

A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Valdete Côco

UFES/Brasil

valdetecoco@hotmail.com

Resumo: Este trabalho, vinculado a pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo, explora a configuração do trabalho docente na Educação Infantil focalizando o delineamento dos espaços institucionais, as políticas de valorização dos educadores e o diálogo entre as etapas do ensino. A partir da teoria crítica da modernidade e da cultura, os dados indicam a constituição de um campo específico, que advoga uma pedagogia própria com suas demandas e requisitos para a atuação dos educadores, em diálogo com as conquistas e desafios do campo educacional como um todo.

Palavras-chave: políticas públicas; trabalho docente; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Exploramos a configuração do trabalho docente a partir da pesquisa Mapeamento da Educação Infantil - EI no Espírito Santo - ES, que desenvolveu três ações integradas: o levantamento de estudos, o acompanhamento de editais de concursos públicos e a aplicação de questionário aos responsáveis pela EI. Com dados captados nas diferentes ações da pesquisa, exploramos a configuração do trabalho docente na especificidade da EI focalizando o delineamento dos espaços institucionais, as políticas de valorização dos educadores e as mediações que evidenciam temáticas presentes no diálogo entre as etapas de ensino. Nesse propósito, apresentamos a seguir, o contexto da pesquisa e seus pressupostos teóricos e metodológicos, que sustentam nossas reflexões sobre a configuração do trabalho docente no cenário local e se articulam com a inserção da EI nos sistemas de ensino, no contexto geral das políticas educacionais.

1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Com a pesquisa buscamos¹ mapear a EI no cenário do ES, com atenção especial à formação de professores, no contexto das ações de implementação das políticas públicas. Ancoramos seu desenvolvimento na concepção de que “o real é processual” para evidenciar a historicidade das ações (KONDER, 2002, p. 187) e, com isso, potencializar a ação dos sujeitos na história como “fazedores e refazedores do mundo” (FREIRE, 1998, p. 47). Nessa perspectiva, tomamos a EI no seu percurso de desenvolvimento considerando as mediações

sociais que vão negociando os modos de sua configuração. Trabalhamos, a partir da interação, com a possibilidade de o homem se constituir e de reinventar a si e à sociedade continuamente na dinâmica complexa e conflituosa da vida cotidiana (CERTEAU, 1993; BAKHTIN, 1992 e 1993). Nesse sentido, acreditamos que inventamos segundo nossas necessidades e possibilidades, com a necessidade imprescindível do reconhecimento do outro. Nesse jogo interativo, o poeta Manoel de Barros nos lembra que “inventar aumenta o mundo” (1998, p. 29). Na precariedade das pequenas conquistas nessa era em que o sistema do capital tornou-se cada vez mais destrutivo de direitos, da vida de pessoas e da natureza e, por isso, vivemos uma demanda de constituir uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2005), nos perguntamos: o que estamos “inventando” no campo da EI? Essa indagação articula as ações da pesquisa de modo a indicar que os estudos produzidos no campo, que os editais para provimento de cargos e que as ações apontadas pelos gestores precisam ser contextualizadas e vinculadas ao conjunto da luta pelas conquistas sociais. Para essa vinculação, tomamos como pressupostos a idéia de direito e de políticas públicas inseridas na perspectiva da *construção* da cidadania.

Consideramos que a idéia de cidadania – e os termos associados a esse campo semântico tais como cidadão, direitos, democracia, princípios igualitários etc. – se afirma no cenário atual num confronto com a observação do estabelecimento de formas, cada vez mais sofisticadas de desigualdade social, que engendram uma pobreza em expansão (CASTEL, 1997). Esse quadro parece colocar em cheque toda uma retórica da cidadania fortalecida principalmente a partir da década de 80 e expressada, no cenário nacional, na Constituição de 1988. Em síntese, vivemos tempos desconcertantes... No entanto, como legado de todo esse processo de afirmação da cidadania, temos uma reconfiguração da idéia de direito, que não se limita à busca de efetivação das conquistas legais, mas inclui a possibilidade de invenção/criação de novos direitos delineando uma lógica do *direito a ter direitos* (DAGNINO, 1994 p. 107 e BOBIO, 2004, p. 25). Esta lógica sustenta diferentes esforços em prol de conquistas sociais, num jogo de reinvenção, que também evidencia as difíceis relações entre Estado e Sociedade, no que se refere às aspirações de uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse contexto de lutas no terreno dos direitos sociais, a EI vem ganhando visibilidade, buscando cada vez mais afirmação social, prestígio político e presença no quadro educacional brasileiro (BRASIL, 2005).

Com esses pressupostos, realizamos uma pesquisa exploratória delineando um itinerário próprio para cada ação, com vistas à produção de uma visão panorâmica da EI no

cenário capixaba. Para o levantamento de estudos, o material foi coletado no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFES tomando como referência, na totalidade da produção do programa, a evolução da produção em Educação infantil e as características dessa produção. Para o acompanhamento dos editais, após o acesso e a seleção do material, trabalhamos com 42 editais de concursos realizados nos anos de 2005 a 2007. Para a coleta de dados junto aos gestores municipais da EI, aplicamos questionário aos responsáveis pela EI nos municípios observando, como focos principais do instrumento, a integração das instituições de EI ao sistema de ensino, a configuração do atendimento e investimento público, os processos de acompanhamento e avaliação, a formação inicial e continuada dos profissionais, o fomento à pesquisa, os processos de gestão e a produção de documentos e orientações. Ao final, recebemos o retorno de 41 municípios (52,5%) e optamos por trabalhar com o conjunto dos instrumentos, considerando sua representatividade no cenário do ES. Estas ações foram inter-relacionadas de modo que uma atuasse em complementação à outra e constituíssem, em seu conjunto, o ponto de partida para as sínteses produzidas na pesquisa.

Desse modo, os trabalhos se pautaram na idéia da EI como um direito que, no seu percurso, pode ser resignificada em suas representações, ações e perspectivas pelos diferentes atores sociais. Um dos personagens do romance “A varanda de Frangipani” nos lembra que encheram a terra de fronteiras e o céu de bandeiras, mas só há duas civilizações: a dos vivos e dos mortos (COUTO, 1996). Considerando que estamos tratando de ações implementadas pelos e para os seres humanos vivos do presente, nosso estudo no campo da EI se vincula a forma como tratamos as crianças, ecoando na configuração das profissionalidades ligadas aos contextos institucionais, em especial, aos contextos escolares. Com isso acreditamos que mapear a EI no ES nos convida a colocar o presente no centro das discussões exercitando coletivamente nossa responsabilidade.

Nesse cenário, tomando uma perspectiva crítica da modernidade e da cultura, os pressupostos teórico-metodológicos foram desenvolvidos como articuladores para o diálogo com as diferentes temáticas exploradas ao longo da pesquisa e que, ao final, constituem a completude do trabalho. Na especificidade deste trabalho, em que focalizamos a configuração do trabalho docente na EI, esses pressupostos se articulam com os estudos do campo da formação de professores que indicam que as reformas educacionais têm implicado mudanças na oferta de escolarização e na dinâmica de realização do trabalho escolar, repercutindo na atuação e na avaliação dos profissionais. Na proposição de mudanças, se apresenta a deficiência da formação dos profissionais e, simultaneamente, a convocação da sua atuação na melhoria do ensino e no progresso social e cultural (NÓVOA, 1998, p. 34).

Nesse jogo se evidenciam exigências de trabalho qualificado conforme as diferentes/novas necessidades que se apresentam, de articulações com outros profissionais, de acompanhamento e de registro da atuação permitindo a visibilidade e divulgação do trabalho, de continuidade da formação e de participação ativa na comunidade educativa, atuando na gestão coletiva do trabalho pedagógico. Junto com as exigências, se delineiam, dentre outros, desafios vinculados as condições de trabalho, de formação, de reconhecimento, remuneração e progressão na carreira (CÔCO, 2009). Essa complexidade vem se apresentando, no cenário do trabalho docente na EI, vinculada às especificidades dessa etapa da educação e à luta por garantir a EI como um direito para todas as crianças, no bojo das transformações no conceito de infância e dos processos de institucionalização da infância (PLAISANCE, 2004; RAYNA & BROUGÈRE, 2000).

Na expansão dos processos de institucionalização da infância, observa-se o fortalecimento do caráter educativo da EI com a inserção nos sistemas de ensino. Delineia-se um campo de trabalho, acompanhado da necessidade de profissionalização e formação dos educadores. A partir deste quadro, nos inspiramos na noção de campo de Bourdieu (1996 e 2002) na observação da EI como uma sub-campo no contexto educacional com um sistema estruturado com uma lógica própria (mesmo que precariamente em muitos espaços) e com uma dinâmica que supõe trocas e relações de poder internas e externas. Nesse espaço social - sempre carregado de disputas, rearranjos, comunhão de interesses e outros jogos de poder - estabelecem-se as disposições de agir, de conhecer e de trabalhar que vão construindo o pertencimento aos sistemas de ensino e configurando a atuação docente.

Com estas referências, exploramos as lógicas de configuração do trabalho docente nesse cenário de pertencimento aos sistemas de ensino focalizando, a partir das ações da pesquisa, o delineamento dos espaços institucionais, as políticas de valorização dos educadores e as mediações que evidenciam temáticas presentes no diálogo entre as etapas de ensino.

2 A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EI

Para explorar o trabalho docente no campo EI no contexto da inserção nos sistemas de ensino, focalizamos o delineamento dos espaços institucionais, as políticas de valorização dos educadores e as mediações integrantes do diálogo entre as etapas do ensino. Neste propósito, reunimos reflexões produzidas a partir do estudo dos editais dos concursos públicos e da coleta junto aos gestores.

2.1 A institucionalidade da EI com a inserção nos sistemas de Ensino: delineamento dos espaços de trabalho

Inserida na discussão das políticas públicas vinculadas à infância, a transição da responsabilidade da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação no atendimento às crianças pequenas se integra ao movimento dos municípios de (re)organização de seus sistemas próprios de ensino. A constituição como sistema exige a reestruturação da própria secretaria com a organização dos conselhos, das equipes de trabalho e do acompanhamento às instituições. Nesse cenário, que integra a institucionalidade da EI nos sistemas de ensino abarcando suas conquistas e desafios, trabalhos com a idéia de que o espaço das instituições é sempre um espaço *habitado* pelos sujeitos. Com essa lógica, exploramos a configuração do trabalho docente a partir da observação da composição das equipes das secretarias municipais de educação e do quadro de pessoal das instituições que atendem as crianças.

Os dados coletados junto aos gestores indicam um movimento de (re)organização das secretarias municipais de educação com vistas à formação de equipes que articulem as políticas públicas para a infância no município e atuem na proposição de diretrizes para o trabalho, na formação dos profissionais e no acompanhamento da ação pedagógica, bem como no desenvolvimento do planejamento do trabalho nas instituições de EI, que não contam com pedagogos no seu quadro de pessoal. Essa presença no interior das secretarias, seja numa equipe específica, seja integrando setores pedagógicos mais ampliados, indica de vários movimentos na visibilidade da EI, ecoando na formação do campo de trabalho. Dentre eles, externamente, se apresenta à comunidade um setor/lugar que pode, a partir do campo educacional, articular diferentes políticas voltadas à pequena infância (saúde, assistência social, campanhas educativas e outras). Internamente, no órgão gestor, a presença de equipes de EI sugere articulação entre os níveis/etapas do ensino. Na relação entre a secretaria e as instituições, com as equipes se anuncia uma parceria com as instituições, assinalando um diálogo no interior do sistema. Desse modo, delinea-se um espaço de atuação no interior do órgão gestor que, de maneira geral, busca profissionais que possam dialogar com o trabalho realizado pelas instituições, num contexto de afirmação do trabalho realizado e do investimento na visibilidade da EI. Assim, a configuração do trabalho na atuação das equipes se delinea a partir da concepção do atendimento a ser oferecido às crianças, ou seja, não se atua com as crianças, mas com as proposições e com os profissionais, com vistas às crianças.

Também indica que, dos profissionais atuantes nas instituições, se demanda um processo de aproximação com essas equipes em face do trabalho que é proposto/desenvolvido. A pesquisa indica que esse espaço de atuação se constitui como mobilizador de ações e tensões, nos processos negociativos que vão produzindo os sentidos para as políticas desenvolvidas na EI.

No âmbito das instituições, o trabalho se efetiva vinculado ao atendimento direto às crianças, no processo de escolarização. Na afirmação da importância de um padrão de infraestrutura que atenda as especificidades do trabalho, de uma arquitetura própria que caracterize esse espaço de atuação escolar com as crianças pequenas, as dinâmicas organizativas, captadas nos dados da pesquisa, revelam uma complexidade com tensões ligadas as atividades desenvolvidas, a distribuição das crianças por sala de atividades, as formas de implementação do horário parcial e integral, ao atendimento às crianças como necessidades educativas especiais, a oferta de atividades ligadas à língua estrangeira, música, teatro e informática, a exploração dos contextos não escolares dos municípios e a projetos de atendimento às crianças em finais de semana e/ou períodos de férias. Nesta complexidade, a configuração do trabalho docente, no pertencimento da EI à dinâmica educacional, vem associado a discussão referente ao quantitativo de crianças em relação ao número de adultos. Essa relação é construída considerando a idade das crianças (quanto menores as crianças, maior o número de adultos) numa variedade de proposições, sem um consenso quando a uma relação ideal para o trabalho educacional. A configuração do trabalho docente também se associa a especificidade do trabalho com as crianças pequenas e a diversidade das ações propostas. A pesquisa indica o fortalecimento da presença de professores nos quadros de trabalho ligados a uma escolarização regular (turnos escolares), associado a atuação de profissionais em apoio ao trabalho docente. A complementação da escolaridade regular, por meio de projetos ligados a ampliação de jornada ou atendimento de fins de semana e período de férias, se desenvolve mais consistentemente com profissionais recreadores ou específicos de algumas áreas tais esporte, lazer e artes. Esta discussão influencia a configuração do quadro de profissionais, em associação com o processo formativo requerido e estimulado nas políticas municipais. A pesquisa indica a configuração de um quadro de pessoal indicador de um campo pedagógico da EI, que integra profissionais docentes e profissionais que atuam em apoio ao trabalho docente. Esse quadro dialoga com as políticas de valorização dos educadores, aspecto que trataremos a seguir.

2.2 As políticas de valorização dos educadores: a configuração da carreira e a inserção na formação continuada

No campo pedagógico da EI, a análise do provimento de cargos por meio dos editais dos concursos pesquisados indica a formação de uma cultura baseada no mérito com destaque para, além das provas, a formação inicial e continuada como requisitos valorizados para o ingresso dos profissionais. Temos então a constituição de uma carreira. No entanto, essa carreira revela a formação de dois itinerários, uma para os quadros do magistério e outro para os quadros de auxiliares aos professores, que geralmente não pertencem aos quadros do magistério.

Focalizando o quadro dos profissionais auxiliares, evidencia-se uma desvalorização em relação aos quadros do magistério, uma vez que temos uma oferta de remuneração menor e uma exigência de jornada de trabalho maior. Essa desvalorização também pode ser relacionada à observação de que o trabalho desses profissionais se volta para as ações de cuidado com as crianças, num equívoco de separar e hierarquizar os eixos de cuidado e de educação (WADA, 2006; FARIA, 2005 e outros). Assim, na EI se constitui um campo de trabalho que reúne professores e profissionais auxiliares com a demanda de atuação compartilhada no trabalho direto com as crianças. Em muitos casos, demanda do professor o apoio à formação do seu(s) parceiro(s) de trabalho, visto que temos nos concursos requisitos de escolaridade inferiores para o ingresso nas funções auxiliares. No entanto, sabemos também que muitos profissionais que ingressam nessas funções de auxiliares possuem formação na área da educação, mas não podem efetivar progressões funcionais porque não tem suas carreiras vinculadas ao magistério. Esse contexto de distinção entre profissionais implica processos de progressão diferenciados na carreira que, geralmente, reforçam essa distinção. Nesse quadro de profissionais auxiliares também podemos inserir os estagiários que, mesmo não sendo mencionados nos editais pesquisados, são requeridos para algumas funções, em especial, para o apoio às crianças que necessitam de educação especial.

Focalizando os quadros vinculados ao magistério, ou seja, professores e pedagogos, a pesquisa indica que alguns municípios efetuam distinções salariais considerando não só a formação inicial, mas também o lócus de atuação na configuração da carreira. Nesse caso, a docência na EI sofre uma desvalorização em relação a outros níveis/etapas do ensino. Na pesquisa não se observou essa distinção para pedagogos ou para docência em áreas de conhecimento presentes na EI (Educação Física, Artes e Língua Estrangeira). Vale destacar que a maioria dos editais toma a formação inicial como elemento de determinação da remuneração básica na carreira docente para todos os níveis/etapas do ensino. Também é possível observar que temos um movimento de vinculação dos profissionais aos segmentos

que prestam concurso (para atuar de zero a três anos, de quatro a cinco/seis anos e nos anos iniciais do ensino fundamental). Alguns editais revelam que não é possível fazer a migração, por meio de processos de remoção, de um segmento de atuação para outro ou que a migração só se efetiva no mesmo nível de ensino (EI ou Ensino fundamental - EF). Tem como pano de fundo uma discussão vinculada aos processos formativos oferecidos pelos municípios. Acredita-se que a segmentação facilita as políticas de formação continuada na determinação das temáticas emergentes e na possibilidade do retorno dos processos formativos desenvolvidos. Fica a indagação sobre o que pode representar um *confinamento* profissional na constituição da carreira considerando os objetivos e interesses pessoais dos profissionais, a formação dos grupos de atuação e o diálogo entre os segmentos de trabalho bem como, as transformações no atendimento educacional em função de alterações na taxa de natalidade.

As distinções entre categorias (de professores e de profissionais auxiliares) não fortalecem a EI como um lócus de trabalho que demanda o reconhecimento dos profissionais com as prerrogativas do campo educacional como um todo. Assim, se apontamos o reconhecimento de um campo de trabalho ligado à educação para a docência na EI também observamos que, no estabelecimento de hierarquias para as ações com implicações no reconhecimento profissional, as lógicas das políticas públicas parecem indicar um distanciamento no reconhecimento da EI como um serviço especializado realizado por profissionais qualificados, no bojo da inserção nos quadros do magistério para todos os profissionais. Nesse quadro de (des)valorização da carreira na EI também se integra os processos de formação continuada, em diálogo com as proposições do campo da formação que ocorre na dinâmica da educação como um todo. Essa interação se afirma na idéia de que os professores constroem seu próprio conhecimento em diálogo com seu fazer cotidiano e com os pressupostos que orientam sua ação, considerando que eles “encontram-se perante uma atividade constante de produção e de invenção”. Assim, o desenvolvimento profissional é tomado como um processo contínuo integrado a uma perspectiva de formação que envolve a dimensão pessoal da mudança em relação aos aspectos institucionais e sociais (NÓVOA, 2002, p. 36-37).

Os dados coletados junto aos gestores indicam que, com a inserção da EI nos sistemas de ensino, se evidencia um investimento mais consistente em processos de formação continuada para os diferentes profissionais. Considerando “as margens de manobra” (NÓVOA, 2002, p. 40), na sua execução são listadas diferentes atividades (eventos, mostras de trabalho, estudos, cursos, reuniões, etc) realizadas tanto no contexto da instituição de EI quanto em outros espaços, em especial, na secretaria municipal. A secretaria se apresenta como mobilizadora da maioria dos projetos. Nesses projetos são destacados desafios ligados a

infra-estrutura, as possibilidades de participação e ao envolvimento dos profissionais, demonstrando que a negociação entre as políticas propostas e os objetivos dos sujeitos interfere nas formas de inserção nas iniciativas de formação (CERTEAU, 1993). Há proposição de formação no horário de trabalho (43%), fora do horário (50%) e combinando as duas possibilidades (7%), com implicações na certificação, que geralmente pode ser utilizada no processo de progressão (para os profissionais que contam com essa possibilidade em suas carreiras).

Focalizando o público alvo dos projetos de formação apresentados na pesquisa, observa-se que os professores constituem o público mais focalizado nos projetos, seja numa participação direta seja em projetos para outros segmentos (geralmente pedagogos e diretores) como interlocutores/multiplicadores para os professores. Nessa intensidade, quando os projetos demandam sua participação direta geralmente se associa outros segmentos como público alvo: no caso de dois segmentos temos o destaque para a reunião de professores e pedagogos, no caso de três, temos a inclusão dos diretores nesse grupo e no caso de quatro segmentos, também os auxiliares de turma. Considerando o número menor dos projetos a partir de quatro segmentos, que inclui os profissionais auxiliares, podemos observar que, no processo de FC, esses profissionais têm menor participação exigindo, do professor, uma articulação com esses profissionais a partir dos estudos de que participa.

No diálogo com o contexto educacional que, postulando a produção de conhecimentos pelo professor (NÓVOA, 2002), valoriza a pesquisa como instrumento de formação (LÜDKE et al., 2001), alguns municípios (21%) afirmam incentivar a realização de pesquisas e declararam que tinham pesquisas em andamento na EI (12.1%). Os dados tomam maior consistência no incentivo à inserção dos profissionais em eventos da área da EI (90.24% dos municípios) com ações vinculadas a divulgação dos eventos, a ajuda no custeio e a liberação para apresentação de trabalhos. No bojo da formação também é apresentado incentivos para a continuidade dos estudos tais como afastamento remunerado, organização de horários compatíveis, oferta de bolsas e transporte. Esses incentivos são destinados aos quadros do magistério. Assim, a inserção da EI nos sistemas de ensino vem requerendo dos profissionais a inserção nos processos de formação, integrando a valorização desse espaço proposta pelo conjunto do campo educacional. Também vem mobilizando os profissionais para sistematizar e dar visibilidade as ações, num processo vinculado a afirmação da EI no cenário educacional. Esse processo se efetiva em diálogo com os outros níveis de ensino e também influencia a configuração do trabalho docente.

2.3 As mediações entre as etapas da educação: o diálogo com o modelo escolar

O processo de inserção da EI na Educação Básica favorece a apropriação de modelos de ação já enraizados no campo educacional, fortalecendo *o modelo escolar* como referência de trabalho institucional, mas também, em face da proximidade, se evidencia suas formas próprias de ação, de acordo com sua especificidade de atuação. Nos processos apropriativos, temos indicadores que demonstram a busca por se aproximar de conquistas do campo educativo relativas a condições de infra-estrutura, presença exclusivamente docente no trabalho com as crianças, mobilização de suporte pedagógico ao trabalho com demandas de execução de planejamento, construção de diretrizes curriculares e processos de gestão mais compartilhados. Nesse jogo apropriativo, pertencer à educação básica significa ter direitos às mesmas garantias de condições para execução do trabalho disponibilizadas ao EF. Essas garantias constituem elementos de configuração do trabalho docente, já afirmados no cenário educativo.

Nos marcadores da especificidade se efetiva um diálogo de pertencimento que destaca a afirmação de uma pedagogia própria (ROCHA, 1999), indicando a configuração de um espaço que valorize a brincadeira e o lúdico, que realce uma flexibilidade na organização do trabalho e que valorize uma perspectiva interdisciplinar dos saberes, integrando as dimensões do cuidado e da educação. Nesse campo educativo temos uma luta pelo reconhecimento de todos os profissionais como docentes (BONETTI, 2005). A especificidade do trabalho pedagógico na EI e sua vinculação com a docência implicam discussões que articulam uma idéia de “ser professor sem dar aulas” (RUSSO, 2007, p. 57-83), visto que o modelo de professor dos outros níveis de ensino não se aplica a essa etapa da educação, com uma dinâmica de trabalho cotidiano que tem reunido diferentes profissionais no trabalho direto com as crianças pequenas. Nesse jogo, se mostra emergente reafirmar o investimento no espaço de diálogo que permita o fortalecimento de práticas educativas próprias a esse campo, não perdendo de vista às conquistas legais. Com isso, indicar que a construção do pertencimento da EI ao cenário educativo não pode prescindir da reflexão sobre os modos de configuração do trabalho, observando que o espaço escolar enquanto espaço público pode ser transformado num lugar privilegiado da infância nos nossos tempos (PINTO, 2007).

Na afirmação de uma pedagogia própria à EI se evidencia um trabalho com princípios articuladores que precisam ser *documentados*, sustentando as ações educativas que devem ser *registradas* e podem ser *compartilhadas*. Nessas demandas, destacamos o registro de

professores em função do acompanhamento da ação pedagógica, considerando as expectativas de escrita apresentadas aos profissionais. Assim, a pesquisa indica que, na configuração do trabalho docente, se destaca uma especificidade no trabalho na EI que é articulada, na inserção aos sistemas de ensino, com uma demanda posta a todo o campo da educação: o registro do trabalho.

As práticas de escrita se mostram como um recurso integrante das mobilizações relativas às práticas educativas, que não se dissocia das tensões inerentes à configuração das políticas locais em sua pluralidade de modos de discurso. Temos demandas de práticas de escrita que focalizam os princípios articuladores para o trabalho institucional indicando para os profissionais sua participação na discussão e produção dos documentos e diretrizes curriculares locais que, por sua vez, sustentarão o acompanhamento do trabalho. Nesse acompanhamento, se apresenta a exigência do registro das ações e do investimento na afirmação e visibilidade do trabalho. Nessa visibilidade, observamos o estímulo para que os profissionais *compartilhem* o trabalho participando de exposições, mostras de trabalhos, eventos com comunicação de experiências e concursos e avaliações externas, com vistas ao reconhecimento do trabalho, dos sujeitos, das instituições, do cenário local...

Na lógica do estímulo à participação em concursos e premiações, observamos um reconhecimento da EI, uma vez que está adotada sua participação nesses processos seletivos. No entanto, nessa *conquista*, salientamos que os prêmios criam valor simbólico rapidamente, agregando valor econômico, conexões sociais, celebridade e aval “acadêmico”. Considerando que o valor é produzido socialmente, parece que o que está em jogo vai além do dinheiro ou bens propostos, que geralmente não são economicamente significativos, no caso dos concursos da área da educação. Emerge uma nova linguagem para reconhecer e validar os trabalhos realizados. Nesse jogo vale perguntar quais as implicações da apropriação dessa cultura dos troféus para o trabalho educativo, se há prêmios que possam reconhecer as inúmeras iniciativas anônimas que atendem aos requisitos desses concursos, quais as consequências do estabelecimento de hierarquias de reconhecimento no cenário em que tem se evidenciado a necessidade de produzir uma lógica coletiva no trabalho educativo, qual o papel dessas premiações na indução de determinadas práticas pedagógicas, o que significa se apropriar da capacidade de registrar o trabalho e torná-lo público, qual a diferença entre, participar, ganhar e perder na produção da trajetória profissional dos educadores, dentre outras indagações possíveis. Considerando as tensões que marcam o trabalho com as crianças pequenas na contemporaneidade, essas expectativas de escrita se integram nas novas configurações do trabalho docente e precisam ser articuladas com a luta pelo fortalecimento

da EI, no contexto do cenário educativo. Assim, advogamos o investimento positivo no conjunto dos professores (NÓVOA, 2002). Nesse investimento, a EI não pode prescindir das conquistas afirmadas para o magistério, bem como da inserção crítica no cenário das políticas públicas, que induzem ações e geram demandas que repercutem na configuração do trabalho.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No bojo das transformações nas políticas educacionais, a inserção da EI nos sistemas de ensino dialoga com a configuração do trabalho docente. Observando o delineamento dos espaços institucionais, as políticas de valorização dos educadores e o diálogo entre as etapas do ensino, destacamos o fortalecimento do caráter educativo/escolar da EI e sua visibilidade no cenário educativo, contribuindo na luta pelas conquistas já efetivadas no âmbito do EF. Essas conquistas se vinculam a presença de professores no trabalho cotidiano com as crianças, a organização da gestão das instituições e ao investimento na produção de diretrizes e no acompanhamento do trabalho. Com isso, destaca-se a necessidade de qualificar o trabalho na EI integrando as ações dos profissionais de modo a desenvolver a EI como um local de aprendizagem e ampliação das experiências para todos os sujeitos educativos. Com isso, a inserção nos sistemas de ensino vem carregada de apropriações, que repercute na luta por melhores condições para o trabalho docente no campo da EI.

Nesse processo negociativo com apropriações e tensões, observamos no cenário da EI um esgarçamento do campo docente incluindo outros profissionais de modo a configurar um “campo de trabalho pedagógico” com diferentes profissionais que atuam diretamente com as crianças. Esses profissionais se inserem nas demandas de produção e acompanhamento do trabalho, bem como nos processos de formação e de mobilização para a visibilidade do trabalho, dialogando com o modelo escolar a partir da especificidade da atuação na EI. Nas diferenças de reconhecimento no trabalho realizado, apontamos a segmentação hierárquica das responsabilidades profissionais com o risco de dilaceramento do campo educativo que afasta os profissionais e não favorece as trocas necessárias às premissas de uma concepção integrada de desenvolvimento e educação e de promoção de um sistema articulado de ensino.

Assim, na configuração do trabalho docente no campo da EI conquistas se efetivam e desafios se apresentam no diálogo com o contexto educacional. No respeito às especificidades do trabalho com as crianças pequenas, temos a tarefa de urdir políticas públicas que possam alinhar as ações dos profissionais de modo a acomodar as demandas do trabalho na EI e as

expectativas de reconhecimento igualitário dos profissionais, alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente as outras etapas e níveis de ensino. Nessa luta, o fortalecimento da EI não pode perder de vista o investimento nos professores, cerzindo o campo de modo a reconhecer a atuação profissional e fortalecer os processos formativos, conforme preconiza a legislação, de todo os profissionais no âmbito dos sistemas de ensino. Nossas invenções precisam investir no trabalho docente em todos os âmbitos da EI não perdendo de vista as conquistas legais associadas a esse trabalho e as demandas de formação e de condições necessárias a um exercício profissional mobilizador da parceria com as crianças (GANDINI e EDWARDS, 2002) e do diálogo em condições igualitárias com o conjunto do campo educacional, contribuindo para uma reflexão crítica das proposições presentes nas políticas educacionais.

¹ A equipe da pesquisa, registrada na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo – PRPPG/UFES integrou professores de três instituições de ensino superior e bolsistas e monitores, alunos de graduação destas instituições. Contou, em algumas ações, com apoio financeiro da Fundação de Apoio a Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – FAPES e com a colaboração de equipes de Educação Infantil dos municípios, participantes do Fórum Permanente de Educação Infantil do Espírito Santo - FOPEIES, na disponibilidade de dados.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, 1993 (tradução para uso didático e acadêmico de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, circulação restrita).
- BARROS, M. de. *Retrato de artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BOBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BONETTI, N. Leis de diretrizes e bases e suas implicações na formação de educadores de educação infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.). *Criança pede respeito*. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 109-160.
- BOURDIEU, P. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréia Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- BRASIL, MEC/SEB/CGEI. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação*, Brasília, 2005
- CASTEL, R. *As transformações da questão social*. In: BÓGUS, L. et al (orgs.). *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: EDUC, 1997.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. Trad. José Luiz Miranda. Linha D'Água, nº 8, junho, 1993, p. 31-45.

-
- CÔCO, V. *Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo: Relatório de Pesquisa*. Vitória, Espírito Santo: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009 (circulação restrita).
- CÔCO, V. Educação Infantil: revisitando algumas questões no cenário do pertencimento aos sistemas de ensino. In: *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 11, n. 22. PPGE/UFES. Vitória, PPGE, 2005, p. 158-184.
- COUTO, M. *A varanda do Frangipani*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: _____ (org.). *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FREIRE, P. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 41-47.
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. (orgs.). *Bambin: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KONDER, L. *A questão da ideologia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C. e KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.
- LÜDKE, M. et al. *O professor e a pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 2001.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, R. V. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p.19-40.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- PINTO, M. R. B. Tempos e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, J., CARVALHO, D. C. e SERRÃO, M. I. B. (orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. São Paulo: Junqueira & Marins, 2007, p. 91-115.
- PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, n.86, jan./abr. 2004, p. 221-241.
- RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. *Tendances et innovations dans l'éducation préscolaire: perspectives internationales*. Paris: INPR, 2000.
- ROCHA, E. A.C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2).
- RUSSO, D. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, A. L. G. e MELLO, S. A. (Orgs.). *Territórios da Infância: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas*. Araraquara: JM Editora 2007, p. 57-83.
- WADA, Maria José Figueiredo Ávila. A professora de creche: a docência e o gênero feminino na educação infantil. In: *Pro-Posições*.V.14,n.3(42). Dossiê: Educação Infantil e Gênero.Universidade Estadual de Campinas-Faculdade de educação-Campinas, SP.