

LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL
DEPARTAMENTO PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

MARCIA DOS ANJOS CIRQUEIRA DA RESSURREIÇÃO

**A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL AUXILIAR DE CLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA**

MIAMI, FLÓRIDA

2021

MARCIA DOS ANJOS CIRQUEIRA DA RESSURREIÇÃO

**A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL AUXILIAR DE CLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Eveline Ignácio da Silva Marques

MIAMI, FLÓRIDA

2021

Marcia dos Anjos Cirqueira da Ressurreição

**A IMPORTÂNCIA DO PROFISSIONAL DO AUXILIAR DE CLASSE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
SUA TRAJETÓRIA FORMATIVA**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr^a Eveline Ignácio da Silva Marques – Orientadora e Presidente
Logos University International, LUI, EUA.

Prof. Dr^a. Ana Maria Marques Palagi – Componente Interno
Logos University International, LUI, EUA

Prof. Dr^a Andréia Melanda Chirinea – Componente externo
Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO

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

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof^a Dr^a Eveline Ignácio da Silva Marques
Orientadora

Miami, 2021

AGRADECIMENTOS

À professora Dr^a. Eveline Ignácio da Silva Marques que me encorajou na realização deste trabalho. Pela atenciosa orientação em todo o processo, a elaboração textual, a troca de experiências acadêmicas, animando e supervisionando essa trajetória de aquisição do conhecimento.

Às professoras Dr^a. Ana Maria Marques Palagi e Dr^a. Andreia Melanda Chirinéa pelas observações e indicações apresentadas, pela sabedoria em conduzir uma qualificação clara, objetiva e didática. Obrigada por enriquecerem essa etapa importante da minha vida.

Aos auxiliares de desenvolvimento infantil (auxiliares de classe), sujeitos desse estudo, por compartilhar comigo a rotina diária, suas incertezas e certezas, vivenciando diversas situações que proporcionaram reflexões significativas para essa pesquisa.

Às secretárias municipais, professora Eliana Maria da Cruz Silva (Educação) e Paula Pezzoni Schekiera (Administração e Tecnologia) que partilharam os arquivos administrativos e autorizaram o uso na composição desse estudo.

À supervisora Patrícia Helena Peci pelo apoio nesse período de trabalho.

Às amigas e companheiras de profissão: Alexandra Rabelo da Silva, Evanice Machado Marinho, Gerusia Barbosa Costa, Noemi Andrea dos Santos, Vanessa Cristina Duarte Monteiro, com quem aprendo e troco experiências diariamente em cada momento que estamos reunidas para planejamento, formação e troca de vivências.

A Deus, por ter - me dado oportunidade, coragem, seriedade e paciência para vencer as adversidades e concluir esse momento de constituição pessoal e profissional.

Todos nós temos direitos
uns menos outros mais
mas existem alguns direitos
chamados fundamentais.

(...)

Direitos fundamentais
todos temos que saber
se quisermos garantir
o direito de viver.

Nós temos tantos direitos
que não podemos contar
o direito de ir e vir
o direito de opinar

(...)

nós temos tantos direitos
que é importante observar
se a vida nos dá direitos
direito é participar

Conviver com nossos pais
com os amigos e vizinhos
é direito e é razão
pra não vivermos sozinhos

(...)

O trabalho é um direito
é preciso trabalhar
observando a idade
o modo certo e o lugar

(...)

pois só o conhecimento
e uma boa orientação
podem possibilitar
a escolha da profissão

Também é nosso direito
o direito de saber
investigar, pesquisar,
observar e conhecer

não basta a escola da vida
para ensinar a viver
o professor e o livro
ajudam a compreender

(...)

Eliakin Rufino¹

¹ Poeta de Roraima que criou essa versão poética do Estatuto da Criança e do Adolescente.

RESUMO

A presente investigação parte do pressuposto de que a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, necessita de profissionais capacitados para que imprimam intencionalidade educativa às práticas diárias. Os profissionais que atuam diretamente nesta etapa são os Professores e os Auxiliares de Classe, e é sobre estes últimos que essa pesquisa se desenvolveu, buscando especialmente responder a indagação sobre a existência ou não de propostas de formação continuada dos Auxiliares de Classe da Educação Infantil. A partir dessa questão o objetivo geral da pesquisa é apresentar a importância do profissional Auxiliar de Classe na Educação Infantil e sua trajetória formativa na História da Educação. Como objetivos específicos buscou-se descrever a história do surgimento das Escolas de Educação Infantil para contextualizar a construção da identidade do Auxiliar de Classe como um dos profissionais da Educação Infantil, identificando suas ações e práticas; refletir sobre a importância da formação em exercício do Auxiliar de Classe; e, analisar o Plano Municipal de Educação do município de Itapevi, especificamente sobre a existência ou não de proposta de formação continuada para o Auxiliar de Classe da Educação Infantil. O percurso metodológico utilizado foi a pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa e descritiva, a partir da análise de obras referenciais como Leite Filho (2011), Campos (1981, 1988, 1994, 1999), Kramer (2002, 2005, 2011) e Kishimoto (1988, 1999, 2004) e documentos oficiais como a Constituição Federal (1988), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), Plano Nacional da Educação (2014), Plano Municipal de Educação do Município de Itapevi (2016), Plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores efetivos do quadro geral da Prefeitura Municipal de Itapevi (2018). Abordamos o histórico da educação para as crianças menores de zero a cinco anos, cuidar e o educar concomitantemente, reformulando as práticas educativas diárias na instituição para atender os bebês e as crianças bem pequenas. Os resultados apontam que a formação continuada permite a ressignificação do trabalhador dessa etapa da Educação Básica, considerando-o como ator ativo e participativo. A pesquisa contribuiu para reflexões sobre a importância de planejar momentos formativos em que o professor e Auxiliar de Classe possam, indissociavelmente, pensar nas ações pedagógicas e de cuidados,

sendo protagonistas do seu processo formativo, inferindo a importância de contextualizar as ações didáticas ao mundo infantil, incentivando-o, estimulando-o, através de propostas significativas a faixa etária em questão. Essa união proporciona o envolvimento entre os atores, bem como, o desenvolvimento integral dos pequenos alunos, direito garantido pela lei.

Palavras-chave: Auxiliar de Classe. Educação Infantil. Identidade profissional.

ABSTRACT

The present investigation is based on the assumption that Early Childhood Education as the first stage of Basic Education, requires trained professionals to impress educational intentionality on daily practices. The professionals who work directly in this stage are the Teachers and Class Aids, and it is on the latter that this research was developed, seeking especially to answer the question about the existence or not of proposals for continuing education of Class Aids in Early Childhood Education. Based on this question, the general objective of the research is to present the importance of the professional Class Aide in Early Childhood Education and his formative trajectory in the History of Education. As specific objectives, we sought to describe the history of the emergence of Early Childhood Schools to contextualize the construction of the Class Assistant's identity as one of the Early Childhood Education professionals, identifying their actions and practices; reflect on the importance of on-the-job training for Class Aids; and, analyze the Municipal Education Plan of the municipality of Itapevi, specifically on the existence or not of a proposal for continuing education for the Child Education Class Assistant. The methodological path used was bibliographic and documentary research with a qualitative and descriptive approach, based on the analysis of reference works such as Leite Filho (2011), Campos (1981, 1988, 1994, 1999), Kramer (2002, 2005, 2011) and Kishimoto (1988, 1999, 2004) and official documents such as the Federal Constitution (1988), National Curriculum Framework for Early Childhood Education (1998), National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2010), National Education Plan (2014), Plan Municipal Education Department of the Municipality of Itapevi (2016), Plan of positions, careers and salaries of the permanent staff of the general staff of the Municipality of Itapevi (2018). We approach the history of education for children under zero to five years old, care and educate concomitantly, reformulating the daily educational practices in the institution to serve babies and very young children. The results show that continuing education allows the worker to redefine this stage of Basic Education, considering him as an active and participative actor. The research contributed to reflections on the importance of planning training moments in which the teacher and Class Assistant can, inseparably, think about the pedagogical and care actions, being protagonists of their training process, inferring the importance of contextualizing the

didactic actions to the children's world , encouraging it, stimulating it, through significant proposals to the age group in question. This union provides the involvement between the actors, as well as the integral development of the small students, a right guaranteed by the law.

Keywords: Class Aide. Child education. Professional identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Construção da identidade do profissional da Educação Infantil.....	82
Figura 2: Educar e Cuidar: ações inseparáveis.....	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização do atendimento da Educação Infantil em Itapevi – 2005	44
Quadro 2: Caracterização do atendimento da Educação Infantil em Itapevi – 2006.....	44
Quadro 3: Quantidade de monitores de desenvolvimento infantil da PMI por nível de escolaridade	67
Quadro 4: Quantidade de monitores de desenvolvimento infantil da PMI por nível de gênero.....	70
Quadro 5: Evolução dos profissionais da Educação Infantil.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

COEPRE: Coordenação de Educação Pré-escolar

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

DCCP: Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia

FaE: Faculdade de Educação

IES: Instituto de Ensino Superior

INEP: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PMEI: Plano Municipal de Educação de Itapevi

PMI: Prefeitura Municipal de Itapevi

PNE: Plano Nacional de Educação

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

RJ: Rio de Janeiro

SP: São Paulo

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP: Universidade Federal de Ouro Preto

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 Reconstruindo saberes.....	16
1.2 OBJETIVOS.....	19
1.2.1 Objetivo Geral.....	19
1.2.2 Objetivos Específicos.....	20
1.3 PROBLEMA DA PESQUISA	20
CAPÍTULO I	21
1 A ORIGEM DAS ESCOLAS	21
1.1 Nascimento da escola.....	21
1.2 As crianças bem pequenas e a escola.....	22
1.2.1 Froebel e o jardim de infância.....	25
1.2.2 Decroly e o centro de interesse.....	27
1.2.3 Maria Montessori e autonomia infantil.....	27
1.2.4 John Dewey e as experiências.....	29
1.2.5 Piaget e o desenvolvimento infantil.....	30
1.2.6 Celestin Freinet e as técnicas educacionais.....	31
1.3 A escola para Educação Infantil no Brasil.....	32
1.4 A escola para Educação Infantil em Itapevi.....	42
CAPÍTULO II	46

2 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	46
2.1 Auxiliar de Classe: características.....	46
2.2 Auxiliar de classe e Professor: docência compartilhada e diversificada.....	49
2.3 Educar e Cuidar: ações da rotina diária na Educação Infantil.....	54
2.4 Auxiliar de Classe e os encontros formativos.....	57
2.5 O Auxiliar de Classe da rede municipal de ensino de Itapevi.....	64
CAPÍTULO III	73
3.METODOLOGIA DA PESQUISA.....	73
3.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	73
3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	74
3.2.1 Objeto da pesquisa	75
3.2.2 Lócus da pesquisa	75
3.2.3 Coleta de dados	76
CAPÍTULO IV	78
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	78
4.1 Trajetória formativa dos profissionais: Professor e Auxiliar de Classe da Educação Infantil.....	80
4.2 Educar e Cuidar como procedimento de trabalho.....	82
4.3 A profissão Auxiliar de Classe na prática.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

O processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer” que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil. Por isso é que uma das razões da necessidade da *ousadia* de quem se quer fazer *professora*, educadora, é a disposição pela briga justa, lúcida, em defesa de seus direitos como no sentido da criação das conceições para a alegria na escola (...)

Paulo Freire (1997, p.9)

Tio(a) ou professor(a), tios(as) ou professores? Esses são os títulos que recebem os profissionais que atuam na Educação Infantil. Profissional que luta e lutou por reconhecimento, igualdade e respeito, mas ainda não recebe a valorização merecida pelo trabalho desenvolvido.

Professor (a) é responsável por planejar e colocar em ação as propostas pedagógicas. Ele, também, incentiva e orienta os (as) tios (as) quanto atuação nos cuidados e situações didáticas.

Conhecido como tio (a) ou, convencionalmente, Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, ou Auxiliar de Classe, esse profissional participa e ajuda na maioria das ações: auxilia na higiene, na alimentação, no bem-estar, legitimando a participação dos alunos nas propostas didáticas diárias. Nesta pesquisa trataremos este profissional como Auxiliar de Classe.

Mesmo com funções e compromissos ético-político similares, a História da Educação Infantil apresenta fatos que distinguem esses dois profissionais: para atuar como Auxiliar de Classe basta ter formação escolar no Ensino Médio; do professor é exigido o Ensino Superior completo na área da Educação (Pedagogia ou Normal Superior).

Além desta diferença de formação, existe a indissociabilidade da função cuidar/educar, mas que é usada como critério para definir uma hierarquia entre os cargos. Quem educa é considerado superior a quem cuida.

Essas características que despertaram a curiosidade sobre o Auxiliar de Classe da Educação Infantil, esse profissional da educação, sua história e formação da identidade profissional, sua participação efetiva no dia a dia escolar com

vistas ao desenvolvimento integral dos alunos.

Temos observado que não é um assunto muito cogitado para pesquisa acadêmica, porém fundamental, pois estes profissionais são os que passam mais tempo com as crianças, bem como, são os facilitadores para o cumprimento da lei, o direito a educação desde a tenra idade. Neste sentido é importante refletimos sobre a singularidade desse profissional, a formação em exercício e a influência da sua atribuição no cotidiano das instituições de ensino em que atuam.

1.1 RECONSTRUINDO SABERES

O desenvolvimento desta pesquisa justifica-se, inicialmente, pela necessidade de apresentar a importância do profissional Auxiliar de Classe na Educação Infantil e sua trajetória formativa na História da Educação. Aqueles que juntamente as crianças dão vida a instituição nesta etapa da educação básica.

A pesquisadora é participante/atuante dessa fase da Educação Básica. Como professora concursada, lecionou para turmas com bebês a turmas com crianças bem pequenas, aproximadamente, vinte dois anos na rede municipal de ensino de Itapevi no Estado de São Paulo. Com formação em Magistério, Pedagogia, Psicopedagogia, Formação de Docentes para o Ensino Superior e Gestão Municipal da Educação, no período em que atuou como professora foi também formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e professora/formadora do PNAIC para Educação Infantil, vivenciando as mudanças nas práticas rotineiras e pedagógicas para acolher os pequenos estudantes que convivem diariamente com adultos que cuidam e ensinam, cada um contendo especificidades e procedimentos distintos para trabalhar.

Foram muitas histórias contadas, vivenciadas e observadas pela pesquisadora durante o percurso profissional como professora e formadora. Nos encontros formativos, como formadores, planejava momentos para que as professoras compartilhassem situações práticas da rotina. Momentos em que elas demonstravam a importância do trabalho em equipe entre Professor e Auxiliar de Classe, respeitando a indissociabilidade entre as funções, mas, que necessitavam orientações sobre a simultaneidade das funções, já que os Auxiliares de Classe não eram convidados a participar de ações formativas.

Como professora, a pesquisadora sempre foi observadora, ação que permitiu a reflexão e melhoria de sua atuação profissional. Iniciou na rede municipal como professora do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), sendo transferida para Educação Infantil. A princípio lecionava para duas turmas de crianças bem pequenas (três anos de idade) que permaneciam na creche num período parcial de cinco horas e tinha como companheira uma Auxiliar para cada turma com vinte e oito crianças. Suas Auxiliares estavam iniciando na rede municipal de Educação de Itapevi. Não tinham experiências em trabalhar com crianças, apesar de uma delas ter concluído o curso em nível Superior de Educação Física, a outra ter concluído o Ensino Médio e ser mãe.

Quando os professores iniciam sua carreira trazem em sua bagagem de conhecimentos teorias e modelos de metodologias da formação inicial, já os Auxiliares de Classe ao iniciar seu percurso profissional, geralmente, não recebem orientação sobre suas atribuições da equipe da Secretaria de Educação. Eles aprendem na prática, no convívio com os pares, na troca de experiências e instinto materno.

Sendo a pesquisadora conhecedora dessa realidade da rede de ensino, procurou incluir as Auxiliares nas propostas pedagógicas e orientá-las nos momentos de refeição, higiene.

No decorrer do tempo a docente observou que era preciso organizar a rotina para turma de forma que integrasse as ações de cuidar e educar, e também, conseguisse conversar com as Auxiliares de Classe sobre as propostas semanais, pois não era previsto no planejamento da escola e nem da rede de ensino momentos formativos para os Auxiliares de Classe. O professor ficava incumbido de compartilhar as informações apresentadas em reuniões pedagógicas e encontros formativos.

Essas situações vivenciadas pela pesquisadora despertou a seguinte reflexão: se todos tivessem em constante formação dialógica, concomitantemente, aplicando nas práticas diárias os conhecimentos adquiridos, possivelmente teríamos pessoas mais comprometidas e mais qualificadas para promover experiências significativas.

Ferreira (2000) escreveu sobre a participação de todos os atores nas atividades cotidianas:

O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens, na organização das instituições que vão acolhê-las e que deverão geri-los. (...) Surge daí a necessidade da participação, que é sempre uma participação política, visto que envolve interesses e organização da

sociedade, e que, associada à formação de qualidade, vai possibilitar o exercício da cidadania. (FERREIRA, 2000, p. 170).

Pressupondo a relevância de conhecermos sobre o segmento de ensino que estamos atuando, é importante compreendermos a evolução dos profissionais da Educação Infantil para, assim, participar ativamente da reconstrução e ressignificação da etapa de ensino supracitada.

Dentre os profissionais que atuam nas instituições que atendem a Educação Infantil no município de Itapevi, os Auxiliares de Classe são os que permanecem mais tempo com as crianças, executando sua função diretamente com elas.

Segundo o Censo Nacional de (INEP, 2019) são 45,3% o número de creches municipais. Nelas atuam Auxiliares que delinham a presença e diversos modelos atuação dessa categoria de trabalhadores em várias regiões brasileiras.

Considerando esses dados, Schmitt (2014) cita que dentro da escola as funções são bem distintas: Auxiliar é o ator que possui a menor remuneração, não participa do plano de carreira do magistério, não prepara suas ações com as crianças, são nomeados para trabalhar no sistema de ensino sem ter formação adequada.

O foco desse estudo é apresentar a trajetória formativa dos Auxiliares de Classe, refletindo sobre a construção da identidade desse trabalhador, de forma que possamos pensar sobre o planejamento de momentos formativos que aperfeiçoarão e valorizar a prática destes profissionais na Educação Infantil.

Para entender essa trajetória a presente pesquisa conta com as contribuições teóricas de autores como Kishimoto (1988, 1999, 2004), que pesquisa sobre a formação do profissional para Educação Infantil, Kramer (2002, 2005, 2011), que desde 1979 descreve as lutas de alguns grupos sociais para garantir que todas as crianças menores de cinco anos tenham direito a educação e não somente os herdeiros da classe média alta, Bittar (2009) e Aranha (2012) contam em seus estudos sobre a História da Educação e Leite Filho (2011) e Abuchaim (2018) aprofundaram seus estudos sobre as políticas públicas para a infância, entre outros autores citados no texto.

A pesquisa desenvolvida está organizada em Introdução, em que foi apresentamos o tema a partir das inquietações e experiências profissionais da pesquisadora. O primeiro capítulo propõe o resgate histórico da origem da escola e,

consequentemente, das profissões: Professor e Auxiliar de Classe. Para isso, foi investigada a História da Educação desde a Grécia, quando surgem os primeiros grupos para transmitir conhecimento aos jovens até o surgimento dos locais para atender bebês e crianças pequenas. Descrevendo e ilustrando os fatos da história da Educação Infantil no município de Itapevi-SP.

No segundo capítulo é abordada a construção da identidade dos profissionais da Educação Infantil, quais suas características a importância destes na rotina de atendimento na Educação Infantil. A função do Auxiliar de Classe e do Professor, a indissociabilidade da função cuidar/educar como paradigma de trabalho e o breve relato do perfil monitor itapeviense.

A metodologia da pesquisa é apresentada no terceiro capítulo. O caminho percorrido, abordagem metodológica, procedimentos, objeto de estudo e lócus da pesquisa, esboçando como desenvolvido o trabalho.

O quarto capítulo consiste na apresentação e análise dos dados. Nesta seção foram elencadas as discrepâncias entre teoria e prática relacionadas a categoria dos profissionais tratado nesta pesquisa.

A última seção está nomeada como Minhas Considerações, nela foram apontadas reflexões sobre processo de construção da identidade profissional do Auxiliar de Classe procurando enaltecer esse trabalhador que tanto contribui para ampliar e melhorar o atendimento nas instituições para Educação Infantil, como também, entender a influência dos movimentos comunitários, de mulheres, de profissionais da educação, dos ativistas (BRASIL, 1998) em prol da redemocratização educacional do país, foi elaborado as normas legais que direcionam a gestão das instituições, o momento de repensar na estrutura organizacional de quem cuida das crianças, quem ensina, e como capacitar os profissionais para exercer as duas funções podem educar e cuidar indissociavelmente.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Ao investigar sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil, nossa pesquisa tem como objetivo geral apresentar a importância do profissional Auxiliar de

Classe na Educação Infantil e sua trajetória formativa na História da Educação do município de Itapevi.

1.2.2 Objetivos específicos

- Descrever a história do surgimento das Escolas de Educação Infantil para contextualizar a construção da identidade do Auxiliar de Classe como um dos profissionais da Educação Infantil, identificando suas ações e práticas;
- Refletir sobre a importância da formação em exercício do Auxiliar de Classe;
- Analisar o Plano Municipal de Educação do município de Itapevi, especificamente sobre a existência ou não de proposta de formação em serviço para o Auxiliar de Classe da Educação Infantil.

1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

O problema desta pesquisa se fundamenta em compreender como vem ocorrendo a formação continuada respondendo a indagação abaixo, tendo em vista que na evolução da educação percebemos ausência de momentos formativos para essa profissão:

Existe proposta de formação continuada para os Auxiliares de Classe da Educação Infantil no município de Itapevi?

CAPÍTULO I

Você lembra (pai) quando me disse que todas as coisas
Estão amarradas entre si como uma grande teia?
Que cada coisa e pessoas foram forjadas de uma mesma essência,
Por isso merecem nosso respeito?
Que nunca estamos sozinhos? Que medo e coragem é o mesmo
princípio interagindo dentro de nós?
Espero que você lembre disso,
Pois marcou o meu jeito de olhar o mundo,
As pessoas, as coisas que me cercam.
Daniel Munduruku

1. A ORIGEM DAS ESCOLAS

Nunca foi tão explícito para a sociedade como está atualmente a necessidade do funcionamento de instituições para atender a Educação Infantil. A preocupação ‘quem vai cuidar do meu bebê enquanto trabalho?’ não é recente, ao longo da história da humanidade muitos adultos trabalham fora para obter seu sustento ou ascensão social, precisando transferir, temporariamente a responsabilidade de cuidar e educar.

O surgimento da escola, as atribuições dos profissionais da educação no percurso da história da humanidade são os assuntos que serão tratados neste capítulo, a partir de um breve histórico relataremos os fatos que favoreceram a criação dessa instituição e a necessidade de trabalhadores específicos para função ali praticada.

1.1 Nascimento da escola

A necessidade de existir um local para assegurar os cuidados maternos surge concomitante às revoluções europeias no século XVII, como citou Leite Filho (2011) trazendo a tona a necessidade de um local e profissional para cuidar das crianças, principalmente as crianças mais novas.

Na Inglaterra, por exemplo, em 1760 iniciava a revolução industrial. De acordo com o artigo “Mulheres operárias: do século XVII aos dias atuais” (2013), com a expansão do comércio, a burguesia enriqueceu e favoreceu o progresso tecnológico nas indústrias. Dessa maneira, aumentou a produção de mercadorias e conseqüentemente a quantidade de trabalhadores, onde as famílias de baixa renda foram obrigadas a empregar todos os adultos e até as crianças maiores, permitindo que mulheres e

adolescentes fizessem parte da classe operária.

No mesmo texto é destacada a ideia de que as mulheres, naquela época, eram culturalmente induzidas a cuidar do lar e conceber, como agora estavam trabalhando para garantir a sua sobrevivência e dos seus, fez apontar a necessidade de terem um local para deixar os filhos. A princípio, as mães operárias não tinham com quem deixar os bebês levando-os para as fábricas, as crianças ficavam no meio das máquinas escondidas.

1.2 As crianças bem pequenas e a escola

No contexto da História da Educação, Bittar (2009) apresenta a organização para transmissão de conhecimento que acontecia na Grécia e Roma, as sociedades mais antigas. No início, estudar era para os jovens da classe dominante. O ensino era através da oralidade (sobre política e a cultura) e a prática (preparação para as guerras), previa a formação física e intelectual transmitidas por mestres. As crianças bem pequenas² recebiam os cuidados necessários para seu bem-estar da própria família, a única encarregada pela educação.

Nessa época é criada por Aristóteles a primeira escola com princípios estatais:

Mas como há um fim único para a cidade toda, é óbvio que a educação deve ser um encargo público, e não privado à maneira de hoje (atualmente, cada homem supervisiona a educação de seus próprios filhos, ensinando-lhes em caráter privado qualquer ramo especial de conhecimento que lhe pareça conveniente). Ora: o que é comum a todos deve ser aprendido em comum. (...) Quanto a este aspecto, devem-se louvar os lacedemônios, pois eles dão a máxima atenção à educação das crianças e fazem dela encargo público. (ARISTÓLES apud BITTAR, 1988, p.267-268).

A partir desse momento histórico é construído o conceito de escola pública, local de estudo coletivo garantindo um modelo de educação idêntica para a população abastada.

Esse protótipo, como descreve a autora citada anteriormente, passou por reformulações conforme a sociedade foi evoluindo, os mestres foram reconhecidos, meninos e meninas passam a frequentar as instituições de ensino. Comenius funda a Didática sistematizada às aptidões infantis, permitindo que os conteúdos ensinados se

² Nomearemos, nessa pesquisa, as crianças menores de quatro anos como bebês e crianças bem pequenas fazendo referência a classificação apresentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018).

desligassem da cultura religiosa, as turmas passam a ser organizadas por idade, as novas ideias de projetos e procedimentos para ensinar são compartilhadas, principia um novo olhar para infância, a criança não é mais vista como miniatura de adulto, mas sim ser ativo no processo de aprendizagem promovendo o nascimento da Educação Infantil.

A Educação Infantil como fase da formação do indivíduo nasce num momento em que há necessidade de um local para abrigar os filhos dos operários enquanto trabalhavam e pesquisadores/estudiosos apresentam teorias sobre o desenvolvimento no início da vida, demonstrando com diferentes experimentos o processo de aprendizagem.

Não existia a preocupação em promover política pública, detinham o poder o Estado e a Igreja, que praticavam os serviços filantrópicos e assistencialistas, porém nada específico para infância.

Diante dessa realidade, Leite Filho (2011) relata o surgimento do atendimento assistencial de crianças pequenas, os refúgios, cômodos da residência de uma vizinha das operárias, conhecida como guardiã ou tomadeira de conta³ (VIEIRA, 1988), que cuidava dos filhos das mães que trabalhavam nas fábricas.

Mas, foi a sala asilo que segundo Leite Filho (2011), marcou a História da Educação destinada aos pequenos, com a iniciativa assistencial de um pastor luterano francês (1774) chamado Johann Friedrich Oberlin (1740-1826) inova agregando a sua paróquia atendimento social/educacional formalizado, expandindo aos poucos para toda Europa.

Foi na França que o termo creche se originou sendo considerado como o local que assistia bebês de zero a dois anos de idade. As crianças acima dessa idade, ou seja, três a seis anos eram atendidas nas salas asilos. Essas duas etapas antecederam a escolarização, segundo o que descreveu Aranha (2012).

Nesse período, século XVIII a ênfase das preocupações da realeza, dos líderes políticos e intelectuais era a educação, tanto que ficou conhecido como “século pedagógico por excelência”. (LUZURIAGA, 1969, p. 149). Muitas mudanças políticas e sociais ocorreram neste período e conseqüentemente, fortaleceram a edificação de

³ A tomadeira de conta é citada no gênero feminino por Vieira (1988). Acreditavam que essa categoria de serviço era exclusividade das mulheres por terem aptidões para educar e cuidar, “instinto materno” (LOURO, 1997, p. 78).

diversos atendimentos assistencialistas, elencou Leite Filho (2011):

- 1801 – É fundada uma creche com doze berços, pela marquesa francesa Pastoret, mas não funcionou por muito tempo;
- 1832 – O Padre Ferrante Aporti abre o primeiro asilo infantil para atender as famílias endinheiradas, posteriormente aceitou as crianças desprovidas financeiramente;
- 1844 – As creches são instituídas para atender os pequenos menores de dois anos, passando o dia todo lá enquanto as mães trabalhavam;
- 1848 – O termo sala asilo é permutado para escola maternal;
- 1881 – Ainda com especificidade filantrópica é originada através de uma norma a escola maternal francesa.

Dessa maneira, Leite Filho (2011) completa esclarecendo que as creches surgiram a partir do movimento que auxiliava os operários onde pessoas de boa índole atendiam as crianças pobres, adequando espaço físico para 'guardá-las' garantindo o cumprimento das obrigações maternas enquanto os responsáveis efetivavam seus afazeres na fábrica.

Leite Filho (2011) cita também que após ser implantado o atendimento filantrópico a criança bem pequena em vários locais da Europa, seguindo pesquisas sobre a infância, outros autores influenciados por Froebel (jardim de infância), Montessori (autonomia infantil), Dewey (experiências educacionais), Freinet (técnicas educacionais) põem em prática a escola para atender as crianças mais novas o que na época foi um sucesso e provocou reflexões sobre o desenvolvimento infantil que foi divulgado no fim do século XVIII.

Até este momento da História da Educação podemos perceber uma discreta evolução na formação e atuação dos profissionais desta área transcorrendo da seguinte maneira, segundo Bittar (2009): a) os escribas foram os primeiros profissionais a transmitir conhecimento, ofício que promovia o cidadão levando a uma ascensão social, pois não faziam esforços físicos, uma vez que ensinavam os filhos dos reis; b) em seguida eram nomeados como mestre de área: gramático, ou citarista ou pedotriba, eram na sua maioria de origem popular; o primeiro salário estatal para remunerar uma cátedra de retórica ocorreu em Roma; c) as aulas passam a ser ministradas pelos padres; d) é introduzida a remuneração para os professores que estão atendendo

grupos de alunos; e) para normatizar ação pedagógica dos jesuítas foi elaborado o *Ratio Studiorum*⁴; f) 1795 na França foi criada uma Escola Normal para preparar professores atendendo as necessidades do Estado (ensinar a ler, escrever, calcular e a moral republicana); g) nos ‘asilos’ e refúgios’ as guardiãs cuidam das crianças.

Este contexto da educação reflete a falta de preocupação em preparar profissionais para direcionar o aprendizado das crianças mais novas. Segundo Aranha (2012) a preocupação era preparar os professores para atender conforme a subjetividade de cada grupo: “gente de ofício” (ARANHA, 2012, p. 168) e gente para liderar. As metodologias foram renovadas, introduziram a remuneração para o professor.

1.2.1 Froebel e o jardim de infância

Na Alemanha em 21 de abril 1782 nasceu Friedrich Froebel. Órfão de mãe viveu com o pai e a madrasta. Seus responsáveis não lhe davam muita atenção, o que provocou sua mudança para casa de um tio durante a infância onde frequentou a escola, mas não era um estudante exemplar. Frequentou a universidade, participando como ouvinte de algumas aulas, gostou e cursou informalmente Filosofia, Ciências e Mineralogia. Após esse momento de formação voltou para casa encontrando seu pai velho e doente. Em 1805, depois de ter atuado em diversas profissões foi para Frankfurt iniciando sua carreira educacional como professor numa escola-modelo de um discípulo de Pestalozzi, conforme afirmaram Aranha (2012) e Leite Filho (2011).

Segundo os autores, em 1816, Froebel fundou sua primeira escola numa cidade alemã onde colocou em prática sua teoria pedagógica. Uma década a frente foi morar na Suíça atuando como instrutor de professores e gestor de um orfanato. Voltou a residir na Alemanha criando o primeiro jardim de infância – Kindergarten. (ARANHA, 2012).

Para ele, as crianças, assim como as flores se desenvolvem desde novinhas, necessitando de cuidado adequado a sua idade. Acreditando nos conhecimentos adquiridos durante sua formação pessoal e profissional, comparou o bebê a uma semente que necessita de cuidados, estímulos e situações enriquecedoras para ocorrer desenvolvimento pleno. Segundo o alemão, esse zelo proporcionará o sucesso dela, quando adulto. O educador, assim como o jardineiro, deve incentivá-las a vivenciar

⁴ Conjunto de regras para organizar a rotina de estudo, comportamento dos estudantes e dos jesuítas.

experiências proporcionando o desenvolvimento saudável.

As brincadeiras e a cultura infantil eram os recursos utilizados para ensinar. A partir dessas ações a criança vivenciaria representações reais compreendendo o seu entorno. (LEITE FILHO, 2011). Nessa proposta o aluno é protagonista do seu processo de aprendizagem, é ativo e livre para expressar seus interesses e sentimentos e o adulto mediador, provocador da aquisição de novos conhecimentos. Para ele, na primeira infância é importante a percepção e aquisição da linguagem, a partir da valorização do lúdico, da liberdade, enobrecendo o crescimento intelectual, físico e moral. Como citou Aranha (2012),

Froebel privilegiava a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo e do brinquedo para o desenvolvimento sensório-motor e inventou métodos para aperfeiçoar as habilidades. Estava convencido de que a alegria do jogo levaria a criança a aceitar o trabalho de forma mais tranquila. (ARANHA 2012, p. 355)

Origina-se assim, marcando a História da Educação, uma proposta pedagógica para crianças bem pequenas, o jardim de infância (assim era nomeada Educação Infantil naquela época) onde elas seriam assistidas, incentivando-as e respeitando a singularidade de cada faixa etária.

Em pouco tempo o mundo conhecia sua pedagogia, tornando-a uma conquista para infância. A metodologia foi aceita por diversas instituições e, nos dias de hoje continua sendo fonte de ideias para criação de procedimentos para atuar com as crianças bem pequenas. (LEITE FILHO, 2011).

Anos depois de sua morte que ocorreu em 1852, conforme Aranha (2012) surgiram outros estudiosos que inspirados na teoria de Froebel colocaram em evidência a reformulação educacional em que a criança está no centro de sua formação.

Nesse momento da história ocorre o período que foi chamado por Vilarinho (1987) como sistematização dos fundamentos teóricos. Houve uma transformação rigorosa dos conceitos e prática educacional, visando o aluno como centro do planejamento das propostas. (LEITE FILHO, 2011).

Vários autores estruturaram seus trabalhos a partir desta nova perspectiva, dentre eles Decroly (1871- 1932), Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952), Piaget (1896-1980) e Freinet (1896-1966).

1.2.2 Decroly e o centro de interesse

Tanto Leite Filho (2011) quanto Dubreucq (2010) descrevem Decroly como um crítico dos procedimentos tradicionais para ensinar. O médico belga elaborou um trabalho sistematizado a partir do “centro de interesse”, proposta de trabalho coletivo organizado por idade, desenvolvendo conceitos e habilidades conforme a curiosidade da turma. Ele acreditava que a criança chega à escola portando conhecimentos suficientes, favorecendo a contextualização das descobertas de novas aprendizagens na escola.

De acordo com Dubreucq (2010) motivado pelas experiências vivenciadas durante a infância, Decroly não se adaptou ao autoritarismo da escola, dedicou-se em testar metodologias que valorizassem o protagonismo do aluno, onde o professor seria o mediador do processo de aprendizagem.

Iniciou sua vida profissional com as crianças deficientes mentais, com formação em medicina o educador belga observou o comportamento e desenvolvimento dos seus pacientes para elaborar procedimentos que auxiliaram as pessoas com desenvolvimento esperado para idade, aproveitando as características naturais de cada fase. (DUBREUCQ, 2010).

Natural da Bélgica, Ovide Decroly nasceu em 1871, filho de uma professora de música e de um operário. Sempre foi bom aluno, mas não cumpria as regras rigorosas impostas pela escola e a família. (DUBREUCQ, 2010).

1.2.3 Maria Montessori e autonomia infantil

Em meio às mudanças sociais e educacionais na Europa do século XVIII e XIX nasce ao norte da Itália Maria Montessori (1870 a 1952). Desde muito nova demonstrou interesse pelas ciências, sendo a primeira italiana concluir o curso de medicina, especializando-se em neuropatologia, contrariando a vontade de seu pai. Iniciou sua pesquisa sobre educação trabalhando como assistente na psiquiatria. A partir de suas observações percebeu que a ludicidade facilitava a aquisição de conhecimento para deficientes, esse tipo de atividade se tornava significativa para eles, experiências que mudaram sua vida. Inspirada pelos estudos de Bourneville e Séguin (médicos franceses) Pereira (espanhol conhecido de Rousseau), e tendo como base as observações de sua prática criou um método educacional para serem aplicadas as crianças ditas normais

desenvolvendo os sentidos e autonomia, educando para vida. (ROHRS, 2010).

O Método montessoriano estimulava autonomia. Segundo Aranha (2012) “o aluno usa o material na ordem que quiser, cabendo ao professor apenas dirigir a atividade, e não propriamente ensinar” (p. 456), isto é, conteúdo e a prática são organizados de acordo com o desenvolvimento intelectual e físico.

Formada em Pedagogia fundou uma casa para atender as crianças pobres de San Lorenzo, Roma (ROHRS, 2010). Nesse local eram ensinados conhecimentos de acordo com as idades da turma, provocando-os para explorar o ambiente, fazendo descobertas e acompanhadas do professor.

Röhrs (2010) refere ao ambiente dessas casas como local preparado para atender ao público desta faixa etária incentivando o movimento e autonomia: móveis, jogos, cores, sons, além das práticas de vida diária. O desejo era que os pequenos vivenciassem experiências como seres criativos, exploradores, responsáveis e ativos. As atividades sensoriais e motoras proporcionariam instintos naturais da infância. Concomitantemente e de forma equilibrada também adquiriam liberdade e disciplina. Não tinham lugar marcado, passavam o período escolar conhecendo e aprendendo, enquanto socializavam e compartilhavam os materiais durante as lições. (ARANHA, 2012).

Suas reflexões não tinham intenção somente de modificar os procedimentos de ensino, mas permitir a compreensão do desenvolvimento psicológico e intelectual renovando as propostas metodológicas.

O planejamento pedagógico ofertado por ela dava a mesma importância tanto para o desenvolvimento psíquico quanto ao físico, e ambos evoluíam uniformemente num ambiente adequado para viver e aprender, educando e transformando os seres humanos (ROHRS, 2010), por isso o método era definido como biológico.

Montessori preconizava, para a etapa inicial do processo educativo, a utilização de um material didático constituído de várias séries de objetos padronizados; (...) ela reconhecia, ao mesmo tempo em que é necessário encorajar, aprofundar essas tendências, esses centros de interesse por meio de exercícios, e que o sucesso da empreitada depende do despertar do senso de responsabilidade nas crianças. (RÖHRS, 2010, p. 18)

Ou seja, não eram colocados em prática somente os interesses e preferências das crianças, e sim, ações educativas e contextualizadas ao mundo infantil a partir de

diferentes materiais pedagógicos construídos por Montessori e ações mediadas pelo professor. (ARANHA, 2012).

1.2.4 John Dewey e as experiências

Acompanhando os idealistas da Escola Nova, John Dewey, Filósofo, Psicólogo e Pedagogo formulou conceitos para Educação Infantil baseada no experimentalismo unindo teoria e prática.

A princípio, de acordo com Westbrook (2010), Teixeira (1971) e Aranha (2012), seu estudo foi direcionado ao ensino elementar e médio, para mais tarde integrá-lo a pré-escola.

Para Dewey as crianças não eram um pote vazio que o professor deveria enchê-lo de conteúdo. Elas chegam às escolas cheias de curiosidade e conhecimento de mundo, dispostas a participar, conversar e compartilhar cabe aos educadores reconhecer essa bagagem cultural e orientar para aprimorar.

Como citou Westbrook (2010, p. 17) “uma educação eficaz requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o ápice em todas as matérias, sejam elas científicas históricas ou artísticas”. Para ele (WESTBROOK, 2010) e Aranha (2012), o professor tinha como desafio adequar os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos com as experiências infantis, dando significado para o aprendizado, legitimando os processos em que a criança é um dos atores que coloca em ação conhecimentos já adquirido para acumulo de descobertas.

Dewey era filho de comerciante e de uma dona de casa que confiava algumas tarefas aos herdeiros gerando senso de responsabilidade, situações que não acontecia na escola que estudava, conta Westbrook (2010). Nasceu em Vermont no ano de 1859, graduou-se e anos à frente atuou como docente no mesmo Estado numa universidade que organizava os estudos a partir dos fundamentos alemães, ou seja, iniciava uma escolarização com ênfase na leitura, escrita, cálculo, jardinagem e ginástica. Foi diretor do Departamento de Filosofia da Universidade de Michigan a convite Willian Rainey Harper, onde dirigiu a escola experimental.

Assim, em 1896, com apoio de Harper um ativista da reforma educacional de Chicago inicia as atividades na Escola Experimental na Universidade de Chicago,

futuramente chamada de Escola de Dewey por colocar em prática seus ideais sobre a ética democrática e Psicologia funcional. (ARANHA, 2012).

Fazia parte do programa de estudo um tipo de atividade contextualizada ao cotidiano, por exemplo:

As crianças mais jovens (de 4 a 5 ano de idade) realizavam atividades que conheciam por meio da vivência em suas próprias casas ou do entorno: cozinha, costura, carpintaria. As crianças de seis anos de idade construíram uma granja de madeira, plantavam trigo e algodão, que colhiam, transformavam e vendiam no mercado. (WESTBROOK, 2010 p. 23)

De acordo com a ocupação, como eram chamadas por Dewey as ações didáticas, as crianças em equipe poderiam desenvolver diversas habilidades: a contagem termo a termo, estimativas de medidas (tempo ou grandeza, por exemplo), coordenação motora, entre outras. (WESTBROOK, 2010). O ensino dos conteúdos do currículo tradicional também fazia parte do programa, sendo inserido para a faixa etária que faria sentido aprendê-lo.

1.2.5 Piaget e o desenvolvimento infantil

Seber (1997) apresenta Jean Piaget como o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio, não atuou na área de educação, mas influenciou os educadores com seus estudos sobre o desenvolvimento infantil nas teorias de aprendizagem. Segundo o epistemólogo, as crianças estruturam o pensamento de maneira diferente dos adultos, por isso não deveria ser olhado como uma miniatura de adulto.

O biólogo nasceu em 9 de agosto de 1896 na Suíça, convivendo com pai escritor e a mãe, uma doméstica enérgica. Iniciou a vida de estudante antes do esperado para época, tendo interesse por temas variados chegando a redigir notas sobre as leituras que lhe davam muito prazer. Aos 11 anos apresentou sua primeira pesquisa sobre um pássaro proporcionando a oportunidade de conviver com o diretor do Museu de História Natural de Neuchâtel investigando sobre pássaros, crustáceos e moluscos. Adquire interesse em diversas áreas como filosofia, biologia, lógica, psicologia, religião entre outros. Sempre sistematizando as descobertas em seus registros dedicando “a vida ao estudo do conhecimento”. (SEBER, 1997).

Piaget estuda o conhecimento de modo diferente dos muitos filósofos que meditaram solitariamente sobre o tema e se preocuparam apenas em pesquisá-lo no adulto. Sua intenção é atingir uma explicação fundamentada em trabalhos

de pesquisa e, para tanto, sente necessidade de se voltar para a psicologia. (...) O que ele almeja é a construção de um método objetivo de investigação para averiguar as questões relativas ao conhecimento. Esse interesse o conduz a elaborar uma psicologia que desse sustentação experimental às suas hipóteses, a psicologia genética (SEBER, 1997, p. 38).

Com esses estudos Piaget apresentou os estágios do desenvolvimento que contribuíram para a evolução da educação ofertada para as crianças menores de seis anos.

Coutinho e Moreira (2000, p. 84) caracterizaram os estágios da seguinte maneira:

Os estágios são estruturas de conjunto caracterizadas por leis de totalidade, de tal forma que cada estrutura se relaciona ao todo e só é significativa em relação a este todo.

Eles possuem caráter integrativo, ou seja, as estruturas de um nível são integradas no nível seguinte.

Cada estágio comporta um nível de preparação (esquemas formados no estágio anterior) e um nível de acabamento (formação de novos esquemas).

Os estágios possuem uma ordem de sucessão invariável. É importante ressaltar, entretanto, que, embora haja uma certa média de idades relativas aos diversos estágios, cronologia é variável. (COUTINHO e MOREIRA, 2000, p. 84).

Piaget refere aos seguintes estágios: inteligência sensório-motora (estruturas sensório-motrizas), inteligência operatório-concreta (estruturas operatórias), inteligência formal (operatórias formais). (COUTINHO E MOREIRA, 2000). Para o biólogo a criança passa pela maturação do pensamento, deixando o egocentrismo adquirindo noção de consciência individual, raciocínio lógico, evoluindo do concreto para o abstrato.

A descoberta dele foi compartilhada na época tornando sua teoria como fundamento pedagógico para criação das escolas infantis.

1.2.6 Celestin Freinet e as técnicas educacionais

O francês Celestin Freinet idealizou a educação que permitisse a participação ativa dos alunos, tornando-os cidadãos responsáveis, comunicativos, autônomos, colaboradores e afetivos.

Freinet propunha junto com os alunos as técnicas e novas ferramentas educacionais, desenvolvendo quatro eixos: afetividade, comunicação, cooperação e registro. Elencamos de acordo com Legrand (2010) algumas das técnicas: a) Aulas passeio ou Estudo do meio – proporcionando vivências, observações, interação com o meio que a rodeia; b) Comunicação entre escolas valorizando a escrita dos alunos; c) texto livre-registro oral ou escrito individual dos alunos compartilhando suas ideias,

histórias, experiências; d) Planos de trabalho, por exemplo.

Para colocar em prática essas técnicas era preciso uma infraestrutura escolar subjetiva. Para isso, conta Leite Filho (2011), Freinet em 1935 fundou sua escola com ambientes sistematizados para atender as técnicas educacionais. Nela existia um espaço central parecido com a sala tradicional para aulas, no seu entorno “cantinhos” organizados para as oficinas que desenvolveriam habilidades da vida fora da escola: marcenaria, atividades domésticas e comerciais, os registros, a cultura infantil, jardinagem e criação de animais.

A organização diferenciada do ambiente conciliou com as teorias pedagógicas para ensinar experimentadas até aquele momento, adequando os cantinhos para os alunos mais novos propondo situações de aprendizagem ativa, contextualizada a vida fora da escola com a participação e integração dos pequenos estudantes de maneira que incentive a colaboração entre eles.

Freinet trouxe esses fatores que modificaram a metodologia para ensinar da sua experiência de vida. Nascido nos Alpes franceses em 1896, não teve vivências agradáveis no período em que estava sendo alfabetizado. Legrand (2010) descreveu que o professor ativista cursou Magistério iniciando sua trajetória como docente em 1920, liderou vários movimentos em prol da qualificação da educação: Escola Moderna, Cooperativa do Ensino Leigo, Campanha Nacional para quantificar os alunos nas salas de aula.

Durante o século XIX dois tipos de atendimento a criança bem pequena foram sistematizados: a) as creches francesas assistencialistas para os menos favorecidos; b) jardim de infância alemão com características educacional para a elite. Esses modelos ocorrem simultaneamente, com objetivos diferentes, inspirando o atendimento em outras regiões continental. (LEITE FILHO, 2011).

1.3 A escola para Educação Infantil no Brasil

No Brasil, revela Leite Filho (2011) quase um século depois da reforma educacional que ocorreu na Europa, surge o estabelecimento para atender as crianças em idade pré-escolar (assim era chamada a Educação Infantil no Brasil). O atendimento era organizado em creches, asilos infantis, escolas maternais e a Casa dos Expostos.

Inspirado no modelo francês de creche assistencialista que priorizava os cuidados com a higiene, a alimentação e como profissional responsável o médico, além das damas que auxiliavam nos cuidados.

De acordo com esse autor, a primeira Escola Normal para formar professores foi criada em 1876 em Niterói (RJ), porém preparava-os para lecionar para educação primária, etapa que na atual organização educacional brasileira é o Ensino Fundamental, ainda não tinha planejamento sistemático para atender as crianças, principalmente, os menores de 6 anos.

Em meio a este cenário, segundo o pesquisador, são fundados dois jardins de infância, em 1875 no Rio de Janeiro (RJ) e outro em São Paulo (SP), por volta de 1877. A singularidade das ideias de Froebel estava presente nessas duas creches atendendo as crianças da elite dessas regiões, sendo uma instituição particular.

A partir de 1880 já se falava com mais frequência em jardim de infância, e alguns textos de grande repercussão, como uma lei de 1879, assinada pelo jurista Rui Barbosa em 1882, indicavam claramente a necessidade de oferta de Educação Infantil por parte do Estado. (KRAMER, 2011). O governo não se ocupava “em propor políticas públicas para o acolhimento das necessidades sociais” (PINHEIRO, 2017, p. 73) como a creche, por exemplo.

O surgimento dessas instituições ocorre anos depois da Abolição da Escravatura (1888) e Proclamação da República (1889), época que a sociedade brasileira construía um sistema urbanizado e industrial, ou seja, o capitalismo estava chegando para modernizar. (ARANHA, 2012).

A sociedade brasileira desejava a modernização, a evolução social, enfraquecendo as práticas de abandono de crianças. (KULHMANN JR, 2015). Portanto, esses locais de assistência a infância não seriam substituto materno, mas uma “opção para que as mães não abandonassem suas crianças”. (KULHMANN JR, 2015, p. 18).

Desta maneira, o atendimento de bebês e crianças bem pequenas passaria de responsabilidade somente da família para ser compartilhada com a instituição. (CAMPOS, PATTO, MUCCI, 1981).

Assim, o Estado deveria encarregar-se em ofertar políticas públicas, como a creche. (VIEIRA, 1999). Mas, foram poucas as opções de locais para acolher as

crianças. (KRAMER, 2011). Surgindo como opção ambiente doméstico para permanência temporária das crianças.

Como não conseguiam vagas nas poucas instituições existentes a população menos favorecidas financeiramente, improvisou locais para acolher seus filhos. (PINHEIRO, 2017). Também era de entendimento dos pais a necessidade de um adulto para assistir as crianças durante esse período em que estavam trabalhando surgindo a tomadeira de conta (VIEIRA, 1988), moças que cuidavam das crianças em troca de remuneração.

De origem popular e com o mínimo de condições estruturais a “tomadeira de conta” atuava, em sua maioria, na própria casa. (PINHEIRO, 2017). As experiências eram adquiridas na vivência com seus filhos e crianças da própria família, não possuíam formação específica, ou seja, eram leigas no assunto educação.

Diante dessa realidade foi implementada uma política de saúde. O índice de mortalidade infantil era alto, além da falta de hábitos saudáveis de higiene e alimentação. “O objetivo da saúde, essa nova política, era mudar os hábitos, evitar que os indivíduos fossem tentados a se entregar aos hábitos coloniais”. (LEITE FILHO, 2011, p. 41).

Por isso, nesse período da história brasileira os médicos e educadores tinham papel significativo, eram considerados como intelectuais sociais que a partir das suas ideias inovadoras e desejo de modificar a organização política/econômica/social conquistaram o respeito da população e entre eles os engenheiros que apoiavam e contribuía para disseminar os cuidados sanitários. (LEITE FILHO, 2011).

Oliveira e Rosseti-Ferreira, (1986) contam que essa concepção de atendimento era reflexo da concepção de criança: um ser dependente, pouca cultura e que necessitava ser assistido. Por isso, a necessidade de um adulto para fazer a manutenção dos cuidados básicos de higiene e alimentação.

Foram muitos modelos de atendimento, no Brasil em 1896 é instituído o jardim de infância da Escola Caetano de Campos (SP), era uma instituição particular. O Instituto da Proteção e Assistência à Infância (RJ) e a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) - 1899, como discorre Leite Filho (2011), a primeira, anos à frente, abriu filiais por todo o país e a última foi a primeira creche para atender os filhos dos

trabalhadores das fábricas.

Essas instituições filantrópicas atendiam os filhos dos trabalhadores, tanto das indústrias quanto dos empregados domésticos.

Souza (2012), ao descrever sobre a História da Educação Infantil, chama atenção para o fato destes dois protótipos de educação para o pré-escolar continuar sendo a forma de atender até, mais ou menos 1930: para os abastados o objetivo era a educação para autonomia, para os pobres a educação compensatória.

Conforme esta autora o início do século XX foi marcado pelas reflexões sobre qualidade e quantidade de crianças assistidas, a partir dos protestos dos trabalhadores em busca de melhores condições de vida e trabalho. Os donos das empresas com a intenção de amenizar os manifestos criaram creches e escolas maternas para atender os filhos dos empregados.

Da mesma forma ela destaca que o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção a Infância aconteceu em 1922, momento que foi definida a função da escola: extinguir a mortalidade infantil, atender os filhos dos operários e empregados domésticos, porém reforçando a importância das mães cuidarem dos filhos, estimulando os princípios familiares, valorizando-os.

Assim, alguns fatos relacionados à infância fizeram diferença como:

- 1919 – Fundação do Departamento da Criança no Brasil;
- 1923 – Foi reconhecida a enorme presença feminina nos locais de trabalho, aumentou o número de creches;
- 1934 – Criação Diretoria de Proteção a Maternidade e a Infância nomeada três anos à frente como Divisão de Amparo a Maternidade e a Infância;
- A sociedade reconhece que a infância passa por várias fases, por essas razões algumas creches são designadas como berçários atendendo os bebês de zero a dois anos, surgindo o maternal para atender a criança de dois a quatro anos e o jardim de infância de quatro a cinco anos;
- 1940 – É inaugurado o Departamento Nacional da Criança. Em 1942 passa a ser um centro educacional atendendo berçário, maternal, jardim de infância e pré-escola numa única instituição.

Durante esse período de implantação/implementação das creches o atendimento,

segundo Pinheiro (2017), continuava com intuito de cuidar da higiene, alimentação e segurança das crianças. Quem colocava as ações em práticas também não tinha mudado, permanecia sendo os profissionais da saúde e as mulheres caridosas, organizadas em corporações assistencialistas e religiosas auxiliavam orientando as mães menos favorecidas financeiramente a cuidarem devidamente de seus filhos e de suas casas, assim eram orientadas as voluntárias das creches.

No jardim de infância o atendimento era feito por educadores, proporcionando atendimento com as características da teoria de Froebel, estímulos adequados para o desenvolvimento saudável. (LEITE FILHO, 2011).

Com intuito educativo, o Parque Infantil atendia as crianças de 3 a 6 anos integrando cuidados da saúde, a subjetividade da infância (cultura e o lúdico); também as de 7 a 12 anos, no contra turno da escola primária.

Dessa forma, ocorre a expansão do atendimento concomitante com a diversidade de metodologias de trabalho. O atendimento era feito por voluntárias na maioria das vezes, mas rapidamente desistiam desse trabalho. As condições oferecidas nas creches e as pré-escolas públicas eram precárias faltava alimentação adequada, condições social e cultural das crianças, educadores com pouca formação, projeto pedagógico que auxiliasse no desenvolvimento infantil. Os jardins de infância, instituições particulares, ensinavam promovendo a autonomia, cuidando do cognitivo, das emoções e das relações sociais. Variedade na tipologia de serviço que provocou os movimentos sociais exigindo a equidade no atendimento ofertado pelas instituições que atendiam as crianças bem pequenas.

Essas características acarretaram no surgimento de várias críticas que apontavam a ausência de fundamentos pedagógicos, e sim com características assistencialistas, assim Souza (2012) referiu aos Parques Infantis Paulista transformando o embasamento teórico delas para produção das propostas para as escolas infantis municipais da cidade de SP.

“O Congresso Nacional aprova a Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961” relatam Lopes, Mendes e Faria (2005, p. 22). Esse é o momento que a criança de zero a seis anos de idade recebe o direito a frequentar escolas maternas e jardim de infância. Um ganho para sociedade, uma preocupação para instituição, pois precisava se preocupar

em como ensinar para essa faixa etária.

Em 1970, o número de crianças fora da escola por não conseguir acompanhar a rígida metodologia de ensino provocou a democratização da pré-escola para faixa etária dos quatro aos seis anos preparando-os para alfabetização, a chamada educação compensatória.

Nesta década, também, ocorre expressiva expansão de creches domiciliares ofertando um número maior de vagas (ROSSETI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002), porém reforçando a ‘mão de obra barata’ e de péssima qualidade. Foram políticas que sustentavam projetos de “educação de massa” (ROSEMBERG, 1999, p. 17).

Arce (1997) citou no texto “Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos”.

(...) a educação de crianças menores de 6 anos sempre esteve relegada ao segundo plano, sua proximidade com o doméstico, com o privado a tornou algo que não necessita de muita estrutura e nem de profissionais para sua realização (ARCE, 1997, p. 115).

O autor afirma a falta de preocupação em garantir que as crianças bem pequenas recebessem atendimento qualificado. Bastava que o indivíduo gostasse e aceitasse trabalhar com bebês em qualquer lugar.

Nesse período foi estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC) a Coordenação de Educação Pré – escolar (COEPRE) e o Projeto Casulo. A primeira tinha como objetivo prestar assistência a infância estimulando as Secretarias de Educação a criarem as Coordenações estruturadas, proporcionando atendimento as crianças de 0 a 6 anos nos municípios; o segundo permitia que as mães ingressassem no mercado de trabalho, prestando atendimento as crianças de pouca idade.

No projeto Casulo atuavam diversos profissionais: “professores, funcionários de creches, mães ou outras mulheres da comunidade, com ou sem treinamento”. (ROSEMBERG, 2002, p. 50). Eram espaços que desfavoreciam o enriquecimento das experiências infantis, pouco espaço, materiais precários e ausência de profissionais adequadamente preparados. (ROSEMBERG, 1999).

Três ministérios dividiam as preocupações com o pré-escolar: Educação (formação), Saúde (alimentação e higiene), Previdência Social (bem-estar).

O Parecer do Conselho Federal de Educação de 1975 citado no livro Legislação e Normas da Educação Pré-escolar (BRASIL, 1979) minimizou o atendimento Infantil na

época.

A rigor podem distinguir-se duas funções principais na educação do pré-escolar: uma, que se poderia chamar de alimentadora e se realizar ao longo do processo regular de atendimento do pré-escolar, desde a creche até as classes pré-primárias; outra, que se poderia denominar de compensatória de carências variadas, que, sendo emergencial, se concentraria na criança de seis a sete anos que, não trazendo maturidade suficiente para a escolarização de 1º grau, seria para esta preparada em termos de educação para a prontidão. (BRASIL, 1979, p. 42)

Neste documento vemos a preocupação em garantir assistência com uma alimentação complementar aos hábitos alimentares da família e exercícios cansativos introduzindo atividades para alfabetização, sem considerar os conhecimentos prévios da criança. Pois,

Nos anos de 1980, os problemas referentes à educação pré-escolar são: ausência de uma política global e integrada, a falta de coordenação entre programas educacionais e de saúde, predominância do enfoque preparatório para o 1º grau, insuficiência de docentes qualificados, escassez de programas inovadores e falta da participação familiar e da sociedade. (BACH, PERANZONI, 2014, p.1)

Esses fatos proporcionaram entre o final dos anos 70 e durante os anos 80, no Brasil a revolução por creches. Ações marcaram esses momentos prevalecendo a compreensão de atendimento educacional específico para infância, a responsabilidade não era somente da mãe, mas também, do Estado (CAMPOS, 1988) garantir que as instituições para atender essas faixas etárias promovessem serviço adequado e de qualidade. São elas:

- Movimento organizado por mulheres (CAMPOS, 1999);
- Movimento organizado por estudiosos da área de Educação, de universidades, pesquisadores e educadores. (PINHEIRO, 2017);
- Expansão do atendimento pré-escolar (Programa Nacional de Educação Pré-escolar);
- Definição da função das creches para sociedade. (ROSEMBERG, 1984 e CAMPOS, 1988);
- Promulgação pela Constituição Federal de 1988, garantindo o direito a educação (BRASIL, 1988).

A união das mães, mulheres, estudantes e pesquisadores foi o que impulsionou a reestruturação do sistema educacional na promulgação da Constituição Federal

(BRASIL, 1988), o resultado foi a conquista da educação como direito de todos os cidadãos brasileiros, de natureza igual, garantindo que bebês e crianças pudessem frequentar instituições de ensino público.

A partir dessas ações as escolas maternas e jardins de infância que eram considerados etapas do ensino pré-primário⁵ (KISHIMOTO, 1988), passam a ser nomeada como Educação Infantil primeira etapa da Educação Básica. (BRASIL, 1996).

Essas demandas acompanhadas pela Constituição da República Federativa do Brasil ou Constituição Federal de 1988 demonstraram a necessidade de produzir leis que apresentassem as diretrizes para Educação Básica. Assim, foram promulgada o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) norma para proteger a criança e o adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº 9394/96); o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998) sendo o conjunto de orientações pedagógicas para implantação da primeira etapa do ensino básico nas creches e pré-escolas; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010) que visa ofertar independência para as escolas construírem a proposta curricular utilizando as orientações como fundamento teórico.

Cerisara (2002) exemplifica a importância desses documentos citando a LDBEN nº 9394

(...) foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil em creche e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de trata-la, como corriam nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estad. Ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverá ser contemplado com vagas em creches e pré-escolas públicas. (CERISARA, 2002, p. 328)

Assim, “a creche foi deslocada para o âmbito educacional do país, revelando que surgimento e fortalecimento desses marcos legal foram determinantes neste processo de estruturação da Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado”. (PINHEIRO, 2017, p. 78).

Por conseguinte, ficou latente a necessidade de ter profissionais com preparação pertinente a essa nova realidade. Pois, era de conhecimento do MEC o alto índice de trabalhadores leigos atuando na primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 2005).

⁵ Referência as LDB de 1961 e 1971 (BRASIL)

Logo, a LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996) trouxe em seu texto o critério necessário para atuar com a primeira infância.

No artigo 29 do Capítulo II e seção II, por exemplo,

A educação infantil primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social complementando a ação familiar e da comunidade.

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
II – pré-escolas, para as crianças de (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1996)

Como também cita sobre o docente, TÍTULO VI, artigo 62

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, com a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996)

Tivemos, também, anos à frente a elaboração de dois documentos específicos para Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2010, ambos direcionam o trabalho específico dessas instituições, diferenciam o atendimento das creches (0 a 3 anos e 11 meses) e pré-escolas (quatro anos a cinco anos e 11 meses) tendo como fundamento o desenvolvimento integral e a gratuidade.

As creches e pré-escolas se constituem, portanto, em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério superior ou médio, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. (BRASIL, 2010, p. 84)

Além de citar sobre a formação continuada do profissional que atuará na Educação Infantil

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimora sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2010, p. 92)

As DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam um olhar diferenciado para os profissionais que atuavam e atuarão nas instituições escolares. Antes, na sua maioria, eram voluntárias com péssimas condições de trabalho. Hoje, possuem garantia de formação inicial e continuada como docente para proporcionar o atendimento de qualidade, compreendendo a subjetividade da faixa etária em questão. Além, da base mínima salarial e conhecimentos teóricos para escolher a metodologia adequada para atender sua turma.

O aperfeiçoamento do profissional de trabalhador com crianças pequenas era uma emergência. O indivíduo “leigo, paciente e afetivo satisfaz a expectativa social para a função de cuidar e educar de crianças pequenas”. (MACHADO, 2000, p. 195) no passado. Agora, é importante que esse trabalhador tenha formação acadêmica abrangendo a indissociabilidade entre educar e cuidar (BRASIL, 1998), permitindo a prática do maior avanço que a primeira etapa da educação brasileira adquiriu nos últimos anos.

Afinal, nesta perspectiva as creches e pré-escolas teriam uma proposta pedagógica: cuidar e educar, simultaneamente, complementando as ações da família. A criança passa a ser vista como um ser em desenvolvimento pertencente a um núcleo social e cultural, tendo direito de participar de um processo formativo, vivenciando experiências que incentivassem a fazer descobertas, expressar, interagir, brincar, conviver com seus pares e principalmente com adultos que mediasse, orientasse, vivesse com ele esse momento de maneira significativa. (BRASIL, 1998).

A política de atendimento, também passou por evoluções. Antes eram creches filantrópicas e pré-escolas particulares, o Estado tinha pouco compromisso com este tipo de serviço. Agora, temos um número considerável de instituições, por volta de 71,4 mil creches (INEP, 2019) destas 45,3% são municipais.

Cada município tem autonomia para estruturar seu quadro de profissionais para Educação Infantil de maneira que atenda a quantidade máxima de criança por adulto sugerido no documento oficial. (BRASIL, 2010). Como também, definir Plano Municipal de Educação (PME), Plano de Carreira e Cargos para os funcionários. Essa liberdade administrativa permitiu a criação de vários grupos de trabalhadores para atuar nas creches e pré-escolas “profissionais com formação completa no Ensino Médio”, os

Auxiliares e/ou os professores “com licenciatura em nível superior”. (PINHEIRO, 2017, p. 79). Não contemplando totalmente, o contexto previsto na LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996), o que discutiremos posteriormente.

Mesmo assim, esse profissional conhecido como Auxiliar de Classe é inserido nas turmas de bebês e crianças pequenas atuando diretamente com as crianças, destacando nas redes de ensino a pluralidade profissional que existe nesta etapa da Educação Básica.

Apesar de a lei versar sobre a exigência dos professores que atuam na Educação Infantil tenham concluído o Ensino Superior na prática temos “profissionais com ou sem formação, contratados ou não como docentes” (PINHEIRO, 2017, p. 80), validando que essa mudança “não se faz por simples determinação legal; é um processo gradativo”. (KRAMER, 2005, p. 21).

Isto posto, percebemos que esse processo gradativo tem sofrido influência dos fatos ocorrido no percurso histórico desta etapa do ensino delineando a construção da identidade profissional do Auxiliar de Classe.

Hoje, reconhecemos esse profissional que durante a história desse segmento foi responsável pelos cuidados: alimentação, higiene e segurança; foi chamado de guardiã, voluntário, tomadeira de conta. (VIEIRA, 1988). E, por muito tempo trabalhou recebendo baixa remuneração ou sem nenhum ordenado.

Tais reflexões nos levam a pensar sobre a sua identidade profissional, sobre a importância da formação inicial, dos conhecimentos necessários para atuação de qualidade. Porém, como não são citados nos documentos oficiais, é fundamental que possam participar de ações formativas, em serviço, para refletir sobre sua função histórica, política e social, dentro das instituições.

1.4 A escola para Educação Infantil em Itapevi

Ao mesmo tempo em que outras regiões mundiais pesquisadores privilegiavam as práticas contextualizadas as descobertas sobre a criança como sujeito participativo do seu processo educativo, no município nomeado como Itapevi – localizado na região metropolitana de São Paulo, ocorria a Emancipação. Até aquele momento da história o local era considerado um distrito de Cotia (município vizinho).

A emancipação aconteceu em 18 de fevereiro de 1958 após união de donos de terra da região para torná-la um local independente. Contaram com apoio da população como descreveram no Projeto Memória “Itapevi resgata a sua história” (1997):

O crescimento populacional de Itapevi fez com que seus moradores entrassem na década de 1950 sonhando em ganhar autonomia. /eles acreditavam que Itapevi possuía plenas condições de se tornar independente de Cotia e transformar em um município. Prova disso é que, desde 1945, a estação de trem não se chamava mais estação de Cotia e fora batizado com o nome de Estação de Itapevi.

As discussões em torno da emancipação começaram a tomar conta da população. O assunto era comentado durante as viagens de trem, nos locais de trabalho, nas mesas de bar, em todas as rodas (ITAPEVI, 1997, p. 29).

Vencida a burocracia e conquistada a independência foi instalado o Frigorífico Itapevi, a Fábrica de Cimento Santa Rita, a Indústria Paulista de Explosivos S.A., entre outras empresas (ITAPEVI, 1997). Esses estabelecimentos empregaram vários itapevienses, aumentando arrecadações de impostos proporcionando a implantação de serviços públicos como rede de esgoto, primeiro pronto socorro, primeira escola para o Ensino Fundamental, asfaltamento e iluminação de ruas.

Diante desses acontecimentos, os pais e responsáveis por crianças pequenas precisavam deixá-las em algum local ou com alguém para serem assistidos, surgindo no município a tomadeira de conta. (VIEIRA, 1988).

Essas mulheres atuavam em ‘casa’ locadas para atender os bebês e crianças bem pequenas, enquanto seus responsáveis trabalhavam. Anos à frente houve uma espécie de convênio entre a prefeitura e essas casas, sendo que autarquia municipal tinha o compromisso de cuidar dos recursos humanos e materiais. Nesse momento foram contratadas as primeiras Auxiliares de desenvolvimento Infantil (ADIs) do município. (ITAPEVI, 1997).

As cinco primeiras escolas para atender Educação Infantil em prédios próprios do município foram inauguradas após mais de trinta anos da emancipação. A partir do decreto nº 3075, de 30 de julho de 1997.

As unidades escolares administradas pela Prefeitura Municipal de Itapevi (PMI) atendiam crianças de seis meses aos 10 anos.

Na época os prédios escolares eram divididos: algumas salas funcionavam em período integral (para Educação Infantil) e outras em período parcial (para os anos

inicias do Ensino Fundamental). (ITAPEVI, 1997).

Como funcionários da creche eram admitidos para o concurso público os ADIs, como exigência deveriam ter concluído o Ensino Fundamental. Suas atribuições eram cuidar da higiene, alimentação e bem-estar dos bebês/crianças bem pequenas. (ITAPEVI, 1997). Até esse momento, os Auxiliares atuavam nas salas de creches, os professores eram responsáveis pelas turmas das pré-escolas e 1ª a 4ª série (Ensino Fundamental).

Em 1998 foram inauguradas onze escolas para atender a primeira etapa da Educação Básica (ITAPEVI, 1998) e uma para atender Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Atendendo a população no mesmo molde das anteriores.

Em 2005, foi introduzido no quadro de funcionários das creches os professores, constituindo assim o atendimento da Educação Infantil:

Quadro 1:

Caracterização do atendimento para Educação Infantil em Itapevi - 2005

TURMAS	IDADE DAS CRIANÇAS	FUNCIONÁRIOS	PERÍODO
Berçário 1	Seis meses a um ano e 11 meses	Professor e auxiliares	Integral
Berçário 2	Dois anos a dois anos e 11 meses	Professor e auxiliares	Integral
Maternal	Três anos a três anos e 11 meses	Professor e auxiliar	Integral
Pré-escola 1	Quatro anos a quatro anos e 11 meses	Professor	Parcial
Pré-escola 2	Cinco anos e cinco anos e 11 meses	Professor	Parcial
Pré-escola 3	Seis anos a seis anos e 11 meses	Professor	Parcial

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em 2006, com antecipação do início do Ensino fundamental (BRASIL, 2006) foi reformulado o quadro permanecendo até hoje da seguinte maneira:

Quadro 2:

Caracterização do atendimento para Educação Infantil em Itapevi - 2006

TURMAS	IDADE DAS CRIANÇAS	FUNCIONÁRIOS	PERÍODO
Berçário 1	Seis meses a um ano e 11 meses	Professor e auxiliares	Integral

Berçário 2	Dois anos a dois anos e 11 meses	Professor e auxiliares	Integral
Maternal	três anos a três anos e 11 meses	Professor e auxiliar	Parcial
Pré-escola 1	Quatro anos a quatro anos e 11 meses	Professor	Parcial
Pré-escola 2	Cinco anos e cinco anos e 11 meses	Professor	Parcial

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ao reestruturar o quadro de funcionários para atuar nas escolas para Educação Infantil do município foi reformulando a metodologia de trabalho. A fragmentação no atendimento, implicitamente, acontecendo, professor educando e ADIs cuidando, efetivando uma “falsa hierarquia”. (PINHEIRO, 2017, p. 98).

Somente em 2016, foi elaborado o Plano de Cargos e Carreiras do Município de Itapevi, com a descrição as atribuições dos cargos criados neste mesmo ano. Os ADIs que foram posteriormente nomeados como Técnico Educacional de Monitoração passaram a ser reconhecidos como Monitores de Desenvolvimento Infantil.

Assim, a implantação da primeira etapa da Educação Básica em Itapevi, adequou o atendimento as necessidades dos munícipes e, ao mesmo tempo, as diretrizes nacionais, esforçando-se para garantir o direito do pequeno cidadão a educação.

CAPÍTULO II

A produção de conhecimentos é um ato de liberdade, de autonomia, que só ocorre quando somos capazes de abandonar pré-conceitos em busca do novo. Ao nos perguntarmos sobre o “porquê” de nossa prática, realizamos um primeiro ato de autonomia.
Léa Tiriba⁶

2. A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Guardiã, educador, Auxiliar de Classe, pajem, cuidador, monitor, berçarista, ou seja, o profissional que atende a educação infantil no decorrer da história foi nomeado de várias maneiras, como também, adquiriu características na sua função de acordo com objetivo de atendimento na época em que estava atuando. (LEITE FILHO, 2011).

Nesta pesquisa tratamos desse profissional como Auxiliar de Classe, compreendemos a contribuição que eles proporcionam ao desenvolvimento da criança cuidando do bem-estar, como também, a responsabilidade em cumprir a rotina diária juntamente o professor.

Descrevemos, a seguir, o processo de constituição da identidade profissional, as atribuições e a metodologia de trabalho desses trabalhadores, na tentativa de enfatizar a importância da formação em exercício para qualificar o atendimento nas creches e pré-escolas.

2.1 Auxiliar de classe: características

Leite Filho (2011) considerou como origem dessa profissão as guardiãs, ou tomadeiras de conta (VIEIRA, 1988). Essas eram as mulheres que transformaram um cômodo da sua casa em local para cuidar dos filhos das vizinhas trabalhadoras das fábricas.

Sendo no Brasil do século XIX o atendimento assistencial, o foco era na higiene, cuidando da saúde menciona Leite Filho (2011). Por isso, os primeiros profissionais que atuaram nos asilos e refúgios, eram conhecedores e reprodutores dos protocolos sanitários, e posteriormente, os serventes e merendeiros executaram esse serviço, reproduzindo e transmitindo estes hábitos para as famílias atendidas.

⁶ Trecho do livro Buscando caminho para pré-escola, de Lea Tiriba (1992, p. 78).

Como não existia legislação para regulamentar o sistema de educação brasileira, a consequência era ausência de formação para profissional da Educação Infantil e, também, falta de definição de quem poderiam ser esses trabalhadores, oportunizando vagas para quem quisesse trabalhar cuidando das muitas crianças. Pois, esse serviço público não era considerado parte integrante da Educação, muito menos importante para o crescimento da criança.

Conforme a sociedade foi adquirindo olhares contemporâneos sobre o desenvolvimento infantil e a educação (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010), percebeu-se a importância e necessidade de rever o paradigma de atendimento, como também, preparar um profissional específico para trabalhar nas creches e pré-escolas que foram surgindo, porém, naquele momento da história da educação no Brasil a preocupação era capacitar os profissionais para lecionar nas escolas para crianças maiores de seis anos. (LEITE FILHO, 2011).

Diante desse fato, concomitante ao surgimento dos jardins de infância e as pré-escolas, também surgem às escolas para formação do professor, marcando a divisão das funções: “uns educam e outros cuidam das crianças”, afirmou Barbosa (2009, p. 35). Como o professor colocaria em prática funções pedagógicas considerava importante que ele fosse preparado para ensinar. O Auxiliar, por sua vez, dava continuidade aos cuidados maternos, o que não necessitava preparação e nem conhecimento teórico, e sim, ter aptidões para tal. Agiam conforme o senso comum, baseado no instinto maternal para interagir e cuidar das crianças. (MORO e NUNES, 2019).

A ideia de que era suficiente gostar de criança e ser mulher para cumprir tarefas que seriam da família, o cuidado básico, prevaleceu por muitos anos até que ocorresse a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que garantiu a criança menor de seis anos o direito a educação, como também, direitos trabalhistas para quem atuasse nessa área. Intensificando a ideia de que o profissional, o Auxiliar de Classe ou professor, desta área do serviço público necessitava de especialização neste tipo de atendimento.

A LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996), por sua vez, definiu que as creches deveriam atender as crianças menores de três anos, associando os cuidados a educação em conformidade com as pesquisas sobre o desenvolvimento integral do bebê e criança

bem pequena, bem como, as lutas dos movimentos sociais, supracitado enfatizaram a necessidade de formar profissionais especificamente para atuar nessas instituições pensando nas características dessa faixa etária e melhoria no atendimento, o Auxiliar seria capacitado para atuar como professor (BRASIL, 1996) e os contratantes teriam um período para capacitar esses de maneira que colocassem em ação as novas propostas da norma garantindo os direitos dos cidadãos. (BRASIL, 1998).

Este profissional, conhecido atualmente, como Auxiliar de Classe já recebeu diversas nomeações: monitor, educador, cuidador. A denominação é definida de acordo com as atribuições definida pelo contratante, podemos descrevê-las como:

Auxiliar ⁷ é aquele que assessora outra, dando-lhe suporte para o desenvolvimento de seu trabalho; aquele que exerce uma função de caráter secundário.

Monitor: aquele que numa escola ou curso, por ter nível mais adiantado, é escolhido para auxiliar o professor junto aos outros alunos.

Educador: que ou aquele que educa; pedagogo, professor.

Cuidador: aquele que cuida ou trata. (Dicionário online Michaelis)

Mas, quem é o Auxiliar de Classe? São os atores dentro da creche, que ao longo dos anos vem desenvolvendo as atividades relacionada aos cuidados da higiene corporal, alimentação, acolhimento, desenvolvimento motor. "Muitos destes profissionais não têm formação adequada, recebem remuneração baixa." (BRASIL, 1998, p. 40). Fazem parte do processo educacional, mas não são reconhecidos como professores.

Para acompanhar o processo de evolução do atendimento nas instituições para Educação Infantil o profissional, compulsoriamente, adequou suas ações mesmo sem preparação prévia, para colocar em ação o paradigma apresentado nas diretrizes. Assim, este ator constituiu mais uma 'página' da sua identidade participando de momentos de aprimoramento durante sua rotina de trabalho.

Dialogando com outros trabalhadores, com as crianças e sua família, identificando, compreendendo e escolhendo as práticas diárias que contribui para qualificação das suas funções e, conseqüentemente, na interação com a criança (PINHEIROS, 2017), podendo desenvolver a alteridade, se colocando no lugar das crianças, como também, dos companheiros de trabalho, promovendo um ambiente harmonioso e de aprendizagem apresentando outra visão para esta profissão que

7 Neste texto usaremos o termo Auxiliar de classe utilizando como base a definição apresentada no dicionário e que se aproxima da real atribuição colocada em prática por esse profissional.

nasceu junto com a creche.

O percurso desta trajetória história de construção da profissão fomenta a necessidade de refletirmos sobre as atuais atribuições do Auxiliar de classe, a importância dele participar de formação em serviço e as competências que devem possuir para atender os bebês e as crianças bem pequenas.

2.2 Auxiliar de Classe e Professor: docência compartilhada e diversificada

O Auxiliar de classe e o professor são os profissionais que atuam juntos em algumas das instituições para Educação infantil em nosso país. Eles possuem atribuição descrita em documentos oficiais, semelhantes, porém com responsabilidades distintas.

O primeiro cuida da higiene corporal, da alimentação, acolhe no momento do soninho e estimula a participação das crianças nas propostas didáticas. Enquanto o segundo planeja ações pedagógicas para proporcionar o desenvolvimento integral da criança, além de, ser responsável pelo preenchimento de formulário, registros, documentos sobre a turma. Ou seja, não é contratado para exercer a mesma função apesar de os dois cumprirem suas ações em prol da criança. Suas ações são fragmentadas como se trocássemos de ‘gavetinhas’ em cada momento que atendemos a criança, tornando a indissociabilidade entre cuidar e educar um desafio para colocar em prática. (AZEVEDO, 2013).

Azevedo (2013) enfatiza a normalidade destes tipos de profissionais atuantes nas instituições de ensino: “um disposto a cuidar, limpar, alimentar as crianças menores (de até três anos)” outro para desenvolver “um trabalho educativo destinado às crianças maiores”. Portanto, deixando subentendido a dissociabilidade nas ações dos professores e dos auxiliares.

Esta autora nos leva a compreensão que, implicitamente ou explicitamente, em alguns casos, as atribuições são definidas sem levar em consideração os conhecimentos prévios sobre atendimento infantil levando a ocorrência da desqualificação das práticas diárias do Auxiliar. Ele é o ator atuante nas creches que não passou por formações antes de iniciar sua carreira, por isso devemos dedicar uma atenção especial a sua capacitação profissional.

A divisão foi acentuada a partir de alguns fatos como: a proclamação da

Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996).

No texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) a Educação Infantil foi adicionada como uma das etapas da Educação Básica decretando como direito da criança a Educação e dever do Estado promovê-la - Artigo 208, e também, tornando os municípios responsáveis por essa etapa educacional - Artigo 211 tendo autonomia para definir quem seriam os profissionais que atuariam nas creches e pré-escolas. A LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996), por sua vez, descreveu que o professor deveria lecionar também nas creches garantindo o cumprimento do direito a criança.

No texto “Sobre o Auxiliar de creche” (MOREIRA, 2016), inclusive, é apontado que municípios possuem autonomia para definir a melhor maneira de organizar o quadro de funcionários nas instituições destinadas à educação. Por isso, vários municípios contratam Auxiliares de Classe sem a titulação mínima, Ensino Superior (os concursos públicos exigem no mínimo o ensino Médio), exigida para atuar como professor nas creches com intuito de diminuir os gastos financeiros e ampliar a oferta de empregos, mas sem atestar a qualidade.

Por isso, os profissionais são tratados de maneira diferentes por causa da função e nomeação do cargo desde sua admissão nos serviços públicos. Diante dessa realidade o atendimento ficou “marcado pelo descumprimento dos direitos e necessidades das crianças pequenas”. (PINHEIRO, 2017, p. 92), pois não há como garantir o cumprimento de algo que não tenha conhecimento. Sendo necessário, o destaque da premência de repensar no modelo de organização das creches e pré-escolas e paradigma formativo dos profissionais. (PINHEIRO, 2017).

Considerando essa proposta de atendimento, o Auxiliar também adquiri conhecimento sobre a infância durante sua atuação precisando participar de encontros formativos para sistematizar esses conhecimentos e compreendendo a importância do adulto participar desta rotina interagindo com a turma em todos os momentos possíveis. (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010).

Outro fato para ser considerado é a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. (BRASIL, 1988). Neste momento, esta etapa do ensino brasileiro passou por reformulações em seus objetivos: antes zelava por bons hábitos de higiene, agora cuidava e educava, concomitantemente; através de ações educativas,

mas diferenciada das propostas escolares implantada nos outros tipos de instituições pedagógicas, mudando também, caracterizando – o de trabalho do profissional que atua diretamente com as crianças bem pequena, pois as funções colocadas em prática na creche é “distinta de outras práticas sociais, que até podem funcionar, em certos momentos”. (FRANCO; LIBANEO; PIMENTA, 2011, p. 65).

Podemos perceber essa perspectiva pelo parágrafo abaixo citado na BNCC (2018):

(...) as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e aprendizagens, atuando de maneira complementar a educação familiar – especialmente quando se trata da educação de bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, p. 34)

Nesse ponto de vista, os Auxiliares de Classe compartilham com o professor a responsabilidade pelo cuidado físico e afetivo, isto é, estimula para que ocorra o desenvolvimento global durante a interação com o adulto facilitando a compreensão do mundo que a rodeia e absorvendo novas experiências durante as vivências diárias. (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010).

São essas ações delineadas com intencionalidade pedagógica, abrangendo diversas áreas do amadurecimento infantil (ROCHA, 2001) que promovem a indissociabilidade: educar e cuidar, e proporcionam “uma prática docente coletiva” (DUARTE, 2011, p. 151) ou “docência compartilhada” (GONÇALVES, 2014, p. 82).

Seguramente, pensar em docência nesta etapa do ensino brasileiro te trazer este termo com uma interpretação ampla. Este verbete nasce da palavra *docere* que "significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender". (VEIGA, 2006, p. 468). Visto que, o professor é o ator contratado para cumprir essas ações, pois é ele que ensina algo para alguém. Na Educação Infantil a docência ocorre de maneira mais ampla, entre os adultos, compartilhando as vivências. Portanto, uma docência compartilhada e diversificada. As atividades propostas, tanto de cuidar quanto educativa são planejadas para contextualizar ao mundo da criança e enriquecer as experiências da infância, uma vez que ela adquire novos conhecimentos brincando de faz de conta, imitando os adultos. (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010).

A docência na Educação Infantil é um pouco diferente das docências em outras etapas da educação. No Ensino Fundamental a metodologia de trabalho dar prioridade para letrar, alfabetizar, transmitir conteúdos transformando o aluno em cidadão competente, responsável, respeitoso, entre outras características. Na primeira etapa da Educação Básica prevalece a vivência de experiências que contemple os cuidados básicos, a educação através da ludicidade. Ou seja, uma prática docente compartilhada entre os adultos e diferenciada, onde ambos são responsáveis pelo desenvolvimento integral. (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010).

A ressignificação da prática de ambos, permitiu a implementação do paradigma de práticas que respeite a fase de crescimento da faixa etária em questão, a interação entre crianças e crianças, crianças e adultos, o respeito mútuo, alteridade, a formação profissional durante o exercício.

Além disso, Gonçalves (2014) enfatiza que as atividades de higiene e cuidados: banho, lavar as mãos, trocar fraldas, repouso, refeição consistem nas atribuições de quem pratica docência nas instituições para Educação Infantil, independente da nomeação do cargo.

Por isto, cuidar não deveria ser considerado um serviço menor, o profissional envolvido com essa atividade arcou com as consequências sociais de ser considerado um profissional menor, indo de encontro a pouca importância que se dá ao cuidado na infância. (GONÇALVES, 2014). Por causa desta desvalorização com o ato de cuidar e a falta de compreensão dos tipos de docência incitou a não aceitação do professor desejar interagir nos momentos de cuidados concluindo que sua responsabilidade competia somente ao aspecto cognitivo.

Regina Magna confirma esse compromisso do professor ao citar que “Além de conhecer as etapas do desenvolvimento infantil, (...) precisa saber como a criança aprende”. (MAGNA, 2012, edição 13), e complementando, professor e o Auxiliar da Educação Infantil precisa conhecer como a criança aprende e como desenvolve, observando e propondo situações lúdicas, de interação e aprendizagem atendendo de maneira holística sem necessitar dissociar dos serviços ofertados.

Bakhtin (2003) citou sobre a interação:

(...) o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembre-se, reúne, e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma

personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria. (BAKHTIN, 2003, p. 33)

Bakhtin (2003), nesta reflexão, apresenta a importância da alteridade nas relações entre os profissionais da creche. Este vínculo promove a constituição da identidade, a criação de ações produtivas para o atendimento educacional, como também, afinidade entre os atores fortalecendo o respeito, empatia e a reciprocidade durante a rotina diária.

Ele, também, fez referência a essa relação

(...) devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (BAKHTIN, 2003, p. 23)

Neste segundo trecho o autor supracitado refere-se ao se colocar no lugar do outro, compreendendo as diferentes ações que ocorrem no cotidiano da creche. Sendo necessário, o “movimento de olhar de fora a experiência” (GUIMARÃES, 2019, p. 85) aquele olhar cuidadoso para prática e os profissionais dentro dos encontros formativos de modo que contemple aos diversos tipos de docência, que nem sempre é colocada em prática somente pelo professor, mas todos envolvidos no processo formativo.

Assumindo esta concepção de trabalho os profissionais expõem para sociedade que nas creches e pré-escolas a docência acontece com características específicas para atender a necessidade da infância e por isso necessitam ser desenvolvidos num processo de formação em serviço, assim como os médicos, atualizando sua prática constantemente. Azevedo (2013, p. 100) completa demonstrando a “intenção educativa da sua” atribuição “de uma ação que, julgada por muitos como sendo apenas cuidado, é também educativa” para isso, ele (profissional) precisa compreender a real intencionalidade das suas ações.

Assumindo diversas atribuições durante o atendimento é imprescindível a valorizando e o reconhecimento deste profissional como polivalente (BRASIL, 1998), dando a devida importância ao seu trabalho para sociedade. Atuação deste ator demanda uma formação que contemple três características específicas: cuidados físicos, desenvolvimento emocional e cognitivo, além de compartilhar e refletir sobre a prática

com seus pares. Como também, fazer parte da sua característica, o compromisso a ética, ser competente. De acordo com Pinheiro (2017).

(...) vê-se a impossibilidade de que essa docência fique restrita à lousa, ao planejamento, ao cumprimento diário de transmissão de conhecimentos de natureza científica, ao ensino da leitura, da escrita, dos números, das cores, pois a dependência, a vulnerabilidade e a globalidade se relacionam com outra variedade de conhecimentos e saberes que perpassam o cotidiano das interações cotidianas entre crianças e professores no cenário da instituição de cuidado e educação coletiva. (PINHEIRO, 2017, p. 85)

Portanto, a relevância deste ator, sua individualidade, sua cultural, sua particularidade: social, étnica, afetiva e cognitiva deve ser respeitada, da mesma maneira em que tratamos e respeitamos a individualidade de cada criança, dado que, o Auxiliar faz docência (PINHEIRO, 2017) tanto quanto o professor, ao cuidar das necessidades infantis e assessorar nas atribuições pedagógicas. Por isso, propor atendimento de qualidade é reconhecê-lo como ator ativo do coletivo docente, corroborando com a importância de este profissional participar de encontros formativos, recebendo preparação condizente ao público que ele atenderá.

2.3 Educar e Cuidar: ações da rotina diária na Educação Infantil

Anos após eclosão da necessidade de criar instituições como a creche para atender os bebês e as crianças bem pequenas, nasce em nosso país um atendimento com a intenção de educar associado ao cuidar. (KRAMER, 2011), baseado nos conhecimentos adquirido pela sociedade sobre o desenvolvimento infantil. (VIGOSTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010). Deste modo, a instituição partilhava com a família o compromisso de promover o desenvolvimento das crianças e as necessidades básicas, cada qual no seu ambiente.

Visando o atendimento integral, surge o termo educar por volta de 1970 nos Estados Unidos quando a psicóloga Bettyie Caldwell fez menção ao termo “educare” unindo na língua inglesa as ações cuidar e educar (CRUZ, 1996; ROSEMBERG, 1994; CAMPOS, 1994) descrevendo as práticas que deveria ser colocada em prática na Educação Infantil.

A utilização dessa nomenclatura encaminhou a “superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de ‘assistência’ e educação”. (CAMPOS, 1994, p. 35). A tradução do termo *educare* para língua portuguesa revelou a “necessidade de duas

palavras” (PINHEIRO, 2017, p. 89) assinalando a indissociabilidade entre elas. Porém, mantendo a importância do seu significado para a reformulação do paradigma de atendimento infantil. (KUHLMANN JR, 2005; CAMPOS, 1994). Esta evidência deixou o atendimento que ocorria no Brasil defasado em relação aos outros países, pois a única intenção era assistência as famílias que necessitavam trabalhar fora. Este conhecimento chegou e levou a ressignificação da função do estabelecimento educacional considerando o ato indissociavelmente: educar e cuidar.

Craidy e Kaercher (2001, p. 17) referem a esse paradigma considerando que

(...) a educação infantil envolve simultaneamente cuidar e educar, vamos perceber que esta forma de concebê-la vai ter consequências que ocorrem nas creches e pré-escolas, dando a elas características que vão marcar sua identidade como instituições que são diferentes da família, mas também da escola.

Nessa concepção das autoras esse modelo de trabalho desenvolvido nas instituições educacionais para bebês e crianças pequenas é fundamentada no desenvolvimento integral, cuidando e educando, reformulando as práticas cotidianas, promovendo uma relação entre adultos e crianças, como favorecendo a criação do vínculo afetivo, intelectual, social e motor; vivenciando experiências enriquecedoras através das ações de cuidado e educação.

Vivenciar esse paradigma no ofício com os bebês e a criança pequena é se libertar do contexto tradicional em que cuidar era um trabalho de menos importância, em comparação com o educar e, educar não é somente entregar atividades fotocopiadas para as crianças completar repetindo oralmente ou em registro determinado conteúdo. Coutinho (2002) citou:

As amarras históricas que vinculam o cuidado ao atendimento assistencial, e este, por sua vez, à educação da primeira infância condicionam as posturas educativas das profissionais ao dimensionar o cuidado como menos importante ou talvez até desconsiderá-lo (...) não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico, até porque cuidar constitui uma atividade humana (COUTINHO, 2002, p. 9).

Por isso, é necessário compreender a indissociabilidade entre cuidar e educar sabendo que ambos têm sua importância para o desenvolvimento infantil buscando envolver nas ações diárias as múltiplas dimensões, pois a criança é um sujeito em desenvolvimento no todo, não somente corpo ou mente, mas sim, corpo e mente. (ÁVILA, 2002).

No RCNEI (BRASIL, 1998) a respeito do educar-cuidar visando o desenvolvimento holístico:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

E completa citando:

Contemplar o cuidado na esfera da instituição da Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Ou seja, cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas (BRASIL, 1998, p. 24).

Compreender que o cuidar-educar não estão sendo proposto separadamente é o objetivo do trabalho com a Educação Infantil, que os profissionais precisam assimilar para quando colocado em prática dar devida atenção ao planejamento das ações com as duas características, ou seja, que sejam colocadas em prática ao mesmo tempo (BRASIL, 1998), sendo necessário a indissociabilidade como tema de estudo nos encontros de formação inicial e continuada do profissional que leciona na primeira etapa da Educação Básica.

Além do mais, LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996) o artigo 29 definiu o propósito desse período do ensino brasileiro como “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Portanto, a indissociabilidade dos termos (cuidar-educar) fomenta a relevância de um planejamento de ações que leve em consideração as especificidades da infância em todos os seus aspectos. (NOGUEIRA; VIEIRA, 2013, p. 265). E, os atores devem colocá-las em prática, sem ocasionar uma hierarquia infundada entre as ações, como se uma fosse mais importante do que a outra.

Logo, na dimensão do processo educativo da criança bem pequena é importante propor situações em que caracterize o cuidado como parte dessa evolução que, para

acontecer de maneira harmoniosa necessita de pessoas que tenham conhecimento variado sobre o mundo infantil, a sensibilidade para ofertar carinho, afetividade, aconchego, zelo nas ações de cuidado e conseguindo planejar situações pedagógicas adequadas para essa faixa etária, portanto, um profissional polivalente. (BRASIL, 1998).

Com base nesta concepção e estando atuando neste período o Auxiliar e professor do ensino têm atribuições correlacionadas, devendo atuar como única nomeação, porém não é isso que ocorre na prática. Todavia, independente da designação de cargo, objetivo desses dois atores é promover o desenvolvimento integral, é proporcionar um trabalho em que educar esteja conectado ao cuidar (ROCHA, 1997) proporcionando um ambiente harmonioso e com vivências produtivas.

Independente da nomeação deste profissional, o mais importante é buscar formas para garantir o cumprimento de essas funções cuidar e educar, simultaneamente; pensar na especificidade da formação desse profissional, que compartilha a docência com o professor, os Auxiliares de Classe, a construção da sua identidade. Uma formação que contemple as duas funções, orientadas pelas conjecturas e diretrizes descritas nas normas legais, como citou Barreto (1994).

2.4 Auxiliar de classe e os encontros formativos

Como foi apontado no texto anterior o Auxiliar de classe enquanto profissional da Educação Infantil precisou adequar suas atribuições a partir da reformulação desta etapa do ensino brasileiro, consequência da promulgação das normas legais promulgadas depois de 1988.

A qualidade no atendimento e a formação continuada também foram consideradas no contexto da elaboração dessas diretrizes. Isto o reconheceu como ator importante na rotina da creche e pré-escola, necessitando estar inserido num programa de formação em serviço, onde terá aprimoramento da prática como tema de estudo, ressignificando sua identidade profissional, permitindo o florescimento de flores adaptadas ao solo em que foi plantada.

Para garantir a excelência no atendimento é importante, primeiramente, que administração municipal reveja a compreensão das atribuições dos profissionais nomeados para trabalhar nas instituições, tendo como objetivo promover o

desenvolvimento integral dos estudantes. Pensar em funções específicas para ambos os cargos, contemplando-os com formação em serviço para aprimorar habilitação e atender as particularidades da criança bem pequena. A formação em serviço ou continuada seria o momento de atualização, aprimoramento das ações a partir de conteúdos teóricos (MIRANDA, 2013).

Para cumprir esta proposta é necessário oportunizar formação em serviço considerando que esse ator é admitido sem ter habilitação específica para atender bebês e crianças bem pequenas. Souza e Kramer (1992) citaram que para garantir o direito do cidadão são necessários os auxiliares também serem apontados como trabalhador ativo desta etapa com a identidade em construção, ou seja, participantes de práticas formativas coerentes com a proposta para Educação Infantil, e inclusão no plano de carreira do magistério.

A meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014) estabelece que todos os docentes portem certificado de conclusão do nível superior com licenciatura compatível a fase de ensino em que trabalha (para Educação Infantil ter cursado Pedagogia), porém não cita sobre outros profissionais que atuam na creche e pré-escola.

Como apontado, também, no TÍTULO V, artigo 67 LDBEN nº 9394

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos professores da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – Condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996)

Inclusive o RNCEI (1998) faz referência a preparação deles da seguinte maneira:

(...) formação mais abrangente e unificadora para os profissionais tanto de creches como de pré-escola e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite atualização profissional. (BRASIL, 1998, p.39)

No caso dos auxiliares acreditamos no aprimoramento e valorização da prática respaldada pela teoria, assegurando a ressignificação das atribuições, indo “em busca do novo” (TIRIBA, 1992, p. 78) demarcando seu espaço nas políticas de formação em

serviço, construindo sua identidade dia a dia tornando-se o profissional para contemporaneidade.

Silva (2013, p. 29) afirma a importância de “dar conteúdo ao que se entende por professor ou professora de bebês e crianças pequenas” e completamos aos Auxiliares de Classe, também, visto que, os profissionais irão cuidar e educar, e para isso é importante conhecer e trabalhar “com as diversas culturas das famílias e da comunidade”. (BNCC, 2018, p. 35). Daí a relevância de propor encontros formativos em serviço sistematizando e aprimorando os conhecimentos adquiridos na vivência com as crianças; já que não é possível ofertar ensino Superior para todos cumprindo a formação mínima citada na LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996): o Ensino Médio na modalidade Normal/Magistério ou em nível Superior-Pedagogia.

A professora Lívia Fraga Vieira completa na entrevista para site: Educação (janeiro, 2018)

O adulto que trabalha com crianças tem de ter formação pedagógica. Mesmo ações de cuidado, como banho e a troca de fraldas, devem ser efetuadas de forma articulada à proposta de aprendizagem. Tudo que se faz com as crianças nesse contexto coletivo de cuidado-educação contribui para seu desenvolvimento.

Além de,

(...) saber observar a criança, perceber os desejos, compreender as necessidades, saber ouvir, partilhar escolhas e conquistas, alegrar-se dos seus progressos, encorajar a autonomia, garantir um dia tranquilo, acaricia-lo quando triste ou desejosa de receber afeto, dar segurança, não se aborrecer dos seus caprichos, ser um ponto de referência, respeitar cada indivíduo e sua subjetividade (ritmos/tempos/deslize), preocupar-se concomitantemente com as características específicas de cada uma e do grupo (MARTINS FILHO, 2013, p. 258).

Ao considerarmos as reflexões desses autores percebemos a relevância dos profissionais receberem preparação prévia para atuar nas instituições. Refletindo nos momentos formativos sobre a contextualização da prática e como a importância do adulto promove uma relação harmoniosa com as crianças. O vínculo criado nesta relação traz segurança e facilita aquisição de novas habilidades nas experiências vivenciadas no individual e coletivo. (VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, 2010). Ao desvelar que as experiências educativas e os cuidados favorecem o acolhimento e o desenvolvimento integral da criança Schmitt (2014, p. 185) faz referência a essas ações como a “multiplicidade/simultânea”, sendo a atuação dos profissionais da creche e pré-

escola muito dinâmicas e ambas ocorrerem durante a rotina diária.

Para que esse modelo de atendimento aconteça é importante considerar formação específica para os profissionais preparando igualmente, Auxiliar e professor, qualificando os serviços oferecidos, ao mesmo tempo os atores. Pois,

A formação de quem cuida das crianças pequenas e as educa não pode ser aquela que visa apenas acumulo de informações. Além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado a grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto. (HADDAD, 2006, p. 540).

Logo, é preciso de uma formação plena, que atenda as diversas áreas do conhecimento. Para cada profissional criar seu procedimento de trabalho conforme suas crenças sobre a infância, o processo de ensino/aprendizagem. Assim, construir uma rotina de trabalho em que respeite as fases do desenvolvimento promovendo o lúdico e vivências significativas para a infância, sem exigir que todos as contemplem ao mesmo tempo. Bem como, garantir a diversidade de estratégias considerando: o cuidado, bem-estar, a roda de conversa.

Com essas diretrizes foi possível repensar no paradigma de trabalho nas creches e pré-escolas, conseqüentemente, a formação do profissional. E assim, refletir e planejar ações para consolidar na prática as propostas da nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996).

Para isso, é necessário pensar numa formação que contemple teoria associada com a prática, com característica educacional, atendendo ao objetivo desse modelo de atendimento para a primeira fase da Educação Básica (PINHEIRO, 2017), respeitando as especificidades da faixa etária.

O MEC em 2006 publicou o planejamento para formação inicial em nível superior nas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia (DCCP), visando especificar o currículo acordado com as finalidades da Educação Básica, como também, normatizar a formação docente. O artigo 2º, por exemplo, cita

Aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1344).

Mesmo extinguindo o curso Normal Superior que deu lugar para o curso de

Pedagogia, a formação de professores para os anos iniciais do sistema de ensino brasileiro tornou-se responsabilidade das Universidades, Faculdades e IES que promovem essa formação.

O curso de Pedagogia tem como carga horária mínima estabelecida pelas Diretrizes de 3200 horas, sendo que 300 horas devem ser dedicada aos estágios supervisionados em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a formação inicial o futuro docente irá adquirir “habilidades ou aptidões que vão desde a docência até os conhecimentos específicos de avaliação, educação não escolar, pesquisa, gestão educacional e compromisso ético e público” (GIMENES, 2011, p. 83). Como vimos nada específicos para nenhum nível da Educação Básica, e sim, uma generalização de conteúdos educacionais.

Sobre a profissionalização destes profissionais, a formação inicial do professor ocorre através do curso de Pedagogia, essa é a preparação do sujeito para atuar como docente. No início deste processo é ofertado estudo de conhecimentos teorias e métodos sobre o desenvolvimento da criança (físico e intelectual), metodologias de trabalho para ensinar e conhecer como a criança aprende. Mesmo assim, neste curso ainda há uma defasagem na habilitação de docentes específicos para Educação Infantil. (GIMENES, 2011).

Com relação ao currículo Soares (2014) citou que o curso em nível Superior prepara “especialistas em educação, mas não professores de sala de aula preparados para trabalhar nas séries iniciais e na Educação Infantil”. (SOARES, 2014, p. 149).

Como as expectativas potentes para esse curso de ensino Superior seria interessante escolas- escolas⁸. Isto é, instituições de ensino para as crianças em que os docentes também fossem formadores de futuros profissionais da educação. A partir da observação e participação na rotina de práticas adequadas a faixa etária de cada turma o estagiário experimentaria a prática relacionada a teoria acrescentando a sua formação bagagem enriquecedora de situações reais. (MICARELLO, 2013).

Weisz e Sanchez (2009) afirmam “O ideal seria que todos pudessem fazer um

⁸ Micarello (2013) e Weisz e Sanchez (2009) trata da preparação do futuro docente com semelhança, porém nomeando de forma específica: escola-escola (o primeiro) e didata-didata (o segundo).

estágio na classe de um professor didata- didata⁹ no sentido de estar preparado para contribuir com a formação de um colega mais jovem. (p. 118)”. A formação em serviço promove a capacitação para assegurar serviço de boa qualidade e os direitos dos envolvidos.

Mas, o que tem ocorrido na realidade, são visitas aos muitos conceitos, teorias e pouca relação com a prática durante a graduação. Sem contar a falta de integração do currículo do ensino Superior com o contexto da escola, do cotidiano da Educação Infantil, das singularidades dos bebês e crianças bem pequenas. (MICARELLO, 2013).

Por esse motivo, muito professor recém-formado por não ter vivenciado experiências produtivas colocam em prática nas creches e pré-escolas modelos escolarizantes, cópia do ensino tradicional, sem oportunizar situações significativas para as crianças. (KISHIMOTO, 2002; KRAMER, 2005; CERISARA, 2002; BARBOSA, 2014).

Portanto,

A formação deveria explorar essencialmente as concepções de criança, de educação infantil e de desenvolvimento infantil que ajudassem o professor a planejar uma prática pedagógica voltada para as necessidades e os interesses das crianças, respeitando, assim, o caráter lúdico das interações das crianças e suas diversas formas de se expressar e aprender. (ABUCHAIM, 2018, p.70)

E o processo formativo do Auxiliar de Classe, ocorre quando e como?

A formação deste profissional tem ocorrido na prática, no cotidiano.

Apesar de não ser exigida formação específica para atuar como Auxiliar, alguns investem em curso superior relacionado com a educação (Pedagogia, Letras, Educação Física). Porém na prática, não existem políticas consolidada de formação inicial ou continuada para esses profissionais, o que certamente é um problema, uma vez que eles podem não ter formação adequada para atuar na educação de crianças. (INEP, 2019).

O processo formativo está vinculado às experiências: a vivência e a troca de conhecimento entre os pares. Está relacionada à construção da identidade profissional. No caso da Educação Infantil, nas características de como cuidar, dar atenção, estimular a integração, a socialização, a ludicidade, sendo um pesquisador, curioso e criativo. (BRASIL, 1998).

⁹ Idem ao anterior.

Entendemos que “formação é processo e, por isso, os sujeitos (estudantes e professores) ocupam o lugar de autores de um diálogo constante entre teoria e prática” (MORO e NUNES, 2019, p. 11). Atentar-se, do mesmo modo, aos saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para suas etnias, sua história de vida e trabalho concreto, “é a singeleza que cerca uma proposta de formação e nisso está também sua força e possibilidade de êxito”. (KRAMER, 2002, p. 129).

Nas DCNEI (2010) no CAPÍTULO IV, artigo 56, parágrafo 1º está descrito como deveria proceder a formação dos profissionais desta fase da Educação Básica, salientando a importância do trabalho coletivo para proporcionar situações educativas:

§1º Para a formação inicial e continuada, as escolas e formação dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

- O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para a cidadania;
- A pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigação de interesse da área educacional;
- A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- A temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis. (BRASIL, 2010, p. 78).

Evidenciando este direito adquirido pelos profissionais da educação a LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996) também deliberou no TÍTULO VI artigo 61

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas em modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II – A associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
III – O aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996).

Em vista disso, a norma descreve como garantia da melhoria no atendimento a obrigatoriedade da formação em nível Superior e adaptada para etapa de ensino que atuará. Mas, quem é responsável em assegurar a formação dos funcionários? A própria LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996) responde no TÍTULO V, artigo 62

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais em magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistérios dará a preferência ao ensino presencial subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação à distância. (BRASIL, 1996).

Para suprir essa defasagem as secretarias municipais de educação ofertam para os professores da rede de ensino, formação em exercício, associando teoria e prática. Têm sido oferecidos cursos específicos para o professor, tanto inicial quanto continuada pelas Universidades, Faculdades, Instituto de Ensino Superior e sistemas de ensino¹⁰ para conhecer o mundo infantil, saindo do senso comum. (AZEVEDO, 2013).

Por isso, não podemos pensar em formação somente para os professores, mas para os Auxiliares também, aperfeiçoando, atualizando, refletindo coletivamente sobre a variedade de situações vivenciada nas instituições. Formações planejadas para enfatizar a independência e estruturação da cidadania, onde os atores, os Auxiliares, também possam ser protagonistas da prática.

Esta ideia é complementada pelo artigo 57, parágrafo 1º do Capítulo IV das DCNEI (2010).

§1º A valorização do profissional da educação escolar vincular-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, (...) (BRASIL, 2010, p. 78).

O reconhecimento da importância destas profissões vem junto com a necessidade de habilitação específica para o atendimento dos bebês e crianças bem pequenas. Lá adultos e crianças vive situações educativas que qualifica ou não a Educação Infantil daquela instituição pública.

Nesse sentido, é importante pensar/repensar em políticas de formação para profissional da Educação Infantil. Essencialmente renovando o modelo formativo e ofertar de uma maneira que integrasse ações para cuidar com as propostas para educar (BRASIL, 1998). Assim como a criança não é dividida em gavetinhas, as atribuições dos adultos não devem ser dissociadas. Por isso, não é possível pensar em qualificar o atendimento segmentando em setores, mostrando a relevância de uma ou outra função, é preciso uni-las proporcionando experiências produtivas, o bem-estar físico e emocional de todos os envolvidos nesse processo de constituição identitária, respeitando as

¹⁰ Os sistemas de ensino englobam as redes públicas e privadas em nível federal, estadual e municipal.

características de cada ator.

2.5 O Auxiliar da rede municipal de ensino de Itapevi

Até aqui foram apresentados os fatos que provocaram o desmembramento no cumprimento da função educar e cuidar nas instituições que atendem os bebês e as crianças bem pequenas.

Vimos, também, que para ser contratado como Auxiliar de Classe não é exigido por esses municípios formação específica para atuar na área da educação. E, estamos apresentando, o município de Itapevi para ilustrar essa problemática, pois nesta região é exigida no momento da admissão formação mínima o Ensino Médio.

Conhecemos também a descrição histórica da implantação da Educação Infantil no município supracitado, onde, atualmente, existem dois tipos de cargos com atribuições semelhantes à função de Auxiliar de Classe: Monitor de desenvolvimento Infantil e Técnico Educacional Desenvolvimento Infantil, o primeiro tem como função, segundo o Plano de Cargos e Carreiras Municipal (ITAPEVI, 2018): “Executa atividades relacionadas às práticas de estimulação e cuidados básicos essenciais de higiene e alimentação de crianças dos anos iniciais da educação infantil”. (ITAPEVI, 2018).

Como também

Atua sob supervisão e orientação docente da área de educação infantil ou do coordenador pedagógico da unidade de atuação. Apoia a equipe pedagógica no desenvolvimento de atividades educacionais e lúdicas contribuindo para o desenvolvimento das crianças sob seus cuidados; executa outras tarefas correlatas que lhe forem atribuídas pelo superior imediato (ITAPEVI, 2018).

Desta maneira, percebemos que no chão da creche a legislação e diretriz nacional não são colocadas em prática como prescritas. Existe uma subdivisão: professor educa, ensina, proporciona situações de aprendizagem, o Auxiliar troca fraldas, cuida da higiene. Esses profissionais executam funções distintas, mas que se relacionam. As atribuições são definidas pela secretaria de educação, porém a forma que é colocada em ação resulta na influência desta interação entre os adultos, ressignificando diariamente o perfil de cada trabalhador, fazendo docência diferenciada é o trabalho "cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas". (TARDIF, LESSARD, 2015, p. 35). Uma docência específica para atender os direitos de todos os atores envolvidos neste processo.

No caso do município em questão os monitores¹¹ são os responsáveis pelo cuidado ao mesmo tempo estimulam a participação das crianças nas propostas pedagógicas que são planejadas e colocada em prática pelo professor.

Após a promulgação da lei supracitada, “a pluralidade profissional que marcou presença ao longo da História da Educação Infantil” (PINHEIRO, 2017, p. 88) tornou-se evidente e resistente. Como não existe punição para o cumprimento severo da norma, os contratantes das instituições públicas ou privadas possuem a liberdade para definir seu quadro de funcionários: professores para as turmas do Ensino Fundamental, professores e auxiliares para as turmas da Educação Infantil. Isto revela como a legislação está distante da realidade da creche. (ANDRADE, 2007).

É importante que administração municipal assuma o compromisso com a qualidade dos serviços ofertados pela instituição para Educação Infantil. Sendo o responsável pela contratação dos profissionais, consequentemente, é também encarregado pela qualidade do serviço disponibilizado e pela preparação dos trabalhadores, cumprindo as normas previstas nas leis.

Autores como Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 15) afirmaram que “qualidade é um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico, com a possibilidade de perspectivas múltiplas ou de entendimento”. Isto é, de acordo com o entendimento do conceito qualidade a autarquia municipal estrutura seu quadro de funcionários (considerando o que é mais importante para repartição pública, gastos financeiros ou formação continuada ou com ambiente apropriado e rico de oportunidades de aprendizagem).

Considerando a formação como aspecto imprescindível para garantir a qualidade da proposta está acordado com o segundo parágrafo do artigo 57 aludido no Capítulo IV das DCNEI (2010) que cita a formação inicial e continuada preparação dos profissionais da Educação Infantil para o desempenho de suas atribuições de maneira que garanta a melhoria do atendimento, considerando imprescindivelmente:

- Além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
- Trabalhar cooperativamente em equipe;

¹¹ No município de Itapevi desde 2016 o Auxiliar de Classe é nomeado como monitor, antes era conhecido como auxiliar de desenvolvimento infantil.

- Compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
- Desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias. (BRASIL, 2010, p. 78)

O MEC, em seus documentos, direciona o planejamento das propostas curriculares para os cursos que prepara os profissionais, trata também, das características que esses trabalhadores devem apresentar para um trabalho qualitativo. Com esses modelos, as esferas estaduais e municipais têm um parâmetro para colocar em prática uma gestão de encontros formativos, garantindo o direito de participar de capacitação respeitando todos os envolvidos.

Analisando o quadro de profissionais da rede de ensino em questão são perceptíveis algumas características com ponto significativo para planejar os encontros formativos. Este setor da secretaria de educação de Itapevi têm em pleno exercício 306 funcionários nomeados para tal função atuando nas creches, sendo subdivididos em: 77 Monitores de Desenvolvimento Infantil e 229 como Técnico Educacional de Monitoração. Destes 75, investiram na formação profissional e concluíram o Ensino Superior por interesse particular, seis concluíram curso de pós-graduação. Os outros 225 possuem a instrução mínima exigida para ser funcionário concursado estatutário, o Ensino Médio. (PORTAL DA TRANSPARÊNCIA, 2021). Sendo uma quantidade representativa que necessitaria ser envolvido num tipo de docência específica para atender as necessidades e direitos da criança bem pequena. Momento de capacitação considerando, as experiências vivenciadas por eles promoveria atualização, conforme mencionado no RCNEI

Isto significa que as diferentes redes de ensino deverão coloca-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço (...), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vem trabalhando com as crianças há mais tempo e com qualidade. (BRASIL, 1998, p. 39)

Os encontros para estudos permitiria a reflexão sobre as práticas e, também, a equidade nas oportunidades no desenvolvimento de habilidades específicas o quadro que sucede descreve esta necessidade.

Quadro 3:

Quantidade de Monitores da PMI por nível de escolaridade

GENERO	MONITOR DE DESENVOLVI-	TECNICO EDUCACIONAL DE	TOTAL
---------------	-------------------------------	-------------------------------	--------------

	MENTO INFANTIL	MONITORAÇÃO	
FEMININO	67	188	255
MASCULINO	10	41	51

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Percebemos no quadro que a porcentagem de mulheres formadas equivale aos dados masculinos, totalizando 73,5% dos profissionais da rede educacional supracitada possuem formação inferior do que é previsto na lei. Essa informação revela um potencial número significativo de atores para participar em formação em exercício.

A formação continuada ou formação em exercício é o momento propício para aprimorar ou propor estudo para conhecer e saber a melhor maneira de colocar em prática as atribuições dos profissionais. Inclusive, é uma das propostas do PNE (BRASIL, 2014) na meta 16 “(...) e garantirá a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Como o município é responsável pela Educação Infantil (implantar, programar e avaliar), também é dele o compromisso de qualificar os profissionais que nela atuam para garantir a melhoria e expansão do atendimento, para isso existem as DCNEI (2010), que apresenta as seguintes diretrizes para formação continuada ou em exercício como as apresentadas a seguir

Artigo 59. Os sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja:

- A consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante;
- A criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim, como da autonomia docente tanto individual como coletiva;
- A definição de indicadores de qualidade social da educação escolar, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. (BRASIL, 2010, p. 79)

Visto que na lei ordinária de 24/04/2016 é descrito a meta para Educação Infantil assim como no RCNEI (BRASIL, 1998) “8. Garantir a manutenção de programas de formação continuada para atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos Profissionais que atuam na educação Infantil”. (ITAPEVI, 2016).

Porém, as estratégias referem-se a todos os profissionais, com ênfase nos

docentes:

8.1 Promover a formação inicial e continuada de todos os profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior e que auxiliem na elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos; (ITAPEVI, 2016).

Completando

8.4. Promover ações juntos às instituições formadoras do Ensino Superior, a fim de qualificar a formação de professores para a Educação Infantil, com conteúdos específicos da área, em particular as instituições localizadas em nossa região ou identificadas como formadoras do corpo docente da rede municipal. (ITAPEVI, 2016).

Neste contexto, existe divisão de responsabilidades entre os trabalhadores da Educação Infantil, promovendo a dissociação e afirmando que alguns desempenham as atividades cognitivas, relacionada à educação enquanto outros executam o trabalho manual, referente aos cuidados (PINHEIRO, 2017) deixando de considerar que o sujeito atendido é um ser global que necessita criar vínculos afetivos para estimular no seu desenvolvimento. Portanto, ações interligadas entre todos os adultos e crianças. Além do compromisso e envolvimento deles em formações contextualizada a indissociabilidade.

Locatelli e Vieira (2019, p. 267) apontaram que na busca pela construção da identidade democrática é relevante, dar significado ao "compromisso com os fins da educação, que seria um serviço para e com o público, objetivando a igualdade e a participação". Isto, ainda, não está ocorrendo em Itapevi.

Apesar das atribuições entrelaçarem no município em estudo vemos que o monitor tem remuneração 50% menor em comparação com o salário do professor, e também, participa do Plano de Carreira dos funcionários público municipal e não do Magistério que valorizaria sua formação e suas experiências. Sabendo que, um número pequeno de funcionários concluiu o Ensino Superior e, que, destes uma quantidade significativa não está preparado adequadamente para educar e cuidar das crianças pequenas conforme cita a lei, é de extrema importância analisar e propor situações em que o profissional possa pensar e analisar as ações diárias, promover o diálogo, a multiplicidade e a busca por novos conhecimentos, garantindo atuação de qualidade e consequentemente o direito das crianças a educação (MORO, 2019; GUIMARÃES,

2019), isto é, formação em serviço.

Para isso, é importante investir na construção da identidade profissional de ambos tendo em vista que, a função de educar não é mais importante que a de cuidar, ou vice e versa. É primordial agregar os cuidados com o educar, para Auxiliar e professor trabalharem em parceria para garantir o direito das crianças à educação (ROCHA, 2001) e dos profissionais a formação permanente.

Oliveira (2013) apresenta algumas questões importantes para ser pensada pelos gestores da educação referente a formação ligada a constituição da identidade profissional. A primeira questão é relacionada no paradigma para atuar

As especificidades da Educação infantil, envolvendo no processo educativo o cuidado e a atenção (...) acrescidas ainda à informalidade presente nos processos de trabalho nas creches e pré-escolas, fruto do descaso de século que essa etapa da educação conviveu, obrigam a revisão dos padrões usuais de formação docente que têm na figura tradicional do professor que ministra uma disciplina o modelo de profissionalismo ser perseguido. Por um lado, observa-se a resistência (ou mesmo dificuldades) em se conceber a atuação docente distinta da tradicional de base disciplinar. (OLIVEIRA, 2013, p.63).

A segunda questão refere à feminilização da função:

(...) por outro a ideia vigente no senso comum de que cuidar de crianças pequenas não é necessário ter formação específica, sendo algo natural da gênes feminina o cuidado e atenção. Não é sem razão que a feminilização do magistério é muito mais presente na educação infantil e que á medida que se avança da educação básica, aumenta a presença do sexo masculino entres profissionais. (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

Essa diferença de gênero como também, a feminilização do cargo percebemos ao observar o quadro de funcionários da Secretaria de municipal de Educação de Itapevi, temos os seguintes dados:

Quadro 4:

Quantidade de Monitores da PMI por gênero

GÊNERO	MONITOR DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	TECNICO EDUCACIONAL MONITORAÇÃO	TOTAL
FEMININO	67	188	255
MASCULINO	10	41	51

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A presença de mais mulheres que homens na profissão é histórica, neste quadro 83% da rede de ensino itapeviense são mulheres. A vantagem delas vem do senso

comum, isto é, elas nascem com instinto para maternar, cuidar, zelar, sendo inata e biologicamente função feminina.

Posto isto, para qualificar as secretarias municipais de educação costumam propor a formação continuada a autarquia municipal, responsável pelo quadro de funcionários, demonstra responsabilidade com a função social de cada profissional. Além de “investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço (...), aproveitando experiências acumuladas daqueles que já vem trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade”. (BRASIL, 1998, p. 39). Através dos momentos formativos, o trabalhador aprimora sua prática, reflete sobre suas ações diárias, agrega novos conhecimentos e aptidões, promove cuidados e educação de maneira significativa para a turma de crianças que atende.

A formação em exercício deve estar relacionada ao cotidiano que os profissionais vivenciam. Abuchaim (2018) considera a elaboração pelo coordenador pedagógico do currículo de formação uma arma potente para processo formativo, atrelando os saberes em estudo a realidade em que atua e completa dizendo

(...) é preciso um plano de formação que esclareça tanto o que as crianças devem aprender (currículo ou PPP da unidade) quanto o que os professores precisam aprender para ajudar as crianças em seu processo de aquisição de conhecimento. (ABUCHAIM, 2018, p. 81).

De modo especial, a intencionalidade educativa do currículo é criar um movimento entre reflexões e produção de situações didáticas elevando a interação entre professores e Auxiliares de Classe. É interessante, também, propiciar a construção de espaços e tempos de diálogo entre os adultos, para planejar, trocar e concretizar conhecimentos. (MORO e NUNES 2019).

É preciso desviar dos aspectos maternais, do trabalho doméstico e a preparação para o Ensino Fundamental (MICARELLO, 2013), o que torna o trabalho mecânico e não respeita o ritmo de desenvolvimento da criança, para criar o perfil do profissional da Educação infantil. Como também, modificar as propostas formativas que costumam trazer informações e prescrições do trabalho nas creches e pré-escolas e, sim, favorecer a “formação cultural, a partir do reconhecimento da responsabilidade social sobre gerações de crianças (...)”. (GUIMARÃES, 2019, p.81)

Assim,

(...) a ambiguidade de papéis inerentes ao exercício profissional de educação e cuidado de crianças pequenas em creches e pré-escolas reforça a ideia de que o apoio a processos de trabalho coletivos e reflexão permanente sobre as teorias subjacentes às práticas, aliada à problematização destas últimas, contribuem para romper com algumas práticas cristalizadas. (GOMES, 2009, p.64).

O rompimento citado por Gomes (2009) acontecerá a partir do momento que conhecermos o público contratado/admitido, para assim, proporcionar formação adequada as necessidades da equipe de profissionais que está atuando nas instituições.

A partir dos momentos de estudo e reflexão os Auxiliares de Classe podem sair da zona de conforto, ressignificando esta profissão, demonstrando a importância do seu trabalho, identificando e compreendendo a singularidade de trabalhar com as crianças. Como também, produzem propostas para melhoria da estruturação do cargo, boa relação com seus pares e condições de trabalho compatíveis a importância do atendimento que exerce. (MORO e NUNES, 2019).

A partir da compreensão da seriedade da função deste ator para as escolas que atendem a Educação Infantil é possível reestruturar as propostas de formação para fomentar políticas de profissionalização¹² de todos os trabalhadores deste tipo de instituições.

¹² Segundo Nóvoa (1992, p.23) profissionalização é “um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”, através da formação.

CAPÍTULO III

Pois nossos “Livros da vida” e nossos jornais, onde se exprimem livremente nossos alunos, constituem, a partir de então, milhares de depoimentos sobre vida e o desenvolvimento infantil.

Somo capazes, agora, de estudar a vida das crianças em todos os meios e em todas as idades seus pensamentos mais íntimos, seus sonhos, suas brincadeiras, sua concepção de mundo etc. Podemos definir de modo seguro os interesses e as necessidades sobre os quais pode apoiar a pedagogia do futuro.

Celestin Freinet apud Rosa Maria W. Ferreira (1989, p.51)

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a estratégia metodológica aplicada na pesquisa. Esta investigação baseou-se numa abordagem qualitativa, de caráter descritivo, por meio de uma pesquisa bibliográfica/documental. Abordaremos, também, os parâmetros para coleta de dados, a forma de tratamento desses dados e, por fim, as limitações do método escolhido.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

O ponto de partida dessa investigação foi o objetivo geral que é apresentar a importância do profissional Auxiliar de Classe na Educação Infantil e sua trajetória formativa na História da Educação. Para tanto, é imprescindível conhecer e compreender o percurso histórico/social ao redor do mundo que proporcionaram a criação de escolas para bebês e crianças pequenas. Sendo escolhido o município de Itapevi, localizado na região metropolitana do Estado de São Paulo, nosso lócus da pesquisa.

A pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, que consideramos o mais pertinente para o tipo de análise que realizamos especialmente por que tratamos da questão da constituição da identidade de um dos profissionais que atuam na Educação Infantil.

A pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Neste estudo, caracterizamos o perfil profissional do Auxiliar de Classe como também, o atendimento ofertado na creche e

pré-escola. Considerando que, “a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

No que tange aos meios de investigação, preferimos a pesquisa bibliográfica/documental, de acordo com Gil (2002) esses dois tipos se assemelham, a primeira “utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”. (GIL, 2002, p. 45).

Nesta pesquisa estamos utilizando como fonte bibliográfica autores como Kramer (2011), Leite Filho (2011), dentre outros estudiosos que investigaram sobre a História da Educação, os profissionais e as políticas públicas que permeiam esta etapa da Educação Básica. A pesquisa documental “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico” (GIL, 2002, p. 45), fizemos análise dos documentos oficiais publicados pelo MEC e Prefeitura do município de Itapevi.

Com relação abordagem qualitativa, segundo (SILVA, MENEZES, 2005, p. 21) a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito (...). A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”. A partir da análise das transformações sociais pudemos identificar os fatores que proporcionaram a construção do perfil profissional do Auxiliar de Classe como um dos profissionais da Educação Infantil.

Portanto, não podemos analisar o Auxiliar de Classe somente pela sua atual função, mas sim, rever os fatos que antecederam e proporcionaram a reformulação que propiciaram o paradigma das atribuições desse ator.

3.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Através da pesquisa qualitativa podemos analisar os fatos antigos e contemporâneos, refletindo sobre as transformações das ações sociais, considerando que no século XIX o Auxiliar de Classe era conhecido como guardião, tendo função de assistir a higiene e alimentação dos bebês das mães operárias. (LEITE FILHO, 2011). Sabendo dessa situação, que na época era corriqueira, podemos perceber o progresso no atendimento, visto que a preocupação atual não é somente assistir, mas associar as funções cuidar - educar, conhecendo e interagindo com o mundo infantil.

3.2.1 Objeto da pesquisa

A escolha do objeto da investigação ocorreu a partir da observação da prática dos Auxiliares de Classe nas creches / pré-escolas durante a trajetória profissional da pesquisadora.

Os Auxiliares de Classes em suas atribuições diárias, muitas vezes não imaginam quantas lutas foram necessárias para conquista de diversos direitos trabalhistas (CAMPOS, 1988; LEHER, 2010) e representados em documentos oficiais.

No percurso do estudo, foram analisados diversos documentos como LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 2001), DCNEI (BRASIL, 2010), foi verificado como tem ocorrido à implantação do atendimento e com as características indissociáveis, cuidar e educar, o que levou a ressignificação da função do profissional da Educação Infantil destacando a necessidade de políticas públicas de formação.

O objeto da pesquisa é o Auxiliar de Classe, o ator dentro da instituição de ensino que pratica uma docência diferenciada. Ele cuida das necessidades básicas e, concomitantemente, estimula a aquisição de bons hábitos e a vivência de experiências educativas. Por isso, esse profissional foi escolhido pela posição singular que ocupa dentro das instituições para atender as crianças bem pequenas.

Pesquisar sobre o Auxiliar de Classe é uma maneira de reconhecer “que o trabalho em creche é marcado por ‘minúcias’ e por ‘sutilezas” (PINHEIRO, 2017.) acessando cognitivamente diferentes saberes do indivíduo, ultrapassando o senso comum do ‘instinto materno’ ou ‘gosto por crianças’.

Desse modo, foram analisadas na trajetória da Educação Infantil tendo esse personagem como ator ativo que foi induzido a mudar seu comportamento, constituindo uma identidade que atendesse a necessidade da sociedade e garantisse os direitos dos cidadãos envolvidos nesta etapa do ensino.

3.2.2 Lócus da pesquisa

O município de Itapevi foi o cenário escolhido para esse estudo. Situado na região metropolitana do Estado de São Paulo possui, atualmente, 240.961 habitantes. (IBGE, 2021).

Com base no IBGE de 2020 o município possui 68 escolas para atender a

Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental com total de 33.839 alunos. Destas, 22 instituições atende exclusivamente a Educação Infantil (creche) com turmas para bebês de seis meses a um ano e onze meses denominada Berçário I, para crianças bem pequenas de dois anos a dois anos e onze meses, o Berçário II e para crianças bem pequenas de três anos a três anos e onze meses nomeado como Maternal; onde atuam os 306 Monitores concursado da rede municipal.

A opção por investigar a gestão da autarquia municipal itapeviense se deu por crermos que a pesquisa nessa área deve colaborar para análise, reflexão e avanço na qualidade dos serviços ofertados. (ZABALZA, 1998).

3.2.3 Coleta de dados

A leitura, interpretação, análise e reflexão foram a base da coleta de dados dessa pesquisa. A partir dessas ações foi possível averiguar os fatos que propiciaram o progresso da profissão em estudo.

Conforme Gil (2002, p. 78) exemplificou “A leitura analítica é feita com base nos textos selecionados. Embora possa ocorrer a necessidade de adição de novos textos e a supressão de outros tantos, a postura do pesquisador (...)”.

Fundamentada na leitura analítica fizemos o levantamento de dados, tratando-os de maneira não estatística. Visto que optamos pela pesquisa qualitativa empregando o método narrativo (como foi citado).

Conforme indica Gil (2002, p. 90).

O processo de análise e interpretação é fundamentalmente interativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou das situações estudadas, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorizassem que elas se encontram reunidas.

As leituras seguiram os seguintes aspectos: exploração do tema, seleção do conteúdo atendendo ao objetivo, análise e interpretação das informações. Após análise foi feita o levantamento dos pontos relevantes relacionados ao sujeito da pesquisa. Por fim, procuramos responder as indagações sobre a profissão em questão.

Podemos considerar como dificuldade a ausência de bibliografia referente ao Auxiliar de Classe, como um ator participante do processo, visto que, a categoria por muito tempo foi desvalorizada, menosprezada, considerada como um sujeito que não

precisava entender e nem pensar sobre as consequências das ações praticadas durante sua atuação.

CAPÍTULO IV

Para você me educar...
Você precisa me conhecer
Precisa saber da minha vida
Meu modo de viver e sobreviver
Conhecer as funções das coisas nas eu uso
E as quais agarro nos momentos de solidão
Precisa saber e entender
As verdades, pessoas e fatos
Para você me educar...
Precisa me encontrar lá onde eu existo
Quer dizer, no coração das coisas
Nos mitos e nas lendas,
Nas cores e movimentos,
Para você me educar...
Você precisa estar comigo onde eu estou.
Poema sem nome – autor desconhecido

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

É preciso compreender a trajetória para propor a evolução de algo ou alguém. Neste caso, esta pesquisa apresenta a importância de um profissional a partir das reflexões sobre a constituição da sua identidade.

Como professora dessa etapa de ensino da Educação Básica desde 2009, a pesquisadora atuante como professora de uma creche compartilhou a rotina diária com crianças e monitores. Acompanhou, ora com proximidade, ora mais a distância, a construção da individualidade do Auxiliar de Classe, hoje nomeado como monitor, pela secretaria de educação de Itapevi. Suas incertezas e certezas, a evolução profissional e o reconhecimento da sua importância para o atendimento institucional de qualidade.

Agora, sob um olhar de pesquisadora, em uma perspectiva acadêmica foi conduzida a compreender os fatos que estimularam a introdução de políticas públicas para atender as necessidades desse grupo de trabalhadores. Tal opção corrobora com o que é defendido por Severino (2007):

A temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. (SEVERINO, 2007, p. 145).

Considerando as definições da esfera nacional para Educação infantil, bem como, as necessidades da sociedade, a autarquia municipal tem autonomia para gerir

administrativamente, pedagogicamente as instituições e colocar em ação as funções educar e cuidar.

É imprescindível considerar que a preocupação com o profissional que atua no setor municipal nesta fase do ensino, que, hoje é de responsabilidade municipal surge, concomitantemente, com os movimentos sociais para garantir o direito das crianças menores de seis anos a educação. (CAMPOS, 1988)

A partir da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) foram elaboradas leis para normatizar o ensino brasileiro, a implantação e implementação da Educação Infantil nacional com planejamento descritivo da estruturação física, administrativa e pedagógico para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes. Para subsidiar essa reflexão este capítulo se desenvolve em três linhas básicas: trajetória formativa dos profissionais, educar-cuidar como procedimento de trabalho e a profissão Auxiliar de Classe na prática.

A primeira analisou a trajetória formativa dos atores da Educação Infantil (professores e Auxiliares de Classe), como era e como está ocorrendo atuação desses atores baseados na legislação nacional. Como também, tratou da formação em serviço desse trabalhador, que nem sempre, tem oportunidade de participar de vivências preparatórias antes de iniciar a vida de servidor público no estabelecimento educativo.

A segunda investigou os procedimentos de trabalho nas salas de aulas das creches e pré-escolas. A parceria entre professor e auxiliar, a indissociabilidade entre cuidar e educar. Considerando que ambos, na maioria das situações, não recebem ou não receberam formação correspondente as ações que necessitam colocar em prática.

Por fim, a terceira teve a intenção de mostrar as deliberações de Itapevi sob a consolidação do Plano de Carreira e Plano Municipal de Educação (ITAPEVI, 2016), com um marco para a construção da identidade dos profissionais, criando efeitos significativos e reformadores para rede municipal de educação. Esta parte comparou, também, as normas legais com o que vem sendo proposto no cotidiano do município supracitado, de uma forma que possamos refletir sobre as propostas que estimulam a garantia dos direitos das crianças e dos trabalhadores da instituição para Educação Infantil.

4.1 Trajetória formativa dos profissionais: professor e cuidador da Educação Infantil

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece que seja dever do Estado e da família promover e garantir o desenvolvimento pleno de todo cidadão. O município, como uma organização política administrativa, possuem responsabilidade e competências tendo autonomia para definir a gestão administrativa e pedagógica que melhor atende a demanda.

No intuito de promover o atendimento de maneira significativa, o município é o ator provedor efetivo das ações, assegurando atuação de profissionais qualificados, consolidando a educação como direito social do cidadão brasileiro, tal qual, o artigo 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) especifica atuação dos municípios prioritariamente no ensino fundamental e infantil.

Com essa designação os administradores municipais possuem a permissão para constituir o quadro de funcionários do setor citado de forma que garanta o cumprimento do seu dever enquanto Estado. Assim, são admitidas através de concurso Auxiliares e professores para atuar na creche e pré-escola. Eles (os profissionais concursados) praticam ações semelhantes, mas com atribuições e direitos trabalhistas diferenciados.

Nesse âmbito não participar do Plano de Carreira do Magistério é um dos exemplos que demonstram a dissociação. Eles evoluem na carreira profissional seguindo as diretrizes do Plano de carreira dos funcionários público, com direitos diferentes quando relacionamos ao Plano de carreira do magistério. (LOCATELLI, VIEIRA, 2019). Essa diferença desmotiva-os.

Como essa função era considerada tarefa da família, existia a crença que para cuidar de crianças menores de seis anos não precisaria de preparação específica, (PINHEIRO, 2017), pois era necessário, somente, cuidar da higiene, alimentação, dar atenção e carinho. A creche era para “guardar” as crianças e os auxiliares eram os “guardiões”. (LEITE FILHO, 2011).

Em algumas décadas ocorreram diversas evoluções, tanto no campo teórico quanto na prática. Com base em autores pesquisadores, citados anteriormente, foi possível compreender como ocorre o desenvolvimento do bebê e criança bem pequena criar situações pedagógicas que contribuiria para seu crescimento integral, ou seja, é

preciso conhecer, saber dos gostos, do ambiente apropriado para os pequenos. A partir desse conhecimento dos estudos sobre a infância começou o movimento de criar formação para os profissionais que atendessem as especificidades da criança menor de seis anos. Portanto, pensar na formação do profissional compreendendo as fases de desenvolvimento das crianças e a interação com o mundo a partir da ludicidade para propor situações educativas significativas.

Os movimentos sociais promovidos por pais, professores pesquisadores, cuidadores em busca de melhoria defendiam os direitos das crianças, como garantia para atendimento educativo adequado a faixa etária em questão. O resultado os trabalhadores que atendiam nas creches conquistou avanços significativos em sua carreira. (LEHER, 2010).

Esse cenário de lutas sociais por direitos destacou a necessidade de ofertar formação inicial preparatória para atuar em creches e pré-escolas sendo confirmado com a proclamação da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e especificado na LDBEN nº 9394 (BRASIL 1996), no artigo 87, parágrafo quarto: “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

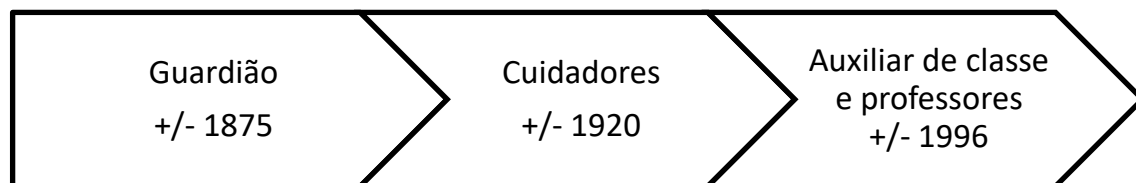
O parágrafo supracitado apresentou a necessidade de estruturar o quadro de funcionários, ofertando formação para todos que pretendiam continuar trabalhando nesta área concluisse o curso.

A lentidão para as autarquias municipais colocar em prática a lei e o barateamento da mão de obra, disfarçou a importância de viabilizar encontros formativos para assegurar o cumprimento da norma, tanto quanto, a qualidade no atendimento nas creches e pré-escola e provocando separação das atribuições.

Desfrutando do direito de participar da formação em serviço, os auxiliares poderiam refletir e ressignificar a prática, colocando em ação o cuidar e educar contextualizado com o cotidiano do público alvo. Bem como, conhecer e exigir melhores condições de trabalho, materiais e equipamentos que facilitariam no atendimento espaço físico adequado, melhores salários. (PINHEIRO, 2017).

Mesmo com certa lentidão e diante deste contexto, percebemos a evolução da profissão apresentado na figura 1.

Figura 1:
Construção da identidade do profissional da Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

É notável a conquista de alguns direitos adquiridos pelo profissional no percorrer da história, deixou de atuar como guardião de crianças, responsável pela assistência necessária para manter bons hábitos de higiene e alimentação para ser um dos atores comprometidos com o desenvolvimento integral participando como um dos protagonistas das ações educativas e de cuidadores, (PINHEIRO, 2017; LEITE FILHO, 2011; BRASIL, 1998).

Estas mudanças permite-nos inferir que as reformulações na formação, sendo ela inicial ou em exercício, ocorreram para corresponder a esse novo paradigma de Educação Infantil. Conseqüentemente, o profissional será valorizado, pois foi preciso adequar os espaços físicos, as situações educativas, os recursos de uso coletivo e individual, entre outros. Além de, estruturar a remuneração salarial, quantidade de aluno por profissional e quantidade máxima de horas de trabalho. Avanços ocorreram.

4.2 Educar e cuidar como procedimento de trabalho

As situações educativas que serão colocadas em prática com as turmas da Educação Infantil são caracterizadas conforme o objetivo que pretendemos atender, nesse caso Cuidar e Educar através do lúdico, de acordo com as diretrizes propostas para essa etapa da Educação Básica. (BRASIL, 1998).

Nesse paradigma, é o Auxiliar que mesmo diante de limitações como as teóricas, as de estrutura física do ambiente e, muitas vezes, atendendo um número excessivo de crianças, é o protagonista juntamente com o professor. E, assim, promove e adequa o atendimento as condições da instituição em que atua.

Conforme as normas do município investigado, o trabalho fica dividido da seguinte maneira:

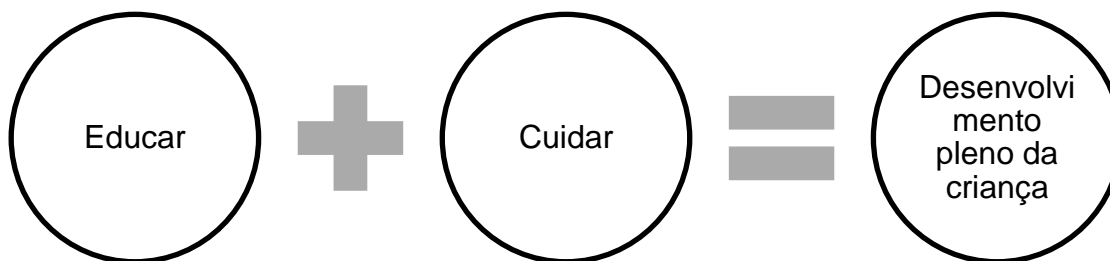
- Professor: educa, ensina, planeja as atividades que desenvolve o aspecto cognitivo.
- Auxiliar: cuida do bem-estar físico e emocional, alimentação, segurança, higiene, educa.

Percebemos os seguintes aspectos: quando atividade é de caráter pedagógico a responsabilidade é do professor, pois ele participa de processo de habilitação antes de iniciar sua vida profissional. Quando apresenta características de trabalho 'doméstico' é de responsabilidade do Auxiliar de Classe (KRAMER, 1994) desmembrando as ações conforme troca o adulto que coloca em prática.

Conforme citado em várias bibliografias: RCNEI (BRASIL, 2001), DCNEI (BRASIL, 2010), Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), a função educar e cuidar são interligados. Mesmo que haja profissionais distintos para executá-las, eles precisaram atuar juntos, um complementando a função do outro.

Figura 2:

Educar e Cuidar: ações inseparáveis



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A proposta curricular é fundamentada na concepção de procedimentos para ocorrer o desenvolvimento integral da criança, contextualizando a cultura infantil, cotidiano doméstico, escolar e as interações. As ações do professor e auxiliares ou, de cuidados e educativas, são integradas a esses procedimentos ofertando práticas pedagógicas que favoreçam aquisição de novos saberes. Assim, "(...), construindo, através dessas mediações, sua identidade, seus conhecimentos sua percepção do mundo, sua moral, as diretrizes (CAMPOS, 1994, p. 34)" a formação do cidadão.

Dessa forma, as propostas para cuidar e educar responderá aos seguintes necessidades, conforme Donohue-Colleta (Evans apud Campos, 1994, p. 34): o bebê até 1 ano precisa: ser protegido, de cuidados sanitários, afeto, desenvolverem cinco

sentidos, explorar o meio, estimular o desenvolvimento da linguagem; entre 1 e 3 anos a criança precisa das condições anteriores e ampliar o vocabulário, adquirir novas habilidades motoras, do pensamento, e da linguagem, conquistar autonomia, auxílio para controlar o comportamento, brincar com diversos brinquedos; a criança de 3 a 6 anos adquire todas as condições anteriores e desenvolve coordenação motora fina, estímulo para utilizar a linguagem, a leitura, o canto, aprende a cooperar, compartilhar, ajudar, arriscar escrever e ler.

Com base nessa citação de Donohue notamos que a cada etapa são acrescentadas novas necessidades sem esquecer as anteriores. E todas integram a função do Auxiliar e do professor, sem menosprezar ou valorizar somente um ator, mas sim, vivenciando essas experiências através do lúdico e o convívio coletivo.

Dessa maneira, é importante considerar esses aspectos no planejamento das ações educativas, de cuidados e que ocorra no coletivo, pois "(...) todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm direito a educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo" (CAMPOS, 1994, p. 35).

Nesse panorama, o Auxiliar de Classe necessita ser capacitado, assim como o professor, para colocar em práticas ações educativas e de cuidados. Esse processo formativo ocorre durante a convivência diária dos profissionais favorecendo a troca de experiências, a diminuição da diferença de formação, a qualidade alteritária.

São nas oficinas pedagógicas ou encontros formativos que juntos, professor e Auxiliar, construiriam saberes sobre o desenvolvimento da criança pequena e criaram propostas enriquecedoras, adequadas ao nível de desenvolvimento em que eles trabalham.

4.3 A profissão Auxiliar de Classe na prática

O século XXI foi marcado pela implantação de políticas educacionais no Brasil, vários desafios foram encontrados para executar os Planos de Educação. O artigo 214 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) refere articulação do desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e integração de ações do poder público. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 designa no seu 2º artigo que estados e municípios

devem elaborar seus planos decenais com base no PNE (BRASIL, 2001). As vistas disso, os Planos deram rumo e orientações para planejar e estruturar o sistema de educação brasileira.

Nesta seção analisaremos o Plano Municipal de Educação de Itapevi (2016). Refletiremos sobre as metas e estratégias referente a Educação Infantil e ao profissional que atua nessa fase da Educação Básica.

O Plano Municipal de Educação Itapeviense foi aprovado em junho de 2016, depois de um ano e seis meses, aproximadamente, da elaboração estabelecendo como meta para Educação Infantil:

Garantir o atendimento de 100% (cem por cento) da população residente de (quatro) a 5 (cinco) anos matriculados na pré-escola a partir de 2016 (dois mil e dezesseis). (ITAPEVI, 2016)

Ampliar a oferta da Educação Infantil em creches de forma a atender, mínimo, 50 % (cinquenta por cento) das crianças de até (três anos) anos, conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação e atender a 100% (cem por cento) da demanda manifesta, até o ano de 2024 (dois mil e vinte e quatro), de acordo com os critérios do Custo Aluno Qualidade (CAQ), considerando as peculiaridades locais. (ITAPEVI, 2016).

Entendemos nestas duas metas a preocupação em garantir a educação para os cidadãos de zero a cinco anos conforme estabelecido no artigo já citado da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Apesar da região não disponibilizar de espaços físico para atender cem por cento da população dessa idade, vemos a intenção de atender o maior número possível de criança.

Para endossar esse direito e ao mesmo tempo garantir qualidade no atendimento, o Plano Municipal de Educação projetou estratégias para definir a quantidade de criança para cada funcionário atender:

Garantir a permanência durante todo o tempo de efetivo trabalho escolar de um profissional de apoio nas turmas com o número de alunos estabelecidos para as turmas de pré-escola, para o auxílio das atividades.

Garantir que além do profissional docente, em cada uma das turmas haja a permanência, durante todo o tempo de efetivo trabalho escolar, de um profissional de apoio para as atividades pedagógicas, de recreação e cuidados, de acordo com os critérios do Custo Aluno Qualidade (CAQ), considerando as peculiaridades locais, observando a seguinte relação:

- Berçário I – 1 (um) adulto para cada 7 (sete) alunos;
- Berçário II – 1 (um) adulto para cada 10 (dez) alunos;
- Maternal – 1 (um) adulto para cada 15 (quinze) alunos.

(ITAPEVI, 2016).

Inferimos nesses trechos a importância de determinar a quantidade de crianças

por adulto, visando melhoria no atendimento. Com uma quantidade reduzida de crianças por adulto é possível observar, dar atenção, interagir. Apreciamos, também, que nas turmas de pré-escola o Auxiliar é um profissional de apoio, aquele que ajudaria na rotina, mas não é responsável em planejá-la. Com relação ao Berçário e Maternal o monitor é considerado o profissional de apoio, garantindo o bem-estar (físico, afetivo e cognitivo).

De acordo com DNCEI (BRASIL, 2010) a instituição que atende essa faixa etária em questão tem a obrigação de cuidar das necessidades básicas, da mesma forma que proporcionar situações educativas, estimuladoras, enriquecendo o repertório social e cultural da criança. Então, ao projetar a quantidade de profissionais de apoio ou monitores para as turmas essa rede de ensino está validando a necessidade das funções desses atores seja integrada a função do professor. Porém, o número de criança sugerida por profissional nem sempre possibilitará atenção e interação necessárias para acompanhar o grupo.

Em referência a qualificação profissional, verificamos diferença do que é estabelecido pela LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996) no artigo 62 (citado anteriormente) nem todos os profissionais que atuam com as turmas de zero a seis anos na rede de ensino de Itapevi são nomeados como professor, muito menos tem formação para docente. Nas turmas de Berçários e Maternal temos um docente e quantidade de monitor correspondente ao número de alunos por turma. Já nas turmas da pré-escola, apesar de constar no PMEI (ITAPEVI, 2016) um docente e um monitor, a turma é contemplada com profissional de apoio se tiver matriculado um ou mais aluno com necessidade especial.

Como citado anteriormente, para ingressar na rede de ensino como monitor não é exigido ter cursado Ensino Superior (Normal Superior ou Pedagogia). Por essa razão, acreditamos que deveria dar ênfase em encontros formativos em serviço, preparando esses funcionários para atender as necessidades das crianças e, assim, promover o desenvolvimento integral. Constatamos na meta 8 (ITAPEVI, 2016) “aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais da educação a partir de formação continuada”.

Mas, na estratégia 8.4 (ITAPEVI, 2016) encontramos uma divergência, é ressaltada a promoção de qualificação para os professores da Educação Infantil enfatizando a separação das funções: professor ensina, por isso precisa participar de

formação para atualização e ter uma remuneração salarial melhor; monitor: cuida e a remuneração é menor.

Outra divergência encontrada entre os documentos está no Plano de Cargos e Carreiras que o monitor está ‘subordinado’ ao professor. O docente “supervisiona e orienta atuação dos monitores” (2018) diferente do que são propostos na LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996) e RCNEI (BRASIL, 2001) descrevendo que todos os profissionais que atuam nessa fase do ensino sejam professores, sem desvalorização das experiências profissional acumulada, proporcionando a formação em exercício.

Cabe ressaltar, que ambos têm como função, independente da nomeação profissional, o compromisso de

(...) educar para a cidadania, analisando se suas práticas educativas de fato promovem a formação participativa e crítica das crianças e criam contextos que lhes permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometidos com a busca do bem estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade. (DCNEI, 2010, p. 87).

Com esta concepção, procurando agregar as responsabilidades de ambos os atores, o município em questão apresentou a seguinte evolução

Quadro 5:

Evolução dos profissionais da Educação Infantil

Evolução dos profissionais da Educação Infantil			
CARGOS	Antes da CF de 1988	Após CF (1988) e LDBen (1996)	Após PME (2016)
Auxiliar de classe	Cuida da higiene e alimentação Atende as crianças menores de quatro anos Sem formação escolar		Cuida e educa sob a supervisão do professor Atende as crianças de zero a cinco anos Formação ensino Médio completo
Professor	Ensina para os alunos da pré-escola Atende as crianças de quatro a seis anos A minoria tinha formação para lecionar	Cuida e educa ao mesmo tempo Atende as crianças de zero a cinco anos Formação em nível superior	Planeja, ensina, orienta os monitores Atende as crianças de zero a cinco anos Formação em nível superior

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Podemos perceber no quadro 5 ainda existe um obstáculo entre professor e

Auxiliar quando tratamos do cotidiano da creche. Isto se dá pela concepção de Educação Infantil refletida nos documentos municipais que eleva a função do professor e o torna corresponsável pela formação em serviço dos Auxiliares com quem compartilha a turma (ITAPEVI, 2016).

Por isso, é preciso pensar e repensar em formação continuada em que os dois profissionais (professor e auxiliar) possam juntos refletir sobre sua função e participação ativa no cotidiano da creche e pré-escola. Assim, facilita na criação de um ambiente de trabalho harmonioso, respeitoso e de aprendizado. Ambos ensinam e aprendem, em simultâneo, incentivam o crescimento integral dos bebês e crianças bem pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo...
Paulo Freire (1982, p.9)

A docência na Educação infantil é apontada como uma das chaves para a melhoria no atendimento das creches e pré-escolas. Ela é praticada por dois atores, um deles é o Auxiliar de Classe. Nesta dissertação procuramos abordar singelamente o percurso de construção do perfil deste profissional que é tão importante para o funcionamento das instituições que atendem bebês e as crianças bem pequenas.

Certamente, concluir esse trabalho foi um desafio. A intenção foi produzir algo que possa ter utilidade, com um olhar crítico sugerindo reflexões sobre o tema, sem desvalorizar o que está sendo feito até o momento.

Primeiro, percebemos que a escola para criança bem pequena surge para atender a necessidade da sociedade mais carente. Era um local que as crianças eram 'guardadas' para seus responsáveis trabalhar. Não era chamado de escola e, sim, de creche posteriormente de sala asilo. Ao nascer um novo olhar em outros países, sobre a infância a concepção de atendimento é modificada, pesquisas e estudos foi referência para a criação de escola apropriada para essa faixa etária. Notamos, da mesma forma, que essas ideias chegaram ao Brasil e foram implantadas aos poucos, durante um longo tempo.

Verificamos com esse estudo que a visão da sociedade mudou com relação a infância, as crianças não eram mais vistas como miniatura de adulto e muito menos como um sujeito desguarnecido de conhecimento.

Deparamo-nos com diversas propostas de instituição especialmente para acolher esse público: assistencial ou educativa, diferentes práticas para atender as demandas da classe social a que pertencia a escola.

Em nosso país a maioria das instituições atendia com aspectos assistencialistas, cuidavam dos filhos dos empregados doméstico e operários.

Diante dessa realidade, compreendemos a importância da organização de vários movimentos sociais reivindicando melhoria no atendimento. Era grande a ausência de recursos financeiros, recursos humanos e materiais, locais adequados para exercer a

assistência. Sem contar o número baixíssimo de vagas para essa faixa etária. A união desses grupos permitiram que outras pessoas fora deste contexto refletissem sobre a real função da escola para a criança bem pequena, permitindo a percepção que essa instituição deveria ter como objetivo algo a mais que cuidar da saúde, da proteção, deveria valorizar as descobertas sobre o mundo infantil, por exemplo. Sendo responsabilidade do MEC. Principalmente, porque é na escola, com características próprias para atender essa faixa etária, que aconteceram as primeiras experiências educativas, a interação entre pares e com os adultos e aquisição de novos conhecimentos.

Algumas reformulações ocorreram consolidando as petições e fortalecendo as intenções dos reivindicadores.

Esses fatos proporcionaram a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), garantindo a criança de zero a seis anos o direito a educação. E, anos à frente a elaboração da LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996), RCNEI (BRASIL, 2001) e outros documentos que direcionaram como seria implantada a Educação Infantil que se tornou a primeira etapa da Educação Básica. A formação docente em nível Superior para quem lecionaria nas creches e pré-escolas é um exemplo de citação e melhoria apresentada nesses documentos.

Na década de 90, intensificou a reforma na Educação Infantil provocando a elaboração de duas diretrizes importantíssima que influenciaram direta ou indiretamente no modelo de ações até o momento praticado as DCNEI (BRASIL, 2010) e DCCP (BRASIL, 2006).

Atentamos para as contribuições a partir da proclamação dessas diretrizes, a modalidade de ensino em questão passa a ter seu próprio paradigma de ensino, o que criou muitas expectativas. Em decorrência, a construção de um currículo formativo para os profissionais tornou-se necessário, descrito na DCCP (BRASIL, 2006).

Exemplificamos a situação atual desse trabalhador com as experiências do município de Itapevi, localizado na região metropolitana de São Paulo e a breve descrição do histórico de implantação da Educação Infantil nacional. Buscamos compreender o contexto social/econômico que proporcionaram mudanças na estrutura física, administrativa, pedagógica e recursos humanos da instituição, principalmente, a

identidade do profissional da Educação Infantil.

Esse estudo apresentou a relevância de adultos preparados para interagir e acolher as crianças bem pequenas de uma maneira que não desmerecia as experiências vividas por ambos até aquele momento.

Ao mesmo tempo em que Constituição Federal (BRASIL, 1988) garantia no artigo 205 o direito a educação para as crianças bem pequenas, no artigo 211 decretava autonomia para introduzir a gestão democrática nas instituições públicas. Contribuindo para que alguns municípios consolidasse o quadro de profissionais composto por Auxiliares de Classe e professores.

Por outro lado, durante esse processo de pesquisa vimos que mesmos nomeados como tal, o Auxiliar de Classe vem exercendo várias funções, ora cuidando das necessidades básicas e proteção, ora educando. Na segunda atribuição, às vezes sob orientação do professor, às vezes acompanhado por outros colegas de profissão. Mas, procurando sempre adicionar ao processo de ensino e aprendizagem da criança experiências enriquecedor, contribuindo, por exemplo, no desenvolvimento da fala quando cantam ou conversam com o bebê ao trocar a fralda, no aprimoramento das habilidades motoras ao trocar de roupa ou tentar se alimentar sozinho, ou auxiliá-lo a lidar com os sentimentos durante um conflito por brinquedo ou ao se despedir temporariamente de um ente da família.

Compreendendo que o trabalho com a criança pequena envolve levar em consideração as múltiplas dimensões, pois ela é um ser global que não desassocia corpo e mente e, sim, desenvolve os dois simultaneamente (ÁVILA, 2002), cuidando e educando.

O processo de mudança tem sido longo, Educar e Cuidar tornou-se ações fundamentais dessa modalidade de ensino, porém nem todos os professores aceitam cumprir a função dos cuidados essenciais, como também, os Auxiliares não foram e não estão preparados para colocar em prática as ações indissociáveis, limitando-se em cumprir o serviço assistencial.

Os pesquisadores alertaram sobre a complexidade das mudanças no paradigma de educação para crianças bem pequenas. O novo modelo provocou reformulação no procedimento de trabalho proporcionando a construção de identidade tanto para o

atendimento que se tornou educacional quanto do profissional ressurgindo com adjetivos próprios.

A partir dessa concepção os atores deveriam ser capacitados para protagonizar as situações diárias que proporcionariam momentos de aprendizagem e bem-estar durante o cotidiano.

Tanto para as crianças quanto para os adultos envolvidos essa mudança tornou-se um ganho histórico. As crianças, além de receber os cuidados de higiene corporal e alimentação, seriam estimuladas, incentivadas a desenvolver habilidades e competências cognitivas, físicas, sócio - emocional, convivendo com adultos e outras crianças situações lúdicas e pedagógicas significativas. Os adultos, os profissionais, participariam de formação em exercício (aqueles que já estavam atuando) e preparação inicial acordada com a nova proposta para Educação Infantil para os iniciantes. Foi o momento de profissionalizar a função de cuidador, deixando de ser substituto da família, garantindo direitos trabalhistas, local de trabalho digno para aprimorar o atendimento.

Conseqüentemente, a essas conquistas, os municípios adquiriram autonomia para administrar e construir seu quadro de funcionários. As secretarias municipais de educação compromissadas em ofertar a formação para os Auxiliares que ali atuavam podendo assim concluir sua capacitação e atuar como professor. Porém, isso não correu e as autarquias municipais procuraram o caminho mais barato, não cumprindo a lei na íntegra, admitindo o profissional com função diferenciada continuando o desmembramento do cuidado - educação, separando as atribuições de acordo com o cargo ocupado pelo funcionário.

Mas,

Gradativamente as transformações vão acontecendo e abrindo novas possibilidades nas práticas docentes. É preciso cuidado para que as inovações, ao serem avaliadas como "velhas" metodologias, não acabem desqualificando propostas diferenciadas. (GONÇALVES, SILVA, 2018, p. 73).

Nesse momento, as ideias que antes era teorias de pesquisadores de outros países começam a fazer sentido ao contextualizar as propostas didáticas ao mundo da criança bem pequena. Sem infantilizar, mas respeitando o 'tempo' de cada uma. Concomitantemente, convidando os profissionais para refletir sobre as situações da rotina que favorecem o crescimento pleno, da criança, tal como, a sua própria evolução

enquanto profissional atuante.

O convite para reflexão sobre a prática docente está dividido em cadeias. A primeira o professor participa com formadores/supervisores sendo incumbido em transferir os saberes, a segunda o professor é o transmissor de conhecimento para os auxiliares, assumindo, implicitamente, o compromisso de inovar. Nesses momentos formativos são apresentadas teoria, oficinas para troca de experiências e informações, sobre a rotina dessas turmas para crianças bem pequenas e do profissional, porém tornou facultativa a participação de ambos.

Assim, os seguintes aspectos foram destacados nessa pesquisa:

- Atualmente, a legislação refere-se ao profissional que lecionará para bebês e crianças bem pequenas ou crianças pequenas como professor. Antes essa atribuição era fragmentada: os cuidadores acolhiam, higienizavam, protegiam, os professores preparavam para alfabetização as crianças pequenas.
- Educar e Cuidar faz parte do paradigma de atendimento proporcionando o desenvolvimento pleno da criança, sendo os profissionais comprometidos em colocar em ação essas práticas integrando as funções de modo que, as necessidades básicas e objetivos pedagógicos sejam significativos para o pequeno aluno.
- A gestão municipal representada pela secretaria de educação tem autonomia para definir os profissionais que presta serviço nas creches e pré-escolas. Em Itapevi, por exemplo, temos o monitor e professor. O primeiro cuida e auxilia na execução das propostas educativas, o segundo planeja, coloca em prática as atividades pedagógicas e orientando os outros atores, quando necessário. Não existe um plano específico de formação em exercício para o Auxiliar, somente para o docente e, é ele o responsável em compartilhar os novos saberes para os monitores.

Há pontos positivos e há contratempos, conforme observamos no percurso investigatório. Entretanto, é perceptível a necessidade de continuar pesquisando, analisando, propiciando a vivência de novas experiências durante nossa permanência enquanto profissional atuante nessa etapa da Educação Básica e, principalmente, participar de momentos para troca de saberes, para refletir sobre a prática pedagógica, incluindo o cuidar e educar como tema principal dos encontros formativos, bem como, nas ações, renovando e consolidando práticas produtivas. Ao promover crescimento

intelectual e profissional da equipe estariam, simultaneamente, contribuindo para a formação integral dos pequenos cidadãos.

Em vista disto, Rosemberg (2002) mencionou

Resta-nos, a pesquisadores, profissionais, políticos, administradores, mães e pais, e militantes da área, engajados em prol de uma EI democrática e de qualidade, criar barreiras sólidas para impedir novo retrocesso da EI brasileira. (ROSEMBERG, 2002, p. 58).

Somos nós, cidadãos participantes desse processo que promovemos a solidificação das conquistas, renovando-as para qualificar cada vez mais essa etapa da Educação Básica, conseguinte, a valorização da profissão Auxiliar de Classe.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2018.

ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3276/1/2007_Tese_RCACRUZ. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**/livro eletrônico/geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2012. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wp-content/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3ria%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20da%20Pedagogia.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro 2021.

ARCE, Alessandra. Jardineira, tia e professorinha: a realidade dos mitos. 1997. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande. 1997. **Revista do Mestrado em Educação**. UFMS

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar**: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) —Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253441> Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: UNESP, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Síntese analítica das propostas pedagógicas das redes Municipais de Educação Infantil cadastradas no Sistema Integrado de Monitoramento – SIMEC. In: ABUCHAIM, Beatriz de Oliveira. **Panorama das políticas públicas de educação infantil no Brasil**. Brasília: UNESCO, MEC, 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Orientações curriculares para a Educação Básica**. Coordenação Geral da Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BARRETO, Ângela M. Rabelo F. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação infantil? In: BRASIL, **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil. Brasil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. p. 11-15

BACH, E. L. e PERANZONI, V. C. (2014, maio) A História da Educação Infantil no Brasil: fatos e uma realidade. In: **Revista digital**. Ano 19. Disponível em <https://www.efdeportes.com/efd192/a-historia-da-educacao-infantil-no-brasil.htm>. Acesso em: 03 de março de 2020

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BITTAR, Marisa. História da Educação: da antiguidade à época contemporânea. São

Carlos: EDUFSCAR, 2009. **Coleção UAB** - UFSCar.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CNE, 2018.

BRASIL, Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL, Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 23 dez. 1996, p. 27894

BRASIL, Lei n.11274, de 06 de fevereiro de 2006. Amplia para nove anos o ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 07 fev. 2006, p. 03

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2001

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Resolução de 1 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNE em movimento**: o Plano Nacional de Educação. (2014/2024) em movimento. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf. Acesso em: 13 de janeiro de 2021

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília. DF: MEC/SEF/DPE/COED, 1994.

BRASIL, Parecer Conselho Federal de Educação n° 1600/75, In: BRASIL, **Legislação e Normas da Educação Pré-escolar**. Brasília, p. 37 - 47, 1979.

CAMPOS, Maria M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: BRASIL, **Por uma política de formação do profissional da Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

CAMPOS, Maria Machado Malta; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n 39, p. 35-42, nov. 1981. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/1618>. Acesso em: 20 de dezembro de 2020.

CAMPOS, Maria Machado Malta. A mulher, a criança e seus direitos. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n 106, p. 117-127, mar 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n106/n106a05.pdf>. Acesso em: 13 de janeiro 2021.

CAMPOS, Maria Machado Malta. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. **Séries Ideias**. São Paulo, n 2, p. 22-26, 1988.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação Sociedade**. Campinas, v. 23, n 80, p. 326-345, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

CERISARA, Ana Beatriz et al. Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: reflexões sobre o estágio na educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v 5, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Educação Infantil: espaço de educação e cuidado. 25ª Reunião Anual da ANPED. **Anais eletrônicos** [...]. Caxambu, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002. GT-7-Educação de criança de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/angelascalabrincontinhohot07.rtf>. Acesso em: 23 de abril de 2020.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha. MOREIRA, MERCIA. **Psicologia da educação: um estudo dos processos psicológicos de desenvolvimento e aprendizagem humanos, voltado para a educação: ênfase na abordagem construtivista**. 8 ED.- Belo horizonte, MG. Ed. Lê, 2000

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRESWELL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n 97, p. 79-89, maio 1996. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/806/1872>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peters; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DUARTE, Fabiana. **Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente**. 2011. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.57.57.28cafef3be1dcd956ea860e7318ec7b.pdf. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

DUBREUCQ, Francine. Jean – Ovide Decroly; tradução: Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra. Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra; organização: Jason Ferreira Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. **Coleção Educadores**.

FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti (Org.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. LIBANE, Jose Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **As dimensões constitutivas da pedagogia como campo de conhecimento**. Educação em foco, Belo Horizonte, ano 14, n 17, p. 55-78, jul. 2011. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103/138>. Acesso em: 17

de janeiro de 2021.

FREINET, Ceustin. In: FERREIRA, Rosa Maria Whitaker. **Freinet Evolução histórica e atualidades**. São Paulo, Scipione, 1989.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENES, Nelson. **Graduação em Pedagogia: identidades e conflito**, 2011. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/15983>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES, Fernanda. **A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise de produção científica recente**. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/130990>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021

GONÇALVES, Marta de Oliveira. SILVA, Valdir. Sala de aula compartilhada na licenciatura em matemática: relato da prática. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico - prática**. BACICH, Lilian. MORAN, José. Porto Alegre: Penso 2018.

GUIMARAES, Daniela Oliveira. Formação de professores de educação infantil e o PIBID. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, v. 49. Nº 174, p. 76-99, out/dez, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KbDpLxnTbNtNLRWw9w7ZvgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Caderno de pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546. Set./dez. 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zp5TJLLG7jRPhsMQnvcYH6R/?lang=pt>. Acesso em: 17 de janeiro de 2021.

INEP. **Censo Escolar 2019**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, 2020 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

ITAPEVI. Câmara Municipal de Itapevi. Lei ordinária nº 2404, 29 de junho de 2016. Dispõe sobre o **Plano Municipal de Educação do município de Itapevi para o decênio 2015-2025** e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/i/itapevi/lei-ordinaria/2016/241/2404/lei-ordinaria-n-2404-2016-dispoe-sobre-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-itapevi-para-o-decenio-2015-2025-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

ITAPEVI. Câmara Municipal de Itapevi. Lei ordinária nº 96, 20 de abril de 2018. Dispõe sobre a **implementação do plano de cargos, carreiras e vencimentos dos servidores efetivos do quadro geral da Prefeitura Municipal de Itapevi**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-de-cargos-e-carreiras-itapevi-sp>. Acesso em: 25 de

julho de 2020.

ITAPEVI, Prefeitura Municipal de. **Lei de acesso e transparência**. Disponível em: <http://www.itapevi.sp.gov.br/portaltransparencia/home/index.php#:~:text=%E2%80%9CCada%20cidad%C3%A3o%20tem%20o%20direito,a%20cobran%C3%A7a%20e%20o%20tempo.%E2%80%9D>. Acesso em: 25 de julho de 2020.

ITAPEVI, decreto nº 3075, de 30 de julho de 1997, **Documenta**, Itapevi, julho/1997.

ITAPEVI, decreto nº 3148, de 16 de março de 1998, **Documenta**, Itapevi, março/1998.

ITAPEVI. Prefeitura Municipal de Itapevi e Associação Comercial e Industrial de Itapevi-Acita. **Projeto memória**: Itapevi resgata sua história. Itapevi: Editora Fênix, 1997.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COED, 1994. p. 16-31.

KRAMER, Sonia. Formação de profissionalismo de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros & Desencontros em educação infantil**. São Paulo. Cortez, 2002. p. 117-132

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O sentido da profissionalidade para o educador da infância. In: BARBOSA, Raquel Lazzari leite (Org.) **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Política de formação profissional para a educação infantil**: Pedagogia e Normal Superior. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 61-79, dez 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jmtCsHtZ8tVGsv3XrktJxsd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 de janeiro de 2021

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. **Série Ideias**, São Paulo, n 2, p. 22-26, 1988.

KUHLMANN JR, Moyses. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós LDB**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 99-112.

KUHLMANN JR, Moyses. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Meditações, 2015

LEGRAND, Louis, Celestin Freinet, tradução e organização: José Gabriel Perissé. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. **Coleção Educadores**.

LEHER, R. Valorização do Magistério. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010, Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/443788717/VALORIZACAO-DO-MAGISTERIO-pdf>.

Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves. **Heloisa Marinho**: uma tradição esquecida. Petrópolis, RJ: De Petrus, 2011.

LOCATELLI, A. S.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho na Educação Infantil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 263-281, nov./dez.2019.

LOPES, Karina Rezek. MENDES, Roseana pereira. FARIA, Livia Barreto da, Organizadoras – Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica, Secretaria de educação a distancia, 2005. **Coleção PROINFANTIL**, Módulo I, Unidade 5, Livro de estudo – vol. 2.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: CATANI, Denice Bárbara (Org.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 75-82

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas, vol. 39)

MACHADO, Maria Lucia A. Desafios Iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 110, p. 191-202, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/YGMDxRB9z8z8pfM6mWdrDtq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

MAGNA, Regina. Entrevista. In: FERREIRA, Caroline. **Professor e auxiliar**: ação em conjunto. In Revista Nova Escola. (2012, setembro) Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7270/professor-e-auxiliar-acao-em-conjunto>. Acesso: 28 de abril de 2020

MARTINS FILHO, Altino Jose. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, universidade Federal do Rio Grande do sul, Porto alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72780/000886247.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 de janeiro de 2021.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: KRAMER, Sonia; ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 211-228.

MICHAELIS moderno **Dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 21 de janeiro de 2021.

MIRANDA, Maria de Jesus Cano. Formação inicial e continuada de professores: uma experiência articuladora dos saberes docentes. **Seminário Internacional sobre Profissionalização docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)**. (2013) Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26304_12654.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2020.

MOREIRA, Camila. In jusbrasil.com.br. **Sobre o auxiliar de creche** (2016) Disponível em: <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/424881596/sobre-o-auxiliar-de-creche>. Acesso em: 28 de abril de 2020.

MORO, Catarina. NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil, práticas

educativas e formação de professores. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, v. 49, n. 174, p10-15, out/des. 2019. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/6969>. Acesso em: 28 de abril de 2020.

Mulheres operárias: do século XVII aos dias atuais. In. **Jornal Mulier**. (2013, março) Disponível em: <http://jornalmulier.com.br/mulheres-operarias-do-seculo-xvii-aos-dias-atuais/>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

MUNDURUKU, Daniel. **Você lembra, pai?** São Paulo: Global, 2003.

MUYLAERT CJ, JÚNIOR VS, GALLO PR, NETO MLR, REIS AOA. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, 2014; 48(Esp2): 193-199. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/site/index.php/paginas/mostrar/1419/2094/147>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 14, n 26, p. 265-292, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723814262013265/2543>. Acesso em: 2 de fevereiro de 2021

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVOA, Antônio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo formação de professores. In: GATTI, Bernardete A. et al (org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente na Educação Infantil. **Salto para o futuro**: docência na educação infantil. Rio de Janeiro, ano 23. Boletim 10, p. 8-15, jun. 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf. Acesso em: 16 de janeiro de 2021.

OLIVEIRA, Leonardo Davi Gomes de Castro. Pesquisa Narrativa e Educação: Algumas considerações. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 4, **Anais eletrônico [...]** – SIRSSE (SIPD/Cátedra UNESCO). Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23688_11993.pdf. Acesso em: 2 de fevereiro de 2021.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo: histórico de uma realidade. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n 56, p. 39-65, 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1352/1352>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

PINHEIRO, Maria Nerice dos Santos. **“Não! A auxiliar não é a professora”**: o papel das auxiliares da Educação Infantil no contexto de creche no município de Fortaleza. 2017. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará. Ceará, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/29900/1/2017_dis_mnspinheiro.pdf. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. A pedagogia e a educação infantil. **Revista Ibero Americana de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 27-34, jan./fev./mar. 2001. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie22a03.htm>. Acesso em: 10 de março de 2020.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **Infância e pedagogia**: dimensões de uma intrincada relação. Perspectiva, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul/dez 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10628/10162/32111>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021.

RÖHRS, Hermann. Maria Montessori; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. **Coleção Educadores**.

ROSEMBERG, Fúlvia et ali (org.). **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora e Fundação Carlos Chagas, 1992.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processo de exclusão. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, n 107, p. 7-40, jul. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche, **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n 51, p. 73-79, nov. 1984. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1462/1457>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, p25-63, março/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de abril de 2020.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; Ramon, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 115, p. 665-100. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjvZ7ns4hCZsMbNnBFZ6XSq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. **As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas**: contornos da ação docente. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135380/334486.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.

SCHMITT, Rosinete Valdeci; Rocha, Eloisa Acires Candal. A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear. In: REUNIÃO COEFICIENTE REGIONAL DA ANPED SUL, 11, 2016, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...] Curitiba. UFPR, 2016, p. 1-16. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_ROSINETE-VALDECI-SCHMITT-ELOISA-ACIRES-CANDAL-ROCHA.pdf. Acesso em: 28 de janeiro de 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Ver e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget**: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do

raciocínio. São Paulo. Editora Scipione, 1997.

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e Elaboração de dissertação**. Florianópolis, 2005UFSC. 4ª edição revisada e atualizada

SILVA, Isabel de Oliveira e. Professoras da educação infantil: formação, identidade e profissionalização. **Salto para o futuro: docência na educação infantil**. Rio de Janeiro, Boletim 10, ano 23, p. 28-35, jun. 2013. Disponível em: https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/17204610_DocenciaEducacaoInfantil.pdf. Acesso em: 22 de janeiro de 2021.

SOARES, M. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4 n2 p. 146-173, dez 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS, 2006b. p.135-147.

SOUZA, Irene Garcia costa de. Subjetivação docente: A singularidade constituída na relação entre o professor e a escola. São Paulo, 2012. Tese Doutorado em Educação Universidade de São Paulo. **XII Congresso Nacional de Educação**. Faculdade de Educação. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19901_8972.pdf. Acesso em: 31 de março de 2020.

SOUZA, S. J. e KRAMER. S. Esboço de uma proposta curricular para a formação de educadores de creche de 2º grau. In: ROSEMBERG, F. CAMPOS, M. M. e VIANA, CP. (org.). **A formação do educador em creche**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1992, p. 49 - 68.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2015.

TEIXEIRA, A. **A pedagogia de Dewey**. In: DEWEY, John. Vida e educação. 7 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. p. 13-41.

TIRIBA, Léa. **Buscando caminho para pré-escola**. Ática, 1992

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. **Ser professora de bebês**: uma profissão marcada pela sutileza. Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 6, n 9, p. 1-14, jan. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/9360/8612>. Acesso em: 30 de janeiro de 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aida Maria Monteiro *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos**: desafios para a inclusão social. Recife: XIII ENDIPE, 2006. p. 467-484. Disponível em: <http://endipe.pro.br/anteriores/13/>. Acesso em: 31 de março de 2020.

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 28, p. 28-39, mar 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644098>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Entrevista-Contratadas como auxiliares de educação infantil, profissionais exercem função de docente. In **Educação**. (2018, janeiro) Disponível em:

<https://revistaeducacao.com.br/2018/01/31/contratadas-como-auxiliares-educacao-infantil-profissionais-exercem-funcao-de-docente/>. Acesso em: 28 de abril de 2020.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. Mal necessário: creches no Departamento nacional da criança (1940-1970). **Caderno de pesquisas**, São Paulo, n 67, p. 3-16, nov. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1215/1220>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

VIGOTSKY, Levi S. LURIA, Alexandre R. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**: tradução de Maria da Pena Villalobos, 11ª edição. São Paulo. Icone. 2010

VILARINHO, Lucia Regina G. A. **Educação pré-escolar no mundo ocidental e no Brasil**: Perspectivas históricas e crítico pedagógica. Tese (Doutorado em Educação) - UFRJ. Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <file:///C:/Users/m1/Downloads/1102-3101-2-PB.pdf>. Acesso em: 28 de abril de 2020.

WEISZ, Telma. SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática: 2009. 133p.

WESTBROOK, Robert B. John Dewey; Anísio Teixeira José Eustáquio Romão, Verrone Lane Rodrigues (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massa gana, 2010. **Coleção Educadores**.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.