINTO, 2009).

Esta distinção entre grupos profissionais atuantes na Educação Infantil, e uma conseqüente hierarquia entre os mesmos profissionais, foi tematizada pela primeira vez em 1983, por um grupo de profissionais da Fundação Carlos Chagas, oportunidade em que se apontaram três tipos de fatores determinantes dessa hierarquização:

A atividade direta com o educando (quanto mais diretamente ligadas às crianças, menor o prestígio do profissional); a idade dos educandos (quanto menor o educando, menor o prestígio do profissional); proximidade com o corpo (quanto

mais imediatamente ligado à sobrevivência e, portanto, ao corpo do educando, menor o prestígio do profissional) (CAMPOS et al., 1983, p. 49).

Ainda segundo as autoras, “esta hierarquia se manifesta através de uma série de indicadores, entre os quais podemos destacar: formação exigida para ocupar o cargo e desempenhar a função; salário; carga horária; atividades executadas, diferenciações simbólicas, participação masculina” (CAMPOS, et al., 1983, p. 49). O referido estudo, além de mostrar a situação das profissionais da época, revelou a precariedade do estado do conhecimento sobre este assunto e representou um avanço para a área da Educação Infantil, inaugurando reflexões sobre o tema.

Outro estudo, realizado por pesquisadores da FCC em 1984, relata a existência de um grupo profissional, à época pouco conhecido, em grande número nas creches de São Paulo - as pajens -, responsáveis por “cuidar das crianças”. Lima et al. (1984) falam das “complexas” condições de trabalho e a existência desta categoria profissional, desvelando vários “problemas” discutidos e levantados pelas próprias pajens. Dentre eles, constavam: “a denominação que recebiam”; “a sobrecarga de trabalho”; a “multiplicidade e variedade de atividades que deveriam desempenhar, desde atividades de limpeza ao atendimento as crianças”; “a identidade profissional relacionada ao fato de ser mãe”; o “salário e a jornada de trabalho muito precárias”; “a pouca formação e dificuldade destes profissionais estarem participando devido à falta de funcionários”; “as precárias condições do trabalho, com um número elevado de crianças” (1984, p. 75-76). Apesar de o estudo referir-se a um programa de formação realizado com estas profissionais, fornece claras indicações de suas precárias condições de trabalho, com

alternância entre o trabalho de limpar e atender às crianças, e seus baixos salários.

Somente em 1994, dez anos após as pesquisas apontarem a necessidade de programas de formação para os profissionais que atuam nesta etapa da educação e os problemas que estas diferenças de formação e de trabalho acarretavam, o MEC lança o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, no qual traça um panorama da situação nacional em relação aos profissionais e as políticas de formação naquele momento histórico.

Uma das questões levantadas é a persistência da presença de dois modelos distintos de educação, um mais assistencial e outro mais escolarizante, direcionados às diferentes modalidades de atendimento, creche e pré-escola, modelos que influíam diretamente sobre a formação e as condições de trabalho dos profissionais tanto da creche quanto da pré escola.

Segundo Campos (1994, p. 32), para as crianças menores, de até quatro anos, o profissional deveria apresentar características como “estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados, controlando e contendo um certo número de crianças”. Como as profissionais que desempenhavam tais tarefas eram mulheres, geralmente de baixa instrução, os salários, em decorrência, eram baixos. Ou seja, a concepção que perpassava a educação para as crianças de até quatro anos nas creches tinha como princípio que, nesta etapa da Educação Infantil não se demandava mais que cuidado e, para desempenhar tal função - cuidar de crianças – não se exigia formação ou qualquer tipo de qualificação específica e direcionada ao trabalho.

Entretanto, para as crianças que frequentavam a pré-escola, o profissional requerido era o professor, geralmente com formação específica, com o objetivo de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. De acordo com Campos (1994), este profissional era responsável por “desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que adaptem a rotina escolar” (p. 33). Já para atender às crianças abaixo de três anos, ou que permaneciam em estabelecimentos durante o período integral, eram chamados outros profissionais para “assumir os cuidados com o corpo da criança, ligados ao sono, à higiene e alimentação” (CAMPOS, 1994, p. 33).

A educação infantil, segundo Oliveira et al. (2006, p. 4), era um campo de trabalho assumido por leigos, em razão das “condições históricas de sua constituição, muitas vezes, [...] dentro de uma visão de atendimento à criança pequena que prioriza proporcionar cuidados físicos mais do que seu desenvolvimento global.”

Os estudos sobre a educação infantil, entre outras questões, aliadas às diferenciações funcionais entre os profissionais, revelam a existência de hierarquizações no trabalho, além de uma indefinição nos papéis e funções desempenhados pelos diferentes profissionais.

O trabalho de ambos os profissionais que atuam em instituições de Educação Infantil são tidos como semelhantes, já que são praticamente as mesmas as funções da professora e da auxiliar. As relações de poder entre elas manifestam-se de diferentes formas, seja por deter a professora o conhecimento, a formação e a permissão para educar, seja por possuírem as auxiliares a experiência e a prática de anos de trabalho nas creches e pré-escolas. Entre as próprias profissionais, “em se tratando das clivagens entre as mais antigas e as mais novas, nas

relações entre as monitoras e o monitor, constataram-se os conflitos e tensões nas relações de poder [...] Num mesmo contexto, com grupo de uma mesma posição social, neste caso, as monitoras, há relações de poder (ANDRADE, 2008, p. 97).

Outros autores que também se debruçaram sobre o tema como Búfalo (2009), Cerisara (1996; 2002), Pinto (2009), Ávila (2005) -, reafirmam a existência de uma hierarquização no trabalho e no cotidiano dessas instituições. Observaram que esta hierarquização se manifesta de variadas formas e em variados momentos, podendo ser “decorrente das diferentes exigências quanto aos níveis de formação e salários, bem como quanto às atividades delegadas a cada uma delas (CERISARA, 1996, p. 14).

Como apontamos anteriormente, as diferenças históricas das instituições de Educação Infantil levaram a construção de diferentes concepções sobre as funções das professoras e auxiliares de sala; deste modo, suas práticas também se tornaram por muito tempo assim diferenciadas. Búfalo (2009) destaca, em sua pesquisa que “às monitoras cabe seguir o que outros lhes dizem para fazer. O que vem revelar mais uma vez a divisão entre trabalho manual e intelectual presente nas sociedades capitalistas” (2009, p. 53).

Esta diferenciação e, conseqüentemente, uma hierarquização das funções, é sentida principalmente nas atividades delegadas e executadas pelas profissionais, sejam elas professoras ou auxiliares de sala, manifestada principalmente pela diferenciação entre a profissional que educa, a professora, e a que cuida, a auxiliar de sala. Esta distinção entre os profissionais:

manifesta-se no convívio cotidiano das instituições, uma vez que estamos falando de duas categorias profissionais que trazem na formação (escolar ou não), as trajetórias inerentes à historicidade de cada uma das instituições: creche (monitoras) e escola (professoras) (ÁVILA, 2005, p. 10).

Estas distinções funcionais se refletem na atuação das auxiliares e das professoras, pois estas são responsáveis pelas atividades consideradas pedagógicas, enquanto as auxiliares de sala, pelas atividades relacionadas ao cuidado, à higiene e à alimentação, atividades de menor prestígio e para as quais não se exigiriam maiores conhecimentos. Vistas deste modo, há uma dicotomização nas atividades e uma relação dissociável entre o educar e o cuidar, contrariando as diretrizes que fundamentam a Educação Infantil, que estabeleciam como indissociável a relação entre estes dois elementos. Segundo Búfalo (2009):

Fica bastante demarcada uma diferença nas atribuições das duas profissionais, no que diz respeito aos cuidados, seja com corpo da criança, seja com os materiais utilizados para o desenvolvimento do projeto pedagógico. [...] Dessa forma, pode-se perceber que, mesmo dizendo que ambas devem participar das elaborações e execuções do Projeto Pedagógico, o trabalho tido como manual, o cuidado, mesmo que educativo — como a higiene das crianças e dos materiais utilizados —, **é reservado às monitoras** (2009, p. 68- 69 [grifos nossos]).

Tais situações poderiam então favorecer as relações de poder entre as profissionais. Segundo Andrade (2008), as professoras, de um lado, com formação e qualificação, sentem a sua função ameaçada pela existência deste outro profissional e passam a impor hierarquias nas tarefas realizadas, reservando as de menor prestígio às auxiliares de sala, e as ditas pedagógicas, às professoras.

Do outro lado, as auxiliares de sala, por gozarem de uma condição de estabilidade no trabalho e permanecerem na mesma instituição, possuem a experiência e o tempo de serviço a seu favor, e justificam a sua importância pela prática adquirida ao longo dos anos (ANDRADE, 2008). De acordo com Pinto (2009), de um lado, as professoras resistem diante da ameaça de perda do lugar e, por outro lado, as educadoras se inserem na profissão buscando o reconhecimento do trabalho e a valorização salarial.

No entanto, Cerisara (1996), Volpato e Mello (2005), no que se refere ao cotidiano destas profissionais e à prática com as crianças, relatam que há, na verdade, uma falta de divisão entre as tarefas realizadas pelas diferentes profissionais e, conseqüentemente, uma indefinição das funções de cada um:

A dificuldade parece aumentar à medida que determinadas competências entram em cena e que não são fruto da formação acadêmica formal, mas foram construídas no cotidiano do trabalho junto às crianças nas creches. Assim, muitas vezes, de um lado, as auxiliares de sala parecem deter um conhecimento maior da rotina do trabalho, pela permanência delas nesta função e, de outro, as professoras constataam que os cursos que deveriam lhes fornecer as bases para desenvolver o seu trabalho com competência e que lhes asseguraria

legitimidade no controle do mesmo, na verdade, não as têm preparado para enfrentar a realidade das creches (CERISARA, 1996, p. 138).

Como podemos perceber, esta indefinição é sentida pelos dois grupos profissionais, porém, mais pelas auxiliares de sala, que oscilam entre o trabalho de apenas cuidar e o de desempenhar atividades pedagógicas, o que resulta numa falsa dicotomia entre a função da professora que ensina e a da auxiliar que apenas cuida, visto que ambas podem desempenhar as mesmas funções no cotidiano educativo. A maioria das atendentes de creche acaba se adaptando a esta condição, assimilando a dicotomia cuidado-educação na sua prática diária (VOLPATO; MELLO, 2005).

Segundo Cerisara:

As auxiliares de sala e as professoras vivem no interior das creches relações entre si baseadas na suposta partilha das responsabilidades pela educação das crianças do grupo com o qual trabalham. Estas relações têm sido historicamente conflitivas, sem que haja um desvelamento explícito destes conflitos (1996, p. 126).

Há, portanto, um acúmulo de funções e uma diversidade de atribuições que se refletem no espaço de Educação Infantil, especialmente nas instituições que atendem às camadas mais pobres da população, numa indefinição do perfil destas profissionais, como também na função desempenhada por elas (VOLPATO; MELLO, 2005). Ao exercerem múltiplas funções, as auxiliares acabam por não saber mais quais são as suas responsabilidades e atribuições. A própria divisão e parcelarização das tarefas, nem sempre muito clara, reforça de

fato esta hierarquização e coloca em foco o que Cerisara (1996) aponta como uma *falsa hierarquização*, visto que é sentida pelos dois grupos:

É possível constatar, portanto, a existência em muitos casos de uma *falsa hierarquização*, que é sentida tanto pelas auxiliares de sala, que se sentem injustiçadas ao não terem reconhecidas suas competências, quanto pelas professoras, que tentam a todo custo manter a aparência de quem detêm a competência, mas que, na verdade, têm dúvidas a respeito de suas condições para assumir sua função, chegando algumas a ter clareza de seus limites (CERISARA, 1996, p.141 [grifos do autor]).

A indefinição das funções faz com que a função das auxiliares oscile entre o "tomar conta" das crianças, suprimindo suas necessidades carentes como substitutas e mais capazes para o papel da mãe, ou então, desempenhando um papel mais completo e importante que o da professora, já que esta "[...] só ensina, mas não cuida" (VOLPATO; MELLO, 2005, p. 10).

As diferenciações vão além da relação cotidiana e da formação de uma e outra profissional, sendo percebidas principalmente nas diferenças salariais, nas diferenças na duração da jornada de trabalho, no prestígio e na classe social a que pertencem (ÁVILA, 2005). Como destaca Cerisara (2002), esta hierarquização é concretizada por meio de indicadores como carga horária, salário, formação, divisão de tarefas. Segundo Búfalo (2009):

Há uma hierarquia entre essas profissionais, inculcada de várias formas - pelo salário mais elevado da professora; pela jornada de trabalho

menor da professora com as crianças; e pelos dizeres e representações do cotidiano, como: “a sala da professora”, embora nesse local trabalhe, no mínimo, mais uma monitora. Parto do entendimento de que todas desempenham as mesmas funções com as crianças e compreendo que as monitoras se reconhecem na mesma função das professoras (2009, p. 79).

Na mesma direção de análise, Pinto (2009) salienta a diferença entre os salários das educadoras e das professoras:

O salário das ocupantes do cargo de educador infantil equivale a pouco mais de 50% dos vencimentos do professor municipal. Entretanto, na prática, as atribuições da educadora infantil são semelhantes às das professoras que ainda atuam nessa etapa da educação básica nas escolas municipais (2009, p. 114).

De acordo com as autoras citadas, apesar das diferenças existentes no cargo, na carreira e sentidas principalmente nos salários das monitoras e/ou educadoras, as funções destas profissionais e as atribuições dos professores são as mesmas, intensificando uma hierarquização que já está posta, manifesta no aumento de responsabilidades, que sobrecarrega a umas e lhes traz dificuldades para a realização do trabalho (PINTO, 2009, p. 118).

Esta situação das auxiliares de sala, sua hierarquização e indefinição traduzem-se, segundo Volpato e Mello (2005) em “fortes sentimentos de insegurança e insatisfação”, ao mesmo tempo que lhes delega diferentes responsabilidades relacionadas à educação das crianças e as coloca diretamente no âmago da docência na Educação

Infantil, desempenhando tanto funções de cuidado quanto de educação das crianças, aspectos essenciais que caracterizam o trabalho docente nesta etapa da educação. Com todas estas características, o que levam estas profissionais a serem auxiliares de sala?

No que se refere à escolha da função de auxiliar de sala e ao vínculo de trabalho, em muitos casos a opção se deve ao fato de essas profissionais pertencerem ao quadro de uma creche e gozarem de uma estabilidade no emprego, uma vez que compõem o quadro de funcionários efetivos das prefeituras (CERISARA, 1996).

Segundo Andrade (2008), estas questões têm sido apontadas como uma das causas de um número cada vez maior de monitoras com a formação em magistério de nível médio e até mesmo formação superior, desempenhando a função de auxiliar o professor. Ser monitora de creche se tornou uma opção de escolha entre as profissionais que possuem formação de nível superior e que poderiam estar como professoras. Ao analisar os motivos que as levaram as monitoras optar pela área da educação, e mais especificamente pelo cargo de monitor, Andrade (2008) constata:

De uma maneira geral, a escolha se deu pela estabilidade no emprego, já que a área pública ainda é considerada um local onde os direitos estão vinculados ao trabalho, como o 13o salário, férias e carteira assinada. Tanto as profissionais que estão desde a vinculação à assistência social, quanto as mais novas, que ingressaram na creche, pertencendo à secretaria de educação, buscaram uma nova possibilidade de emprego estável e uma remuneração maior que dos empregos anteriores (2008, p.81)

A opção por trabalhar como monitora também se relaciona com as condições econômicas das monitoras:

O ingresso no magistério foi buscado com o fim de obter melhor condição econômica e possibilidade de se desenvolver no espaço público, ocupando um emprego com perspectiva de estabilidade. Se houve para eles a busca da seguridade no emprego e melhoras nos salários, pode-se afirmar que esse grupo vivenciou a mobilidade social ascendente, ou seja, como estavam em postos de trabalho de prestação de serviços em instituições privadas, a entrada na área pública foi tida como satisfatória e ascendente para todos os entrevistados (ANDRADE, 2008, p. 82).

Além da escolha do ingresso no serviço público representarem a oportunidade de um serviço remunerado, este também pressupunha, na maioria dos casos, realizar atividades semelhantes às funções que as profissionais realizavam antes de serem auxiliares de sala, possibilitando, deste modo, certa ascensão social (OLIVEIRA et. al., 2006, p. 9).

Ao identificar as atividades iniciais ou anteriores à função de auxiliar de Educação Infantil na cidade de São Paulo por meio dos relatos de auxiliares que passaram por um curso de formação, Oliveira et al., observa:

Atividades de cuidado e restritas ao âmbito doméstico, hegemonicamente desempenhadas pelas mulheres na sociedade, também aparecem como modos de iniciação ao trabalho, tais como as de domésticas, babás, auxiliares no cuidado de irmãos etc. (2006, p. 08).

De acordo com Oliveira et al. (2006), o trabalho atual de auxiliar de educação infantil guarda profundas relações com as atividades anteriormente executadas, seja pela pouca qualificação exigida, seja pela feminização da atividade de cuidado e educação, para a qual bastaria ser mulher para cuidar de criança.

Outra questão diretamente relacionada ao trabalho na Educação Infantil e mais propriamente ao trabalho das auxiliares é a que se estabelece e passa a justificar as suas práticas com o fato de ser mãe. A “maternagem” é apontada por vários autores como componente do trabalho na Educação Infantil, por ser uma forma de docência que supõe uma doação incondicional, mas que a desqualifica enquanto profissão (VOLPATO e MELLO, 2005). De fato, há na Educação Infantil majoritariamente mulheres desempenhando este papel e a semelhança com algumas características definidoras do trabalho doméstico reforça esta caracterização.

De acordo com Cerisara (1996, p. 64):

O termo maternagem tem sido utilizado na área dos estudos de gênero para expressar os processos sociais de cuidado e educação das crianças, em oposição a maternidade, que se refere à dimensão biológica da gestação e do parto (p. 64).

A mesma autora, ao se referir às práticas destas profissionais, relata a dificuldade em diferenciar o que é profissional do que não é:

As práticas profissionais que o trabalho com crianças de 0 a 6 anos exige das auxiliares de sala e professoras que estão em contato direto com as crianças são tão mais próximas às práticas de maternagem e ao trabalho doméstico quanto menores são as crianças, o que acaba por

potencializar a dificuldade para diferenciar o que é profissional e o que não é (CERISARA, 1996, p. 110).

As atividades realizadas com as crianças na Educação Infantil e principalmente o trabalho desenvolvido pelas auxiliares de sala, devido às especificidades das crianças e à sua faixa etária, são organizados em torno das atividades de cuidado, relacionando-se desta maneira com as atividades de características mais femininas. Como destaca Andrade:

Observa-se que o ritmo de trabalho é organizado pelas atividades de cuidar, como auxílio à alimentação, brincadeiras, troca e higiene e também pelo sono e repouso das crianças. As atividades de cuidado foram, ao longo dos anos, sendo desenvolvidas predominantemente por mulheres e no espaço na creche, de modo que o trabalho reprodutivo e da produção se interpenetram, entrecruzam-se.[...] Percebe-se, com isso, que, embora algumas monitoras verbalizem as diferenças do cuidado infantil nas distintas esferas, tanto a organização do trabalho, quanto as representações sobre ser monitora expressam a marca da feminilidade neste ofício. Mesmo para aquelas monitoras que não são mães, existe a percepção de que, se tivessem filhos, isso ajudaria no cuidado com as crianças (2008, p. 81).

A proximidade com as tarefas realizadas pela mãe e o fato de a Educação Infantil ser uma instituição formal, destinada à educação e ao cuidado das crianças, de acordo com a autora, representa uma maternagem social.

A definição, tanto da função da instituição creche quanto das profissionais que nela atuam exige, ao que indicam as análises até aqui, a inclusão dessas

dimensões (da mãe e da professora) na construção da identidade destas profissionais que, seja pela busca da docência ou da maternidade, negam sua real função, que é a do exercício de uma maternagem social (CERISARA, 1996, p. 120).

De acordo com Oliveira et al. (2006), o relato das profissionais pesquisadas mostra uma ambiguidade nos posicionamentos, tanto ao tratar do cuidado e da educação de forma fragmentada e separadas um do outro, como em posturas que mostravam uma não-polarização de um ou outro elemento. Assim, o trabalho destas profissionais oscilava entre cuidar, ‘alimentar, dar café, cuidar da higiene e de seu bem-estar, banho, cuidar de suas necessidades fisiológicas, limpar, mantê-las "aparentemente saudáveis" e felizes. Realizavam, ao mesmo tempo, atividades e planejamentos, sem um objetivo claro, mas com o aval da experiência que possuíam, ou seja, muita prática e pouca teoria.

A formação garante, nestes casos, legitimidade ao trabalho realizado por auxiliares de sala. A aquisição de formação, seja de ensino superior seja em serviço, representa para elas, além de uma elevação do “seu *status* profissional à categoria de professoras, a possibilidade de se desvincularem a atividades tidas como desagradáveis, relacionadas aos cuidados mais próximos com as crianças” (VOLPATO e MELLO, 2005, p. 13), supondo uma polarização entre o que é de caráter mais assistencial e o que é mais educacional.

Deste modo, a:

apropriação de uma teoria articulada a um saber prático, compõe plenamente a identidade docente. Faz parte do ser professor planejar e organizar a ação pedagógica; saberes que são tomados como referência para se compreender aquilo que era

inadequado no passado. (OLIVEIRA et. al., 2006, p. 11).

De acordo com a autora, a partir do momento em que as auxiliares pesquisadas por ela, adquiriram a formação, passaram a relatar modificações nas práticas, marcadas por planejamento, melhor organização do trabalho e novos modos de olhar a criança, assim como por um novo olhar sobre a sua prática, identificando o lado pedagógico nas ações que desempenhavam até então. Além disso, começaram a utilizar recursos que transformaram a função desempenhada mais numa profissão propriamente dita, deixando de ser uma atividade pouco reflexiva, pouco planejada, realizada sem necessidade de uma avaliação, aproximando-se de um modo de agir mais afim da docência, do planejamento, do registro, do acompanhamento, etc.

Conclui-se que o caráter “doméstico” - de limpeza, higiene e cuidado das crianças – que inicialmente impregnou o modelo de atendimento na Educação Infantil no Brasil e, mais precisamente, na creche se instaurou também no trabalho das auxiliares de sala. Até aqui procedemos a um levantamento de fatos e realidades que tanto explicam o gênero de atividade destas profissionais de docência, assim como buscamos as razões do desprestígio, da tensão e das diferenças de tratamento refletidas em descontentamento, em inferioridade de salários e ausência de plano de carreira.

Estas diferenciações entre as profissionais que atuam junto as crianças geraram ainda, hierarquizações no trabalho das mesmas, permanecendo em algumas situações até os dias de hoje subordinadas ao trabalho dos professores, sendo desconsiderado o trabalho destas profissionais.

No capítulo seguinte estaremos tratando especificamente das auxiliares de sala em Florianópolis: Como estas profissionais iniciaram o seu trabalho na rede? Quais os fatores que levaram ao surgimento e a constituição deste cargo? Quais as mudanças que foram ocorrendo na função desempenhada pelas auxiliares de sala e o que contribuiu para que estas mudanças ocorressem? Como se configura o trabalho das auxiliares de sala em Florianópolis. No capítulo 4 estaremos tentando responder a estas e a outras questões referentes ao trabalho das auxiliares de sala na Educação Infantil

4. AS AUXILIARES DE SALA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS: UMA HISTÓRIA ESQUECIDA

Como vimos no capítulo anterior, as pesquisas referentes a este grupo profissional revelam a estreita relação do trabalho da auxiliar de sala com as atividades relacionadas ao cuidado e à higiene das crianças na Educação Infantil com a história e os modelos de atendimento às crianças pequenas construídos historicamente no Brasil, bem como aos processos de desvalorização do profissional, resultantes da própria organização do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas.

Estes modos de organização e as diferentes segmentações que se instauraram no trabalho docente na Educação Infantil em âmbito nacional em muito se assemelham com o movimento local. Também revela hierarquizações, divisões de tarefas, intensificação no trabalho das profissionais e, conseqüentemente um desconhecimento das funções de docência que as auxiliares de sala/educadoras/atendentes realizam, razão da desvalorização do trabalho nas condições de carreira, nos salários e no esforço que fazem através das lutas sindicais e mobilizações por seu reconhecimento como docentes.

Temos como objetivo principal, neste capítulo, mostrar a constituição desta categoria no âmbito da Rede Municipal de Educação Infantil em Florianópolis - RMEI. Partimos do pressuposto de que exercem função docente, ainda que, por seu enquadramento nos quadros da administração civil, se encontrem numa situação ambivalente, em que sua real função fica camuflada pelo qualificativo de “auxiliar”. Justifica nossa posição o fato de elas estabelecerem uma relação educativa com as crianças, em contextos formalmente instituídos

para realizar essas funções – as creches e pré-escolas. As auxiliares de sala, assim como as professoras, realizam um trabalho de docência, constituído pela indissociabilidade entre educar e cuidar, pela atividade intencional e planejada dos docentes, e, principalmente, pelas relações de troca com as crianças, característica intrínseca ao trabalho com a educação.

Nossa pesquisa procura desvelar aspectos que constituíram a função de auxiliar de sala na RMEI: como e quando foi constituída a função de auxiliar de sala em Florianópolis? Qual a origem funcional das primeiras auxiliares de sala? Que trabalho realizavam nas instituições de Educação Infantil antes de serem auxiliares de sala? Que relações e características desta função se consolidaram ao longo dos anos? Qual (is) são as configuração(ões) atual(is) do trabalho das auxiliares? O que persiste e/ou mudou em seu trabalho? Como se sentem na sua relação com as professoras?

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS

A Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (RMEI) possui atualmente 78 unidades públicas de educação infantil. Estas se dividem em 48 creches e 30 núcleos de educação infantil (NEI). Dentre estes, sete NEI são vinculados a instituições de Ensino Fundamental.

A RMEI está organizada em duas modalidades de atendimento: em creches que atendem a crianças de 0 a 6 anos, em período integral e os NEI que atendem crianças de 3 a 6 anos em turno parcial e integral.

Atualmente, a rede tem 10.263 crianças matriculadas, conforme pode ser verificado na Tabela 2.

	Unidades	Crianças atendidas	Nº de turmas
Creche	48	6039	307
NEI	30	4424	223

Tabela 2: N° de crianças atendidas por modalidade de atendimento
Fonte: SME/ 2009.

No ano de 2010⁶, as crianças até então atendidas nos NAC's – Núcleos de Atendimento a Criança - passaram a ser atendidas nas creches conveniadas ou municipais. Nas 20 instituições conveniadas, atualmente há 2.112 crianças de 0 a 6 anos matriculadas e a estas instituições são “cedidos” 140 professores. Em 2010 foram municipalizadas instituições estaduais e não-governamentais: 5 Centros de Educação Infantil (CEIS) pertencentes à rede estadual (CEIS) e 4 instituições⁷ sem fins lucrativos, totalizando 9 instituições.

Desde a implantação das primeiras instituições de educação infantil em Florianópolis, o número de crianças atendidas cresceu significativamente, como podemos verificar no gráfico 4:

⁶ Dados obtidos no Relatório de Gestão 2009, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

⁷ No Relatório de Gestão 2009, ao apresentar os dados de municipalização referente às instituições sem fins lucrativos, constam 3 instituições, mas logo após são relacionadas as instituições e são apresentadas 4 instituições: Creche Franklin Cascaes, Ponta das Canas; Creche Irmã Scheilla, Campeche; Creche Altino Dealtino Cabral, Santo Antônio de Lisboa; Creche Elizabeth Nunes Anderle, Barra da Lagoa.

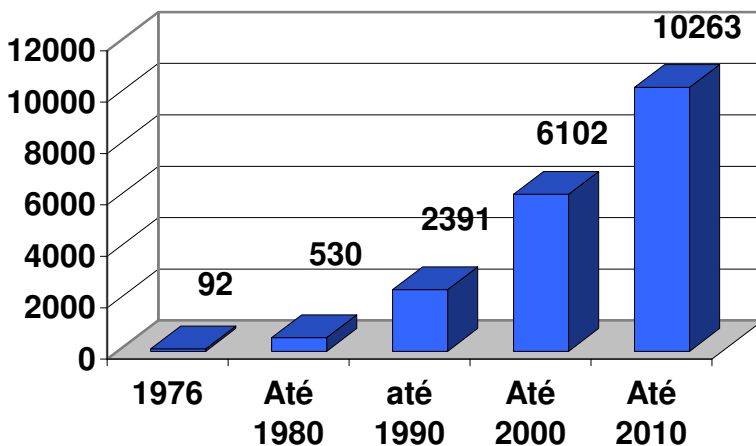


Gráfico 4: Evolução nas matriculas na RMEI

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos na SME, Ostetto (2000).

A expansão e ampliação do atendimento, produziu entre outras questões impactos também na composição e no trabalho dos professores que desempenhavam a função na rede, implicando na contratação de profissionais como auxiliares de sala para auxiliar no trabalho realizado pelo professor.

Em relação à contratação dos profissionais que atuam na rede, há duas modalidades de vínculos empregatícios: os efetivos (admitidos por concurso público) e os substitutos⁸, ou admitidos em caráter temporário - ACTs –, contratados por meio de processo seletivo, com

⁸ Em 2009, a PMF realizou o primeiro processo seletivo para auxiliares de sala substitutos devido ao grande número de afastamentos de auxiliares por motivos diversos. Os contratos foram realizados por tempo determinado, podendo chegar a 2 anos, e as profissionais ficavam assumindo classe vaga. No início de 2010, o Ministério Público considerou a medida inconstitucional e barrou as contratações de auxiliares de sala substitutos. Os profissionais que haviam assumido a função ficaram no cargo até o encerramento do contrato; em setembro de 2010, havia 41 auxiliares de sala substitutos.

contratos por tempo determinado (CTD), o qual pode ser semestral ou anual, dependendo da demanda e da necessidade de pessoal.

Nessa tabela 3, pode-se visualizar como está organizada a RMEI em relação aos diferentes profissionais que atuam na Educação Infantil, incluindo aqueles que não estão diretamente em sala, mas que compõem o quadro de profissionais das instituições.

Funções/ cargos	Efetivos					Substitutos/terceirizados					
	20h	30h	40h	Read	Total	10h	20h	30h	40h	Total	Total geral
QUADRO MAGISTERIO											
Educação Infantil	18	---	311	70	399	--	72	-	122	194	593
Educação Física	3	-	48	3	54	7	3	12	13	35	89
Educação Especial			5		5	-	-	--	--	---	05
Supervisor Escolar	--	---	49	---	49	--	-	--	---		49
Administrador			1	-	1						1
Auxiliar de Ensino	2		59	13	74	-	24	--	40	64	138
Auxiliar Ensino Especial	-	---	-	-	--	-	10		21	31	31
Diretor creche									9	9	9
QUADRO CIVIL											
Auxiliar Serviços		39		25	64	-	-	176	62	238	302
Auxiliar Operac.		5			5						5
Cozinheira escolar		41		32	73			185	25	210	283
Auxiliar de Sala		912	23	40	925	-	-	-	--	---	975

Tabela 3 – Profissionais que atuam em instituições de educação infantil públicas em Florianópolis – maio/2010

Fonte: SME/DAE/Florianópolis, maio de 2010.

Observa-se, nos dados acima, o grande número de professores substitutos em relação aos professores efetivos; observa-se, igualmente

que o número de auxiliares de sala efetivos é 300% maior que o número de professores efetivos.⁹

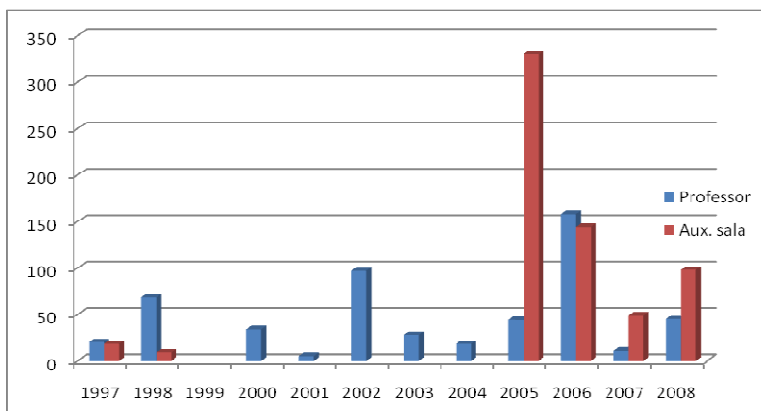


Gráfico 5 – Contratação de professores e auxiliares de sala
Fonte: DAE/2010

Nota-se, pelo gráfico 5, que no ano de 1997, as contratações de professores e auxiliares de sala praticamente se equiparavam. A situação modifica-se nos anos seguintes, com contratações apenas de professores¹⁰, até o ano de 2005, no qual a contratação de auxiliares de sala chegou a dar um salto quantitativamente grande, com 330 contratações, retomando-as nos anos seguintes. Atualmente, o número de auxiliares de sala, 998¹¹ num total, representa um grupo significativo de profissionais efetivos que compõem a PMF. Deste total, 975 estão

⁹ Ressaltamos que as auxiliares de sala cumprem uma carga horária de 7h diárias de trabalho direto com as crianças e os professores exercem uma carga horária que varia de 4h diárias ou 8 h diárias.

¹⁰ A paralisação nas contratações de auxiliares de sala e os motivos que a levaram será discutida na seção 4.4- Um cargo à beira da extinção?

¹¹ Dados referentes a setembro/2010.

lotadas na Secretaria de Educação e outros 23 profissionais¹², distribuídos em outros setores e secretarias da PMF.

<i>SECRETARIA/ ORGÃO</i>	Nº DE AUXILIAIRES DE SALA
Sec. Mun. de Administração	6
Sec. Mun. da Saúde	01
Sec. Mun. da Assistência Social	02
Sec. Mun. da Habitação	01
Sec. Mun. de Obras	01
Sec. Mun. da Receita	07
Procuradoria Geral do Município	02
Disposição do Sintrasem	02
FLORAM	01
TOTAL	23
Sec. Mun. de Educação	975

Quadro 6 - Distribuição das auxiliares de sala por secretarias e/ou órgãos da administração pública municipal

Fonte: DAE/2010.

Embora as auxiliares de sala pertençam ao quadro civil e administrativo da PMF, sua função atual é “auxiliar os professores no atendimento das crianças, nas creches e Núcleos de Educação Infantil, para assegurar o bem-estar e o desenvolvimento das mesmas”. As exigências de formação e as atribuições são direcionadas ao trabalho na Educação Infantil.

O regime de trabalho na PMF é de 20h, 30h e 40h. As auxiliares de sala, em sua maioria, trabalham 30h semanais, permanecendo um turno de trabalho na instituição e seis horas diárias com as crianças.

¹² Estas profissionais realizaram o mesmo concurso que as auxiliares de sala que trabalham na educação Infantil e, de acordo com a necessidade de outras secretarias, são lotadas nestes outros setores da PMF. Como vimos anteriormente, o fato de o cargo de auxiliar de sala pertencer ao quadro único de pessoal civil da PMF, facilita certos desvios de função. As contratações por outras secretarias são justificadas por este motivo.

Destas seis horas na instituição, ficam sozinhas com as crianças durante alguns momentos do dia, como na recepção das crianças das 7h00 às 8h00 da manhã, horário em que o professor inicia o seu turno de trabalho, das 12h00 às 13h00, horário do almoço dos professores, ou, ainda, na troca de professor, das 17h00 às 19h00, fim de tarde e entrega das crianças às famílias.

Já os professores exercem um regime de 20h ou 40h, significando 4 horas de trabalho em sala por turno, podendo exercer dois turnos na mesma instituição ou em instituições diferentes. Salientamos que os turnos de atendimento as crianças nas creches e nos NEI geralmente são de seis horas diárias, significando uma sobrecarga no trabalho das auxiliares de sala, que permanecem, como vimos acima, duas horas diárias sozinhas com as crianças.

Na próxima seção, abordaremos aspectos relativos à estrutura e à composição da rede em sua criação, às concepções orientadoras do trabalho com as crianças, à organização do trabalho docente nas unidades e às estratégias utilizadas para consolidar o acelerado e crescente atendimento nas então criadas instituições de educação infantil.

4.2 DAS ORIGENS DA FUNÇÃO DE AUXILIAR DE SALA EM FLORIANÓPOLIS

Em Florianópolis, a Educação Infantil passou a ser oferecida pela rede pública municipal em 1976, quando foi criado o Programa de

Educação Pré-escolar, pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS).¹³

O projeto inicial, denominado “Núcleos de Educação Infantil”, elaborado pelo SESAS, definia finalidades, objetivos, metas para a Educação Infantil, além de uma justificativa para tal projeto e de indicar as condições para sua execução. Objetivou implantar unidades-piloto para o atendimento das populações consideradas carentes do interior da Ilha e do Continente, visando a suprir as carências alimentares, afetivas e cognitivas das crianças, além de desenvolver um “Sistema de Educação Pré-Escolar” de forma gradual e progressiva”. Assim, o projeto, de cunho compensatório, além de suprir necessidades e carências das crianças, visava à sua para o ensino regular e a um modelo de combate ao fracasso escolar¹⁴. De acordo com Ostetto:

Se é verdade que ao final do documento, há indicações de possibilidades de expansão do atendimento para outros níveis – creche e maternal - a modalidade de atendimento proposta inicialmente revela a preocupação imediata com o ensino regular, pois o Núcleo de Educação Infantil é pensado como uma “unidade de ensino”, com um tempo de atividade diária de quatro horas, incluindo a oferta da merenda (2000, p. 35-36).

¹³ Em 1985, a SESAS foi desmembrada e criou-se a atual Secretaria Municipal de Educação – SME. Inserida nesta e vinculada ao Departamento de Ensino, surgiu a denominada Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE). Posteriormente, subsidiada pelos debates e pesquisas na área, seria denominada Divisão de Educação Infantil e, por último, se transformou no Departamento de Educação Infantil (DEI) (WALTRICK, 2008).

¹⁴ É importante destacar a política local e nacional neste período de implantação, tendo como prefeito de Florianópolis Esperidião Amin Helou Filho, indicado pelo então governador Konder Reis, alinhado com o governo militar (WALTRICK, 2008)

Este processo de implantação das unidades-piloto estabeleceu, desde o início, uma vinculação do projeto dos NEI ao Departamento de Educação da SESAS, caracterizando uma particularidade da RMEI de Florianópolis em relação às similares do Brasil, que tiveram suas origens geralmente ligadas à assistência social. Sobre esta questão, Waltrick (2008, p. 50) destaca:

Desde o início, a educação infantil – então educação pré-escolar – esteve diretamente vinculada à Divisão de Educação, no âmbito da SESAS. Essa vinculação desde sua origem à educação produziu desdobramentos também em termos do pessoal docente – todos eram professores – como também na nomeação das primeiras instituições/unidades, que foram denominadas de “Núcleos de Educação Infantil” – NEIs.

Segundo Ostetto (2000), desde a criação das primeiras creches e NEIs, as professoras que assumiam as turmas de pré-escola na rede possuíam formação em magistério (pelo menos), ou um curso adicional (materno infantil) oferecido pelo Colégio Coração de Jesus¹⁵. Estas professoras foram escolhidas pela então coordenadora do Serviço de Educação Pré-escolar do referido colégio. Estas professoras foram contratadas inicialmente como substitutas, sendo efetivadas em 1978, por um concurso da Secretaria de Educação.

O estudo realizado por Cerisara sobre as profissionais da educação infantil em Florianópolis também mostrou que a “indicação”

¹⁵ O Colégio Coração de Jesus era uma instituição particular, de forte referência em termos de educação privada no município e que possuía o curso de magistério, um dos únicos em Florianópolis na época; assim, freqüentar seu curso colocava em evidência as alunas que nele participavam.

foi a maneira inicial professoras oferecida para acessarem o trabalho na Educação Infantil, observando-se que também eram admitidas por meio de contratos temporários.

Desde o início, observa-se “fragilidade” nas contratações dos professores na Educação Infantil. Apesar de sua relação com a educação e de sua formação, prevaleceu a admissão de profissionais por contratos temporários como “professores substitutos”, situação que persistiu nos anos que se seguiram às atividades de implantação da Educação Infantil.

O “Relatório de 1980”, da SESAS, analisado por Ostetto (2000), informa que já em 1980 havia 29 docentes atuando na Educação Infantil; destes, 22 eram professores substitutos e apenas 7 compunham o quadro de efetivos. Esta característica do quadro docente, composto majoritariamente por professores substitutos, já era apontado como um problema pelo então diretor do Departamento de Educação, Arlindo Gelsleichter, que ressaltava que a alta rotatividade de professores substitutos e a presença de bolsistas constituía um dos maiores problemas de sua administração (OSTETTO, 2000).

No que se refere às “auxiliares de sala”, informações coletadas também pela autora, indicam sua presença já em 1980, auxiliando os professores junto às turmas do berçário. Em entrevistas realizadas por Ostetto (2000), professoras da Creche Prof^ª. Maria Barreiros, do bairro Coloninha, mencionam a existência de dois profissionais desenvolvendo o trabalho com as crianças:

Na época que a gente entrou, o berçário eram 3 salas, uma do lado da outra; cada sala tinha uma professora e uma auxiliar; aí ficava assim: eram 3 ou 4 berços de cada lado, dava 6 crianças em cada sala” (OSTETTO, 2000, p. 78[grifos nosso]).

Ao analisar o “Plano de Educação 1980-1983”, a autora destaca que, dentre as informações ali apresentadas sobre a organização das turmas, se menciona a existência de *dois* professores trabalhando num mesmo grupo de crianças. Esta informação é corroborada por um documento intitulado “Relatório de 1980”, no qual, entre a descrição dos servidores de uma das creches da rede na época, se encontra uma referência à presença de uma “babá”.

Dados obtidos em nossa pesquisa ajudam-nos a compreender melhor quem eram estes profissionais que atuavam junto aos professores, bem como a natureza das tarefas que realizavam e suas vinculações com o atual grupo profissional das “auxiliares de sala”.

Em entrevista realizada com uma das primeiras professoras da RMEI, do grupo que iniciou o trabalho em 1976, obtivemos dela informações e esclarecimentos sobre sua atuação junto aos professores: tratava-se, de fato, de pessoas da própria instituição, encarregadas de serviços como limpeza e/ou merenda, que prestavam auxílio ao professor quando necessário, principalmente em momentos específicos, como alimentação e higiene das crianças:

*Eu comecei, sozinha, com 39 crianças [...] Estava sempre sozinha [...] quando comecei, era numa sala isolada; não tinha direção. Eu era professora responsável, era anexa à escola básica, **mas a merendeira ajudava** [...] A gente fazia um passeio na comunidade, tomava café nas casas das crianças, nos lugares no campo onde tinha bicho e aí **a merendeira ajudava, a servente ajudava, qualquer pessoa ajudava**” (E10).*

Assim é que se *foi construindo o novo [NEI]; uma vez construído o novo, a gente precisava mesmo*

de uma merendeira, que foi então designada [...] naquela época não se falava auxiliar de sala, nem era auxiliar de serviços gerais, era servente. (E10).

Pelos dados de nossa pesquisa, constatamos que o crescimento da RMEI e a ampliação no número de crianças atendidas representaram elementos importantes na emergência da necessidade de mais uma pessoa para auxiliar a professora em suas atividades com as crianças, não apenas nos momentos de intenso fluxo de trabalho, mas durante toda a jornada. Castro (1996), referindo-se à RMEI de Florianópolis, menciona também que a abertura de creches – atendimento em período integral - sofreu a influência de teorias psicológicas que passaram a orientar fortemente o trabalho pedagógico na rede municipal¹⁶:

Sob a influência de trabalhos dos teóricos como Jean Piaget, começou-se a perceber que a educação de crianças menores exigia um tratamento especial, diferenciado, um trabalho de estimulação mais individualizada, o que significa a necessidade de mais preparação específica e um maior número de profissionais (CASTRO, 1996, p. 17).¹⁷

Embora auxiliassem as professoras com as crianças até início da década de 1980, não havia funções delimitadas, nem existia o cargo “auxiliares de sala”. Como veremos no Plano de Cargos e Salários de 1982 (Lei 1854), constava apenas o cargo de “**auxiliar de serviços**

¹⁶ Segundo Waltrick (2008), durante a implantação da Educação Infantil na rede municipal, do ponto de vista pedagógico, a orientação que prevalecia era a psicológica. Em 1982, uma nova proposta curricular foi apresentada, mantido o foco no desenvolvimento da criança, indicando que as “atividades experimentais, métodos de ensino e outros meios empregados pelo professor ou considerados por ele” deveriam considerar os fins a serem alcançados.

¹⁷ Esta análise de Castro é feita com base no relato do pessoal responsável pela implementação da RMEI, que permaneceu como responsável do então Departamento Pré-escolar até 1982.

gerais”, no qual se enquadravam profissionais como serventes e merendeiras, que realizavam informalmente o auxílio nos momentos de higiene e alimentação das crianças. O núcleo central das atividades destas profissionais, portanto, não era o trabalho em sala com as crianças e as professoras, mas nos serviços gerais da instituição. Cerisara (1996) já havia apontado uma possível relação da origem do nome mantido atualmente com as funções desempenhadas por estas primeiras profissionais.

Através de depoimentos orais de pessoas que trabalharam na PMF, sabe-se que o cargo de auxiliar de sala foi criado por volta de 1982. No entanto, antes disso, havia auxiliares que trabalhavam nas creches tendo como função manter a limpeza de duas salas concomitantemente. Elas eram escolhidas na comunidade, contratadas pela CLT e recebiam o mesmo salário das merendeiras e das serventes. [...] Com o passar do tempo e com o aumento do número de salas para grupos de crianças de diferentes idades, incluindo as menores de 3 anos, é que foi surgindo a necessidade de ter em cada sala uma pessoa para auxiliar na manutenção da limpeza da sala, o que parece ser um indício a respeito da possível origem do nome mantido até hoje de *auxiliar de sala* (CERISARA, 1996, p.43-44[grifos do autor]).

Esta origem das “auxiliares de sala” parece-nos que se refletiu também no trabalho pedagógico, que daí em diante passou a ser realizado nas creches e NEIs: a partir daquele momento, cabe à professora a responsabilidade pela parte pedagógica, e às novas profissionais as tarefas de cuidado – higiene e alimentação –, além da limpeza e organização da própria sala em que atuavam. Mais tarde, com

a formalização do cargo em 1988, esta divisão entre “a professora que educa” e a “auxiliar que cuida” foi se tornando mais estabelecida e “cristalizada”, com implicações até os dias atuais, tanto na organização do trabalho docente no interior das unidades de Educação Infantil, quanto em outros aspectos, como identidade e valorização profissional.

Esta, no entanto, não é uma “invenção” da RMEI de Florianópolis. Situação similar quanto à origem das funções e da própria categoria “auxiliar de sala” foi identificada por Andrade (2008) em sua pesquisa em Campinas – SP. Também lá, segundo a autora, não se exigia das monitoras, na década de 1980, ao serem contratadas, “nenhuma formação específica para o trabalho com as crianças. Portanto, o trabalho que elas realizavam nessa época consistia em cuidar e educar as crianças, além de exercerem o trabalho de higiene, limpeza e elaboração das refeições na creche” (p. 79).

A mesma situação foi verificada na cidade de São Paulo:

Inicialmente foram contratadas para “cuidar” das crianças “pajens” com escolaridade mínima de 4ª série do ensino fundamental. [...] Neste contexto ingressaram, para as unidades atendimento infantil, pessoas cujo preparo “profissional se constituía do senso comum: boa pajem era aquela que havia criado muitos filhos, ou que tinha experiências com o cuidado infantil politicamente engajadas com as necessidades de atendimento as crianças de 0 a 6 anos. Era pressuposto, porém, que fossem afetivas e que gostassem de crianças (CAPESTRANI, 2007, p. 61).

Podemos inferir que as atividades iniciais das auxiliares de sala em diferentes redes de Educação Infantil estavam diretamente relacionadas com as atividades de limpeza e manutenção das instituições, bem como às atividades de cuidado, como alimentação e higiene das crianças. Estas profissionais, que já exerciam já exerciam outras atividades no âmbito das instituições, passaram então a exercer mais pontualmente e frequentemente ajudas as professoras devido à expansão das instituições de educação infantil e o aumento no número de crianças atendidas.

Que novas configurações as auxiliares de sala passam a ter ao deixar de ser auxiliares de serviços gerais? A configuração do cargo ou função após sua formalização em 1988 e suas implicações sobre o trabalho com os professores e crianças serão discutidas na próxima seção.

4.3 A FORMALIZAÇÃO DA FUNÇÃO DE AUXILIAR DE SALA – CRIAÇÃO DO CARGO

O cargo de **auxiliar de sala** originou-se, como mostramos acima, nas atividades de manutenção da limpeza e preparação da alimentação nas instituições de Educação Infantil. Uma das questões que nos mobilizava,, ao iniciarmos nossa pesquisa, referia-se ao momento da criação formal do cargo de auxiliar de sala. Indagávamos: a partir de quando as “auxiliares de sala” passaram a efetivamente constituir um grupo/categoria profissional formal e que funções lhes

foram atribuídas? Que mudanças ocorreram com a criação e formalização do cargo de auxiliar de sala na rede?

A expansão da rede e o aumento de crianças atendidas fizeram surgir, como vimos, a necessidade de mais uma pessoa durante toda a jornada e não apenas nos momentos de intensificação de atividades em determinados momentos. Os dados apresentados por Ostetto (2000) sobre a expansão evidenciam seu rápido crescimento: nos cinco primeiros anos de sua existência (1976-1981), foram criadas 11 instituições de Educação Infantil. Destas, dez NEI e uma creche; apenas no ano de 1982 foram criadas seis instituições. Já com relação ao número de crianças, ainda segundo a autora, passou-se de 92, em 1976, para 581 em 1981, chegando a 923 em 1982, representando um aumento significativo no número de crianças atendidas num curto espaço de tempo. De acordo com Waltrick (2008), no período de 1980 a 1985 houve um aumento “espetacular” no atendimento na rede:

com destaque para o período entre 1980 e 1983, quando se passou de 530 crianças atendidas para 1.612, aumentando 1.080 vagas; o que correspondeu a um aumento aproximado de 300%. [...] a rede pré-escolar, que possuía apenas 5 unidades no início de 1980, no final de 1985 cresceu para 32 unidades (WALTRICK, 2008, p. 73).

Neste contexto de acelerada expansão quantitativa das matrículas na rede, as ajudas pontuais desempenhadas pelas merendeiras e serventes já não pareciam suficientes para suprir a demanda de atendimento. É justamente então que se cria o cargo de “serviços gerais”.

Em 1982 foi aprovada pela Câmara de Vereadores a **Lei Municipal 1.854/82**, que dispunha sobre a criação e a classificação de cargos e funções do Pessoal Civil da Administração Direta do Município¹⁸. Dentre os diversos GRUPOS FUNCIONAIS, destacamos o de **Serviços Auxiliares**, ao qual se vinculariam as futuras auxiliares de sala:

I - Atividades de Nível Superior - NSU;

II- Serviços Jurídicos – SEJ;

III – Fiscalização – FSC;

IV- Apoio Técnico - ATE;

V –Apoio Administrativo – ADD;

VI – SERVICOS AUXILIARES – SAL

Apesar de encontrarmos a lei que criou o Grupo Ocupacional de *Serviços Auxiliares* na PMF, não localizamos seus anexos, em que, supõe-se, deveriam constar informações relacionadas às categorias funcionais e aos cargos enquadrados em cada uma destas. No entanto, uma análise dos anexos da Lei 2.897/88, aprovada em 18 de julho de 1988, nos permite fazer inferências sobre a posição funcional das auxiliares de sala no período compreendido entre a criação das primeiras creches até 1982.

¹⁸ A Lei 1.854/82 foi aprovada em 29 de julho de 1982, na gestão do prefeito nomeado Francisco Assis Cordeiro, cujo mandato se iniciou em 21.02.1979 e findou em 11.04.1983. De acordo com Waltrick (2008), durante este período a Educação Infantil municipal correspondia às intenções expressas nos documentos oficiais federais, priorizando a expansão do atendimento; porém, também priorizava as alternativas de baixo custo, incentivando-se as formas não-convencionais de atendimento. Assim, “a propalada democratização no acesso assumia uma dimensão meramente quantitativa. A qualidade ainda estava longe de ser resolvida” (p.73).

No anexo I da Lei 2.897/88, que alterava o Plano de Cargos e Salários instituído pela Lei 1.854/82, propondo o novo *Plano de Cargos e Empregos, de Vencimento e Salário do Quadro Único do Pessoal Civil da Administração Direta do Município*, encontramos o re-enquadramento de cargos localizados em uma coluna intitulada “situação atual”, os quais passariam para uma “situação nova” dentro do novo plano. No quadro abaixo, destacamos esse re-enquadramento, que anteriormente estava vinculado ao Grupo Ocupacional “SERVIÇOS AUXILIARES”:

Cargos da situação atual (Classe III)	Cargos da situação nova (Níveis 06-25)
Auxiliar de serviços; merendeira, servente, auxiliar de berçário , auxiliar de escritório, auxiliar de sala	AUXILIAR DE SALA

Quadro 7 – Re-enquadramento de cargos e funções - Lei 2.897/88
Fonte: Lei 2897/88- anexo I e II.

Pelos dados do quadro e analisando todos os anexos da Lei 2.897/88, observamos que, pelo re-enquadramentos, os cargos foram distribuídos em outras “Categorias Funcionais”, ou então no cargo de “Auxiliar de Sala”, agora todos especificamente vinculados à categoria funcional “SERVIÇOS BÁSICOS EM EDUCAÇÃO”. No que se refere a esta última situação – re-enquadramento de vários cargos em um único, “auxiliar de sala” -, é possível concluir que profissionais contratados para diferentes funções (merendeira, auxiliar de sala, auxiliar de berçário, auxiliar de serviços, etc.) estivessem desempenhando funções de auxílio direto aos professores, motivo pelo

qual eram então “re-enquadrados” no novo plano num único cargo, o de Auxiliar de Sala (Classe III). Isto parece justificar o re-enquadramento – para corrigir os “desvios de funções” -, uma vez que os cargos de merendeira, auxiliar de serviços e faxineira encontram-se também re-enquadrados no cargo denominado “Auxiliar de Serviços” (Classe I), ou, no caso das “merendeiras”, também no cargo específico “Merendeira” (Classe II).

Assim, pelas entrevistas que realizamos e pelos dados documentais, concluímos que no período que antecedeu a promulgação da Lei 2.897 de 1988, as funções hoje atribuídas aos auxiliares de sala eram realizadas também por outros profissionais, embora não diretamente contratados para tais atividades ou, conforme a entrevista abaixo, a elas acediam por “promoção”:

Eu recebi só um documento dizendo que eu era servente e passaria para auxiliar de berçário.

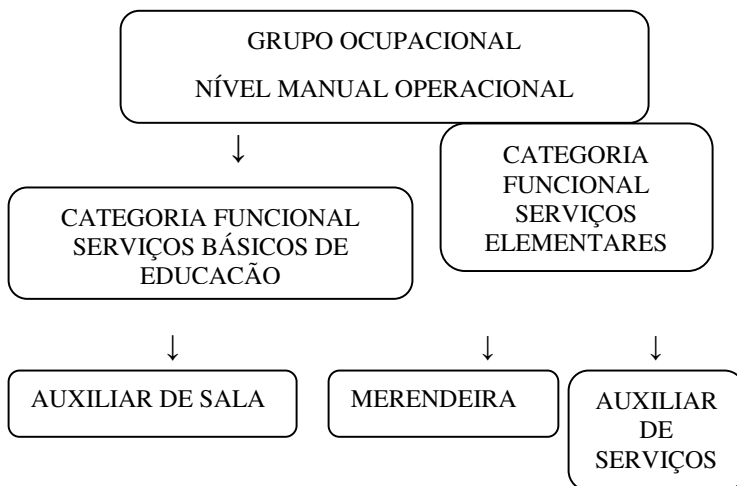
Como eu já me envolvia muito nas questões da sala, era então a pessoa adequada para estar ali. Quando surgiu a vaga de auxiliar de sala, eu é que fui encaminhada. Na época de servente não precisava nem saber ler nem escrever, mas eu tinha o primeiro grau completo, por isso fui chamada para ser auxiliar de sala. [...] Comecei trabalhando 2 anos como servente e depois passei como auxiliar de sala [...] Antes disso, era por indicação mesmo. Eu, por exemplo, já estou há 27 anos. Embora não tivesse a função, já estava na rede [...]. Caso você tivesse o grau de escolaridade, e houvesse vaga, a prioridade era tua (E1).

Além do re-enquadramento, o novo Plano de Cargos e Empregos do Pessoal da Administração Civil re-nomeia os grupos ocupacionais, substituindo o antigo “Serviços Auxiliares” por um mais

amplo, denominado “Grupo I - *Manual Operacional*”. A este grupo vincula-se a categoria funcional denominada ‘*Serviços Básicos de Educação*’. É dentro desta categoria que se situa o cargo de *Auxiliar de Sala*¹⁹, para o qual a única escolaridade exigida era apenas o 1º grau completo²⁰. O número de vagas previstas era de 107. Já o funcional “*Serviços Elementares*” estava dentro do mesmo grupo ocupacional das auxiliares de sala. Apresentamos, abaixo, um pequeno extrato do PLANO DE CARGOS E EMPREGOS (1988), para dar visibilidade ao novo enquadramento funcional das auxiliares de sala, evidenciando, ao mesmo tempo, sua desvinculação formal de cargos/funções de “merendeira” e “servente”.

¹⁹ Na estrutura do novo plano, inclui-se também a classificação dos cargos de acordo com as “classes”, que agrupam “conjunto de cargos ou empregos da mesma natureza funcional e do mesmo grau de responsabilidade”. Na Classe III, situam-se, além dos auxiliares de sala, também “atendente de enfermagem”, “borracheiro”, “calceteiro”, “carpinteiro”, “eletricista de obras”, “encanador”, “marteleiro”, “pedreiro” e “pintor de obras”.

²⁰ O referido plano denomina Grupo Ocupacional: o conjunto de categorias funcionais segundo a correlação e afinidade quanto à natureza do trabalho ou o grau de escolaridade, habilitação ou conhecimento exigível para o exercício das respectivas atribuições; já categoria funcional como “o conjunto de atividades desdobráveis em classes e identificadas pela natureza e pelo grau de escolaridade, habilitação e conhecimento exigível para o seu desempenho”.



Quadro 8 - Plano de cargos e empregos

Fonte: Elaboração própria com base no Plano *Cargos e Empregos do Pessoal da Administração Civil* (Lei 2.897/88).

Para fins de nosso estudo, vale destacar ainda um importante aspecto: o cargo de “Auxiliar de Sala” na Educação Infantil nasce vinculado ao quadro de Pessoal da Administração Civil. Desde o início das atividades da RMEI, este cargo tem a marca da ambivalência – uma categoria de profissionais responsáveis por “serviços básicos da educação”, mas excluídos do Quadro de Pessoal do Magistério. Esta situação se fortalecerá como uma “dupla vinculação”: primeiro, e formalmente ao quadro de pessoal da administração civil, mas, na prática, à Secretaria de Educação. Isto traria varias implicações para os profissionais que desempenhariam esta função, porém só posteriormente

seriam percebidas de modo mais nítido, com o avanço e ascensão da função.²¹

À medida que as funções de “auxiliar de sala” iam se definindo na própria prática cotidiana destas profissionais, os critérios para o preenchimento do cargo também iam se tornando mais formais. As formas de seleção das primeiras auxiliares de sala era a indicação de pessoas que já atuavam na rede, assim como os primeiros professores. As auxiliares de sala eram indicadas por seu perfil e por sua compatibilidade com o exercício do cargo. Ainda de acordo com nossas entrevistadas, outros motivos eram de ordem “política” – podiam ser indicadas por “cabos eleitorais”, ou para se tornar “cabos eleitorais” nas instituições em que iriam atuar, independentemente da formação que possuísem.

Antes de 86[...] 84, 85 que foi aquele período de eleição, no qual, na verdade, as pessoas foram colocadas sem processo seletivo, sem concursos, simplesmente porque eram cabos eleitorais, apesar de não terem formação ou qualificação (E2).

Castro (1996), referenciando-se aos dados obtidos com a responsável pela implementação do Projeto Pré-escolar na RMEI, faz a seguinte observação:

²¹ De acordo com o Diretor do Departamento de Administração – DAE - da PMF, esta vinculação se esclarece pelo fato de o cargo de auxiliar de sala não ser um cargo exclusivo da Secretaria de Educação; quando criado, foi pensando para atuar em toda a prefeitura. Segundo o entrevistado: *Nós temos profissionais auxiliares de sala que atuam em outras secretarias, como por exemplo Desenvolvimento Social, Saúde e tudo mais. Não é um cargo exclusivo da Secretaria de Educação até porque antigamente a Secretaria de Educação era um Departamento da Secretaria de Saúde e Desenvolvimento Social e somente em 1985 ela passa a ser criada enquanto Secretaria de Educação (E9).*

Segundo a nossa entrevistada, todo esse processo, que procurava buscar um profissional com um pouco mais de afinidade com o trabalho, foi deixado de lado pelos novos coordenadores de pré-escola que assumiram em 1982. Com essa nova coordenação não havia mais seleção específica para o cargo de auxiliar de sala; fazia-se uma seleção para **serviços gerais** (serventes, merendeiras) e destes uma pessoa era escolhida para trabalhar como auxiliar: ‘a pessoa era contratada como servente e depois era designada para cargos conforme o gosto da diretora’. Essa situação permaneceu somente durante essa gestão (CASTRO, 1996, p. 18 [grifos nossos]).

Muito embora a Lei 1.854, de 1982, em seu artigo 11, já determinasse que a partir de sua promulgação o ingresso no Quadro de Pessoal Civil seria feito somente mediante concurso público de provas e títulos, esta situação somente começará a se alterar em 1986, quando assume a prefeitura de Florianópolis Edson Andrino,²² que realiza o primeiro processo seletivo para auxiliares de sala, mudando as formas de ingresso, embora mantendo o regime de contratação pela CLT.

Foi através da gestão do Edson Andrino que eu vim trabalhar nesta instituição como auxiliar de sala [...] Entrei em 1986, por um concurso interno. Havia entrado sem concurso nesse mesmo ano, mas depois fiz um concurso interno,

²² Em Florianópolis, após 20 anos de ditadura, foi eleito o então candidato do PMDB, Edison Adrião Andrino de Oliveira, desencadeando um processo de reestruturação administrativa na PMF, que resultou na criação da Secretaria Municipal de Educação (SME), desmembrando-se da então Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social. Dessa reestruturação derivaram o Departamento de Administração Escolar e o Departamento de Ensino; o Serviço de Educação Pré-Escolar tornou-se, então, uma divisão no interior deste último. Há desde o início desta gestão uma preocupação com a melhoria da qualidade da educação, que se revelava, por meio das pesquisas, ser de baixa qualidade. Contrariando a lógica expansionista das gestões anteriores, há uma retenção na expansão e uma preocupação com o caráter pedagógico do trabalho desenvolvido nas unidades, com o planejamento e a intencionalidade pedagógica orientadora do mesmo (WALTRICK, 2008).

não lembro bem se em 1986 ou 1987. Passei e continuo aqui (E4).

Eu entrei no início de 1986 e antes daquela leva de 86 que foi o primeiro processo seletivo, que não era concurso, chamava de concurso mas era processo seletivo, o regime era CLT [...] (E2).

Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, o Estado, que até então não interferia na relação trabalhador/patrão, passou conceber o trabalho como um direito social dos trabalhadores (Art. 6º). Mudaram-se algumas leis trabalhistas, passando a exigir que todo cargo público fosse admitido por meio de concurso público. Assim, em 1990 se realiza um concurso interno para efetivação das profissionais contratadas em regime de CLT que já desempenhavam a função como auxiliar de sala.

Em 1991, realiza-se o primeiro concurso público para auxiliar de sala, em parceria entre a Secretaria de Administração e a Secretaria de Educação, substituindo o regime jurídico de contratação de CLT pelo de estatutário. Neste concurso ainda se manteve o ensino fundamental como exigência mínima de escolaridade, realizando-se, porém, uma prova de conhecimentos gerais, aparentemente sem relação com a função a ser desempenhada:

Não ... era só aquela provinha ali, nua e crua (E6).

O ensino fundamental, só. Foi uma prova simples de seleção. (E5).

No entanto, se considerarmos o período de 1976–1988, pouco mais de dez anos de criação das primeiras unidades de Educação

Infantil, são grandes as mudanças tanto no que se refere tanto à formalização do cargo quanto às funções das “auxiliar de sala”. Passa-se de uma situação de informalidade, no auxílio às professoras, por pessoas de serviços gerais, especialmente de limpeza, para uma situação, em 1988, de formalização do cargo de “auxiliar de sala”, com funções definidas, exigências de escolaridade e provimento por concurso público. Do início das atividades da RMEI até os dias atuais, o grupo profissional das auxiliares de sala cresceu e se fortaleceu no âmbito do magistério na Educação Infantil, ainda que vinculadas aos chamados “quadros civis”. Apesar dos fortes contrastes entre estas e o grupo de professores relativamente a carreira, salários e mesmo status social, as auxiliares de sala já são, numericamente falando, quase o dobro do contingente de professores, representando 975 profissionais enquanto os professores efetivos somam um total de 593.²³ . No quadro abaixo, constam as mudanças ocorridas no cargo

²³ Cf. tabela 3 – Profissionais que atuam em instituições de educação infantil públicas em Florianópolis - maio 2010.

<i>Ano</i>		<i>Forma de ingresso</i>	<i>Formação exigida</i>
1976	Implantação da RMEI em Florianópolis. Serventes e merendeiras auxiliavam o trabalho do professor	Indicação. Contratação regida pela CLT	Nenhuma
1982	Lei 1854/82. No Grupo Ocupacional Serviços Auxiliares constam os cargos de “auxiliar de serviços”, “auxiliar de sala” e “auxiliar de berçário”, além de merendeira e serventes. No período de 1976–1988, pessoas contratadas como serventes, merendeiras, realizavam também atividades junto aos professores. Alguns acederam nesse mesmo período também ao cargo de “auxiliar de sala”.	Indicação. Contratação regida pela CLT Indicação	Ensino Fundamental
1986	Primeiro processo seletivo para auxiliar de sala.	Presença de duas formas de ingresso: processo seletivo ou indicação.	Ensino fundamental
1988	Lei 2897/88. Re-enquadra funções anteriormente classificadas como Auxiliar de Serviços; cria formalmente o cargo de Auxiliar de Sala na categoria funcional de Serviços Básicos da Educação.	Exigência de Concurso Público para contratação	Ensino fundamental
1990	Concurso interno para auxiliar de sala, pelo qual são efetivados os profissionais que haviam entrado sem concurso.	Estar desempenhando funções pertinentes ao cargo de auxiliar de sala. Re-enquadramento na função.	Ensino fundamental
1991	1º. Concurso Público para auxiliar de sala	Concurso Público/Prova	Ensino Fundamental
2004	Concurso público para auxiliar de sala	Concurso público/prova e redação	Ensino Médio/magistério
2009	Concurso público para auxiliar de sala	Concurso público/prova e redação	Ensino Médio/magistério

Quadro 9 - Surgimento e evolução do cargo de auxiliar de sala

Fonte: Elaboração própria com base em entrevistas e fontes documentais.

Diante dos dados expostos, que disposições e motivações teriam levado as profissionais a ingressar no cargo de auxiliar de sala? Em pesquisa anterior, Cerisara (1996) havia indicado que a escolha para auxiliar de sala se justificava pelas próprias profissionais como possibilidade de gozar de uma condição de estabilidade no emprego, pertencendo a um quadro efetivo da creche, além de trabalhar seis horas diárias.

Muitas das profissionais com formação suficiente para assumir o cargo de professora têm escolhido ser **auxiliar de sala efetiva**, pertencer ao quadro de uma creche (o que significa ter vínculo empregatício), trabalhar seis horas por dia, se submeter a um único concurso de seleção simplificado, a assumir a função como **professora substituta** da RMEF (o que significa ficar sem emprego a cada ano no mês de dezembro e se submeter a uma nova seleção a cada início de ano, com poucas possibilidades de permanecer na mesma creche), ter sua carga horária definida pelo número de vagas disponíveis e não por sua própria escolha, não poder escolher nem a creche e muito menos a faixa etária com que prefere trabalhar (CERISARA, 1996,p.142)

Também Andrade (2008), em sua pesquisa, destaca que a escolha para trabalhar como auxiliar era justificada por estas profissionais pelos benefícios da estabilidade no emprego e pela inserção em uma serviço público, ainda considerado um espaço em que se preservavam os direitos vinculados ao trabalho.

A escolha se deu pela estabilidade no emprego, já que a área pública ainda é considerada um local onde os direitos estão vinculados ao trabalho, como o 13o salário, férias e carteira assinada.

Tanto as profissionais que estão desde a vinculação à assistência social, quanto as mais novas, que ingressaram na creche, pertencendo à secretaria de educação, buscaram uma nova possibilidade de emprego estável e uma remuneração maior que dos empregos anteriores (ANDRADE, 2008, p. 81).

Perguntamos também às nossas pesquisadas sobre os motivos que as levaram a realizar o concurso para este cargo. As respostas foram similares às destacadas por outros pesquisadores: a efetivação em uma carreira pública é tida como prioridade.

Eu fiz o concurso com o incentivo de uma patroa da minha mãe, D. L., que foi quem fez a minha inscrição. Para ter uma idéia, eu nem vi se passei ou não. Lembro só que no dia em que eles me chamaram [...], eu perguntei do que se tratava e eles falaram o que eu tinha que fazer e mandaram escolher o local. Na época eram 95 cruzeiros, ou cruzados; era muito pouco, mas como era efetivo, decidi aceitar até poder achar outra coisa'. (E5)

Na verdade, ser funcionário público era o que todo mundo queria. Eu não queria trabalhar no comércio. Era perto de casa, morava na comunidade, conhecia todo mundo. Fui meio que influenciada pelas professoras que já trabalhavam de que seria uma profissão legal (E1).

Eu achava mais interessante ser efetivo (E6).

Eu sempre trabalhei pelo Estado como professora. Surgiu uma vaga de efetivação na época em que eu era ACT pelo Estado. As coisas estavam cada vez mais difíceis, os locais que você ia escolher era muito longe, principalmente porque eu tinha filho pequeno....Então surgiu este concurso da prefeitura para efetivação de auxiliar de sala e eu tentei, meio assim para ver

como seria a experiência, e eu passei e disse assim ‘_então vamos, vamos pegar’. E logo consegui pegar aqui mesmo onde eu moro. (E8)

Outros fatores, como poder escolher o local de trabalho próximo à residência e pertencer à comunidade também influenciaram na escolha bem como o fato de anterior a função de auxiliar de sala, muitas destas profissionais ocupavam a condição de professor substituto. A função de auxiliar de sala neste caso possibilitou a efetivação e a segurança que um cargo público proporciona e a equivalência entre os proventos de um professor substituto e um auxiliar de sala.

Fiz o concurso. Fui chamada. Na época eu tinha pego 40 horas como professor. O auxiliar de sala ganhava praticamente o mesmo que um professor substituto de 40 horas e além da vantagem de se tornar efetivo. Assumi como auxiliar de sala e deixei a vaga que eu tinha pego para o ano todo (E5).

O cargo de auxiliar de sala, além de ser uma possibilidade de entrada no serviço público, também poderia representar a possibilidade de mudança para outras funções dentro do próprio magistério, como decorrência de “acordo políticos”:

Quando fiz a prova para auxiliar de sala, eu não pretendia trabalhar na educação. Não era meu objetivo; além disso, eu estava muito envolvido em questões políticas; era muito líder na comunidade em que eu morava. Um político me convidou a trabalhar com ele, mas sugeriu que fizesse o concurso, ocupasse a vaga por uns dois a três meses, depois eu iria trabalhar com ele. Estou esperando por isso até hoje (E7).

Diversos fatores se conjugaram e delimitaram as configurações atuais do cargo e o caráter profissional dos que nele atuam. Dentre eles, destacamos a intrínseca relação dessa origem com a lógica administrativa expansionista, que tem impulsiona o número de matrículas, exigindo, desta maneira, a presença de outra pessoa para auxiliar nas atividades realizadas pelos professores. Assim, serventes, auxiliares de serviços gerais e merendeiras assumiram inicialmente essa função. Este auxílio, porém, comportou características que permanecem imbricadas na função até os dias atuais, com uma ligação maior com as atividades de cuidado, arrumação das salas, higiene das crianças, aliadas à vantagem da inserção destas profissionais no Quadro Civil da PMF e no grupo denominado de “Manual Operacional”.

Todavia, estas “impressões” do cargo foram se constituindo ao mesmo tempo em que foram ocorrendo mudanças também nas atividades concretas realizadas pelas auxiliares de sala junto às professoras, às crianças e suas famílias, vindo a criar um grupo numericamente representativo no quadro de funcionários da PMF.

Suas funções e atividades de auxiliares de sala foram, se transformando, começando por se afastar das atividades de limpeza, alimentação e apenas de cuidados das crianças, para se aproximar cada vez mais de atividades relacionadas à docência na Educação Infantil, e o seu trabalho também passou a ser considerado um trabalho docente.

4.4 UM CARGO À BEIRA DA EXTINÇÃO?

Como vimos anteriormente, para o cargo de auxiliar de sala exigia-se apenas o Ensino Fundamental como escolaridade, exigência

compatível com o enquadramento funcional que considerava as funções relacionadas no Grupo Ocupacional “Manual Operacional”, categoria “Serviços Básicos de Educação”. Também como já mostramos, esses profissionais se afastavam cada vez mais das atividades “operacionais”, aproximando-se dia-a-dia daquelas relacionadas à docência.

Destacamos igualmente sua inserção em salas específicas junto aos professores, de acordo com a própria expansão da RMEI e do aumento no número de crianças atendidas. A figura 6 mostra o processo de evolução nas contratações à medida que a RMEI ia se expandindo: passou-se de 463 crianças atendidas entre 1976 e 1979, para 2.206 em final dos anos 1980, totalizando 4.837 até 1996 (OSTETTO, 2000, p. 105). Do mesmo modo, a contratação de auxiliares de sala cresceu significativamente.

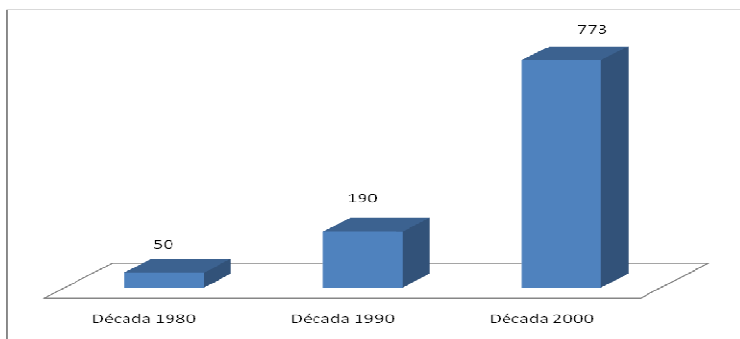


Gráfico 6 - Contratações de auxiliares de sala (1982-2010)

Fonte: Ostetto (2000) e elaboração própria com base em dados fornecidos pela SME.

Em 1996 é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394/96 -, que, dentre muitas mudanças, institui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica nacional, alterando também a formação mínima exigida dos

docentes para atuarem nessa etapa educativa. Estas novas exigências da LDB 9.394/96 afetarão as redes de Educação Infantil, produzindo impactos na gestão e contratação de pessoal para esta etapa educativa.

As mudanças referentes à formação para os profissionais de educação tornou necessária a criação de políticas e a regulamentação de estratégias de formação que contemplassem os requisitos legais para os profissionais então em pleno exercício da função docente, constituindo-se os denominados professores leigos da Educação Infantil. “Apregoou-se a criação de cursos visando completar e complementar essa escolaridade, associando-se a eles módulos/componentes de qualificação profissional” (VIEIRA, 1999, p. 33).

Se as diferentes esferas da educação pública passaram a exigir e/ou a desenvolver estratégias para qualificar os professores então denominados “leigos”, por não portarem as qualificações mínimas exigidas pela nova LDB 9.394/96, a administração municipal de Florianópolis fará um movimento contrário: colocará em extinção o cargo de “Auxiliar de Sala”. Relembramos que o requisito exigido para este cargo no Plano de Cargos e Empregos de 1988 era o ensino fundamental completo.

Assim, em janeiro de 1997, quando assumiu a prefeitura municipal de Florianópolis, a então prefeita Ângela Regina Heinzen Amin Helou /PPB²⁴ iniciou a implementação de uma proposta de reforma administrativa que atingiria todos os setores, inclusive a SME (WALTRICK, 2008). Quanto às auxiliares de sala, duas medidas foram tomadas: a) paralisação nas contratações e realização de concurso

²⁴ Permaneceu à frente da prefeitura por dois mandatos seguidos – entre 1997 e 2004.

público para auxiliares de sala; b) incentivo à formação em nível superior para os servidores que já estavam na rede, incluindo-se as auxiliares de sala, depara se adequarem à exigência da nova LDB. Em função destes encaminhamentos, no período compreendido entre 1999 e 2004 se observa um “vácuo” nas contratações de auxiliares de sala, crescentes desde as décadas anteriores.

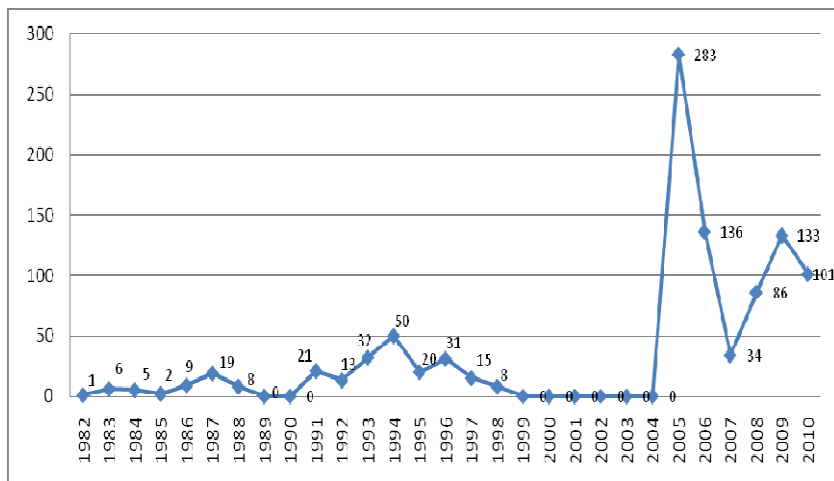


Gráfico 7 - Evolução na contratação dos Auxiliares de Sala (1982-2010)

Fonte: Elaboração própria com base em dados fornecidos pela SME (2010)

Esta suspensão nas contratações de auxiliares de sala – entre os anos de 1999 e 2004 - pode ser justificada por duas outras questões: a pouca formação até então exigida para o cargo, contrariando a política de aperfeiçoamento que se instaurara na PMF e, em âmbito nacional, a escolarização mínima de Ensino Fundamental para o mesmo cargo, que impedia a aceitação, em concurso público, de pessoas que tivessem apenas este nível de escolaridade. Além destes fatores, procedeu-se também à redução de gastos com a folha de pagamentos, proposta pela

reforma administrativa. O depoimento abaixo de um de nossos entrevistados aponta esta situação:

Quando ingressamos em 2005, pegamos um quadro de auxiliares de sala efetivos pequeno, porque a gestão passada preferia substituir a efetivar, o que fazia com que a rede fosse ampliando o atendimento, mas sem efetivação no cargo de auxiliar de sala [...]

*A função não poderia ser considerada de professor auxiliar, por mais que as pessoas insistam e por mais useiro que se tenha tornado. Aliás, como poderia ser assim considerado se não havia havido concurso público? **A medida paliativa que se tomou foi contratar professor substituto de educação infantil, com a mesma remuneração, com as mesmas atribuições, mas com carga horária diferente. Hoje o professor de Educação Infantil ou é de 20 ou é de 40 horas, das 8h00 às 12h00 e das 13h às 17h00. Naquela época, para garantir o atendimento, se contratava-se professor de Educação Infantil de 30 horas [...]***

as argumentações eram as mais diferentes: primeiro, pretendia-se qualificar a rede [o ingresso]; fazer concurso para auxiliar de sala somente com o ensino fundamental não seria interessante para as diretrizes da época, que queriam um quadro mais qualificado.[..] Somente 2004 muda a lei, se altera a formação de ingresso no cargo, se deixa de exigir somente o Ensino Fundamental e se passa a exigir Magistério ou Pedagogia. Somente com a aprovação desta lei é que se firma a intenção e se passa a defender a necessidade de concurso público para auxiliar de sala (E9).

A suspensão da contratação de auxiliares de sala, substituindo-os por “professores auxiliares”, não representou um avanço contra as formas precarizadas de trabalho que já atingiam o magistério: ao contrário, criou-se informalmente um “novo cargo”, marcado desde o

início pelas contratações temporárias: professores substitutos, contratados semestralmente, anualmente ou mensalmente, com contratos em regime de 30 horas semanais. De acordo com uma entrevistada:

Veio para nossa unidade várias vezes professores auxiliares contratados com um tempo pré determinado de fevereiro a julho, em julho era demitido perdia os 15 dias de férias era uma sacanagem, e depois readmitidos em agosto com um contrato até dezembro, assim um contrato bem sacana da prefeitura, sabe as coisas muito de doido [...] eles ganhavam um pouco a mais, mas eles não tinham aquela segurança do resto de dezembro, o 13º era pequenininho, questão do tempo para aposentadoria (E6).

No gráfico 8, observa-se a evolução nas contratações de professores substitutos de 30 horas no período de 1994 ao primeiro semestre de 2005.

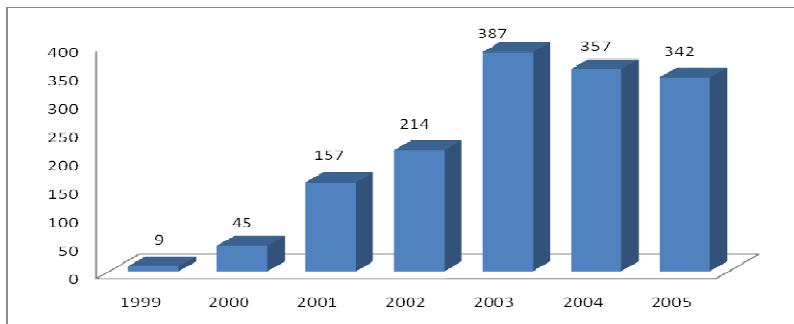


Gráfico 8 - Evolução na contratação de professores substitutos (1994-2005)

Fonte: elaboração própria com dados fornecidos pelo DAE/SME -2010.

Apesar da precariedade dos contratos destes profissionais, observa-se pelo depoimento de um dos que haviam desempenhado a função de professor auxiliar no ano de 2004, o qual destaca uma certa “vantagem” entre ser professor auxiliar e ser auxiliar de sala,

principalmente nos proventos recebidos, os quais, de acordo com o entrevistado, chegavam a ser o dobro do que recebia o auxiliar de sala.

*Eles me falaram deste cargo, o pessoal da secretaria falou 'ó tem este cargo aqui'. Melhor, **vou ganhar mais, trabalhar menos** e exercer no período que eu queria. [...] Efetivamente, por exemplo, o auxiliar ganharia R\$ 500,00 das 13h as 19h, nós ganharíamos das 13h as 19h R\$ 1.200,00 e o professor R\$ 1.600,00 para trabalhar o dia todo. Essa era a vantagem (E7).*

Mas o que faziam os “professores auxiliares”? Que atividades realizavam no cotidiano das instituições de educação infantil?

*A gente tinha a função específica **de auxiliar o professor. Era o auxiliar de sala, não tinha diferença nenhuma.**[...]A única diferença era que a gente ficava das 7 as 13h, este período nos tínhamos um planejamento para receber as crianças, era cobrado isto da gente porque nós éramos professores (E7).*

O trabalho realizado pelo professor auxiliar era, como se constata acima, muito próximo daquele realizado pelo auxiliar de sala, com a ressalva de que eram professores e deveriam realizar planejamentos nos períodos em que ficavam com as crianças, embora sem a presença do professor “regente”, responsável pelo grupo.

O elevado número de contratações de “professores auxiliares” substitutos, a relação estabelecida entre seu trabalho e o realizado pelos auxiliares de sala, bem como a paralisação nas contratações destes últimos ocasionaram tensões, angústias e incertezas nas profissionais que então trabalhavam como auxiliares de sala, uma vez que o

movimento que então se delineava apontava para uma possível extinção do cargo: a paralisação das contratações e a criação de um novo cargo em substituição, com maior exigência quanto aos requisitos de escolaridade para contratação (nível superior) contribuía concretamente para a extinção do cargo de “auxiliar de sala”. Nos relatos das profissionais que vivenciaram este período, transparecem com clareza estes sentimentos de angústia e incerteza, tanto pela falta de informações, quanto pela ameaça de extinção do cargo que ocupavam.

Nós olhávamos uma pra outra e dizíamos ‘ nós estamos extintos, o que nós estamos fazendo aqui?’ Não se existiria mais os auxiliares. Então nós dizíamos assim, ‘então nós vamos passar como a prefeitura de Palhoça a prefeitura de São Jose, que seriam dois professores?’ [...]

E olha só, eram muitos questionamentos, muitas interrogações por diversas vezes chamamos o sindicato é este que está ai, é o outro que estava na época atuando, chamamos até as direções das unidades, a prefeitura e ninguém nunca nos conseguiu dar uma resposta ‘é assim, como dois e dois são quatro’, nunca (E6).

Porque a justificativa deles, de extinguir o cargo de auxiliar de sala, na verdade houve uma polêmica muito grande. Porque eu obviamente como muitas outras ingressamos só com a formação de ensino fundamental. Eu até tinha segundo grau mas numa área que não era da educação e estaria da forma que eles colocavam, estaria fora, iria estar sendo remanejado para outras funções, ai apavorou muito ‘porque agora eles vão me despedir, agora eles vão me colocar numa função que não quero, que não vou gostar’, [...] então isso apavorou muito (E2).

Assim como os auxiliares de sala não possuíam informações sobre o que aconteceria com o cargo que ocupavam e permaneciam na dúvida e na tensão de sua extinção, a presença do professor auxiliar também não foi justificada para os próprios profissionais que assumiram a função.

Também não teve nenhum documento que justificasse a nossa presença ali, dizendo o que era. Teve a ausência muito grande do auxiliar de sala, a falta, a rede cresceu e com não tinha mais concurso, eles não queriam abrir concurso, então eles nos contrataram, mas era essa a justificativa que eles disseram para a gente. Mas entre nós e entre as auxiliares eles diziam ‘nosso cargo está acabando, porque agora estão vindo vocês, vocês ganham mais do que nós’. Teve aquele bufufu muito grande (E7).

A falta de formação foi o argumento mais usado pela SME para justificar a não-realização de concurso público para auxiliares de sala. Como pudemos observar, porém, diversos fatores se associaram a isto: a reforma administrativa na PMF, a redução de custos com contratação de “professores auxiliares” substitutos por tempo determinado e uma tentativa de adequação à exigência de qualificação e formação posta pela então nova LDB 9.394/96.

Por outro lado, para atender à necessidade de adequação às novas exigências da LDB 9.394/96 propuseram-se cursos de formação e aperfeiçoamento às auxiliares de sala que já estavam atuando, o que, como veremos mais tarde, constituirá uma das mais fecundas estratégias na luta pelo reconhecimento e valorização profissional das auxiliares de sala.

Este momento, final da década de 1990 e início da década de 2000, é considerado um fato histórico de grande importância para elas,

permitindo grandes mudanças em suas concepções e práticas, que até então não podiam participar dos momentos de estudos e formação oferecidos nas creches e NEIs. Este movimento, ressaltado pelas próprias profissionais como de maior “abertura para as auxiliares de sala”, também pode ser associado à proposta do governo da então prefeita de qualificar e aperfeiçoar a rede.

Então assim, a partir de 1998, 97 por ali é que começou a formação dos auxiliares, estudos em grupos e nós começamos a ter uma base mais direcionada para o auxiliar de sala.[...] depois começou a vir os cursos de formação para os auxiliares de sala, e foi uma abertura que teve em 1998, 1999 mais ou menos, onde nós começamos a ter formação uma vez por mês (E6).

Eu acredito também que por causa da lei, da LDB que foi lançada em 1996 onde deu 10 anos para o governo, e até 2006 para que todos os profissionais que trabalhavam na área da educação ter formação em nível superior, eu acho que daí também é onde foi feito a pedagogia a distância, todo aquele projeto da então prefeita, onde a gente começou em 2000 e se formou em 2004. Ali então acho que foi dada uma abertura maior para o auxiliar de sala (E6).

Em 2004 é retomada a realização de concurso público para auxiliar de sala na rede, com mudanças relativamente à formação, em obediências aos requisitos das novas exigências legais²⁵. Desde então se exige escolaridade de Nível Médio completo - Magistério com a

²⁵

A Lei nº 6.461, de 23 de abril de 2004, altera a redação do Anexo II, previsto no art. 6º da LEI 2.897/88, no qual a escolaridade ou habilitação relativa à categoria funcional de "serviços básicos de educação", no cargo de auxiliar de sala passa a ser ensino médio com habilitação em educação infantil ou curso de pedagogia com habilitação em educação infantil. Na referida lei, são mencionadas as possíveis alternativas para os auxiliares de sala em efetivo exercício de sua função para adequar-se à lei, bem como a extinção do cargo.

habilitação em Educação Infantil ou Nível Superior completo (Graduação Plena em Pedagogia), com a habilitação em Educação Infantil.

Com a retomada das contratações de auxiliares em 2005, elas não só compõem como consolidam um grupo profissional significativo no quadro da PMF e associam-se às mudanças já descritas.

Adquirida a formação, as auxiliares passam a mobilizar-se e a rejeitar a redução de suas atividades apenas às que historicamente correspondiam a seu cargo. Desde então, questionam a divisão de tarefas no trabalho com as crianças e não aceitam mais subordinar-se apenas a atividades de higiene e alimentação, passando a reivindicar espaço como “profissionais da Educação”.

Contribuíram para isso tanto as novas exigências da LDB 9.394/96, que, como ressalta Vieira (1999), introduz uma nova identidade para o “educador” que atua em instituições de educação infantil, e o profissional passa a ser considerado professor, docente. O novo status das auxiliares de sala justifica sua luta por maior valorização profissional.

Na próxima seção abordaremos o processo de transformação de funções e atividades atribuídas a estas profissionais, aproximando-as cada vez mais das atividades de docência, fonte de valorização e ao mesmo tempo de tensão na relação com os professores.

4.5 O TRABALHO DE AUXILIAR DE SALA: DA CONSTITUIÇÃO DO CARGO AS FUNÇÕES QUE REALIZAM ATUALMENTE

Como mostramos na seção anterior, a origem do cargo de auxiliar de sala está relacionada às funções desempenhadas pelas serventes e auxiliares de serviços gerais, responsáveis pela manutenção da limpeza das instituições de Educação Infantil. Como um cargo não se constitui no vazio, mas se configura pelo conjunto de funções que lhe são atribuídas e na prática cotidiana pelas atividades realizadas pelas pessoas que as exercem, parece-nos importante resgatar também o que faziam as antigas auxiliares de sala nesse período de inserção inicial junto às professoras e como foram transformando estas funções.

Uma de nossas entrevistadas, atualmente auxiliar de sala, que iniciou na rede como servente em 1983, destaca que, apesar de fazer parte do quadro de funcionários responsáveis pela limpeza, realizava diariamente pequenas inserções de ajuda ao professor, realizando a organização da sala, dos brinquedos e auxiliando-o no que fosse necessário:

Era mais ajudar o professor com as atividades. Não era só de limpar porque a gente fazia parte da limpeza não. A organização dos brinquedos também era muito para a gente, na época até quem fazia a organização dos brinquedos era a gente e não o professor (E1).

Ao passar do cargo de servente para auxiliar de berçário, a auxiliar E1 relata as semelhanças e diferenças do seu trabalho atual com o desempenhado anteriormente.

*Não era muito diferente, a diferença é que eu **varria sala**, e depois não varria mais. **Todas as atribuições que tinha uma auxiliar de sala era mais a parte da limpeza**.[...] eu não estranhei muito porque eu já fazia isso, claro que a questão da prática eu tinha, a teoria .. eu não tinha magistério, não tinha nada, mas a prática era rotineira das **auxiliares de serviços gerais**” (E1).*

Esta relação que se estabeleceu entre a função de auxiliar de sala com as funções desempenhadas por outros serviços auxiliares ficou impregnada na função de auxiliar de sala e internalizada pelas auxiliares, permanecendo imbricada no âmago da função até os dias de hoje, vislumbrada nas atividades de higiene e cuidados com as crianças.

Pelas entrevistas realizadas, constatamos que a limpeza da instituição e das salas aparece como uma das funções que as auxiliares desempenharam até meados da década de 1990.

*Na verdade se fazia de tudo, limpeza, ajudava nas salas, ajudava o professor, **quando o professor faltava raramente elas [crianças] eram dispensados** e eu ajudava na sala (E1).*

Naquela época era mais. Nós tínhamos que limpar estante, que botar os colchões, botar os lençóis e isto era específico [...] Nós limpávamos, tinha sempre o hábito e gostava da estante limpa e organizada, para no outro dia já estar organizado os materiais(E3).

O auxiliar participava da faxina. No final do ano nós não tínhamos férias - o pessoal dos serviços gerais. Porque ai já mudou era serviços gerais e não era mais servente, nós fazíamos a faxina e fazíamos a escala. Então todo mundo participava da limpeza, limpou vai para a escala. As mesas eram as auxiliares de sala que limpavam, até hoje não me incomoda porque faz parte. Mas antes era imposto, o auxiliar de sala tem que arrumar todos

os brinquedos, tem que limpar mesa, limpar o coco da criança, tem que limpar o xixi, se vomitar é o auxiliar de sala, então tinha essa coisa, não era o cuidar e o educar, o auxiliar de sala tinha esta coisa, hoje é indissociável, mas antes era só o cuidar muito presente(E1).

Todo fim de semana tinha que limpar os colchões, passar álcool nos colchões, limpar prateleira, era isso ser auxiliar de sala, era fazer o que o professor não fazia, era limpar (E5).

Além do trabalho de manutenção de limpeza das suas salas, as auxiliares passaram, gradativamente, a se ocupar também diretamente com as crianças, em atividades relacionadas à higiene e à alimentação, ou, como elas destacam em suas falas, eram responsáveis “apenas pelo cuidar”.

A formalização do cargo com as características originárias das atividades de limpeza e “auxílio ao professor” nas tarefas de higiene e alimentação das crianças induziu e fortaleceu, portanto, uma divisão rígida entre as atividades dessas duas categorias de profissionais. Anteriormente, sem a presença das auxiliares de sala, as professoras eram as responsáveis pela higiene e alimentação das crianças. Com a inserção destas, as professoras lhes delegaram as funções de cuidado, reforçando a divisão de tarefas em sala.

Esta divisão ocasionou não apenas diferenciações e separações nas funções, mas estabeleceu uma hierarquia entre quem educa e quem cuida, relatadas por nossas entrevistadas. Às professoras cabiam as atividades ditas pedagógicas; às auxiliares, as funções de cuidado, higiene, alimentação, trocas, além da manutenção da limpeza das suas salas. Andrade, ao referir-se ao trabalho das monitoras na cidade de Campinas, destaca:

As monitoras também guardam os brinquedos, arrumam as salas, constroem brinquedos, fazem bolinhas de sabão com as crianças, recolhem os materiais sujos (pratos, copos e talheres), buscam na cozinha os alimentos, arrumam as estantes que contém brinquedo. [...] Observa-se que o ritmo de trabalho é organizado pelas atividades de cuidar, como auxílio à alimentação, brincadeiras, troca e higiene e também pelo sono e repouso das crianças (2008, p. 90-91).

Compreendidas desta maneira, as atividades das auxiliares destinam-se ao cuidado das crianças, ocasionando, como destaca Alves (2006), “dinâmicas de subordinação/dominação”:

A hierarquização do trabalho por meio do parcelamento das tarefas na educação infantil se realiza, dentre outros, na oposição entre cuidar e educar [que é uma *falsa* polarização entre aspectos indissociáveis de um único processo]. As pedagogas apresentaram diferentes versões sobre a separação das funções da professora e da auxiliar [agente educativo], reconhecendo a necessidade de integração, afirmando a separação, chegando a considerar que as atividades de cuidado não devem ser função do professor. As dinâmicas de subordinação/dominação nas relações entre as profissionais que atuam lado a lado na educação e cuidado de crianças pequenas parecem ser determinadas por fatores como a função, situação funcional, nível de formação e experiência profissional (ALVES, 2006, p. 10).

Do mesmo modo, esta diferenciação se configurava em Florianópolis para além do cotidiano da sala e se traduzia também nos períodos de estudos, planejamentos e discussões, dos quais as auxiliares não podiam participar. Ou seja, embora desempenhando também funções educativas, não eram reconhecidas como tais, pesando sobre

elas a marca do “enquadramento” no Grupo Ocupacional do “Manual Operacional”:

Nas reuniões pedagógicas que eles chamavam de parada pedagógica a auxiliar não participava, o auxiliar ficava na sala organizando a sala, limpando sala, limpando a parede (E2).

*Na reunião pedagógica a gente fazia limpeza na creche, na creche toda, tinha duas serventes para creche inteira e elas não davam conta, cada um cuidava da sua sala, os professores ficavam no salão fazendo planejamento, e a gente a parede, era uma loucura[...] lá a **gente era mais para cuidar mesmo da criança, não participava de reunião pedagógica**, não tinha direito e também não sei se era nosso direito, o professor participava da reunião pedagógica e a gente ficava na sala para fazer a limpeza da sala (E4).*

*Eu sei que teve uma **reunião pedagógica** e eu cheguei na creche, isso foi em 1994, que elas estavam limpando parede, limpando os banheiros da creche [...] fazendo limpeza (E5).*

A segmentação em dois grupos profissionais e a diferenciação entre professoras e auxiliares, como já havia apontado Campos (2008), relacionam-se diretamente a uma divisão de tarefas na organização do trabalho pedagógico com as crianças e expressam uma situação mais complexa no magistério na Educação Infantil, no qual o educar e cuidar são tratados de forma dicotômica, além de configurar um “status” diferenciado entre o que é considerado educativo e o que é mais ligado às questões do cuidado. Neste contexto, as atividades relacionadas ao cuidar são desmerecidas de parte dos professores, que não as exercem, mas as deixam para outras profissionais, no caso, as auxiliares de sala.

Outros pesquisadores, como Volpato e Mello, (2005); Cerisara (1996) Andrade (2008), Alves (2006), Wada (2003), também observaram em seus estudos esta divisão do trabalho opondo-se as atividades mais “pedagógicas” a outras de mais “cuidado”, criando assim uma falsa dicotomia entre quem educa e quem cuida, pois nas atividades relacionadas a questões de cuidado está implícita uma intencionalidade, além de o trabalho destas profissionais não se restringir apenas a estas questões, mas no cotidiano das instituições desempenham tanto funções ligadas ao pedagógico quanto à higiene e à alimentação, ou seja, desempenham funções semelhantes às dos professores.

Esse processo de divisão e delimitação de tarefas foi se construindo na prática, seja por falta de informação das auxiliares de sala referente ao que deveriam fazer e pela indefinição dos respectivos papéis. Este fato é relatado por uma das auxiliares que entrou na rede em 1991, através do primeiro concurso que teve para auxiliar de sala.

Ate na época a gente não sabia o que significava auxiliar de sala. Auxiliar de sala era para auxiliar o professor, tirar pó dos colchões, limpar... era para ser a sombra do professor. [...] eu entrei o primeiro dia com crianças, e perguntei: ‘o que eu tenho que fazer? Auxiliar o professor, era a resposta. Mas, continuei, mas auxiliar o professor a fazer o que? Ah, você nunca trabalhou na Educação Infantil’. Eu lembro como se fosse hoje, e até hoje eu ‘não sei o que é’ (E5).

As atribuições das funções nunca foram explicadas. A gente simplesmente chegou na unidade, e o que nos disseram era: ‘ó você vai trabalhar com o professor, você vai dar mamadeira para a criança’, pegar o berçário, trocar fralda. Você é mãe, então você sabe o que

tens que fazer'. Foi isso o que me disseram. Eu fui para ser auxiliar por pouco tempo; aliás, nem sabia qual era a função, nem mesmo sabia o que fazer (E7).

Esta indefinição das tarefas do cargo de auxiliar de sala também foi destacada por Cerisara (1996). Documento fornecido à época pela Secretaria da Administração, datado de 1986, descrevia de forma sumária do cargo de auxiliar de sala: “**Auxiliar os professores** no atendimento das crianças, nas Creches e Núcleos de Educação Infantil (NEIs), para garantir o bem-estar e o desenvolvimento integral das mesmas” (p. 44, [grifos nossos]).

Outra evidência sobre a construção social do cargo e das funções que lhe são atribuídas encontramos no documento intitulado “*Projeto de Elaboração das Normas e Atribuições para o Funcionamento de Creches e NEIs da Rede Municipal*”. Enviado pela Divisão do Pré-Escolar da Secretaria Municipal de Educação aos funcionários da RMEI, com o propósito de promover uma discussão sobre as atribuições atinentes aos diversos cargos existentes nas unidades de Educação Infantil, nele encontramos o que consideramos ser a primeira versão mais detalhada das funções deste grupo profissional.²⁶ O documento faz menção à apreciação de um projeto que “visa estabelecer as atribuições de cada profissional na unidade em que atua”, facilitando a “atenção de cada um no dia-a-dia da escola; ressalta-se ainda que as atribuições que constam no documento “devem ser lidas e discutidas pelos profissionais e acrescentadas sugestões para o

²⁶ Documento fornecido por Eliane Maria Richter dos Santos, de seu arquivo pessoal, a qual ressalta que este foi o primeiro documento apresentado pela SME, em torno dos anos de 1980 – 1982.

enriquecimento do mesmo”. Apresentamos no Quadro 10 as atribuições propostas para os cargos de auxiliar de sala e de professores.

Proposta de Atribuições para Professores	Proposta de Atribuições para Auxiliares de Sala
<p>Conhecer o desenvolvimento da criança pré-escolar; Seguir as diretrizes educacionais estabelecidas integrando a sua ação pedagógica na consecução dos fins e objetivos visados; Conduzir o trabalho diário de forma a se vivenciar um clima de respeito mútuo e de relações que conduzam ao desenvolvimento global da criança; Colaborar e comparecer às aulas, às atividades, às reuniões pedagógicas, às promoções e às atividades extra-classe; Participar das reuniões de pais e alunos; Pautar as linhas de trabalho da metodologia adotada pela equipe central; Realizar os planejamentos e relatórios solicitados; Participar do processo de integração da escola - família - comunidade; Participar dos encontros pedagógicos de aperfeiçoamento e atualização; Participar do planejamento anual das atividades escolares; Sistematizar, com a colaboração do supervisor, o processo de acompanhamento em todos os aspectos de seu desenvolvimento. Manter-se atualizada através de bibliografias específicas, participação em cursos, encontros,</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar das atividades desenvolvidas pela professora de sala; 2. Entrosar-se com a professora e as crianças; 3. Participar das reuniões pedagógicas; 4. Seguir a orientação da supervisora da escola; 5. Zelar pelas instalações, material, e condições de higiene da escola; 6. Colaborar para que a criança adquira hábitos de higiene; 7. Auxiliar na elaboração de materiais pedagógicos (jogos, material, de sucata, etc.); 8. Promover um ambiente de respeito mútuo e cooperação; 9. Procurar entender a criança na fase em que está vivendo; 10. interessar-se e tentar entender a proposta de educação pré escolar em implantação na rede municipal de Florianópolis; 11. Participar dos treinamentos organizados pela divisão de educação pré escolar; 12. Atender às solicitações das crianças; 13. Auxiliar na adaptação das crianças novas; 14. Comunicar a professora e supervisora qualquer anormalidade.

seminários e congressos.	
--------------------------	--

Quadro 10 - Atribuições de funções de professores e auxiliares de sala (1980-1982)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação PMF.

Comparando as definições para um e outro cargo, é visível que as atribuições propostas aos auxiliares de sala poderiam também ser enquadradas junto aquelas relacionadas à docência; diferenciam-se pela concepção de planejamento que qualificam as ações do professor, ao passo que naquelas vinculadas ao cargo de auxiliar de sala predominam atividades mais vinculadas ao “fazer” e ao “auxiliar”.

Observa-se que há uma distinção clara entre as tarefas do professor e do auxiliar. Ao auxiliar cabe “participar”, “entrosar-se”, “seguir”, “colaborar”, “auxiliar”, “comunicar”, em relação ao que é proposto e organizado pelo professor. Aos professores cabem questões como “conduzir”, “pautar”, “realizar”, “sistematizar” representando uma diferença significativa entre o que um e outro deveriam fazer. No entanto, isso não impedia que assumissem de fato as tarefas dos professores sempre que isso fosse necessário:

O ano letivo iniciava em fevereiro. A auxiliar começava sozinha com as crianças. O professor, pelo nosso estatuto, tem 65 dias [de férias]. Ele começava, às vezes, 10, 12 dias após o início do ano letivo. As auxiliares é que iniciavam o período de adaptação, o momento mais difícil tanto para o profissional e muito mais para as crianças. Esta profissional [a auxiliar de sala] ficava sozinha em sala e era muito complicado²⁷. Isso pressionava algumas daquele

²⁷Atualmente as auxiliares de sala possuem 65 dias de férias, mesmo tempo compreendido pelos professores, adquirido por meio da LC 0063/2003.

tempo [...] Eu mesma fui uma das que começaram a gritar, porque era muito complicado não só pra nós, mas para as próprias crianças. Nós precisamos de uma qualificação, e isso exige duas coisas: a valorização deste trabalhador e também adequada formação (E2).

Se, por um lado, a própria dinâmica do cotidiano aproximava cada vez mais o trabalho das auxiliares daquele realizado pelas professoras, por outro, a ambivalência que constituía o cargo desde sua origem ainda persistia quase dez anos após a sua formalização. Se já não eram mais responsáveis pela limpeza, tampouco o eram os professores, desempenhando elas, às vezes, a função de “coringa”, cobrindo as ausências de pessoal sempre que solicitadas pela direção.

Como diz uma das nossas entrevistadas, “*a cultura deste cargo é mais ou menos isso mesmo; nós é que mudamos ao longo da história*” (E2). A definição do cargo persiste ainda em 2010 tal como foi definido lá em 1986²⁸, porém, ocorreram mudanças na exigência de formação para inserção no cargo. No quadro 10, mostramos como estão descritos os cargos de professores e auxiliares de sala:

²⁸ Cf. Cerisara (1996)

Cargo	Descrição Sumária do Cargo	Escolaridade exigida	Carga Horária
Auxiliar de sala	Auxiliar os professores no atendimento das crianças, nas creches e Núcleos de Educação Infantil, para assegurar seu bem-estar e desenvolvimento. das mesmas.	Curso de Magistério, com habilitação em Educação Infantil ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil	30 ou 40 horas semanais
Professor de educação Infantil	Mediador entre a Unidade Educativa, a família e a criança, a fim de que a criança seja atendida e respeitada nos seus direitos. Ser paciente, dedicado, ter controle emocional e compreensão das motivações humanas.	Magistério, com habilitação em Educação Infantil, ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com Habilitação em Educação Infantil	20 ou 40 horas semanais.

Quadro 11 - Descrição dos cargos de Auxiliar de Sala e de Professor de Educação Infantil

Fonte: SME/ 2009.

Pelo quadro acima, podemos ver que as descrições se aproximam e poderíamos dizer que, apesar das distinções de carreira e salários, tanto professores como auxiliares desempenham funções de docência. Isto fica mais evidente quando contrastamos as funções atribuídas a um e outro cargo:

	Auxiliar de sala	Professores
	1 - Participar das atividades desenvolvidas pelo professor, em sala de aula, ou fora dela.	1 - Ministras aulas, atividades pedagógicas planejadas, propiciando aprendizagens significativas para as crianças.
	2 - Manter-se integrado (a) com o (a) professora e as crianças.	2 - Elaborar programas e planos de trabalho no que for de sua competência.

Atribuições e Funções do cargo		
	3 - Participar das reuniões pedagógicas e de grupos de estudos, na Unidade Educativa.	3 - Seguir a proposta político - pedagógica da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e da Unidade Educativa, integrando-as na ação pedagógica, como co-partícipe em sua elaboração e execução
	4 - Seguir a orientação da supervisão da Unidade Educativa.	4 - Acompanhar o desenvolvimento das crianças.
	5 - Orientar para que a criança adquira hábitos de higiene.	5 - Participar das reuniões de pais, de reuniões pedagógicas, encontros de formação, seminários e outros, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.
	6 - Auxiliar na elaboração de materiais pedagógicos (jogos, materiais de sucata, e outros);	6 - Realizar os planejamentos, registros e relatórios solicitados.
	7 - Promover ambiente de respeito mútuo e cooperação entre as crianças e demais profissionais da Unidade Educativa, proporcionando o cuidado e educação.	7 - Observar e registrar o processo de desenvolvimento das crianças, tanto individualmente como em grupo, com o objetivo de elaborar a avaliação descritiva das crianças.
	8 - Atender às crianças respeitando a fase em que estão vivendo.	8 - Participar ativamente do processo de integração da escola - família - comunidade.
	9 - Interessar-se pela proposta da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis e entendê-	9. Realizar outras atividades correlatas com a função.

	la.	
Atribuições e Funções do cargo	10 - Participar das formações propostas pelo Departamento de Educação Infantil.	
	11 - Atender às solicitações das crianças.	
	12 - Auxiliar na adaptação das novas crianças.	
	13 - Comunicar ao professor e ao supervisor, anormalidades no processo de trabalho.	
	14 - Zelar pela guarda de materiais e equipamentos de trabalho.	
	15 - Participar ativamente, no processo de adaptação das crianças e atendendo às suas necessidades.	
	16 - Participar do processo de integração da unidade educativa, família e comunidade.	
	17 - Desenvolver hábitos de higiene, junto à criança.	
	18 - Atender às necessidades de Medicina, Higiene e Segurança do trabalho.	
	19 - Conhecer o processo de desenvolvimento da criança, mantendo-se atualizado, através de leituras, encontros pedagógicos, formação continuada em serviço, seminários e outros eventos.	
20 - Comunicar ao professor e ou/direção situações que requeiram atenção especial.		

	21 - Realizar outras atividades correlatas com a função.	
--	--	--

Quadro 12 – Comparativo das atribuições/ funções dos auxiliares de sala e dos professores de educação infantil – SME/2009.

Fonte: DAE - PMF.

Analisando as funções de ambos os cargos, podemos observar que ao “auxiliar de sala” são atribuídas as funções de “auxiliar”, “atender”, “orientar” relacionadas ao trabalho com o professor; já funções relacionadas ao cuidado das crianças, seu desenvolvimento e posturas de higiene são reservadas apenas aos auxiliares de sala. Observe-se, ainda, que em nenhum momento se menciona o trabalho dos professores em conjunto ou integrado ao do auxiliar de sala. Comparando-se então as atividades de acordo com a sua natureza, pode-se inferir a presença de uma hierarquia nas atividades desenvolvidas com as crianças: aos professores cabem atividades mais relacionadas a dimensões pedagógicas, de organização e elaboração do trabalho, enquanto que ao auxiliar competem funções consideradas secundárias, porque associadas ao cuidado. Com isto, se fortalece e expressa uma compreensão equivocada das atividades de educar e cuidar na Educação Infantil.

Paradoxalmente, também se atribuem aos auxiliares competências superiores inclusive às dos professores: conhecimentos relativos a medicina, higiene e segurança no trabalho, conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças, participação ativa nos processos de adaptação, para apenas citar algumas. Poderíamos indagar se se estaria exigindo destes profissionais um desempenho de funções e atribuição de competências que ultrapassam os limites de

enquadramento de seu cargo? Visto deste modo, o auxiliar de sala seria um profissional cuja formação exigiria múltiplos conhecimentos e funções para desempenho do trabalho com as crianças. Esse paradoxo – entre a definição formal do cargo e as atribuições e conhecimentos que na prática lhes são exigidos - pode ser apreciado nas exigências contidas nos editais de concurso para ingresso de professores e auxiliares de sala.

Exigências conteúdos/conhecimentos para professores	Exigências conteúdos/conhecimento para auxiliares de sala
<ol style="list-style-type: none"> 1. Homem enquanto sujeito histórico. 2. O processo de produção histórica das diferentes sociedades e os seus respectivos processos educacionais. 3. A função social da escola pública contemporânea. 4. O sistema nacional de educação e a legislação do ensino. 5. O Projeto Político Pedagógico: reflexão e intervenção sobre a práxis educativa. 6. A educação infantil sob o paradigma da história - o momento histórico e o surgimento da educação infantil; 7. A educação infantil e seu papel social hoje. 8. Os dois grandes eixos da educação infantil - educar e cuidar. 9. As características da criança de 0 a 6 anos sob a ótica 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Homem enquanto sujeito histórico. 2. O processo de produção histórica das diferentes sociedades e os seus respectivos processos educacionais. 3. A função social da escola pública contemporânea. 4. O sistema nacional de educação e a legislação do ensino. 5. O Projeto Político Pedagógico: reflexão e intervenção sobre a práxis educativa. 6. A educação infantil sob o paradigma da história - o momento histórico e o surgimento da educação infantil. 7. A educação infantil e seu papel social hoje. 8. Os dois grandes eixos da educação infantil - educar e cuidar. 9. As características da criança de 0 a 6 anos sob a ótica

<p>social.</p> <p>10. A organização do tempo e do espaço na educação infantil.</p> <p>11. Princípios que fundamentam as práticas na educação infantil: pedagogia da infância, as diferentes dimensões humanas, direitos da infância e a relação creche-família.</p> <p>12. Legislações sobre educação infantil.</p> <p>13. As instituições de educação infantil como espaço de produção das culturas infantis.</p> <p>14. Mídia e Educação.</p> <p>15. O cuidar como prática pedagógica: as necessidades das crianças de 0 a 6 anos.</p> <p>16. A Prática da Documentação Pedagógica na Educação Infantil.</p>	<p>social.</p> <p>10. A organização do tempo e do espaço na educação infantil.</p> <p>11. Princípios que fundamentam as práticas na educação infantil: pedagogia da infância, as diferentes dimensões humanas, direitos da infância e a relação creche-família.</p> <p>12. Legislações sobre educação infantil.</p>
--	---

Quadro 13 - Quadro de exigência de conhecimentos para professores e auxiliares de sala – Concursos Públicos - 2004 e 2006
 Fonte: Edital 002/2004 e Edital 001/2006.

Observe-se que, dentre os conhecimentos solicitados, os do ponto 1 ao 12 são os mesmos para professores e auxiliares de sala. Dos professores, exige-se a mais conhecimentos relativos a: “instituições de educação infantil como espaço da produção das culturas infantis; mídia e educação, o cuidar como prática pedagógica para necessidades das crianças da faixa de 0 a 6 anos e a prática da documentação pedagógica na educação infantil”.

Os avanços conquistados pelas auxiliares, expressos nas atividades que cotidianamente realizam nas creches e pré-escolas e que vêm resultando em crescentes processos de luta pela valorização do seu trabalho, como veremos, está longe de significar maior equidade em termos de carreira e salários. No entanto, vale registrar o que disse uma de nossas entrevistadas:

Na época a gente começa... assim, a criança ia fazer coco, dar banho ... era a auxiliar. E na nossa luta nós começamos a mostrar que limpar o coco também é pedagógico. Então foi aí que o professor começou a se inserir no trabalho da Educação Infantil. Porque era só aquela coisa, vem com o planejamento pronto. Eu me lembro que na época eu fui elogiada por uma comissão da secretaria por que eles começaram a ver esta coisa de participar [...] e então que eles viram e de certa forma começaram a colocar as atividades diversificadas e eles perceberam que era muito mais interessante para a criança, muito mais produtivo inclusive para todas que houvessem estas atividades diversificadas que estimulava muito mais a criança (E2).

Se no plano da formação e da atividade profissional propriamente dita as auxiliares de sala foram conquistando espaços e reconhecimento social, pouco a pouco também foram garantindo conquistas no plano dos salários e da carreira. No entanto, como veremos na seção seguinte, as diferenças continuam significativas nesses termos.

4.6 SALÁRIO E CARREIRA

Pelas entrevistas, pudemos constatar que é na década de 1990 que as auxiliares de sala mais se mobilizam em prol da valorização do próprio trabalho. Em fins dos anos 1990, esse grupo já somava quase 200 profissionais, o que certamente facilitava pressões sobre a administração municipal. Confirma-o o depoimento de uma entrevistada:

Em 1988 quando o magistério resolveu criar o estatuto do magistério para colocar questões específicas do magistério, as conquistas... que é o melhor em nível de Brasil que a gente conhece... na época as auxiliares de sala eram um grupo ainda muito pequeno, sem formação, desmobilizado, não entrou nesta luta junto com o magistério e foi então que eles ficaram fora do quadro do magistério, ficou no quadro civil e foi um erro que a prefeitura cometeu [...] independente destes problemas todos, de falta de formação etc., é um profissional da educação também e que deveria estar junto e até hoje a gente 'pena' por isso (E2).

Assim, não inseridas no Plano de Cargos e Salários do Magistério, as auxiliares continuaram a ser regidas pelo Plano de Cargos e Empregos do Quadro Único de Pessoal da Administração Civil, situação que perdura até os dias atuais. Como consequência, elas nunca usufruíram das mesmas condições e benefícios dos professores, o que criou uma imensa distância em termos salariais entre estes dois grupos de profissionais.

Para exemplificar nossa análise, tomamos como referência os planos de carreira do magistério e dos “quadros civis”, no qual, descritos no quadro 14, está a comparação entre os requisitos de progressão e de mobilidade na carreira do magistério e na carreira civil

	PROGRESSÃO FUNCIONAL / MOBILIDADE NA CARREIRA
CARREIRA CIVIL	<ol style="list-style-type: none"> Experiência Profissional: será considerado o tempo de experiência adquirido na Prefeitura Municipal de Florianópolis, no cargo que o servidor é titular, bem como as averbações de tempo de serviço neste mesmo cargo em outros órgãos públicos ou privados; Conhecimento da Organização: será considerado o tempo de serviço a partir da data de admissão do servidor, bem como a averbação de outro tempo de serviço anteriormente prestado na Prefeitura Municipal de Florianópolis; Desempenho: será considerada a média das notas atribuídas ao servidor no decorrer do ano, através do “Sistema de Avaliação de Desempenho”. A todos os servidores está sendo atribuída a mesma pontuação (100 Pontos) por falta de regulamentação do Sistema de Avaliação de Desempenho. Aperfeiçoamento Profissional: serão considerados os cursos de aperfeiçoamento e produção de trabalhos técnicos relacionados com a formação e funções do cargo do servidor.
CARREIRA MAGISTÉRI O	<ol style="list-style-type: none"> Acesso (mudança de nível/tabela), através da apresentação do diploma de conclusão da formação superior a exigida para o ingresso no cargo, como por exemplo especialização, mestrado ou doutorado; Aperfeiçoamento (mudança de referência), através da apresentação de certificados de cursos de aperfeiçoamento, até duas vezes ao ano. Cada referência equivale a 100 horas de aperfeiçoamento (na primeira promoção) e 50 horas de aperfeiçoamento (a partir da segunda promoção); Tempo de Serviço e Assiduidade (mudança de classe), a cada dois anos de tempo de serviço no magistério público municipal.

Quadro 14- Comparativo das carreira civil e carreira do magistério.

Fonte: DAE –PMF (junho/2009)

As diferenças entre professores e auxiliares de sala se evidenciam na ascensão da carreira e na apresentação de cursos de

aperfeiçoamento. Enquanto os professores podem apresentar os cursos realizados em qualquer época do ano e com qualquer carga horária, as auxiliares de sala, ao contrário, somente poderão apresentar cursos de 200 horas anuais apenas no mês de junho; se só totalizarem esse número de horas após este mês, deverão aguardar o mês de junho do próximo ano. Referente a este engessamento, as auxiliares de sala se posicionam:

Estamos no quadro do estatuto do civil, um quadro do plano de cargos e salários engessado, no qual não se conseguia aumento de salário nenhum, não havia como se mover na tabela. Então em 2000, mais ou menos, começamos a lutar por um plano de cargos, já que não existia [...]. Começamos buscando apoio da câmara de vereadores para fazer um projeto pelo qual as auxiliares pudessem ter, de alguma forma [...], um salário digno, um vencimento com progressão de valorização [...] Conseguimos estabelecer uma data-base e mudar, passar de quinquênio pra triênio, ainda que não tenhamos conseguido mudar o percentual, que ficou em 1% ao ano [...] Pelas lutas, principalmente deste grupo e com o apoio da Câmara [...] conseguimos colocar no estatuto único, depois alterado e aprovado em 2003, que os auxiliares de sala tivessem o mesmo tempo de férias que os professores (E2).

Na tabela salarial, o professor hoje pode entrar com curso a qualquer momento, mesmo sendo de 100 horas. Nós só podemos apresentar cursos de 360 horas, e entrar com o pedido apenas uma vez por ano, somente em abril. Se não o fez, perdeu. Eu havia feito um curso de 200 horas e perguntei se poderia entregar no fim do ano. Não foi permitido, pois havia que esperar a época. É muito complicado para a categoria. a única possibilidade de subir de nível na tabela é quando se muda de ano. Onde então a valorização? (E5).

Estas diferenças de tratamento em termos de carreira se refletem, de conseqüência, em seus salários. No Quadro 15, mostramos quais as diferenças na composição dos salários de professores e auxiliares de sala.

	REMUNERAÇÃO /GRATIFICAÇÕES
AUXILIAR DE SALA	<p>Além dos vencimentos especificados nas tabelas abaixo, o servidor do quadro civil poderá contar, se for o caso, com as seguintes gratificações:</p> <p>a) Gratificação de Incentivo – Artigo 84: equivalente a 20% sobre o seu vencimento, para os servidores que concluírem grau de escolaridade superior ao exigido para o cargo que ocupa, após três anos de ingresso no serviço público municipal;</p> <p>b) Auxiliar de Sala em exercício efetivo: equivalente a 20% sobre o vencimento, para o servidor ocupante do cargo de auxiliar de sala, desde que no efetivo exercício da função (em sala de aula);</p> <p>c) Triênio: equivalente a 3% sobre o vencimento, a cada três anos de efetivo serviço público;</p> <p>d) Jornada: equivalente a 33,33% sobre o vencimento e o adicional por tempo de serviço (quinqüênio/triênio), para os servidores que tiverem sua jornada ampliada para 8 horas.</p>
PROFESSOR	<p>Além dos vencimentos especificados nas tabelas abaixo, o servidor do magistério conta com as seguintes gratificações:</p> <p>a) Regência de Classe: equivalente a 10% sobre o vencimento, para os servidores ocupantes do cargo de professor, desde que no efetivo exercício da função;</p> <p>b) Hora Atividade: equivalente a 30% sobre o vencimento, para o professor de Educação Infantil e Séries Iniciais, desde que no efetivo exercício da função. Para os demais professores e especialistas em assuntos educacionais a hora atividade é devida em tempo, ou seja, 30% da jornada de trabalho semanal;</p> <p>c) Dedicação Exclusiva: equivalente a 40% sobre o vencimento, para todos os servidores efetivos do magistério com jornada de trabalho de 40 horas semanais e sem outro vínculo empregatício;</p> <p>d) Anuênio: equivalente a 2% sobre o vencimento, a cada ano de efetivo exercício da função no serviço público, para</p>

	todos os servidores efetivos do magistério;
--	---

Quadro 15 – Remuneração/ gratificação dos auxiliares de sala e professores
Fonte: DAE – PMF (Junho/2009).

Estas diferenças na composição dos salários podem ser resumidas em: a) anuênio – com o qual o professor agrega 2% sobre seu salário anualmente, ao passo que os auxiliares agregam 3% a cada três anos (o percentual anual do auxiliar é de 1%, contra 2% dos professores); enquanto que os professores incorporam percentuais significativos aos seus salários relativos a hora-atividade (30%), dedicação exclusiva (40%) e mais 10% de regência de classe, os auxiliares incorporam 20% se estiverem efetivamente em sala com crianças, mais 33,3% caso estendam sua jornada para 40 horas/semana (cargo – 30 horas/semana), mais 20% sempre que obtiverem um diploma que ateste um grau superior ao apresentado no momento de ingresso no cargo. Aqui é importante frisar que este percentual não se aplica a quem já ingresse com nível superior.

Isto significa, em termos salariais, que um professor iniciante com nível superior, com uma jornada de 40 horas semanais, recebe R\$ 1681,30, valor ao qual se agregam mais 40% a título de dedicação exclusiva e R\$ 12,69 por dia trabalhado de vale alimentação, chegando a um total aproximado de **R\$ 2.633,00**²⁹, enquanto que uma auxiliar de sala com nível superior, com uma jornada de trabalho de 30 horas

²⁹ Fonte: SME / Tabela Salarial do Magistério de 9 de junho de 2009. Outros fatores decorrentes do tempo de serviço e promoções etc. não estão computados. A simulação referente aos salários dos professores tomou como base a carga horária de 40h, e das auxiliares de sala 30h, pois são os tipos de regime de trabalho predominantes na situação.

semanais recebe o equivalente a R\$ 535,35 mais gratificação de 20% por permanecerem duas horas sozinhas com as crianças, e vale alimentação de R\$ 12,69 por dia de trabalho atingindo aproximadamente R\$ **921, 60**. Caso este profissional adquira a formação solicitada para o cargo após a sua entrada na PMF agrega-se uma gratificação de 20% sobre o salário recebido.

Hoje para quem entra o salário base, os proventos de um auxiliar é R\$ 470,00, um novo que entra agora. O que é R\$ 470,00? Para você ter uma formação eles só te dão estes 20% do artigo 84, da LEI 063/2003, que assim, se eu sou formada na pedagogia hoje e eu entrar na prefeitura não é valido. Eu tenho que estar na prefeitura, fazer uma outra graduação de pedagogia para validar. Então tem que entrar com processo... (E5).

Com a mobilização do grupo das auxiliares de sala, estas passaram a conseguiram alguns “benefícios” ou, melhor dizendo, direitos. Com a aprovação da Lei Complementar CMF 0063/2003, que dispõe sobre o *Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Florianópolis*, as auxiliares de sala conquistaram alguns avanços em direção a uma maior valorização profissional. Destacamos:

- a) período de férias passou a ser de 65 dias anuais, igualando-se aos professores, conforme diz o artigo 90:

Os auxiliares de sala têm direito de até 65 (sessenta e cinco) dias, por ano, devendo coincidir com as férias escolares, assim distribuídos: I - Férias de 50 (cinquenta) dias consecutivos, no período compreendido entre dezembro e fevereiro. II - Férias de 15 (quinze) dias consecutivos, no mês de julho.

b) gratificação de 20% sobre os salários, conforme o art. 85, da lei supracitada.

A gratificação de que fala a letra b) é destacada pelas entrevistadas como uma “grande conquista”, pois entendem que equivale à gratificação dos professores por “regência de classe”, isso porque as crianças ficam sob sua responsabilidade exclusiva nos horários das 7h00 às 8h00, das 12h00 às 13h00 e das 17h00 às 19h00. Nesses períodos, considera-se que exerçam atividade docente de fato, ficando também sob sua incumbência o planejamento das atividades a serem realizadas nesses espaços de tempo.

De acordo com uma entrevistada:

O magistério hoje tem 30% de hora-atividade e regência; somando tudo, dá 40%; por que o mesmo não é possível para a auxiliar? Uma vez que ao longo dos anos buscamos mostrar que temos um trabalho tão importante quanto o do professor, que desempenhamos as mesmas funções [...] a partir de 92 já começamos a participar das reuniões de pais e do planejamento [...] contribuimos pedagogicamente [...] trabalhamos duas horas sozinhas, sem a presença do professor com o aluno e, evidentemente, não se dá só atividade livre, também se planeja de alguma forma estes horários. Queríamos ter alguma forma de valorização também financeira, e chegamos aos 20%, especial para o auxiliar de sala; não é grande coisa, mas foi uma forma também de estimular. Conseguimos os 20% sobre os vencimentos dos auxiliares de sala (E2).

Observemos que no período anterior à lei referida, as auxiliares de sala tinham 30 dias de férias, permanecendo nas instituições nos períodos que excedessem a este limite, organizando as salas, realizando trabalhos internos, organizado material para os professores ou, como elas relatam, simplesmente “olhando uma para a cara da outra sem fazer nada”.

Ai era assim era faxina, encapar caixa, deixar tudo arrumadinho, tinha que deixar impecável para quando o professor chegasse. Você meio que era empregado do professor, você tinha que deixar tudo pronto, caixa, tudo. Nós trabalhávamos sem criança, nós não podíamos assumir turma, é uma contradição porque chega as 5h você fica com 2 turmas sozinha (E1).

Como podemos observar, as distinções e as diferenças nas duas carreiras, a do quadro civil e a da carreira do magistério, ou seja, das auxiliares de sala e dos professores, não coincidem com as funções que lhes são atribuídas e por eles realizadas. Nas funções que realizam, há uma identificação e semelhança no trabalho junto às crianças, às famílias e no âmbito da instituição com o trabalho desenvolvido pelos professores. Porém, somente as auxiliares permanecem sozinhas com as crianças e em diferentes momentos do dia, o mesmo não ocorrendo com os professores. Das funções atribuídas, como se pode conferir no Quadro 12, as auxiliares são encarregadas, numericamente falando, de 12 funções a mais que os professores. Do mesmo modo, delas se exigem praticamente os mesmos conhecimentos dos professores, já que estes são contratados para desempenhar a função de “*Professores de Educação Infantil*”.

No entanto, com tantos pontos comuns com os docentes, o trabalho realizado por estas profissionais não é valorizado nem reconhecido nos salários recebidos, na progressão ou na mobilidade na carreira; na melhor das hipóteses, o máximo que conseguem atingir não se aproxima do inicial de um professor.

Diante deste quadro, para superar as diferenças, as auxiliares criam alternativas para atingir o nível dos professores em formação ou intensificam as atividades, abarcando ainda mais funções no cotidiano das instituições.

4.7. A FORMAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LUTA E A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

Uma das mais importantes estratégias utilizadas pelas auxiliares em suas lutas por melhores condições de trabalho e de salários, enfim, por sua valorização profissional, foi buscar a elevação de sua formação e qualificação profissional. Na década de 1990, acrescentaram o ensino fundamental no requisito de ingresso; nos anos 2000, o ensino superior, que foi a maneira encontrada para superar a histórica divisão de tarefas – entre quem cuida e quem educa -, como também de fato lhes deu acesso aos conhecimentos e discussões da área da educação infantil, qualificando mais o seu trabalho. Com isso, seu trabalho cotidiano ganhou sustentação e elas passaram a integrar o grupo pedagógico³⁰.

³⁰Atualmente, das 975 auxiliares de sala que trabalham na Educação Infantil apenas 16 não possuem a formação no ensino superior ou o magistério.

Ao serem indagadas a respeito das mudanças introduzidas em seu trabalho, foram unânimes em apontar a formação e o “conhecimento que agora elas possuem e que antes não tinham”:

Isso mudou a partir da mudança da LDB e a partir do momento da conscientização da formação em 1999 por ai, em 1998 que nós começamos a trabalhar com as questões das crianças, começamos a priorizar as crianças, no governo da Ângela Amim, começamos a priorizar as crianças, nosso objetivo era educar, cuidar e educar e foi melhorando com o tempo (E5).

Então mudou muito, hoje você é um educador para trabalhar junto com o professor. Hoje você dá uma aula e não tem dificuldade nenhuma, então a prática e a teoria também que estamos estudando, então mudou muito (E1).

é que agora tem-se mais clareza, através dos projetos [desenvolvidos com as crianças] temos noção. Porque antes não tinha nada. ‘O que é projeto? O que é planejamento?’ Agora estudamos. Adquiriu-se mais conhecimento. [...] Pela formação, e até pela nossa busca mesmo, nos livros que estudamos (E4).

Eu acho que a própria formação profissional da pedagogia, que todos os profissionais fizeram, estamos querendo nos valorizar mesmo enquanto profissional e não ser só mais um faz tudo, porque afinal de contas também temos a formação, temos o conhecimento... para que se sentir inferior?, porque ser inferior, se temos o conhecimentos? Este próprio movimento de uma estar cobrando da outra, e a direção dando abertura, então houve esta mudança (E 6).

A partir do momento que o auxiliar começou a ter a formação, começou a buscar, a evoluir politicamente é que tivemos as mudanças (E5).

A mudança mais significativa percebida nos depoimentos e destacada pelas auxiliares é a mudança na relação com os professores e no cotidiano de sala, relação que passou a ser de parceria entre os profissionais:

*O auxiliar passou a ter bem mais responsabilidade do que tinha antes, porque o auxiliar era um faz tudo do professor, o professor diz, ‘_vai lá buscar um toalha’, o auxiliar ia lá e buscava, ‘_a vai trocar uma fralda do bebe’, o auxiliar ia lá e trocava. **Agora já estão muito mais em parceria, todas as funções da sala já são mais divididas**, os dois sentam para planejar, os dois sentam para resolver situações problemas com as famílias ou com a direção, os dois profissionais da sala tomam e decidem as situações problemas do cotidianos juntos, decidem juntos (E6).*

Depois disso a gente começou a ter mais abertura, depois as outras direções que vieram também e sempre se trabalhar em conjunto, o professor e o auxiliar (E6).

Garantia de espaço e uma abertura maior nas questões pedagógicas, por mais que sua concessão dependesse da permissão ou não do professor, foram ressaltadas por elas:

*Mas ela sempre **me deu abertura** para trazer coisas novas, botar idéias e **até mesmo** interferir e tudo (E8).*

*Então a gente reunia o grupo das auxiliares com o pessoal de formadores da prefeitura, da própria rede onde tínhamos cursos para participar do planejamento, da instituição, da conversa com os próprios pais, porque não podíamos ser uma sombra do professor. **Afinal de***

contas nós também éramos um profissional da educação [...] (E6).

Mas é claro que tudo isso a base de greve, com luta. Eu sou grevista de carteirinha, luto pelo que quero, sou representante da unidade no sindicato no conselho deliberativo e até o ano passado fazia parte do conselho fiscal (E5).

No decorrer de nossa pesquisa, percebemos que as relações entre auxiliares de sala e professores nem sempre são marcadas pela “pareceria”. Também ocorrem tensões no cotidiano das instituições. A hierarquia de funções parece intrínseca à própria natureza de cada cargo e aos modos distintos de inserção no âmbito das esferas da educação e da administração civil, com reflexos sobre as relações entre profissionais, que continuam, apesar de todos os avanços, dois grupos; nem sempre admitem o caráter de complementaridade, às vezes, tornando-se até antagônicas. Em geral, cabe ainda ao professor deliberar e definir os limites da participação das auxiliares em sala. Este “poder” de decisão de professor pode ser explicado por diversas questões, como o cargo, a função definida como própria de cada um e seu posicionamento frente ao auxiliar de sala. É o que revelam nossas entrevistadas:

Mas, não podemos deixar de salientar que até hoje, mesmo tendo auxiliares de sala com pós graduação, sendo excelentes profissionais, maravilhosos, elas ainda são muitas vezes espezinhados e massacrados pelo professor, ‘porque eu sou o professor’, quando a coisa é boa, ‘ _ porque eu fiz o planejamento! Eu sou o professor da sala’. E quando dá o problema ‘ai senta aqui, vamos ver. Pois é tu não ajudou!’ Tem muito ainda esta coisa,, conforme onde você

trabalha tem muita ainda esta hierarquização na vertical, de cima para baixo (E6).

Tem, mas esta bem mais amena. Ter tem, como eu te falei anteriormente quando você põe no papel professor fulano, auxiliar ciclano, mas quando você vê que o trabalho em sala é o mesmo e o auxiliar se impõe ‘_eu sou um profissional’, com tantos projetos como a gente tem aqui não tem como não ser [...] Isso hoje em dia ainda existe. Tem professores que fazem o seu projeto, seu planejamento e o auxiliar só..., ‘eu sou a professora, eu faço o planejamento, eu! você faz isso’(E 5).

A questão que eu sou professor e você é a auxiliar eu ainda identifico, ainda existe muito isso. Principalmente as mais velhas, o ranso, é o ranso que fica (E1).

Consideram a abertura e a liberdade das auxiliares também responsáveis pela “facilidade “do trabalho realizado hoje:

Mais fácil, não sei se é o amadurecimento de anos de trabalho, se é pelo profissional ter mais liberdade de falar e de expressar, mais a liberdade. Porque antes não tínhamos muita liberdade nem com o profissional de sala nem com o diretor (E6).

Da mesma forma que o trabalho realizado é mais fácil com as formações e com a abertura concedida aos auxiliares, há também uma crescente intensificação do seu trabalho. A luta pela valorização e pelo reconhecimento do “profissional da educação”, contraditoriamente, também parece contribuir para essa intensificação. A afirmação do profissional não se reduz mais apenas a “auxiliares de serviços gerais”, mas avança para a possibilidade de assumir tarefas antes atribuídas

apenas aos professores, embora o acúmulo de tarefas se converta em sobrecarga. Isso tem gerado também sentimento de desvalorização e massificação, especialmente quando as auxiliares se referem aos horários em que ficam sozinhas com os grupos de crianças:

Mas qual o ser humano que vai chegar as 5h da tarde, vai enfiar 50 crianças numa sala, sendo que 25 não são teus, entendeu.[...]Porque se falta uma auxiliar você fica com 50 crianças, e depois as 5h acontece muito isso. Porque se tem um atestado você é obrigado a ficar, eu já fiquei com 50 crianças numa sala e aí? E se acontece alguma coisa? Hoje acontece isso, é a nossa realidade hoje nos NEI de auxiliar de sala. aconteceu um dia que eu fiquei com 50 crianças e a outra menina com 45 (E1).

Então ficamos aqui trabalhando feito umas loucas porque você não sabe do fulano de outra sala, será que aquele é o pai? Você não sabe quem é o pai, é muita responsabilidade. Se você quer ligar para uma criança que tem febre, não tem como ligar, como é que eu vou sair da sala, não tem ninguém.[...] Mas a partir do momento que sobrecarrega, é por isso que na rede os auxiliares de sala estão todos estourados (E1).

O desempenho de funções antes exclusivas de professores se transforma, no momento das comparações de salários e carreiras, em sentimentos de desvalorização, dando-se conta de que assumiram as funções de professor sem receber por isso. Este posicionamento, no entanto, é também contestado por outras auxiliares de sala, que vêem na sua valorização como “profissionais de educação”, o motivo que justifica “assumir” essas tarefas:

[...] até alguns dias estamos chateados e tende a pensar “eu também não recebo pra isso não vou fazer”. Mas nós sabemos que não é por ai (E5).

[...] O auxiliar tende pensar ‘eu sou uma auxiliar eu não ganho para isso’, mas você acaba assumindo, por ser uma profissional (E6).

[...] Eu porque sou muito metida gosto de estar participando de tudo, fazendo tudo, trago idéias, participo do planejamento, das avaliações, tomo a frente de marcar avaliações, de marcar reunião de pais ou como é um momento como eu fico das 7 as 8 da manhã eu que recebo os pais, eu que recebo as reclamações do dia anterior, então são muitas coisas que você tem que tomar a frente, não para se fazer de baratinha morta, ou você assume ou não assume (E6).

As auxiliares de sala, como um grupo profissional, como pudemos constatar em nossa pesquisa, passaram de responsáveis pela limpeza a “profissionais da educação”, conscientes de que realizam um trabalho de docência na RMEI. As configurações e as transformações operadas no cargo deixaram marcas em seu trabalho, bem como em sua relação com os colegas de trabalho.

As profissionais auxiliares de sala vivem e trabalham na ambiguidade: ao mesmo tempo que exercem um trabalho docente, com todas as implicações, responsabilidades e funções que este supõe, não são reconhecidas como tais desde o momento em que são contratadas e inseridas num quadro diferenciado dos professores, sem muitos dos benefícios que usufruem os professores (inclusive salariais), ou seja, sem o reconhecimento de que merecem.

É forçoso porém, necessário, admitir que seu trabalho se situa no âmbito da docência na Educação Infantil e se caracteriza como um “trabalho docente”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Queremos ressaltar que no decorrer de todo o texto fomos constituindo e tecendo as considerações necessárias em relação ao trabalho docente na Educação Infantil e principalmente em relação as auxiliares de sala e o trabalho que realizam. Assim iremos destacar neste momento apenas algumas considerações, todas as outras, tão importantes quanto, estão intrínsecas ao texto desta dissertação.

Tendo por finalidade analisar o surgimento e a constituição do cargo de auxiliar de sala na RMEI de Florianópolis e a consequente expansão deste grupo nos últimos anos, buscamos compreender como elas se inseriram nesta função e quais as configurações que o cargo foi adquirindo ao longo dos anos. Entendendo que o trabalho que executam se insere no âmbito do trabalho docente na Educação Infantil, buscamos também identificar as transformações sofridas pela função desde o início da implantação das unidades de Educação Infantil em 1976 em Florianópolis.

Para alcançar tais objetivos, utilizamos como metodologia a análise documental e procedemos ao resgate de documentos e dados que pudessem colaborar com a pesquisa. Nesta “garimpagem”, conforme já havia definido Ostetto (2000), na busca pelos dados nos arquivos da PMF, local onde supostamente encontraríamos editais e leis sobre o assunto, nossa busca foi intensa e quase que inútil, pois os dados se perderam no tempo; ninguém sabia nos dizer onde encontrá-los. Nossa busca continuou e foi nas entrevistas com as próprias auxiliares de sala que as peças foram se encaixando e a história destas profissionais pôde ser recontada. Nas entrevistas com as auxiliares, percebíamos um tom

de desabafo, como se elas precisassem expor e dar a conhecer algo que as incomodava há muito tempo: o fato de não serem tratadas, nem reconhecidas como professoras, mas sentindo-se como tais por exercerem cotidianamente a docência na Educação Infantil.

Com estas premissas, o referencial teórico no qual nos embasamos está pautado numa concepção de trabalho como ação humana, intencional, planejada e orientada por objetivos. Com base nos estudos de Saviani (1991, 2009), entendemos que o trabalho é a própria essência do homem e que o ato de agir sobre a natureza modifica não apenas o seu objeto, mas sobretudo modifica a si mesmo. Mas como poderíamos entender a natureza do trabalho docente, já que não possui um objeto inerte para ser modificado? Neste caso, o trabalho docente insere-se na modalidade de trabalho não-material, situado no campo das idéias, dos saberes, do conhecimento.

A educação, de modo geral, sofreu profundas mudanças com as reformas educacionais dos anos 1990, marcadas, como vimos nas pesquisas, pela intensificação do trabalho dos professores e por uma precarização das condições de trabalho. Do mesmo modo, na Educação Infantil estas questões foram identificadas, com o acúmulo de funções dos profissionais (muitas crianças por sala) e pela própria dinâmica de trabalho, que exige dos profissionais muito esforço físico durante toda a jornada. Como já apontou Pinto em sua pesquisa, “o cansaço físico é assinalado como um aspecto de sobrecarga do trabalho por terem que agachar, levantar e carregar as crianças no colo, principalmente para as trocas e banhos [...] o ritmo de trabalho e o cansaço das profissionais junto às crianças são mais extensos, ainda, em função da carência de pessoal nas escolas” (2009, p.120 - 121)

O trabalho na Educação Infantil identifica-se bastante com as análises e discussões realizadas por Tardif e Lessard (2005) sobre a docência e, conseqüentemente, sobre o trabalho dos professores. As formas de organização e de análise da docência propostas pelos autores conseguem abarcar as especificidades do trabalho realizado na Educação Infantil. Considerar a docência como um trabalho interativo sobre o outro e com o outro, considerando que o objeto é outro ser humano, é fundamental para compreender a função docente em todas as etapas da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil, na qual estas relações interativas são mais intensas.

A origem do trabalho destas profissionais está relacionada aos modelos de atendimento à criança pequena que se instaurou inicialmente no Brasil: a creche com um caráter mais assistencialista para as crianças de classes baixas, e a pré-escola, de cunho pedagógico, para as famílias de classes mais abastadas. Diferenciaram-se também os profissionais que atuariam nesta etapa: professores sem formação e pouca qualificação para a creche, onde bastariam conhecimentos sobre o cuidado com o corpo e a higiene das crianças; e professores com formação, que desenvolviam atividades visando à preparação para o ensino fundamental.

Por mais que a Educação Infantil, ou seja, creches e pré-escolas façam parte da Educação Básica Nacional, estes modelos, estas diferenciações permanecem cristalizados na atuação dos profissionais, expressando-se por meio das hierarquizações do trabalho. Deste ponto de vista, as auxiliares de sala e outros profissionais que não são contratados como professores são incumbidos das atividades mais

relacionadas ao cuidado, à higiene das crianças, bem como à arrumação e à limpeza das instituições.

Porém, reafirmamos a docência exercida atualmente pelas auxiliares de sala em Florianópolis, as quais, em sua maioria, possuem a formação exigida para o cargo de docente e exercem atividades diretas com as crianças.

Durante a pesquisa, fomos constantemente instigados a responder a outra questão que nos motivou na busca pelos dados: como estas profissionais “surgiram” ou começaram a ser contratadas na Educação Infantil em Florianópolis?

Concluimos que, desde o início das atividades com as crianças, as auxiliares de sala estão presentes, identificadas inicialmente com a nomenclatura de “auxiliar de serviços” ou “serventes”. Compunham o quadro de funcionários das instituições de Educação Infantil, sendo responsáveis pela limpeza e preparação da alimentação e ajudavam os professores em momentos pontuais, como alimentação e higiene das crianças, além da arrumação e limpeza das salas. Com a ampliação do atendimento e a expansão da rede, estas ajudas passaram a ser mais frequentes e surgiu a necessidade de se ter mais alguém auxiliando o trabalho em sala, o que originou o cargo de auxiliar de sala em 1982.

Estas funções iniciais de limpeza e higiene das instituições, bem como as atividades mais relacionadas ao cuidado com as crianças, imbricaram-se no trabalho das auxiliares de sala, gerando principalmente uma divisão nas tarefas entre professoras e auxiliares de sala: as auxiliares de sala passaram a responder pelas atividades de higiene, alimentação, organização das salas, manutenção e limpeza de sua sala e eram excluídas de momentos de planejamento, das reuniões

pedagógicas e de formação, realizando atividades “internas” nas unidades.

Estas hierarquias manifestam-se não apenas nas atividades de cada uma, mas sobretudo nas diferenças de carreira, nos salários (inferiores), na sobrecarga de trabalho e, principalmente, no fato de não serem reconhecidas como docentes em suas unidades de trabalho.

Neste sentido, nos pautamos nos documentos do CNE, para identificar se estas profissionais seriam ou não consideradas docentes. Nos pareceres do CNE, realizados com o intuito de responder a consultas feitas por diferentes órgãos como prefeituras, sindicatos e pelo próprio MEC sobre a situação destas profissionais, encontramos a afirmação de que são de fato DOCENTES e, como tais, devem pertencer à carreira do magistério, possuir salários e condições de trabalho compatíveis com as dos outros profissionais.

As lutas e a mobilização do grupo das auxiliares de sala garantiram-lhes o direito à formação. Com a formação e com a afirmação de que são “Profissionais da Educação”, as auxiliares de sala passaram a participar mais ativamente das atividades ditas pedagógicas, tanto em sala quanto institucionalmente.

Atualmente, identificamos nas falas das auxiliares de sala que o trabalho que realizam se identifica com o dos professores, porém, continuam inseridas no quadro civil da PMF, o que se traduz em desvalorização e precarização em seu trabalho.

Também identificamos que muitos foram os avanços adquiridos, como a exigência de formação, que passou de ensino fundamental para ensino superior; a garantia de 65 dias de férias, igualando-se ao direito dos professores; o direito à formação e à

participação em formações e cursos oferecidos pela PMF e, dentre todos talvez o mais importante para elas auxiliares: serem respeitadas como profissionais e poderem participar das decisões, terem espaço próprio e, como identificamos em suas falas, ter “abertura” para falar, para se expor.

Mais recentemente, com a greve de 2010, conseguiram, em acordo entre a PMF e o SINTRASEM, mudança de Classe. A partir de janeiro de 2011 passarão a pertencer à Classe VIII e não mais à Classe III, que corresponde à de formação em Ensino Superior. Como vimos nesta pesquisa, apenas 16 auxiliares, de um montante de 975 que estão na educação infantil, não possuem o ensino superior.

Ainda há muito o que discutir em relação às auxiliares de sala, porém, para este estudo, concluímos reafirmando a docência das atividades que as auxiliares de sala da RMEI de Florianópolis realizam nas instituições de educação infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende” significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu. Anais eletrônicos: Anped, 2006. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>

ÁVILA, Maria José Figueiredo. As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar. In: *25. REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu. Anais eletrônicos: Anped, 2002. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>

ANDRADE, Cristiane B. *Entre o saber e o poder: o trabalho de cuidar e educar*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, Campinas.

APPLE, Michael W. *Trabalho Docente e Textos: Economia Política das relações de Classe e de Gênero na Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

APPLE, Michael W. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In _____ *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre: n° 4, 1991, p. 62-73. Pannonnica Editora Ltda.
REVISTA ÁRVORE. Viçosa: SIF, v. 26, n. 1, jan./fev. 2002. 133 p.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educ. Soc.* Campinas.v. 22, n.74, abr. 2001.

ARCE. Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cad. Pesqui.* São Paulo: n.113, jul. 2001.

BARBOSA, Ana Paula Tatagiba. *O que os olhos não vêem...Práticas e Políticas em Educação Infantil no Rio de Janeiro*. 2006. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ.

BARRETO, Ângela. *Por que e para que uma política de formação do profissional de educação Infantil?* Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.11-15.

BONETTI, Nilva. *Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de professores de educação infantil.* In:____FILHO, Altino (org.). *Criança pede respeito: temas em educação infantil.* Porto Alegre: Mediação, 2005

BONETTI, Nilva. O professor de educação infantil um profissional da educação básica: e sua especificidade? In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED.* Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu. Anais eletrônicos: Anped. 2006. Disponível em <<http://www.Anped.org.br/reunioes>

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Brasília, DF, 1996b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos a educação.* Brasília: MEC/SEB. 2006. 32 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Plano Nacional de Educação.* Brasília: MEC/SEB. 2001.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações.** Brasília: MTE/CBO, 2002. Disponível em <http://www.mtecb0.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em setembro de 2010.

BÚFALO, Joseane Parice. *Nem só de salário 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) - Campinas, SP.

CAMPOS, Maria Malta. *Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil.* Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, 1994, p.11-15.

_____, Maria Malta. GROUSBAUN, Marta W. PAHIM, Regina. ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de Creche. *Cadernos CEDES*. Educação pré-escolar: desafios e alternativas. 3. ed. Campinas (SP): Papirus, n. 9, 1991. p. 39-66.

_____, Maria Malta. FÜLLGRAF, Jodete Bayer. WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Roselane F. *Trabalho docente e formação de professores da educação infantil*. Florianópolis, 2008.

CAPESTRANI, Ruth de Manincor. *De auxiliar de desenvolvimento infantil a professor de educação infantil – mudanças subjetivas mediadas pela participação no programa de formação ADI- Magistério*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo. São Paulo.

CARVALHO. Luisa Maria Delgado de. *Perfil profissional das educadoras - atendentes dos Centros de Educação Infantil de Petrópolis*. 2005. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis.

CARVALHO, Marília Pinto. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, maio/jul. 1996. p. 77-84.

CASTRO. Sônia Maria Jordão. *Hierarquia Profissional na Educação Infantil: Professor X Auxiliar*. 1996. Monografia (Especialização) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

CERISARA, Ana Beatriz. *A construção da identidade das profissionais de educação infantil entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo, Cortez, 2002.

COTA, Tereza Cristina Monteiro. “A gente é muita coisa para uma pessoa só”: desvendando identidades de “professoras” de creches. In: 25. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, . Caxambu. Anais eletrônicos: Anped,2007 . Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>>

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da Docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In_____ *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 4, 1991, p.41-61. Pannonica Editora Ltda.

FLORIANÓPOLIS, Departamento de Administração Escolar. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em:< <http://www.pmf.gov.br/educa>>. Acesso em: 16 nov.2009.

FLORIANÓPOLIS. Relatório Tiro de Metas: Segundo Tempo (2005-2008). *Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em:< <http://www.pmf.gov.br/educa>>. Acesso em: 19 nov. 2009.

FLORIANÓPOLIS. *Relatório de Gestão – 2009 - Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em:< <http://www.pmf.gov.br/educa>>. Acesso em: 15 mai. 2010.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu. Anais eletrônicos: Anped, 2005 . Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>>

GOMES, Marineide de Oliveira. As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’. In.. *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Caxambu. Anais eletrônicos: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>>

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. Processo de Trabalho na escola: Algumas categorias para análise. In_____ *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre: nº 4, 1991, p.03-21.Pannonnica Editora Ltda.

KRAMER, Sônia. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cad. Pesqui.* São Paulo, v.3,4 n.122, mai./ago. 2004

KUHLMANN, Moisés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAKÁTOS, Eva Maria. *Fundamentos da Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Elvira S. ROSEMBERG, Fúlvia. CAMPOS, Maria Malta. GROSBAUM, Marta W. Trabalhando com Pajens. *Cad. Pesqui.* São Paulo: n. 49, maio 1984.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, Grupo de Trabalho Educação de Crianças de 0 a 6 anos, Caxambu. Anais eletrônicos: Anped, . Disponível em: <<http://www.Anped.org.br/reunioes>

MINAYO, Maria C. S. (org.). *Pesquisa Social Teoria, Método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

MONTOVANI, Sussana; PERANI, Rita Montoli. Uma Profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pró Posições*. v. 10, nº1 (28), março de 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, vol. 25, set./dez. 2004. p. 1.127- 1.146.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; SILVA, Ana Paula Soares; CARDOSO, Fernanda Moreno e AUGUSTO, Silvana de Oliveira. Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa.*, v. 36, n. 129, 2006.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil em Florianópolis*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

OZGA, Jenny. LAWN, Martin. O Trabalho Docente: Interpretando o processo de trabalho no ensino. In _____ *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre: nº 4, 1991. p.140–157..Pannonnica Editora Ltda.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n.33, mar. 2009. p.78-95.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. O trabalho docente na educação infantil pública em Belo Horizonte. 2009.Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROCHA, Eloisa A. C. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. 290 p. Tese. Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações - UFSC – Florianópolis.

ROCHA, Eloisa A. C. *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis: NUPEIN, 2009

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações*. 10. ed. rev - Campinas , SP: Autores Associados, 2008.

_____, Demerval. *Ensino Público e algumas falas sobre universidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez: autores associados,1991.

_____, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n 34, .jan./abr. 2007.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora, 2002.

SOARES, Kátia C. D. Trabalho docente e conhecimento. 2008. Tese (Doutorado) - Programa de pós Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis (versão preliminar).

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da Docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. CHAGAS, Liliane Maria de Moura. Atividade como agir humano Intencional: algumas reflexões a partir de György Lukács e Alieksei Leóntiev. In___. *Trabalho, economia e educação: perspectivas do capitalismo global*. Paulo Sergio Tumolo, Roberto Leme Batista (Orgs.). Maringá: Práxis; Massoni, 2008. p. 105-126.

WADA. Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. *Pro-Posições*, v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis: Marcas de uma experiência democrática. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

VIEIRA. Livia Maria Fraga. A formação do profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. *Pro-Posições* - v. 10 , n. 1 (28) , março de 1999.

VOLPATO, Claudia Fernandes; MELLO, Suely Amaral. Trabalho e formação dos educadores de creche em Botucatu: reflexões críticas. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. v. 35. n. 126, set/dez. 2005. p. 723-745.

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AUXILIARES DE SALA

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:
2. Ano de nascimento:
3. Estado civil:
4. Nível de escolaridade:
5. Se tem curso superior, qual curso?
6. Há quanto tempo está formada?
7. Quanto tempo trabalha na RMEI?
8. Há quanto tempo está trabalhando como auxiliar de sala?

II. RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DA FUNÇÃO DE AUXILIAR DE SALA

9. Como começou a trabalhar no cargo de auxiliar?
10. Como foi a inserção no cargo? Por concurso?

11. Quais os critérios utilizados para a seleção das auxiliares de sala?
12. Comparando o salário das auxiliares com aqueles que recebiam os professores, havia muita diferença?
13. Que formação era exigida para se começar a trabalhar como auxiliar de sala?
14. Lhe foi exigido algum conhecimento específico para trabalhar como auxiliar de sala?
15. O que faziam no cotidiano das Instituições de Educação Infantil?
16. Além do trabalho com as crianças você realizava algum outro trabalho na instituição de Educação Infantil? (limpeza, por ex.)
17. Recebi informações que houve um movimento na própria secretaria para a extinção do cargo de auxiliar. O que aconteceu? (procurar identificar os motivos, os argumentos usados pela secretaria etc). O que fez esta mudança, uma vez que em 2005 foram contratadas novamente muitas auxiliares?

III. MUDANÇAS OCORRIDAS NA FUNÇÃO DE AUXILIAR DE SALA:

18. Que mudanças foram ocorrendo ao longo destes anos no seu trabalho e na sua função?
19. Você considera o trabalho que você realiza agora mais fácil do que quando você iniciou? Por quê?
20. Quais mudanças são mais expressivas?
21. A que atribui estas mudanças? ou porque acha que estas mudanças foram ocorrendo?
22. Como era a divisão de tarefas entre os auxiliares e os professores na época de seu ingresso?
23. Esta divisão de trabalho foi sofrendo mudanças? que mudanças foram estas? a que atribui estas mudanças?
24. Como era a relação com os professores? Como é hoje esta relação?

IV. TRABALHO DAS AUXILIARES HOJE

25. Como é este trabalho hoje?
26. Como se sente nesta função? Há uma valorização/devalorização?
27. Quais as expectativas que tem com relação a função?
28. Como avalia essa integração maior com o trabalho do professor?

V. CONDIÇÕES DE TRABALHO

29. Como você avalia as condições de trabalho das auxiliares de sala?

30. Você identifica tensões no grupo de profissionais?
Quais?

ANEXO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DE AUXILIARES DE SALA NO SINTRASEM

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1- Sexo :
- 2 - Ano de nascimento:
- 3- Estado civil:
- 4- Qual seu maior nível de escolaridade?
- 5- Se tem curso superior: qual curso ?
Onde se formou?
- 6- Há quanto tempo esta formada?
- 7- Quanto tempo está na rede?
- 8- E quanto tempo está trabalhando como auxiliar de sala?
- 9- Quanto tempo está no SintraseM?

Constituição do grupo:

- 10- Como se constituiu o grupo das auxiliares de sala?
- 11- Qual o motivo da criação do cargo?
- 12- Quem iniciou o processo de criação do cargo?
- 13- Como foram contratadas estas primeiras auxiliares?
- 14- Que critérios foram utilizados para a contratação?
- 15- Quem foram as primeiras auxiliares?
- 16- Que formação possuíam?
- 17- Que tarefas estas auxiliares desempenhavam na instituição?
- 18- Que tarefas estas auxiliares desempenhavam junto as crianças?

19- além destas funções, as auxiliares desempenhavam mais alguma função?

Mudanças no cargo;

20- Quais as principais mudanças que ocorreram no cargo de auxiliar de sala que você identifica? (formação, funções que desempenham, salários)

21- Como era antes e como acontecem agora?

22- Que fatores contribuíram para que estas mudanças ocorressem ou não?

23- Que fatores dificultam as mudanças?

24 -Quais as principais reivindicações das auxiliares ao longo dos anos?

25- Há uma reivindicação do grupo das auxiliares em serem reconhecidas como professoras? Porque?

26- Há uma mobilização/ reivindicação das auxiliares em serem reconhecidas enquanto um grupo específico? Por que?

27- Quais são as reivindicações do grupo? (salário, carreira, formação ...)

28- Como você avalia as condições de trabalho das auxiliares de sala da educação infantil?

29 - Quais as principais tensões trabalhistas deste grupo profissional?

