

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO**

SANDRA REGINA GIRALDELI

**Formação e atuação de agentes educacionais na etapa inicial da
Educação Infantil em uma rede municipal de ensino no interior de São
Paulo - Estudo de Caso**

Araraquara, SP- Brasil

2023

SANDRA REGINA GIRALDELI

**Formação e atuação de agentes educacionais na etapa inicial da
Educação Infantil em uma rede municipal de ensino no interior de São
Paulo - Estudo de Caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone.

Araraquara, SP- Brasil

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

G433f Giraldeli, Sandra Regina
Formação e atuação de agentes educacionais na etapa inicial da Educação Infantil em uma rede municipal de ensino no interior de São Paulo – Estudo de caso. Araraquara: Universidade de Araraquara – UNIARA. 2023.
78f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Oliveira Suzigan Dragone

1. Agentes educacionais. 2. Educação infantil. 3. Formação. 4. Atuação Profissional.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

GIRALDELI, S. R. Formação e atuação de agentes educacionais na etapa inicial da Educação Infantil em uma rede municipal de ensino no interior de São Paulo – Estudo de Caso. 2023. 78f. Dissertação [Mestrado] Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Sandra Regina Giraldeli

TÍTULO DO TRABALHO: Formação e atuação de agentes educacionais na etapa inicial da Educação Infantil em uma rede municipal de ensino no interior de São Paulo - Estudo de Caso.

TIPO DO TRABALHO: Dissertação [Mestrado] / 2023

Conforme LEI N° 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede à Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Nome da Autora: Sandra Regina Giraldeli

Endereço completo: Avenida 56,218 – Jardim Karam- Rio Claro/SP-CEP: 13504.083

E-mail: sandrargiraldeli@gmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: **Educação e Ciências Sociais**.

Nome da autora: **Sandra Regina Giraldeli**.

Código de aluno: **15021-022**.

Data: **20 de maio de 2023**

Título Do Trabalho: "**Formação e atuação de agentes educacionais na etapa inicial da Educação Infantil em uma rede municipal de ensino no interior de São Paulo - Estudo de Caso**".

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Prof. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

() Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Maria Betanea Platzer
Universidade de Araraquara – UNIARA

() Aprovada () Reprovada

Prof. Dra. Marcia Cristina Argenti
Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de
Ciências e Letras - Araraquara - SP

() Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 25 / 06 / 2023

Prof. Dra. Maria Lúcia O. Suzigan Dragone (orientadora)

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, em especial, aos que trabalham com crianças de 0 a 3 anos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Nossa Senhora de Aparecida, que não me deixaram no chão sempre que a vida me colocava de joelhos diante de tantas provações; foram dois anos de muita fé e força divina que me fizeram seguir em frente.

Gratidão a todos os professores do Mestrado, mesmo àqueles com os quais não tive aula, mas, tive contato por outros meios, que sempre acolheram minhas angústias, apoiando-me quando necessário, com dedicação e atenção, o que sonho para todos os educadores terem com seus educandos.

Agradeço à equipe da Uniara, em especial à Coordenadora Prof^a Dr^a Dirce Charara Monteiro e à secretária Flaviana, que sempre estiveram à disposição para atender minhas necessidades de documentos, orientações e muita paciência; a todos os meus amigos do mestrado que compartilhavam os desafios, as dúvidas, com palavras de incentivo e carinho, sempre com o espírito de ajudar e as minhas colegas/irmãs Sandra e Silmara, que estiveram ao meu lado incentivando e apoiando nos momentos mais críticos.

Sou imensamente grata a minha orientadora Prof^a Dr^a Maria Lúcia Dragone, pela confiança depositada na minha pesquisa. Obrigada por permanecer ao meu lado durante todo o processo de pesquisa, enfrentando os obstáculos que teimavam em aparecer; gratidão por nunca desistir de mim, não permitindo que ficasse pelo caminho.

Aos meus filhos Murillo e Melissa, que muitas vezes foram privados da minha presença e nunca deixaram de apoiar minha vontade de desenvolver este trabalho.

O maior agradecimento vai para minha mãe, Maria (in memoriam), que foi minha incentivadora. Espero conseguir o título de Mestre para que, onde ela estiver, sinta orgulho e satisfação em saber que valeu a pena ela acreditar e estar ao meu lado durante minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

RESUMO

A Educação Infantil, para crianças de 0 a 3 anos, é uma importante etapa da Educação Básica, visto que, quando os bebês ingressam na creche passam grande parte do dia distante dos pais, mas acolhidos por professoras e agentes educacionais, passando a serem cuidados e estimulados, num contexto específico para que se desenvolvam de forma integral. Portanto, torna-se relevante identificar quem são os adultos que estão conduzindo o desenvolvimento dessas crianças na creche e qual o preparo profissional que possuem para exercer essa função. No Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), há uma variedade de nomenclaturas para esses profissionais, que pode ser alterada de acordo com o município. No local onde foi desenvolvida esta pesquisa denomina-se Agente Educacional - AE. O objetivo desta pesquisa foi identificar, segundo a percepção de AEs, como suas formações contribuíram para a atuação e para a prática colaborativa com a professora em sala de aula na Educação Infantil com crianças de 0 a 3 anos. Trata-se de um estudo de caso, por ter sido realizado em uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade no interior de São Paulo, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural que tem seguido as legislações vigentes e que está implantando a BNCC. Cinco escolas foram escolhidas por conveniência da atuação da pesquisadora como coordenadora. Foram distribuídos 13 convites para AEs atuantes na faixa etária de 0 a 3 anos da Educação Infantil, sendo incluídas no estudo cinco AEs, que aceitaram participar e que atuavam há mais de três anos em creches. Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas, áudios gravados, com as agentes educacionais, seguindo um roteiro semiestruturado direcionado a compreender se a formação que possuíam atendia aos propósitos diferenciados do cargo que ocupavam, conhecer o que almejam para melhorar o desempenho no trabalho e escutá-las sobre quais melhorias poderiam contribuir com suas ações e satisfação profissional. Analisando os temas mais recorrentes destacados nas entrevistas percebe-se que há por parte das agentes educacionais a compreensão da necessidade de uma formação específica para atuar na faixa etária de 0 a 3 anos; que ainda há poucas propostas de formação continuada para professores, e menos ainda para as agentes educacionais; e que gostariam de serem mais reconhecidas pelo trabalho exercido, inclusive com melhor remuneração. Especificamente apontam que todas as profissionais admitidas deveriam ter uma orientação sobre a rotina da creche, em como cuidar das crianças e auxiliar no desenvolvimento delas antes de iniciar no trabalho. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de ampliar a formação dos agentes educacionais para atuarem na educação infantil na faixa etária de 0 a 3 anos, promovendo, desde a admissão para o cargo, formação básica sobre como atuar em creches, seguida por formação continuada em serviço, reforçando a relevância de um trabalho compartilhado com as professoras e aprofundando conceitos essenciais para o desenvolvimento das crianças, para além do cuidar.

Palavras-chave: Agentes Educacionais; Educação Infantil; Formação; Atuação Profissional.

ABSTRACT

Early Childhood Education is an important stage of Basic Education. More specifically, when referring to the care of children from 0 to 3 years old, since, when babies enter the daycare center, they spend a large part of their day away from their families and are welcomed by teachers and educational agents, who care and educate so that they develop fully. In this way, it becomes relevant to identify who are the adults who are leading the educational process and what professional preparation they must conduct for this important task. In the Curricular Reference for Early Childhood Education (BRASIL, 1998) there is a variety of nomenclature for these professionals, which can be changed according to the municipality. In the place where this research was developed it is called Educational Agent - EA. This research aimed to identify, according to the perception of educational agents, how their training contributed to their performance and collaborative practice with the teacher in the classroom in Early Childhood Education with children from 0 to 3 years old. This is a case study because it was conducted in a Municipal Education Network in a countryside village of São Paulo, considering its multiple dimensions and its natural dynamics, that has followed the current legislation and considering the Political Pedagogical Projects of the schools. Five schools were chosen for the convenience of the researcher's performance when she was coordinator. Invitations were sent for 13 educational agents who performing with children from 0 to 3 years old; five EAs agreed to participate; they work more than three years in daycare centers. To obtain the research data, audio-recorded interviews were conducted with the educational agents, following a semi-structured script. The purpose was to understand whether their training had met the different purposes of their position. Furthermore, it aimed to understand what they aspire to improve in their performance at work and to learn what improvements could contribute to their actions and professional satisfaction. Analyzing the recurrent themes identified in the interviews, it can be seen by the educational agents' point of view, there is an understanding of the need for specific training to work with the 0 to 3 age group; that there are still few proposals for continuous professional development for teachers, and even less for educational agents. The interviews also showed that these professionals would like to be more recognized for the work performed, including better remuneration. Specifically, they point out that all admitted professionals should have guidance on daycare routine, on how to take care of children and help in their development, before starting work. The results of this research indicate the need to expand the training of educational agents to work in early childhood education, specifically in the 0 to 3 age group, promoting, from admission to the position, basic training on how to work in day care centers, followed by continued in-service training, reinforcing the relevance of shared work with teachers and deepening essential concepts for the development of children, beyond care.

Keywords: Educational Agents; Early Childhood Education; Training; Professional Performance.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO	15
QUADRO 2 – EXEMPLOS DE REFLEXOS PRIMITIVOS E ADAPTATIVOS – DE 0 A 12 MESES.....	49
QUADRO 3- CARACTERIZAÇÃO DAS AEs ENTREVISTADAS.....	55
QUADRO 4 - MOTIVAÇÃO PARA ATUAR COMO AEs	57
QUADRO 5 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	59
QUADRO 6 - ASCENSÃO NA CARREIRA.....	62
QUADRO 7 - PRÁTICA COLABORATIVA COM A PROFESSORA EM SALA DE AULA.....	65
QUADRO 8 - SUGESTÕES DE MELHORIAS APONTADAS PELAS AGENTES EDUCACIONAIS.....	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	-	Agente Educacional
AEs	-	Agentes Educacionais
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAP	-	Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CF	-	Constituição da República Federativa do Brasil
CLT	-	Consolidação das Leis do Trabalho
CONEP	-	Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa
DCNEI	-	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC	-	Emenda Constitucional
EI	-	Educação Infantil
HTPC	-	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	-	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases Nacionais
MEC	-	Ministério de Educação e Cultura
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCEI	-	Orientação Curricular da Educação Infantil
PC	-	Professor Coordenador
PNE	-	Plano Nacional de Educação
RCNEI	-	Referencial Curricular para a Educação Infantil
SME	-	Secretaria Municipal de Educação
UEs	-	Unidades de Educacionais
UFScar	-	Universidade Federal de São Carlos
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários de Educação
UNDIME	-	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)

APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Minha carreira no Magistério Público iniciou-se após minha saída do segundo grau na formação de Magistério no ano de 1988, quando já ministrava aulas para os alunos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); este movimento foi criado pela Lei nº 5.379 e tinha como objetivo financiar e orientar tecnicamente programa de alfabetização funcional e de educação continuada para adolescentes e adultos.

Em seguida fui docente para crianças de 0 a 10 anos, em dois períodos, uma classe no Município e outra no Estado. Dando continuidade à minha formação acadêmica, ingressei na Universidade Metodista de Piracicaba/SP, onde cursei Ciências Físicas e Biológicas até o ano 1992. Nesses quatro anos de faculdade, mantive-me no magistério (Professora de Educação Básica I) e pude trabalhar com diferentes faixas etárias desse público, pois, no início, como professora substituta, tinha que me adequar não apenas aos conteúdos, mas também a diferentes abordagens de trabalho. Foi uma época de muito aprendizado, principalmente, em decorrência de diretores do Estado, que sempre me deram apoio para a execução na prática do como ensinar e controlar a disciplina na sala de aula. No município em estudo iniciei na docência com crianças de creche e pré-escola.

Posteriormente vieram os concursos; no primeiro, constatei que as informações e conteúdos adquiridos tanto no magistério quanto na faculdade eram limitados, sendo insuficiente o conhecimento para passar em uma prova para efetivação. Não tinha base teórica, tinha muito de prática, mas não argumentos para responder questões com conteúdos pedagógicos, legislações e conhecimentos gerais. Busquei conhecimento em cursos particulares e estudo individualizado para completar minha formação inicial. Dentre os cursos de títulos, realizei o de graduação em Pedagogia, Especialização em Gestão Educacional – Faculdade Claretiano de Rio Claro e Especialização em Coordenação Pedagógica – Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

Desde 1989 exerço a docência na Educação Básica I e em 2003 iniciei na Educação Básica II e Ensino Médio. Durante o período de 2009 a 2011 também estive nas funções de vice-diretora e professora coordenadora.

No ano de 2012 assumi o cargo de diretora de uma creche. Embora tenha aprendido muito nesses anos de trabalho e estudos, alguns questionamentos sempre estiveram presentes no meu cotidiano escolar: Quais são as atribuições das AEs nas creches? Qual o tipo de formação que elas deveriam ter?

A minha experiência profissional, como diretora de uma escola de Educação Infantil Municipal em 2012, possibilitou a busca para compreender melhor como eram atendidas as crianças de 0 a 3 anos.

Para tanto, busquei uma pós-graduação para estudar mais o assunto, e fui aprovada em 2021, no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino Gestão e Inovação – Mestrado Profissional na Área da Educação – Uniara.

Após ser admitida no programa mestrado veio a inquietação e a insegurança de estudar o tema, e a dificuldade de encontrar publicações que abordassem a temática. Ao iniciar o contato com a orientadora e com a troca de experiências e as discussões sobre o tema, ficaram mais claras as proposições para realizar a pesquisa.

Esse percurso de orientação, pesquisa bibliográfica, escrita, apoio moral entre aluna e orientadora, foi um diferencial para que desse procedimento à construção desta dissertação.

O mestrado proporcionou-me o contato com diferentes possibilidades de escolas, teóricos, utilização de tecnologias, trocas de experiências, e a participação em Congressos e Grupo de Estudo. Essas várias etapas proporcionadas pelo meu percurso no mestrado agregaram conhecimentos e aprimoramento a minha prática profissional.

Sumário

INTRODUÇÃO	14
1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
2. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL - FAIXA ETÁRIA DE 0 A 3 ANOS	36
3. CONCEPÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	42
4. METODOLOGIA: ESTRATÉGIAS PARA OBTER AS PERCEPÇÕES DE AGENTES EDUCACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	53
5. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	55
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REALIDADE, SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCACIONAIS ATUANTES EM CRECHES - ETAPA INICIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL	71
REFERÊNCIAS.....	74
APÊNDICE I.....	78

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se pelo interesse da pesquisadora em identificar como tem sido a formação e a atuação de Agentes Educacionais (AEs) na faixa etária de 0 a 3 anos da Educação Infantil, conforme denominadas no município estudado. Essa denominação pode ser alterada de acordo com o município, conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) que faz menção a uma variedade de nomenclatura para esses profissionais “[...] nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista etc.” (BRASIL, 1998, p.39).

A escolha do local para desenvolver esta pesquisa deu-se por conveniência da pesquisadora atuante como Diretora de Escola em uma Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior de São Paulo, configurando-se assim como um estudo de caso. Cinco creches foram selecionadas por estarem em bairros próximos e de fácil acesso. As agentes educacionais atuantes nessas creches foram convidadas a participarem do estudo, e foram entrevistadas cinco profissionais que aceitaram o convite.

Para obter dados sobre o que tem sido estudado sobre formação e atuação profissional das AEs e na prática colaborativa com a professora em sala de aula, foi realizado um levantamento de dissertações e teses disponibilizadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visto serem pesquisas validadas pelos programas de pós-graduação, publicadas no período de 2017 a 2020, ou seja, nos quatro últimos anos antes do início desta pesquisa, utilizando a seguinte palavra-chave: agente educacional.

Ao selecionar essas publicações foi levado em consideração a importância do conhecimento na área de interesse promovendo possibilidades de ampliar e focar o objeto de estudo. Esse movimento permitiu buscar fontes de consultas para que a pesquisa fosse fundamentada em referências teóricas sólidas, já trabalhadas no campo da investigação, mas não fechando o ciclo do estudo.

Embora tendo utilizado uma única palavra-chave “Agente Educacional”, na primeira busca sem filtro, foram encontradas 65.441 propostas. Utilizando filtros somente para dissertações e teses publicadas entre 2017 e 2020, foram localizados 7.823 títulos entre os anos de 2017 e 2018. Quando aplicados os filtros Ciências Humanas, Educação, Formação de Professores e selecionadas as instituições com maior número de publicações: Instituição

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade de São Paulo e Universidade de Campinas, obtiveram-se 185 Títulos.

Após a leitura dos títulos dessas 185 publicações, foi possível observar que a maioria não tinha conexão direta com o foco estabelecido para esta pesquisa, limitando-se a 21 títulos com alguma relação, cujos resumos foram lidos permitindo identificar aqueles que mais se aproximaram do tema proposto para esta pesquisa, resultando em 08 publicações, que se aproximaram do tema proposto para a pesquisa.

Os estudos selecionados trouxeram elementos importantes para o entendimento de situações diversificadas que supriram algumas necessidades iniciais de uma pesquisa, atendendo a duas finalidades: “[...] a) aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, isto é, para ter clareza sobre as principais questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e b) aquela que vai efetivamente integrar o relatório do estudo”. (ALVES-MAZZOTTI, 2000, p. 27).

O Quadro 1 expõe as dissertações e teses encontradas com a revisão bibliográfica, cujos conteúdos se aproximaram da temática desta pesquisa, trazendo o título da publicação, seus objetivos e resultados resumidos.

QUADRO 1: MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Ano	Referência	Objetivo Central	Resultados resumidos
2018	ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante. Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo: formação e profissão. 2018.Tese (Doutorado) PPG em Educação. USP – São Paulo -SP.	Contribuir para a compreensão de questões concernentes à formação e à profissão de profissionais atuantes no cargo de coordenação pedagógica na educação infantil.	Com a triangulação de fonte de dados, estabeleceu-se um panorama argumentativo na intersecção dos referenciais teóricos e legais com os dados produzidos, o que revelou uma fragilidade tanto na formação inicial dos profissionais da coordenação pedagógica como nos processos formativos em serviço oferecidos pelos órgãos da municipalidade ou mesmo buscados no plano de especialização pelos próprios profissionais. Esta pesquisa expôs a necessidade de políticas públicas em todas as instâncias de formação específica inicial e contínua em serviço do coordenador pedagógico de educação infantil promovida ou favorecida pelos órgãos centrais, o que se apresentou como relevante para os avanços dos estudos relacionados à formação em serviço e à liderança,

			especificamente em educação infantil.
2017	BLEY, Regina de Cassia Bergamaschi. A razão moderna na escola e a diversidade social na contemporaneidade. 2017. Tese (Doutorado) PPG em Educação. PUC- Paraná.	Analisar como a escola fundamentada epistemologicamente na razão moderna exerce o seu papel diante das especificidades da diversidade social.	A partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa, que são fortes e muito presentes os traços da epistemologia e na moderna, racional, científica, homogeneizadora, no conjunto de normas e de valores que perpassam a escola e que se traduzem no cotidiano escolar. Esses traços abarcam desde os conteúdos até a estrutura física das escolas que não foram pensadas para atender a diversidade social.
2017	DONATO, Sueli Pereira. Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de pedagogia. 2017. Tese (Doutorado) PPG em Educação PPG em Educação. PUC- Paraná.	Analisar os elementos de profissionalidade docente presentes nas representações sociais de estudantes do curso de pedagogia	As representações sociais desse estudo, expressam no provável núcleo central a preponderância do dispositivo "tato pedagógico", em relação ao dispositivo "conhecimento", e a ausência de alguns dispositivos de profissionalidade como a cultura profissional, trabalho em equipe e compromisso social. Concluímos que a profissionalidade constituída nesta primeira etapa de profissionalização, necessita ser revisitada em seu espaço/tempo histórico, agregando novos elementos ou ressignificando-os, porém, sem deixar de valorizar o "conhecimento".
2018	GARCIA, Andrea Costa. Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas. 2018. Dissertação (Mestrado) PPG em Educação. USP- São Paulo-SP.	Investigar as relações pedagógicas estabelecidas entre bebês e suas professoras no cotidiano do berçário, o presente estudo circunscreve-se no campo da Pedagogia.	As evidências sugerem que uma 'Pedagogia para bebês' deve atentar, essencialmente, à concepção de um ambiente educativo de berçário, orientado na busca do bem-estar dos bebês, como condição essencial à promoção de envolvimento e experiências de aprendizagem e, ao mesmo tempo, ao investimento em formação de profissionais especializados, sensíveis às peculiaridades, dessa etapa educacional, e capazes de delinear e partilhar projetos de ação para o berçário.
2017	NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa. Travessias – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional. 2017. Tese (Doutorado) PPG em Educação. UNICAMP- Campinas-SP.	Analisar o grupo colaborativo como fonte de desenvolvimento para profissionais que trabalham com demandas educacionais	Esta pesquisa revelou que desenvolvimento profissional diz respeito ao processo de desenvolvimento humano como um todo. A formação colaborativa entre profissionais de diferentes áreas indicou a

			importância do desenvolvimento de relações solidárias no trabalho com demandas educacionais.
2017	OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. Transformar para conformar: o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista (1995-2014). Tese. (Doutorado) PPG em Educação. USP- São Paulo-SP.	Analisar o (s) tipo (s) de profissionalismo docente que se configura (m) por meio das normativas produzidas por parte do Executivo paulista.	Os dados apontam para dois processos que caracterizam a tentativa dos governos paulistas em moldar o profissionalismo docente, de forma que os professores se adequem às diretrizes do Estado: um, a curto prazo, de introdução de novos elementos, como a promoção na carreira com base em avaliação de desempenho, que tentam adequar a carreira e demais normativas aos princípios de uma administração específica, e outro, a longo prazo, com mecanismos sendo introduzidos de forma gradual, como as políticas de bonificação, que acabam sendo adaptados ao longo do período, mas que atuam na direção do Estado moldar o profissionalismo docente. Considera-se que a atuação estatal na legislação que rege a vida profissional dos docentes traz grandes desafios para a profissão docente, pois questiona os valores e conhecimentos da profissão em nome da adequação dos docentes e suas práticas às diretrizes governamentais, implementadas em nome de uma maior eficácia do sistema educacional paulista.
2017	SOUZA Jr., Antonio de. A necessidade da formação dos gestores escolares. Dissertação (Mestrado) PPG em Educação. PUC-Paraná.	Investigar a necessidade de formação para gestores.	Concluiu-se que a melhoria do nível educacional das unidades escolares, está completamente relacionada com a necessidade de formação dos gestores escolares. Por meio dessa formação e da ampliação do conhecimento gerado por essa formação, o diretor conseguirá fornecer melhores condições para o alcance dos resultados esperados.
2017	VICENTE, Andreza. Professoras de educação infantil bem-sucedidas: constituição da trajetória profissional e prática pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado) PPG em Educação. PUC- Paraná	Analisar a trajetória profissional de professoras de educação infantil que obtiveram sucesso na prática pedagógica para identificar pistas que contribuam com a formação desses profissionais.	O estudo revelou que o sucesso da prática é decorrente do compromisso e da busca de alternativas tanto na troca de experiências com seus pares quanto nos cursos de formação continuada de forma individual.

Fonte de dados: Dissertações e Teses consultadas – dados verificados pela pesquisadora.

Os textos expostos no Quadro 1 permitem observar variáveis que interferem nas práticas realizadas na escola, que muitas não são percebidas porque se encontram naturalizadas no cotidiano escolar e assim buscaram-se dados que demonstrem relevância para composição dos questionamentos que embasaram os objetivos desta pesquisa:

Bley (2017) remete a questões sociais em sua tese, especificando a expressão diversidade social, expondo as questões das desigualdades sociais, econômicas e culturais dos sujeitos com suas origens e composições ideológicas. Salienta como os sujeitos se relacionam com a escola, abordando as questões do abandono, a falta do reconhecimento do indivíduo, de pertencimento e muitos outros fatores que levam a visões diferentes da escola. O autor aponta que a escola acaba produzindo resultados, ora negativos, ora positivos, na vida dos sujeitos, porque não abarcam as necessidades e expectativas dos alunos.

Sobre dados obtidos a partir de posicionamento de diretores de escolas do Ensino Fundamental, Souza Jr. (2017) salientou em sua dissertação a importância da formação e ampliação de conhecimento do gestor. Tendo uma formação com enfoque qualitativo, o gestor provavelmente conseguirá melhorar as condições de trabalho para alcançar resultados melhores no nível educacional das escolas sob sua administração.

Donato (2017) desenvolveu uma pesquisa durante o doutorado, envolvendo estudantes do curso de pedagogia em Instituições de Ensino Superior de Curitiba/PR. A pesquisa tinha como objetivo analisar os elementos docentes presentes nas representações sociais, observando questões que envolviam a diversidade, o profissionalismo, suas responsabilidades, enquanto representantes do conhecimento e sua disseminação, a representatividade social de sua função e muitos outros. Os resultados apontaram que as representações sociais expressaram o “tato pedagógico” como fator mais preponderante; em relação ao dispositivo “conhecimento” do professor, revelou ausência de fatores de profissionalidade como a cultura profissional, o trabalho em equipe e o compromisso social. Após o estudo a pesquisadora concluiu que a profissionalização docente deve ser revista agregando conhecimento sobre exercício da docência.

Vicente (2017) afirmou em sua dissertação que as professoras de Educação Infantil investigadas são bem-sucedidas devido à constituição de sua trajetória profissional e prática, incluindo o desejo do sucesso na vida pessoal.

Nasciutti (2017) propôs uma investigação para evidenciar como ocorre o desenvolvimento profissional de um grupo colaborativo com diferentes profissionais que trabalham com demandas educacionais. Participaram, organizados em grupos: psicólogas,

fonoaudióloga, professora de educação infantil, professor de educação básica, professora coordenadora com formação em psicologia. Após realização de atividades em grupo e análise do material coletado, revelou-se que o desenvolvimento profissional ocorre de forma global seja individual ou em grupo, por meio das diferentes relações de convivências e experiências que podem ser amigáveis ou contraditórias. Essa pesquisa mostrou indícios que o desenvolvimento profissional perpassa pelas relações solidárias de diferentes áreas para atender e melhorar o atendimento das demandas educacionais.

Araujo (2018) trouxe informações sobre a coordenação pedagógica e as necessidades de políticas públicas para as professoras iniciantes como formação específica e contínua em serviço. Esta questão hierárquica presente na escola de formação da comunidade escolar precisa estar presente no cotidiano, com responsabilidade e conteúdo para buscar junto com o grupo de trabalho as melhores escolhas para que o ensino oferecido seja de qualidade. Mas, segundo a autora, isso não ocorre nem em nível de políticas públicas nem pelos próprios profissionais. A defasagem de conhecimento ocorre desde a formação inicial, portanto deveria haver além de uma formação inicial, uma contínua, em todos os níveis, promovidas pelos órgãos centrais com políticas públicas.

Investigar as relações entre bebês e suas professoras no cotidiano do berçário foi o objetivo de Garcia (2018). Observou que as interações das educadoras com os bebês eram de agentes mediadoras do processo ensino/aprendizagem em decorrência de seus conhecimentos teóricos conscientes ou não. Essa questão das ações inconscientes de teorias sempre suscita questionamentos, podendo estar correto ou não e mesmo as questões filosóficas que acompanham esse fazer inconsciente precisam ser estudadas e focadas. A pesquisadora evidenciou que é preciso fundamentar, ter conhecimento da teoria e prática para trabalhar com bebês, ou seja, como um profissional especializado nesta faixa etária.

Oliveira (2017) mostrou que elementos sobre como as políticas educacionais moldam os docentes da educação do Estado de São Paulo, não apenas através da legislação, como também pelo acesso à valorização financeira através de bônus pelo mérito de melhoria na qualidade. Nesse processo, muitos docentes almejam certificados para melhorar sua remuneração, subestimando obter uma qualificação para melhorar suas ações no ensino-aprendizagem.

Diante do encontrado no levantamento bibliográfico, percebe-se que há poucos estudos especificamente voltados para o agente educacional, e firmaram-se os seguintes questionamentos, buscando focos direcionados à problemática da formação desses

funcionários para atuar na etapa inicial da Educação Infantil: Qual a formação de agentes educacionais? Por que agentes educacionais em exercício, com formação no ensino médio, buscam graduação em Pedagogia? Quais dificuldades que encontram na atuação com crianças de 0 a 3 anos, antes e depois de graduados em Pedagogia? Há interação entre agentes educacionais e os professores efetivos?

Tais questionamentos embasaram o principal objetivo desta pesquisa: identificar, segundo a percepção da AE, como suas formações contribuem para a atuação profissional e para a prática colaborativa com a professora em sala de aula, na faixa etária de 0 a 3 anos. Para obter dados que pudessem responder mais detalhadamente aos questionamentos, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) Pesquisar entre as AEs, contratadas com formação no ensino médio /ou com formação em Pedagogia, quais conhecimentos possuem para atuação na faixa etária de zero a três anos e quais conhecimentos entendem ser necessários para aprimorar sua prática profissional; b) Analisar os interesses que mobilizam as AEs na busca de graduação em Pedagogia; c) Averiguar, segundo a percepção das AEs, como ocorre a interação entre elas e os professores no trabalho compartilhado com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos.

Para atender a estes objetivos, este estudo de caso foi realizado em uma Rede Municipal de Ensino do interior de São Paulo, na qual obtiveram-se dados específicos a esse contexto por meio de entrevistas áudio-gravadas, com cinco AEs atuantes na faixa etária de 0 a 3 anos da Educação Infantil. No dia e hora marcados em consenso com o diretor da creche foi realizada a entrevista com uma voluntária por vez, tendo disponível 50 minutos para fazer as perguntas. Todas as participantes mostraram disposição e vontade de ajudar na produção da pesquisa, inclusive na questão de sugerir ações para melhorar sua própria prática.

Buscou-se, dessa forma, confirmar ou não a hipótese inicial deste estudo: a formação das AEs pode não ser suficientes para a atuação com crianças de 0 a 3 anos. Diante da especificidade da faixa etária, essas profissionais podem necessitar de formação específica.

Este estudo se justifica por abordar uma problemática relevante para a educação de crianças na primeira etapa da Educação Infantil, na busca da compreensão do conhecimento e formação necessária para as profissionais AEs, abrindo possibilidades de ingresso no mercado de trabalho educacional, independente de terem ou não graduação em nível superior.

Este texto contém seis seções assim distribuídas: a Seção 1 aborda a legislação referente à Educação Infantil. Na Seção 2 encontram-se expostas concepções sobre o como ocorre o desenvolvimento da criança. Em seguida, encontram-se detalhados os procedimentos metodológicos na Seção 3, e na Seção 4 estão postados os resultados obtidos. As conclusões encontram-se relatadas na Seção 5 abordando a realidade encontrada neste estudo sobre formação e atuação profissional das Agentes Educacionais.

1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção será realizado um breve histórico de como a creche foi sendo estruturada no decorrer do tempo a partir das políticas públicas de assistencialismo, e posteriormente na legislação que fundamenta o direito de vagas para crianças de 0 a 3 anos. Assim se buscou evidenciar os processos de aprendizagem e desenvolvimento necessários à faixa etária de 0 a 3 anos e indicar os documentos que embasam a Educação Infantil no município onde foi realizada esta pesquisa.

Entender quem são essas crianças e adultos que estão no contexto desta faixa etária, é essencial para que haja compreensão pelas políticas públicas de que todos os grupos sociais precisam ser protegidos e precisam, se assim a família desejar, que as crianças tenham cuidados, saberes e acompanhamentos para melhorar seu desempenho dentro e fora da escola.

O resgate histórico da creche contribui para visualizar o contexto que possibilitou sua constituição social de ser uma instituição assistencialista e sua imagem atrelada à função mais das crianças necessitadas economicamente do que de desenvolvimento infantil, essa assistência dependia do acordo com a classe social.

“A expansão urbana acabou por diferenciar a oferta de ensino, as crianças de classes mais abastadas eram assistidas com questões sobre criatividade, sociabilidade e psicologia voltadas para o crescimento crítico para o desenvolvimento infantil, visando a construção do conhecimento” (OLIVEIRA, 2011, p.29). Inclusive a nomenclatura das entidades particulares para se referir à creche era outra, como, por exemplo, escolinha.

Já as crianças de classes menos favorecidas não tiveram investimentos de políticas públicas, não vislumbrando a demanda de funcionários (as) que vieram do campo para trabalhar nas empresas e que não tinham um responsável ou local onde deixar seus filhos. Enfim, essa demanda acabou por determinar culturalmente que essas crianças, sem um local para ficarem, fossem denominadas de desfavorecidas e com o agravante da teoria da “privação cultural”, pois as poucas crianças da classe pobre eram assistidas o propósito, a promoção de saúde e do bem-estar social, com a finalidade de diminuir a pobreza extrema e a marginalidade. (OLIVEIRA, 2011).

No período de 1930 a 1950, as poucas creches existentes foram conquistadas com muitos conflitos. Em 1943, o presidente Getúlio Vargas criou a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) para diminuir os atritos entre patrões e empregados, determinando a

organização de berçários pelas empresas. Por falta de fiscalização do poder público não houve aumento de oferta de vagas e sim a abertura de locais que realizavam o cuidado da criança sem critérios mínimos de saúde e higiene, não havia profissionais da educação e sim pessoas, que por serem mães, já eram consideradas aptas a ficar com as crianças. (OLIVEIRA, 2011).

A cultura do assistencialismo mantém-se nas políticas públicas e fortemente em alguns profissionais da educação, deixando que a rotina da creche atravesse as questões pedagógicas tão importantes para o desenvolvimento das crianças.

Esse breve recorte histórico sobre as creches tem o propósito de contextualizar como estas instituições vão se constituindo no Brasil e que parece apresentar indícios no assistencialismo, na promoção social e na saúde, mesmo com o advento de legislações que as incluem no sistema de educação.

O Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) contribuiu para superar essa concepção assistencialista de no atendimento de crianças de 0 a 3 anos, propondo o dever de assumir suas especificidades e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas.

Para que isso ocorresse, deveria haver uma integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais.

O assistencialismo precisa se dissociar das questões entre cuidar e educar; essa nova proposta preconiza o desenvolvimento da criança e não apenas supressão das necessidades básicas de sobrevivência.

Polêmicas sobre o cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas em educação infantil. (RCNEI, 1998, p.18)

Então as propostas educacionais para a Educação Infantil precisam elaborar suas concepções sobre a criança levando em consideração o educar e o cuidar de forma indissociável.

Essa demanda de cumprir minimamente a legislação retoma as questões básicas sobre a realização da formação inicial de todos os profissionais da educação com propriedades específicas para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos e a respeito da continuidade da formação para a apropriação de novos conhecimentos, que são essenciais

ao atendimento das crianças frente às mudanças sociais, econômicas e emocionais que movem a sociedade de forma rápida e intencional e que a escola parece não conseguir acompanhar.

Torna-se relevante apresentar a legislação brasileira sobre a Educação Infantil com a finalidade de embasar o que tem sido preconizado para sustentar as condições mínimas de qualidade e equidade na educação do território nacional. Nelas propõe-se que haja uma igualdade de políticas públicas que regularize as mesmas condições financeiras, estruturais, profissionais e de apoio às necessidades escolares da educação infantil de 0 a 3 anos, de acordo com as peculiaridades de cada região. Para tanto é importante ter conhecimento das políticas que regem a educação nacional para que se possa garantir o mínimo de quantidade e qualidade em todas as escolas do país.

De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF/1988 (BRASIL, 1988) muitas mudanças foram introduzidas para que a igualdade e equidade sejam alcançadas não apenas na Educação Infantil, mas também nas outras modalidades da Educação Básica, estabelecendo que as esferas de governo tenham responsabilidades com o ensino público e gratuito para todos os brasileiros, mais enfaticamente nas modalidades de ensino que são obrigatórias.

Na linha histórica da Legislação sobre a importância dessas instâncias de responsabilização do Estado, que consta na CF/1988 (BRASIL, 1998), no artigo 208, no inciso IV (BRASIL, 1988) é posto a oferta de educação para a educação infantil, em creche e obrigatória para pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade, conforme se encontra na Emenda Constitucional nº 53. (BRASIL, 2006).

Ainda citando a CF/1988 (BRASIL, 1988), no artigo 206, salienta-se os princípios de profissionais da educação no inciso V- Valorização dos profissionais da educação escolar garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas, e o inciso VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação pública, nos termos da lei federal, na redação dada pela Emenda Constitucional nº53 (BRASIL, 2006).

Esses apontamentos da CF (BRASIL, 1988) são apenas uma ressalva da importância visível através da legislação para contemplar as necessidades das crianças e dos profissionais da educação. Essas indicações buscam validar a importância do profissional da educação, visto como sujeito ativo que precisa ter alguns requisitos básicos para atuar na educação e ter condições salariais dignas para desenvolver esse trabalho de cuidar e educar. Reforça-se

que é necessária formação inicial e continuada sólidas, que garantam os direitos do profissional e do aluno.

Esses direitos das crianças perpassam pela qualidade de trabalho desempenhado pelos profissionais da educação e para isso são necessários o conhecimento e o entendimento de outras legislações como a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB (BRASIL,1996) que no artigo 30 refere-se às creches como oferta do poder público e no artigo 29 estabelece sua finalidade, que é promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Quanto aos documentos da União mais específicos para essa faixa etária tem-se em 1998, o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL,1998), em 2009 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil-DCNEI (BRASIL, 2009) e por último em 2017, tem-se a Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017) que abarca todas as etapas da Educação Básica.

Vale ressaltar que a Lei nº13.257, de 8 de março de 2016 (BRASIL, 2016), estabelece no artigo 1º: “os princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com outras legislações”.

No inciso IX desta mesma lei, no parágrafo único, há menção aos profissionais para atuar nesta faixa etária. Esta lei reforça que a referência à criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito, tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil. Nos artigos 9º e 10º são impostas as diretrizes de como deverão ser as políticas de formação profissional para o atendimento dessa faixa etária como: adequação de cursos às características e necessidades das crianças, formação de profissionais qualificados, oferecer prioritariamente especialização e atualização para esses profissionais que atuam com a primeira infância.

Com o advento desses documentos buscou-se realizar um paralelo entre a demanda do atendimento às crianças com a oferta de formação dos profissionais da educação. Foi também estabelecida uma proposta de cooperação para a execução dessas tarefas entre os três poderes, União, Estados e Municípios. Este último acaba sendo o mais responsável, pois a Educação Infantil fica sob sua responsabilidade de oferta e acompanhamento.

Continuando o movimento de estabelecer um espaço para a Educação Infantil como uma Etapa da Educação Básica, foi elaborado o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), que normatiza a Educação Infantil (EI) com objetivos, princípios e procedimentos que devem estar presentes nas propostas e na orientação das políticas públicas, e estabelece, em duas definições um parâmetro para que a Educação Infantil Nacional possa dar oportunidade para que as crianças do país possam alcançar um patamar de igualdade mínima independente do Estado da Federação.

A) Educação Infantil: etapa oferecida pelas creches e pré-escolas, são espaços educacionais regulados e supervisionados que atendem criança de 0 a 5 anos.

B) Criança: sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva. Experimentando, questionando, sentindo, vai produzindo cultura.

(BRASIL, 2010, p.12)

A DCNEI (2010) também indica princípios da EI a serem respeitados nas propostas pedagógicas, a saber:

-Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

-Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

-Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

(BRASIL, 2010, p.16)

Quanto à concepção da Proposta Pedagógica, as instituições infantis devem cumprir sua função sociopolítica e pedagógica estabelecida pelas DCNEI (BRASIL, 2010). Sendo algumas delas: oferecer recursos e condições para realização dos direitos das crianças, parcerias com as famílias, possibilitar ampliação entre saberes e conhecimentos das crianças-criança e de adulto-criança, promover a isonomia, construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade de forma lúdica.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência com outras crianças. (BRASIL, 2010, p.18).

Esse objetivo da Proposta Pedagógica parece buscar a garantia de que as crianças tenham possibilidades de experimentação nas diversificadas áreas de educação.

A DCNEI (BRASIL, 2010) é determinada pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 e tem caráter mandatário.

A DCNEI é o reconhecimento da EI como parte do sistema de educação e, portanto, dever do Estado:

[...] O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos das mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. (BRASIL, 2010, p.7).

De acordo com esse documento deve existir um esforço coletivo para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Essas diretrizes caracterizam as creches como sendo a primeira etapa da educação básica desenvolvida em um espaço institucional não doméstico, locado em estabelecimento educacional público ou privado, que cuidam de crianças no período diurno, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino. E definem que o Estado deve garantir que essa oferta seja pública, gratuita e de qualidade, sem requisito social.

Esses critérios, tornam-se mais específicos no documento, incluindo a determinação da idade para que as crianças devam frequentar a escola, ficando assim determinado: de 0 a 3 anos de idade na creche de caráter não obrigatório e de 4 a 5 anos na pré-escola de caráter obrigatório, sendo a data base 31 de março para essa faixa etária: em ambos os casos a escola poderá ser de meio período ou integral (BRASIL, 2010).

Outra determinação relevante é a concepção da criança, que é considerada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12).

Compactuando com a citação acima percebe-se que há um cuidado em determinar que as práticas pedagógicas do Currículo devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, considerando que a Proposta Pedagógica da escola e a diversidade na EI devem prever condições para o trabalho coletivo, a garantia dos princípios, a organização de materiais, espaços e tempo.

Complementando as orientações sobre a instituição, a avaliação para esta faixa etária, deve “[...] criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógicos e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação[...]” (BRASIL, 2010, p.29).

O processo avaliativo deverá promover o desenvolvimento das crianças, assim como documentos para posterior consulta e apresentação à família, para que possam, junto com a escola, acompanharem as possíveis dificuldades e avanços de seus filhos, assim como sua vida escolar.

Retomando, os conceitos trazidos pelo RCNEI (BRASIL, 2010) foram importantes, mas não suficientes para garantir a mudança de postura do profissional na escola. Sem compreensão do que está realizando o trabalho torna-se mecânico e exaustivo.

[...] o fato de que quando uma teoria não é compreendida em sua relação com o real, ela não encontra práticas que a traduzam. Nessa situação o que se tem não é exatamente uma teoria, mas um discurso sobre uma teoria. E, por isso, sem condições concretas para uma prática, esta segue orientada pelo senso comum. (CORRÊA *et al*, 2020, p.13).

Corrêa *et al* (2020) pontua a necessidade de estudo para compreender a teoria antes de aplicá-la. A introdução de novos conceitos precisa de formação, estudo, aplicabilidade e acompanhamento para ter minimamente chance de êxito. Parece ser importante o profissional da educação ter um momento para apropriar-se do que está posto ou sendo proposto.

Mendonça Filho, Ministro da Educação, na página de apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) relata que esta é:

[...] a implantação de uma política educacional articulada e integrada. Para isso, o MEC será parceiro permanente dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, trabalhando em conjunto para garantir que as mudanças cheguem às salas de aulas. As instituições escolares, as redes de ensino e os professores serão os grandes protagonistas dessa formação. (BRASIL, 2017).

Ressalta, portanto, a importância de vários pilares para a educação: a formação, a política integrada e articulada dos entes confederados, garantia de que a BNCC (BRASIL, 2017) chegue até os professores, redes de ensino e juntos realizem a formação compartilhada.

Essas mudanças estabelecidas pela BNCC (BRASIL, 2017) promovem a educação integral dos estudantes, sendo assim apresentada como um [...] documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. (BRASIL, 2017)

Para embasar a BNCC (BRASIL, 2017) foram utilizados marcos legais como a CF/1988, a LDB/1996 e os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010), éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No texto de apresentação da BNCC (BRASIL, 2017), propaga-se que a implantação de uma política articulada e integrada com os sistemas de ensino do país pode transformar a educação. No entanto, as desigualdades presentes no território brasileiro são muito grandes para que uma determinação para construir ou rever os currículos possa sanar as discriminações e preconceitos. Investimentos financeiros precisam ser realizados, assim como profissionais para que possam compreender por onde começar as mudanças, conforme previsto na BNCC.

Outro ponto importante desse documento normativo é a necessidade de desenvolver as aprendizagens essenciais ao longo da vida escolar dos estudantes.

As aprendizagens essenciais devem assegurar o desenvolvimento de dez competências gerais, assim denominadas (BRASIL, 2017, p. 9-10):

- valorizar, utilizar e explicar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social cultural e digital [...]
- exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagens próprias das ciências, incluindo investigação e criatividade [...]
- valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]
- utilizar diferentes linguagens, verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital [...]
- compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...]
- valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais [...]
- argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias [...] que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência ambiental e o consumo responsável [...] com posicionamentos com ética em relação a si mesmo, aos outros e ao planeta.
- conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...]

- exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...]
- agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários [...]

Sendo a BNCC (BRASIL, 2017) produzida para normatizar a produção do currículo para a Educação Básica Nacional, estabelece em seu artigo 1º:

A presente Resolução e seu anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular, como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica Escolar, e orientam sua implantação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017, p. 4).

Caracterizando essa primeira observação sobre a BNCC (BRASIL, 2017) é importante ressaltar seu caráter nacional, um instrumento para constituir e revisar currículos e propostas pedagógicas de todas as escolas Educação Básica Escolar do país, propiciando o estreitamento das três esferas do governo para melhoria da oferta do ensino.

Quanto aos fundamentos pedagógicos da BNCC (BRASIL, 2017), o foco se dá no desenvolvimento de competências, que são definidas como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho e na educação integral:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2017, p.14).

O conceito de educação integral que a BNCC apresenta (BRASIL, 2017) pode equivocar o leitor porque o tempo que o estudante fica na escola se refere a um processo de aprendizagem e não há quantidades de horas de permanência escolar.

Outro fator relevante é o pacto interfederativo e a implementação da BNCC (BRASIL, 2017) que aponta para as diversidades culturais e sociais do país que precisam ser superadas, tendo como foco a promoção da igualdade e equidade para que todos os

estudantes tenham o direito de aprender levando em consideração os princípios e os valores mencionados na LDB/1996 e nas DCNEI/2010.

Para tanto, as propostas da BNCC (BRASIL, 2017) para os currículos são complementares para assegurar as aprendizagens essenciais que caracterizam o currículo em ação. Essa caracterização deverá ser resultado da ação da família, da comunidade, da escola e da rede ou sistemas de ensino, sendo que, para essas decisões, deve-se levar em consideração:

- contextualização de conteúdo [...]
- formas de organização interdisciplinar, fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares em relação à gestão do ensino e da aprendizagem [...]
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas [...]
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensino e aprendizagem [...]
- criar e disponibilizar orientação, manutenção, formação e aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem para professores [...]
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino [...]

(BRASIL, 2017, p.16-17)

A liberdade das redes de ensino ou escola particular de criar seu próprio currículo está diretamente ligada aos parâmetros estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2017) e no regime de colaboração, que é sua construção com base nas aprendizagens essenciais, “[...] passando assim do plano normativo propositivo para o plano de ação e de gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica” (BRASIL, 2017, p.20).

A implementação da BNCC (BRASIL, 2017) deve ser de responsabilidade de todos os entes federativos, sendo a União responsável direta da formação inicial e continuada dos professores e dos demais membros da equipe escolar para o sucesso escolar é responsável também pela avaliação, elaboração de material pedagógico e critérios para oferta da infraestrutura adequada ao desenvolvimento da educação.

A BNCC (BRASIL, 2017) deve ser monitorada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)

respeitando as particularidades dos entes federativos. O MEC, além do apoio técnico e financeiro deve promover e divulgar inovações de casos de sucesso escolar.

A BNCC (BRASIL, 2017) está estruturada em três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na introdução da BNCC (BRASIL, 2017) indica que a etapa da Educação Infantil até 1980 era considerada uma preparação para o Ensino Fundamental não integrante ao ensino formal. Com a LDB/1996 a EI passou a fazer parte da Educação Básica e posteriormente em 2006 com a alteração da LDB as crianças ficam na EI de 0 a 5 anos sem a prerrogativa de ser uma preparação para o Ensino Fundamental, com a obrigatoriedade de frequência para crianças de 4 a 5 anos.

Ao constar como etapa da Educação Básica, a EI passa a ser reconhecida como o início do processo educacional, e a concepção de educar e cuidar fica indissociável a esse processo. A essa dinâmica a participação família/escola se faz essencial para que o processo seja potencializado.

E ainda pode-se acrescentar que:

[...] de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BRASIL, 2017, p. 35).

A observação através das interações entre adultos e crianças durante as brincadeiras permite identificar vários conteúdos e possibilidades de produzir mediações que podem promover o desenvolvimento integral da criança; essa concepção impõe a necessidade de imprimir a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na EI, tanto na creche quanto na pré-escola. E com os eixos estruturantes têm-se os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se. (BRASIL, 2017).

Como foi exposto, o educador não será um expectador das ações da criança, ele precisa organizar e propor experiências com intencionalidade que permitam o pleno desenvolvimento da criança.

Essas propostas devem ser acompanhadas quanto às aprendizagens das crianças, nas conquistas individuais e coletivas, realizando diferentes formas de registros para observação de avanços e não motivo de classificação ou retenção. “Trata-se de reunir elementos para

organizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças”. (BRASIL, 2017, p.37).

Considerando o que foi exposto, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças trazem a concepção do brincar e educar, os eixos estruturantes, que são as interações e as brincadeiras, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiências que são “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”. (BRASIL, 2017, p.38).

Os campos de experiências que estão na BNCC (BRASIL, 2017) baseiam-se nas DCNEI e são assim divididos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (BRASIL, 2017).

Com tantas informações descritas nesta seção sobre a Educação Infantil, percebe-se que a questão da formação do educador se faz necessária desde a revisão dos marcos que foram utilizados para constituir a BNCC (BRASIL, 2017). São bases importantes, que precisam estar claras, para que esse documento possa ser colocado em prática para a construção ou revisão dos currículos.

A BNCC (BRASIL, 2017), traz duas denominações para os profissionais que trabalham diretamente com as crianças nas creches: - educadores, relacionando-os com o ato de cuidar, monitorar, e realizar ações práticas; e - professores, quando faz referência a atos de avaliação e situações pedagógicas.

Essas duas denominações profissionais podem ter sido consideradas, pelos municípios, como uma forma de organizarem as funções dos dois profissionais: documentos oficiais são realizados pelos professores e as outras atividades menos burocráticas podem ser executadas pelos educadores.

No entanto, os municípios têm autonomia para nomear os cargos das pessoas que exercem a função de educadores. Colocando-os em patamares diferentes, inclusive no que diz respeito à remuneração e carga horária de trabalho maior para as AES, o que limita a possibilidade de cursarem formações profissionais para progressão de carreira.

A partir de 2017, a BNCC passa a ser o marco regulador para a Educação Básica em âmbito nacional para a Educação Básica. É necessário registrar que a Rede Municipal de Ensino, local do estudo, no qual esta pesquisa foi desenvolvida, estava em processo de organizar grupos de estudo e assembleias, com representantes eleitos de vários segmentos

que compõem a educação do município, com o propósito de escrever o currículo municipal. Esses representantes são os responsáveis em levar as propostas formuladas nas assembleias para a escola, e representar a escola quando houver propostas dos profissionais da educação para as assembleias.

Portanto, na Rede Municipal de Ensino de uma cidade no interior de São Paulo há legislações específicas, que serão apresentadas neste texto. Mas, em respeito ao sigilo de dados exigidos para pesquisas envolvendo seres humanos e instituições nas quais eles trabalham, não serão postados títulos, números e cidade das leis consultadas em sites da secretaria de educação e da prefeitura dessa cidade específica do interior do estado de São Paulo. Alguns dados complementares são originados pela vivência da pesquisadora exercendo em momentos diversos a função de professora, professora coordenadora e diretora de escolas da Educação Básica da a Rede Municipal de Ensino.

A constituição histórica da creche desta Rede Municipal de Ensino, não é diferente das situações sociais e econômicas encontradas habitualmente em outros. Entende-se que a creche é um local intencional e um mal necessário para amenizar a situação de pobreza e falta de espaço educacional para deixar as crianças pequenas para serem cuidadas, diminuindo doenças, mortandade e abandono.

Assim como ocorreu em âmbito nacional, as legislações municipais foram se solidificando para melhorar o atendimento às crianças e a implantação da proposta pedagógica para constituir seu sistema de ensino, procurando desconstruir o assistencialismo das creches. Desta forma, perpassaram desde a adequação das legislações, para que as escolas pudessem oferecer mínimas condições para a realização do atendimento às crianças, até a formação de profissionais da educação para a faixa etária de 0 a 3 anos.

Para cumprir minimamente a lei municipal que aprovou o PNE, em 2014, foram efetivadas docentes para algumas creches que atendiam crianças de 0 a 3 anos.

Para nortear esse trabalho, atualmente há um documento que é denominado Orientação Curricular da Educação Infantil – OCEI, redigido para ser um material norteador do trabalho pedagógico da Educação Infantil do município, tomando por base a Reorientação Curricular Municipal de 2008, e as legislações vigentes na época, além de teóricos e saberes dos profissionais que atuam nessa faixa etária.

Segundo essas orientações, foram realizados estudos com grupos de profissionais da educação graduados, que se dedicaram a refletir e elencar objetivos para cada faixa etária tomando como base os aspectos do desenvolvimento sistematizados como: social, afetivo,

físico e intelectual. Assim, os planejamentos passaram a ser realizados por aspectos do desenvolvimento das crianças e não mais como eixos de trabalho conforme indicava o Referencial Curricular para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

A simplificação dos aspectos teve o objetivo de facilitar o entendimento dos mesmos, mas na prática educacional esses foram organizados em torno do conhecimento que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, como nos aponta as DCNEI (BRASIL, 2010) e o Parecer 20/2009 – Revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Espera-se que a cada dia ocorram melhorias nas orientações oferecidas aos professores e agentes educacionais para fortalecer seu trabalho em prol das crianças por eles atendidas.

Como foi exposto, interagir, valorizar e desenvolver o conhecimento das crianças desde a mais tenra idade é um compromisso com esses seres humanos para que sintam desde pequenos como são respeitados na sua individualidade e singularidade. Para que isso ocorra, a educação necessita de profissionais que saibam desses direitos e garantam essas particularidades

2. FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL - FAIXA ETÁRIA DE 0 A 3 ANOS

Nesta seção busca-se rememorar a história da implantação de “creches”, que ocorreu de acordo com a necessidade crescente em deixar as crianças pequenas em um abrigo para que os pais pudessem trabalhar, principalmente os que vinham da área rural para trabalhar na área urbana. Foi um longo desafio até conseguirem um espaço e pessoas para cuidarem de seus filhos. Esse cenário foi melhorando até a chegada de professores nas creches.

A presença de professores atuando nas creches é uma conquista recente, segundo Oliveira (2011), pois ser mãe bastava para a função de cuidar das crianças em espaços determinados para esse fim. Mas, com a evolução das pesquisas, das legislações sobre desenvolvimento infantil, foi necessário também adequar o atendimento das crianças de 0 a 3 anos a ser realizado por profissionais mais qualificados.

Nesse sentido, a necessidade em repensar as variáveis que estão envolvidas no atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos, desde que se tornou parte do sistema de educação e responsabilidade do poder público pela LDB Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), vem se intensificando com pesquisas, estudos, formação de realizar a prestação de serviço de forma qualitativa pelos responsáveis por esse atendimento direto.

A BNCC (BRASIL, 2017) denominou esses profissionais como educadores, que trabalham diretamente com as crianças nas creches, sendo responsáveis pelo ato de cuidar, monitorar, e realizar ações práticas e denominou como professores ao fazer referência a atos de avaliação e situações pedagógicas.

Com a alteração da Lei nº12.796, no artigo 62 de 4 de abril de 2013 (BRASIL, 2013) estabeleceu-se que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

No entanto, com o a inclusão das creches no sistema de ensino, compondo os anos iniciais da Educação Infantil, novas orientações foram necessárias, tanto para a definição do público-alvo, como para a especificidade dos educadores.

A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que

respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais. (OLIVEIRA, 2020, p.21)

Essa especificidade que a lei traz, na contratação do docente, fomenta a discussão da importância de que todos os profissionais que trabalham com as crianças de 0 a 3 anos tenham formação especializada independente do cargo que ocupam.

Segundo Malaguzzi (1999, apud RAMOS, YAMANOUCHI, CORREA, 2020, p.62):

Reconhecer o direito da criança de ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em um nível máximo. Tínhamos de preservar nossa decisão de aprender com as crianças, com os eventos e com as famílias, até o máximo de nossos limites profissionais, e manter uma prontidão para mudar pontos de vistas, de modo a jamais termos certezas demasiadas.

A busca de conhecimento para o trabalho com crianças pequenas tem trazido novas tendências pedagógicas. No município em estudo, por exemplo, os professores coordenadores estudam novas propostas pedagógicas para estruturar uma linha de trabalho a ser utilizada nas creches. Alguns desses cursos de formação são pagos pelos próprios professores coordenadores. O Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) atua junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) da Rede Municipal de Ensino em estudo, que promoveu, em 2022, um curso para os professores coordenadores sobre Rotina na Etapa I da Educação Infantil, para que levassem novas informações até as escolas, realizando outras formações em serviço com professores e com as agentes educacionais em algumas creches.

Evidencia-se que há necessidades presentes na Educação Infantil apontando para a construção de um processo de formação para professores e AE, que envolva parceria e acompanhamento do que for abordado. Muitas das novas propostas de trabalho podem não impactar os profissionais, porque muitas vezes podem nem terem entendido e praticado propostas anteriores.

Oliveira (2011) indicou que na creche há necessidade de se compreender como os profissionais têm contribuído para o desenvolvimento ou cuidados das crianças.

[...] ver como alguém que “cuida” e “toma conta” das crianças ou como alguém que contribui ativamente para o desenvolvimento das mesmas. Estas percepções de seu papel são dinâmicas e podem ser modificadas com a experiência, especialmente através de programas de formação em serviço. (OLIVEIRA, 2011, p.43).

Considerando as proposições da importância dos profissionais da educação, das famílias, das crianças e da SME na constituição dos saberes para a melhoria da qualidade da educação, necessita-se que o poder público invista em um processo de formação voltado para os profissionais da educação que atuam na faixa etária de 0 a 3 anos.

Desde 2013, na Rede Municipal de Ensino em estudo, a formação de profissionais da educação que atuam na faixa etária de 0 a 3 anos e trabalham diretamente com os alunos, precisam ter no mínimo graduação em Pedagogia (Professora ou Agente Educacional) ou Ensino Médio dependendo do cargo (Agente Educacional). A principal diferença está na escolaridade para o ingresso do cargo ou função: as AES precisam ter, no mínimo, Ensino Médio regular completo e as professoras, no mínimo, graduação em Pedagogia.

A formação é importante para qualquer profissional, mas não pode ser resumida apenas pela quantidade de títulos que acumula durante sua trajetória. Na etapa I da Educação Infantil o RCNEI (BRASIL, 1998) salienta que além de cuidar e educar, o profissional da área deve se perceber comprometido com o ser humano que está sob suas responsabilidades e a questão da afetividade com as crianças necessita estar presente no fazer diário.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (BRASIL, 1998, p. 25)

O comprometimento desse adulto que assume a responsabilidade de trabalhar com seres humanos tão vulneráveis, como o público-alvo da Etapa I da Educação Infantil, precisa estar presente no caso das AEs.

É necessário destacar que a escola deve estar preparada para atender às necessidades das crianças que são matriculadas e seus familiares. Precisam estar preparados para um acolhimento, com compreensão de que trazem uma grande bagagem cultural, social, emocional e têm expectativas sobre o lugar onde as crianças poderão ficar até 10 horas por dia.

O profissional precisaria ter entendimento de que a criança com quem ele irá atuar muitas vezes não é como esperam, provindas de culturas diversas. Precisa compreender, por exemplo, que bebês passarão mais tempo com eles do que seus próprios familiares, vivência essa que seguirá moldando o desenvolvimento integral da criança.

Na SME da Rede Municipal de Ensino, local da pesquisa, o edital para a contratação traz as atribuições definidas para os candidatos à função de AE, além das práticas de

estimulação, apoio, avaliação, registro sob supervisão e orientação de docentes, coordenadores e gestores, como o trabalho deve ser integrado com o professor para oferecer à criança uma única linha de ação. Inclui também nos berçários zelar pela higiene da criança (trocar fraldas, dar banhos, manter higiene dos banheiros, dar mamadeiras); servir refeições; administrar medicamentos; prestar primeiros socorros; lavagem e esterilizar brinquedos e chupetas; receber e entregar as crianças para pais e responsáveis; e executar a escrituração da escola a seu cargo; busca de constante aperfeiçoamento profissional e cultural; ser assíduo e comparecer às reuniões, cursos de capacitação, eventos e comemorações.

Essa exposição de atribuições vem atrelada com uma bibliografia que estabelece conhecimentos teóricos específicos para a Educação Infantil. A aprovação do candidato pode não ser suficiente para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos, a indicação neste momento seria uma formação inicial com a prática e a teoria da rotina de uma creche, para atender minimamente os requisitos de qualidade de educação para essas crianças.

A importância do conhecimento, da ação e reflexão na formação contínua dos educadores parece ser um marco para o início do atendimento nas creches e não apenas as exigências no edital do concurso para ser AE, que não garante que o candidato tenha as condições solicitadas.

Principalmente a AE, frente às atribuições que lhe são exigidas, precisaria ter noções básicas sobre desenvolvimento infantil e sobre como realizar as interações com as crianças de zero a três anos para contribuir com seu desenvolvimento.

Para trabalhar nas creches SME, era prevista formação continuada para todos os envolvidos, principalmente, professores e as AES, no entanto, o tempo era mínimo e ocorria na escola junto à disponibilidade da rotina dos profissionais ou da equipe gestora.

A legislação determina que professores, com graduação em Pedagogia, realizem o trabalho pedagógico nas creches, incluindo práticas de estimulação, apoio, avaliação, e registro do trabalho, sendo reconhecido como uma atividade formal de ensino.

Em um dos polos da SME, na qual esta pesquisadora foi diretora, situado na periferia da cidade, uma escola recém-inaugurada construída com os recursos do Pro-infância, foi escolhida para dar início ao trabalho de professores no berçário I e II. Os profissionais que trabalhavam diretamente nas classes de berçário I e II eram: de manhã uma docente e duas AES e no período da tarde as crianças ficavam apenas com as AEs, chamando esse último de período de recreação, embora fossem praticamente as mesmas funções do período da

manhã. Portanto as AEs, além de ter duplo período de trabalho, realizavam praticamente o mesmo que as professoras, com remuneração mais baixa.

Essa situação de atribuições entre os professores e as AEs acabou gerando um desafio para a SME e no interior das creches, pois equalizar essas divergências entre as profissionais acabou produzindo pontos negativos e positivos, sendo um deles o disparador para que a rede municipal de ensino olhasse mais para as AEs, mas pouco progrediu. O resultado em propor uma solução detalhando mais as atribuições acabou no esquecimento, pois eram muitas as demandas que a SME precisava superar em outras questões tão ou mais importantes quanto essa regulamentação.

Esse contexto permanece desde 2014 até a data de finalização deste relatório de pesquisa em 2023. Mesmo estando trabalhando em conjunto com as professoras, as AES recebem salários inferiores, pois não possuem cargo que exija graduação e, dependendo da escola, nenhuma formação continuada é disponibilizada, pois não está estabelecido por lei que essas profissionais tivessem direito a estudo complementar. Além do mais, com essa prática de contratar AEs, em vez de professoras, os custos ficaram barateados, pois não havia necessidade de pagar o piso salarial nacional das professoras, além disso, as AEs não tinham direito de dispensa para estudo visando progressão de carreira e formação pedagógica profissional.

Quem acompanhava diretamente o trabalho coletivo dessas profissionais, professoras e AEs, era a professora coordenadora e a equipe gestora. Por ser um projeto piloto era reportada a prática realizada pelas profissionais atuantes nos berçários para a SME. Com esses dados, a SME pretendia colocar professoras em todos os berçários e os resultados obtidos neste projeto seriam uma base prática para orientação das demais escolas que receberiam essas professoras. Assim, foi concretizado em 2015: todas as creches tinham professores nos berçários I e II em apenas um período de aula.

Em consequência desses arranjos, não houve delimitação do papel da AE, que acabou tendo a responsabilidade por educar e cuidar das crianças no período da tarde, ou seja, no período contrário da presença de professora na sala de aula.

Essa problemática resultou em um ajuste no Plano Municipal de Educação em 2015, com lei específica do município para implantar uma formação inicial e continuada para os profissionais que atuassem na educação infantil, visando, aos poucos, no futuro, uma melhor formação para atuar em creches, porém, até 2022 não foi possível concretizar essa determinação.

Com a falta de formação institucionalizada das AEs, o contexto em que a Educação Infantil deveria estar se constituindo acaba sendo ignorado, apesar de serem conhecimentos essenciais para as mudanças das práticas educativas.

A dificuldade em mudar a ideia de que a creche é assistencialista é um desafio, pois os sistemas escolares não se modificam e a sociedade acaba vendo o atendimento da creche como local para deixar a crianças em segurança, que não necessitam de profissionais qualificados. As famílias geralmente não conhecem o trabalho pedagógico que é desenvolvido dentro deste espaço escolar. Portanto, a participação da família no contexto da creche é de extrema importância.

Mesmo com a BNCC (BRASIL, 2017) sendo obrigatória no âmbito nacional para a Educação Básica, relembramos que este município em estudo está em processo de organização para realização de discussões das adequações necessárias para a produção do currículo municipal. Para tanto, iniciaram-se mais intensamente estudos da BNCC em 2021, para formular o currículo municipal, promovendo assembleias com presença de vários setores da educação municipal.

3. CONCEPÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Nesta seção, encontram-se expostas algumas teorias sobre o desenvolvimento da criança, para que se compreenda a complexidade e abrangência dos fatores desencadeantes de avanços cognitivos, biológicos e socioemocionais associados às interações com o meio ambiente e humanos que cercam as crianças desde a primeira infância.

Historicamente a sociedade preconizava que as crianças eram seres em miniatura, e aos poucos começaram a visualizá-las como seres humanos em desenvolvimento. Diante dessa premissa, muitos pesquisadores se empenharam em compreender o que contribui para que esse desenvolvimento ocorra, numa grande diversidade de correntes teóricas, construída sob diferentes perspectivas.

Deve-se salientar que as instituições educacionais devem se apoiar em uma teoria do desenvolvimento infantil para elaborar o Projeto Político Pedagógico, e oferecer aos educadores as perspectivas que devem manter para educar seus alunos desde a Educação Infantil. Na SME, local desta pesquisa, apoia-se nos preceitos de Jean Piaget.

Com a finalidade de expor a pluralidade de concepções sobre o desenvolvimento infantil seguem-se três distintas perspectivas teóricas sobre como as crianças se desenvolvem nos vários aspectos de sua natureza humana: Teoria Epistemologia Genética de Jean Piaget; Teoria Histórico-cultural de Lev Vygotsky; e a abordagem de Helen Bee e Denise Boyd sobre desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional da criança.

O primeiro pesquisador a ser considerado estudo é Jean Piaget, que viveu de 1896 a 1980, deixou um legado que ainda suscita questões e promessas de muitas pesquisas.

Jean Piaget cresceu em um ambiente intelectualizado e desde pequeno se interessava em escrever artigo, sendo, o primeiro, publicado quando tinha 11 anos. Mais tarde interessou por biologia, religião, filosofia, lógica, psicologia, científica, matemática, química. (SEBER, 1997).

Escreveu sobre vários assuntos, dedicando-se à questão da inteligência que “[...] parte ideia de que o conhecimento não é um estado, mas sim um processo e como tal deve ser considerado sob o ângulo do desenvolvimento no tempo [...]” (SEBER,1997, p.38).

“A criança constrói sua inteligência, seus conhecimentos e tal construção não é devida unicamente à experiência perceptiva, visto toda experiência comportar uma estruturação cuja amplitude e importância a filosofia empirista ignora.” (SEBER,1997, p.43).

Levando em consideração essas duas afirmações:

Piaget conclui que a inteligência progride por construções sucessivas em diferentes níveis e procede da ação em geral. O conhecimento está sempre ligado à ação, ação sobre a pessoa de outrem, ação sobre o próprio corpo, ação sobre os objetos inanimados...É, portanto, interagindo com tudo o que a rodeia, com o meio, que a criança constrói sua inteligência, ao mesmo tempo que esse meio. Piaget acentua a importância de compreender a simultaneidade dessas construções retratando as etapas de tal interação.” (SEBER, 1997, p.44).

Piaget propõe que a inteligência é realizada por ações de interações por meio de conhecimentos adquiridos através do meio e seu próprio corpo, construindo o conhecimento, sendo sua teoria denominada por Epistemologia Genética.

Epistemologia Genética essencialmente baseada na inteligência e na construção do conhecimento e visa responder à questão não só de como os indivíduos, sozinhos ou em conjunto, constroem conhecimentos, mas também por quais processos e por que etapas eles conseguem fazer isso”. (ABREU et al, 2010, p.362).

Piaget contribuiu para a compreensão dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança, demonstrando as estruturas de conjunto que caracterizam cada estágio. Cada estágio corresponde a um tipo de estrutura cognitiva, que possibilitará diferentes formas de interação com o meio. Assim, o homem aprende o mundo de maneira diversa a cada momento de seu desenvolvimento.

São as diferentes estruturas cognitivas que permitem prever o que se pode conhecer naquele momento de evolução. Os sujeitos vão evoluindo, de um estado de total desconhecimento do mundo que o cerca, até o desenvolvimento da capacidade de conhecer o que ultrapassa os limites do que está a sua volta, conforme quatro estágios previstos por Piaget.

I- Sensório-motor (0-24 meses): Esse período inicia com um egocentrismo inconsciente e integral, até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo, onde o bebê irá explorar seu próprio corpo, conhecer os seus vários componentes, sentir emoções, estimular o ambiente social e ser por ele estimulado, dessa forma irá desenvolver a base do seu autoconceito. A criança está trabalhando ativamente no sentido de formar uma noção de eu. Depois a criança inicia alguns reflexos que pelo exercício, se transformam em esquemas sensoriais-motores.

II-Pré-operacional (2-7 anos): Nesse período, a partir da linguagem a criança inicia a capacidade de representar uma coisa por outra, ou seja, formar esquemas simbólicos. No momento da aparição da linguagem, a criança se acha às voltas, não apenas com o universo físico como antes, mas com dois mundos novos: o mundo social e o das representações interiores. Durante esse período a criança continua bastante egocêntrica,

devido à ausência de esquemas conceituais e de lógica, a criança mistura a realidade com fantasia, tornando um pensamento lúdico. O egocentrismo é caracterizado como uma visão da realidade que parte do próprio eu, isto é, a criança se confunde com objetos e pessoas. Nessa fase a criança desenvolve noções a respeito de objetos que serão utilizados na próxima fase, para formar, a criança está sujeita a vários erros.

III-Operacional-concreto (7-12 anos): Esse período se destaca como o declínio do egocentrismo intelectual e o crescimento do pensamento lógico, pois é nessa idade que a criança inicia na escola. É nesse período que a realidade passa a ser estruturada pela razão. A criança terá um conhecimento real, correto e adequado de objetos e situações da realidade. A criança agora pensa antes de agir, ou seja, ela consegue solucionar mentalmente um problema. A operação que antes levava alguns minutos, agora é resolvida rapidamente.

IV-Operacional-formal (12 anos em diante): A presença do objeto vai sendo gradativamente substituído por hipóteses e deduções, o objeto é reconstruído internamente em todas as suas propriedades físicas e lógicas. A criança passa a operar com a imaginação e o pensamento formal, e seu pensamento assume um caráter hipotético-dedutivo. Essa fase envolve crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Uma das características mais importantes desse período é o pensamento é a mobilidade/flexibilidade.

(ABREU, 2010, p.363)

Para Piaget quando alguém entra em contato com um novo conhecimento ocorre um desequilíbrio e surge a necessidade de voltar ao equilíbrio. Para estabelecer novamente o equilíbrio há necessidade de novas estruturas para que aconteça a interação, ocorrendo o processo de interação e acomodação.

Esses movimentos foram definidos por Piaget como desenvolvimento humano ficando assim estabelecido:

1.Esquema: são as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio, onde se modificam com o desenvolvimento mental e que tornam-se cada vez mais refinadas à medida em que a criança torna-se mais apta a generalizar os estímulos. Os esquemas são estruturas mentais, ou cognitivas, pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio. Assim sendo, os esquemas são tratados, não como objetos reais, mas como conjuntos de processos dentro do sistema nervoso. Os esquemas não são observáveis, são inferidos e, portanto, são constructos hipotéticos.

2. Assimilação: é a incorporação de elementos do meio externo (objeto, acontecimento...) a um esquema ou estrutura do sujeito. Em outras palavras, é o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza possibilitando, assim, a ampliação de seus esquemas. Na assimilação o indivíduo usa as estruturas que já possui. Consiste na tentativa do indivíduo em solucionar uma determinada situação a partir da estrutura cognitiva que ele possui naquele momento específico da sua existência. Representa um processo contínuo na medida em que o indivíduo está em constante atividade de interpretação da realidade que o rodeia e, conseqüentemente, tendo que se adaptar a ela. Como o processo de assimilação representa sempre uma tentativa de

integração de aspectos experienciais aos esquemas previamente estruturados, ao

entrar em contato com o objeto do conhecimento o indivíduo busca retirar dele as informações que lhe interessam deixando outras que não lhe são tão importantes, visando sempre a restabelecer a equilíbrio do organismo.

3.Acomodação: é a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objeto a ser assimilado. A acomodação pode ser de duas formas, visto que se pode ter duas alternativas: criar um esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo, ou modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele. Consiste na capacidade de modificação da estrutura mental antiga para dar conta de dominar um novo objeto do conhecimento. Quer dizer, a acomodação representa o momento da ação do objeto sobre o sujeito emergindo, portanto, como o elemento complementar das interações sujeito-objeto. Em síntese, toda experiência é assimilada a uma estrutura de ideias já existentes (esquemas) podendo provocar uma transformação nesses esquemas, ou seja, gerando um processo de acomodação.

4.Equilíbrio: é o processo da passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio. Uma fonte de desequilíbrio ocorre quando se espera que uma situação ocorra de determinada maneira, e esta não acontece. O conceito de equilíbrio torna-se especialmente marcante na teoria de Piaget, pois ele representa o fundamento que explica todo o processo do desenvolvimento humano. Trata-se de um fenômeno que tem, em sua essência, um caráter universal, já que é de igual ocorrência para todos os indivíduos da espécie humana, mas que pode sofrer variações em função de conteúdos culturais do meio em que o indivíduo está inserido. Nessa linha de raciocínio, o trabalho de Piaget leva em conta a atuação de dois elementos básicos ao desenvolvimento humano: os fatores invariantes e os fatores variantes.

(OLIVEIRA, 2013, p.7-9)

Segundo Oliveira (2013, p.9):

[...] é possível compreender que as pesquisas de Piaget não visam conhecer melhor a criança e aperfeiçoar os métodos pedagógicos ou educativos, mas compreender o homem, a formação dos mecanismos mentais para entender-se então como se estrutura o processo de aquisição de conhecimentos”.

Portanto é recomendado ter cuidado ao tentar aplicar a teoria de Piaget como pedagógica na sala de aula, pois ela não foi construída para ser utilizada em aula e sim configura-se como um estudo científico para entender como se processa o conhecimento.

O segundo pesquisador reportado neste texto é Lev Semenovich Vygotsky, que nasceu na cidade de Orsha em 17 de novembro de 1896 e veio a falecer com 37 anos de tuberculose. De família judia, com uma boa situação econômica e ambiente familiar com uma atmosfera intelectualizada. (OLIVEIRA,1997).

“Crescendo nesse ambiente de grande estimulação intelectual, desde cedo Vygotsky interessou-se pelo estudo e pela reflexão sobre várias áreas do conhecimento” (OLIVEIRA, 1997, p.19).

Vygotsky formou-se em direito, juntamente com cursos de história e filosofia. Posteriormente estudou psicologia, filosofia e literatura. Mais tarde surgiu o interesse em estudar medicina para entender como funcionava a neurologia para compreender como eram os problemas psicológicos do Homem. Trata-se de um teórico dedicado aos estudos do desenvolvimento da linguagem, do intelecto e das interações sociais da criança.

Uma breve história sobre as experiências que observou na formação de professores na escola local do estado, dedicando-se ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas. Fundou o laboratório de psicologia da Escola de Professores de Gomel, dando várias palestras que posteriormente foram publicadas no livro *Psicologia Pedagógica* no ano de 1926. (OLIVEIRA, 1997).

Durante suas pesquisas foi se interessando por outros assuntos como relatado abaixo:

Um aspecto marcante na trajetória de Vygotsky foi seu direcionamento para a investigação de uma psicologia diferenciada que contemplasse e integrasse os postulados da teoria marxista na compreensão do funcionamento mental. Interessou-se por pesquisar os processos de transformação do desenvolvimento humano em suas dimensões histórico-social, ontogenética e filogenética. Aprofundou-se no estudo das funções psicológicas superiores, ressaltando sua origem sociocultural e justificando o aparecimento das funções psicológicas elementares como que atreladas à dimensão biológica. (BASTOS, 2014, p.23-24).

Através de seus estudos Vygotsky contribuiu com a psicologia que não era apenas consciência, mas também subjetividade humana. “A psicologia sócio-histórica avança quando pressupõe o sujeito e a subjetividade como produções históricas, construídos por mediações sociais” (BASTOS, 2014, p.24).

Vygotsky a princípio não estava preocupado com a teoria do desenvolvimento, mas suas pesquisas levaram seus estudos para o contexto infantil que se caracteriza pelo uso de instrumentos, linguagem, produções históricas e mediações sociais. A influência do contexto social, histórico e cultural vai subsidiar o interesse de Vygotsky em estudar o materialismo dialético elaborando uma nova psicologia que pressupõe um sujeito histórico.

Uma das grandes contribuições de Vygotsky foi estudar a influência do contexto sócio-histórico e cultural para o desenvolvimento humano subsidiado pela vertente do materialismo dialético, caracterizado por um estado de mudança e de movimento, em que os fenômenos se condicionam reciprocamente e apresentam contradições internas capazes de ser ultrapassadas. (BASTOS, 2014, p.24-25).

A partir dessas análises Vygotsky direcionou seus estudos para elaborar a psicologia sócio-histórica.

Vygotsky investigou o uso instrumentos pelas crianças pequenas e constatou que o pensamento infantil é preponderantemente marcado pela ação e pela exploração dos objetos concretos que manipula e investiga de maneira singular. (BASTOS, 2014, p.51).

Os bebês, por exemplo, jogam objetos e ficam observando, colocam brinquedos na boca a fim de apropriar-se desses instrumentos. No primeiro momento esses gestos concretos, posteriormente vão estabelecer relações de causalidade e intencionalidade, sendo o uso desses instrumentos chamados de mediadores das ações realizadas pelas crianças.

Outra característica é sobre a fala, que surge como mediadora para a própria ação, assim como a atividade de planejar. Mesmo que essa fala seja egocêntrica.

“A fala egocêntrica deve ser compreendida como um momento de transição entre a fala exterior e interior” (BASTOS, 2014, p.53).

“As interações sociais têm um papel decisivo para a evolução do ser humano e são consideradas fundamentais para o processo de desenvolvimento da fala, que encontra sua base nas ligações da história individual e social” (BASTOS, 2014, p.53).

Com esses fatos de interação entre o ser humano e o meio sócio-histórico e cultural, a linguagem medeia essa interação, onde ele é transformado e transforma o meio.

BASTOS (2014) traz em seu livro “Conceitos de Vygotsky” sobre os signos que fazem mudanças externas e internas no sujeito, chamando-os de “instrumentos psicológicos” (tato, memória, atenção etc.); o aprimoramento do uso dos signos propicia o aparecimento das funções psicológicas superiores (planejar, comparar, lembrar, relatar etc.), sendo essas internalizadas, é possível reconstruir internamente uma operação externa, o que implica transformação.

Quanto à fala e ao pensamento, Bastos (2014), baseado nos estudos de Vygotsky, faz as seguintes considerações: a) a linguagem emocional apresenta uma evidente função social, de comunicação com os outros, mas ainda não está diretamente articulada ao pensamento; b) a conexão entre linguagem e pensamento aparece no momento em que a

criança já apresenta função simbólica, passa a expressar-se por meio das palavras, aprendendo a nomear os objetos, interessada e curiosa por saber o nome das coisas.

As articulações propostas por Vygotsky a partir da significativa conexão entre o pensamento e a linguagem podem evidenciar uma verdadeira transformação ao longo do desenvolvimento, marcado pela transição da dimensão biológica para a sócio-histórica. (BASTOS, 2014, p. 59)

Para Bastos (2014) as articulações propostas por Vygotsky precisam estar bem claras antes de estabelecer as conexões para o estudo do desenvolvimento humano:

[...] a primeira posição concebe que os primeiros processos de desenvolvimento são independentes do aprendizado, ou seja, é o desenvolvimento que é o pré-requisito para a aprendizagem; a segunda posição teórica é aquela que concebe que aprendizado é desenvolvimento, ou seja, que eles coincidem em todos os aspectos. Mas essa visão não estabelece diferenciações entre eles, tão pouco esclarece o papel de cada um ao longo da evolução; a terceira posição busca estabelecer uma combinação entre desenvolvimento e aprendizagem, enfatizando a influência recíproca entre ambos e sua independência. (BASTOS, 2014, p. 60).

Para melhor esclarecer a estreita articulação entre desenvolvimento e aprendizagem Bastos traz o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky:

[...] que nos remete à presença fundamental da interação do sujeito com as outras pessoas e com o meio sociocultural que lhe fornece novas e diferentes perspectivas de ampliar seus conhecimentos[...] (BASTOS, 2014, p.61).

No desenvolvimento do texto, Bastos (2014) demonstra informações muito relevantes para o entendimento da ampliação do conhecimento segundo Vygotsky. Refere que o desenvolvimento real é característico da ação em que a criança faz de maneira independente, e justamente a concepção do desenvolvimento proximal vem trazer uma nova possibilidade de pensarmos desenvolvimento mental, na medida em que, pelas interações, a criança é levada a um nível superior, mais próximo de sua verdadeira capacidade mental. E explica que a zona de desenvolvimento proximal é a zona intermediária entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. É ela que potencializa o desenvolvimento, modificando-o e trazendo uma amplitude de novas possibilidades. Portanto, o que era desenvolvimento real através da zona de desenvolvimento proximal torna-se potencial.

Para Bastos (2014) os estudos de Vygotsky trouxeram subsídios fundamentais para pensar o ensino, o papel do educador, sua intervenção educativa, a emergência das funções psicológicas superiores, a estreita conexão entre linguagem e pensamento, além de ressaltar

a imprescindível influência do contexto sociocultural na constituição do sujeito e de seu conhecimento.

Finalizando esta seção, relatamos conceitos de Helen Bee, postados em livro com coautoria de Denise Boyd (2011), duas pesquisadoras da área da psicologia, que contribuíram para a compreensão e acompanhamento do desenvolvimento da criança, organizado em etapas, que evidentemente não podem ser consideradas como estáticas, visto que ocorrem muitas variações de criança a criança.

No Quadro 2 encontram-se descritos os reflexos primitivos e adaptativos que são esperados nos bebês de 0 a 3 anos, segundo Bee e Boyd (2011).

QUADRO 2: Exemplos de reflexos primitivos e adaptativos – de 0 a 12 meses

Reflexo	Estimulação	Resposta	Padrão de desenvolvimento
Tônico-cervical	Quando o bebê está deitado de costas e acordado, vire sua cabeça para um lado.	O corpo assume uma postura de “defesa”, com o braço estendido do lado para o qual a cabeça é virada.	Desaparece aos 4 meses
Prensão	Toque a palma da mão do bebê com seu dedo.	O bebê fechará o punho fortemente em torno de seu dedo.	Desaparece aos 3 a 4 meses
Moro	Faça um ruído alto perto do bebê, ou deixe-o “cair” leve e subitamente.	O bebê estende as pernas, os braços e os dedos, arqueia as costas, e recua a cabeça.	Desaparece em torno dos 6 meses
Marcha automática	Segure o bebê embaixo dos braços com os pés apenas tocando o chão ou outra superfície plana.	O bebê fará movimentos de passos, alternando os pés como no caminhar.	Desaparece em torno de 8 semanas na maioria dos bebês
Babinski	Acaricie firmemente a sola do pé do bebê dos dedos até o calcanhar.	O bebê abrirá os dedos dos pés.	Desaparece entre 8 e 12 meses
Rotação	Acaricie a bochecha do bebê com o dedo ou o mamilo.	O bebê vira a cabeça na direção do toque, abre a boca e faz movimentos de sucção.	Após 3 semanas, transforma-se em uma resposta de virar a cabeça voluntária

Fonte: Tabela 3.2 Exemplos de reflexos primitivos e adaptativos. (BEE; BOYD, 2011, p.93)

Sobre o choro dos bebês Bee e Boyd (2011) afirmam ser parte dos comportamentos normais dos bebês, bastante frequentes com diminuição de ocorrência após 6 semanas do nascimento. Indicam ser importante o pronto atendimento ao choro da criança, carregando-a e consolando-a, principalmente nos 3 primeiros meses de vida.

Os exemplos de reflexos primitivos e adaptativos – de 0 a 12 meses contribuem para que o bebê tenha confiança no adulto. Lembrando que pais e cuidadores, com contato frequente com os bebês aprendem a interpretar a razão do choro (fome, dor, raiva, chamado).

Normalmente, bebês ficam pouco tempo acordados (de 2 a 3 horas –subdivididas em pequenos períodos o dia todo), mas, durante os 6 primeiros meses ocorrem avanços no desenvolvimento e passam ficar acordados por períodos mais longos. (BEE; BOYD, 2011).

Sobre a habilidade motora, as autoras Bee e Boyd (2011) indicam que: aos 2 meses já conseguem firmar a cabeça quando segurados e estender a mão para pegar objetos; ocorrem movimentos rítmicos repetitivos, como chutar, balançar mover braços, acenar, pular, que se tornam mais presentes por volta dos 6 ou 7 meses. Quanto à habilidade visual dos recém-nascidos é muito melhor do que os adultos acreditam, por isso é importante mostrar-lhes brinquedos coloridos, tecidos com contrastes etc. Sobre aprendizagem as autoras reforçam que...

Os bebês usam suas habilidades motoras, sensoriais e perceptuais para influenciar as pessoas e os objetos em seu ambiente. Essas ações lhes permitem estabelecer um entendimento fundamental do mundo sob o qual eles devem construir seu futuro cognitivo e seu desenvolvimento social. (BEE; BOYD, 2011, p.98)

As autoras apresentam no texto três habilidades que facilitam a aprendizagem: 1) Condicionamento operante: resposta a estímulos constantes, tais como sucção que leva ao leite, reagir à voz da mãe ou do adulto com o qual convive; 2) Aprendizagem esquemática: expectativas de ações que levam a resultados ou eventos; e 3) Habituação: diminuição de resposta a estímulos repetitivos, permitindo focar em novidades.

Bee e Boyd (2011) apresentam um quadro com uma sequência de aspectos relacionados ao desenvolvimento motor de crianças de 1 mês a 12 anos. Seguem as considerações para crianças de 1 mês a 4 anos

Habilidades locomotoras (motoras grossas): - 1 a 3 meses: reflexo de passo, levanta a cabeça, senta-se com apoio; - 4 a 6 meses: rola sobre o corpo, senta com auto apoio aos 6 meses, rasteja; - 7 a 9 meses: senta-se sem apoio; - 10 a 12 meses: do impulso para levantar caminha segurando na mobília e então caminha sem a ajuda, agacha-se e inclina-se. - 13 a 18 meses: caminha para frente e para trás, corre próximo aos 20 meses; - 2 a 4 anos: corre facilmente, sobe escadas, salta e pedala. (BOYD; BEE, 2011, p.121).

Habilidades manipulativas (motoras finas): 1 a 3 meses: segura objetos se colocados na mão, e começa a golpear objetos; 4-6 meses: estende a mão e segura objetos; 7 a 9 meses: passa objetos de uma mão para outra e pode pegar com polegar e indicador; 10 a 12 meses: segura colher, mas tem dificuldade em colocar na boca; 13 a 18 meses: empilha blocos, coloca objetos em recipientes e os joga fora; 2 a 4 anos: pega objetos pequenos, segura lápis (2 a 3 anos) e corta papel (3 a 4 anos). (BEE; BOYD, 2011, p.121).

É relevante que se compreenda que as crianças desde os primeiros meses apresentam percepção visual, auditiva, olfativa e de paladar e são capazes de discriminá-las. Obviamente essas percepções seguem sendo aprimoradas no decorrer da vida, e estímulos para esse aperfeiçoamento, por exemplo, apresentar objetos semelhantes e diferentes, cores com contrastes, ruídos diferentes associados as figuras ou objetos. “Os bebês exploram o mundo em torno deles – não muito suavemente ou de maneira hábil com certeza, mas, não obstante regularmente até no escuro” (BEE; BOYD, 2011, p.155).

Bee e Boyd (2011) abordam também o conceito de permanência do objeto, enfatizado por Piaget, e apresentam os estágios do desenvolvimento desse conceito: - primeiros sinais de que o bebê já está percebendo a permanência de objetos ocorrem mais ou menos aos 2 meses; entre 6 a 8 meses já compreendem que um objeto que caiu pode estar ao lado do berço, mesmo que ainda não o busque; entre 8 a 12 meses começam a procurar o objeto desaparecido, por exemplo, debaixo do cobertor. Com certeza, oferecer estímulos voltados para a busca de objetos são salutares ao desenvolvimento da criança.

A percepção de sinais sociais, são captados pela criança segundo as expressões faciais dos adultos que a cerca. Sabe-se que bebês de 2 a 3 meses já possuem essa percepção e demonstram isso ao sorrir para rostos conhecidos, e começam a perceber outras expressões associadas à expressão da voz. Passa a apresentar, portanto, um referencial social usando “[...] a reação emocional de outra pessoa a alguma situação como base para decidir a própria reação. O bebê faz isso quando verifica a expressão facial ou a linguagem corporal do pai antes de responder positiva ou negativamente a alguma coisa nova”. (BEE; BOYD, 2011, p.162).

As autoras destacam as ideias básicas de Piaget indicando como a criança muda participando ativamente do mundo que a cerca. Utiliza a denominação de esquemas para ações básicas físicas ou mentais que a criança realiza, ou seja, a experiência dela é assimilada criando esquemas ou os modificando, permitindo que a criança faça associações lógicas entre os objetos e possa atuarem com eles.

Resumidamente Bee e Boyd (2011) expõem os esquemas de Piaget:

Adaptação: Os processos através dos quais os esquemas mudam.

Assimilação: A parte do processo de adaptação que envolve a absorção de novas experiências existentes. Entretanto, a experiência ou informações aos esquemas existentes. Entretanto, a experiência não é assimilada como é, mas é um pouco modificada (ou interpretada) a fim de se ajustar aos esquemas preexistentes. Acomodação: a parte do processo de adaptação

proposto por Piaget pela qual uma pessoa modifica esquemas existentes como resultado de novas experiências ou cria novos esquemas quando os antigos não mais administram os dados. Equilibração: a terceira parte do processo de adaptação proposto por Piaget, envolvendo uma reestruturação periódica de esquemas para criar um equilíbrio entre assimilação e acomodação. (BEE; BOYD, 2011, p.169).

É necessário destacar, que há causas para que o desenvolvimento cognitivo ocorra, segundo Piaget e Inhelder (1969, apud BEE; BOYD, 2011, p.170) existem “[...] quatro causas principais do desenvolvimento: duas internas e duas encontradas no ambiente das crianças”. Os dois fatores ambientais envolvem a transmissão social, ou seja, o que as pessoas que convivem com a criança, pais, professores, oferecem a elas, tais como nomes de objetos e suas características e modelos cognitivos mais maduros (como apagar a luz, por exemplo), ou explicações da professora na escola; e a experiência da própria criança fazendo ações que podem mudar fatos ou objetos (por exemplo: castelos de areia em vários formatos).

Dessa forma, é valioso que a criança seja exposta com a variabilidade do ambiente e que interaja com adultos.

[...] o desenvolvimento cerebral por si só não pode fazer a criança progredir para o estágio seguinte. Todos os fatores causais - equilíbrio, amadurecimento, transmissão social e experiência –devem interagir e apoiar um ao outro a fim de que o desenvolvimento cognitivo prossiga. (BEE; BOYD, 2011, p.171).

Tendo exposto nesta seção três abordagens díspares sobre como as crianças se desenvolvem, preceitos esses indicativos de que o desenvolvimento da criança pode ser compreendido sob olhares diferenciados. Em sendo assim as instituições de ensino precisam definir qual preceito será seguido, para incorporar no PPP, definindo a linha conceitual a ser seguida pelos seus educadores.

4. METODOLOGIA: ESTRATÉGIAS PARA OBTER AS PERCEPÇÕES DE AGENTES EDUCACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

O projeto inicial desta pesquisa foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos via Plataforma Brasil, CAAE: 53174821.6.0000.5383, segundo recomendações oficiais do Conselho Nacional de Ensino e Pesquisa – CONEP.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, interpretativa e descritiva, com características de estudo de caso, por analisar uma unidade social específica, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural, e investiga os detalhes que possam contribuir para melhorias na formação de educadores para melhoria do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. (ANDRÉ, 2005).

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, originou-se a partir da experiência pessoal da pesquisadora tendo identificado no decorrer de sua atuação profissional, na Educação Infantil, “[...] pontos críticos [...]”, importantes de serem averiguados segundo Lüdke e André (1986, p.19), presentes na valorização, no ingresso e na atuação de Agentes Educacionais com crianças de 0 a 3 anos, nas creches da Educação Infantil.

Entende-se que, no desenvolvimento de um estudo de caso, há necessidade do pesquisador inteirar-se sobre a realidade dos participantes associada às interações sociais, ao ambiente de trabalho, e ao contato com familiares quando necessário. Neste sentido o pesquisador precisa ser próximo ao campo da pesquisa educacional, compreendendo suas diversas dimensões e dinâmicas naturais à unidade social (ANDRÉ, 2013), tal qual ocorreu nesta pesquisa.

A pesquisa foi desenvolvida em uma Rede Municipal de Ensino do interior do Estado de São Paulo, escolhida por conveniência, visto ser o local em que a pesquisadora atua, e que tem acompanhado há alguns anos os processos de contratação e formação de AE. Foi obtida pela pesquisadora concordância formal da Secretaria Municipal de Ensino para que a coleta de dados fosse realizada com profissionais a ela vinculados.

A área de foco desta pesquisa foi a etapa inicial da Educação Infantil, vislumbrando os profissionais que trabalharam diretamente com essas crianças de 0 a 3 anos na sala de aula, nas Unidades Educacionais – UEs, existentes no município que possuem essa faixa etária. Atuam em cada sala de aula duas agentes educacionais e uma professora, esta última trabalha meio período, podendo ser de manhã ou a tarde e no período contrário as crianças ficam somente com as AEs. Dessa forma, foram incluídas cinco escolas, com localização

geográfica próxima e foram convidadas primeiramente pelo diretor as AEs que se interessassem em participar da entrevista.

O critério de inclusão era a AE estar vinculada às Unidades Educacionais de Educação Infantil de um Município no interior do Estado de São Paulo, atuando há mais de 3 anos com crianças de 0 a 3 anos e o de exclusão, não possuir o tempo mínimo de atuação estipulado para essa pesquisa.

O contato inicial com todas as que atenderam ao critério de inclusão, ocorreu em uma reunião em que foi distribuído convite para participação na pesquisa, contendo informações sobre a pesquisa, número de telefone e e-mail para entrar em contato com a pesquisadora. O convite foi entregue pela pesquisadora. Foram distribuídos 13 convites, cinco das convidadas se dispuseram a participar da entrevista, e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para firmar aceite formal de participação na pesquisa.

Os dados coletados por entrevista áudio gravada, foram realizados em local reservado previamente combinado com a equipe gestora, somente com a presença da pesquisadora e da entrevistada, com a devida autorização formal, com duração de aproximadamente de 50 minutos. Sendo que, se necessário, haveria mais um encontro, para completar dados que possam ter ficado com duplicidade de interpretação, seguindo os mesmos padrões de individualidade, tempo e autorizações do participante. Não foi necessário realizar mais um encontro, apenas um encontro foi suficiente para realizar a entrevista.

A entrevista, áudio gravada, seguiu um roteiro semiestruturado (APÊNDICE 1) com questionamentos buscando coletar as informações sobre os interesses em adquirir formação acadêmica, disposição de melhorar o desempenho no trabalho e propósitos diferenciados em relação ao exercício do cargo de AE. Em adicional, foram formulados questionamentos para elucidar as relações entre os profissionais dentro da mesma classe, professor e AE, além de propósitos em comum ou divergências entre os saberes do senso comum e da teoria.

Essa proposta de entrevista envolveu uma análise dos depoimentos das AEs, para identificar os temas recorrentes e levantando dados quantitativos e qualitativos, que pudessem contribuir para a confirmação ou rejeição da hipótese sobre a necessidade desses profissionais terem formação mais específica para trabalhar com crianças da faixa etária de 0 a 3 anos da Educação Infantil.

5. ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCACIONAIS SOBRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Esta seção visa mostrar os resultados da entrevista realizada com cinco AES, através de questões semiestruturadas áudio gravadas que foram transcritas e classificadas de acordo com as respostas. Foram construídos seis quadros agrupando as respostas de acordo com o tema das questões da entrevista e as respostas das AES. Os quadros foram utilizados para expor as repostas que serão comentadas com a análise da pesquisadora e fundamentada em autores que justificam ou refutem a ideia principal das respostas.

Respeitando a Lei de Sigilo de Dados, as participantes não terão seus nomes revelados e serão identificadas como AE + número. As participantes atuavam na SME estudada, em duas escolas diferentes, AE1, AE2, AE3 (escola X) as AE4, AE5 (escola Y).

Destaca-se que todas as participantes são do gênero feminino, três AEs efetivas com graduação em Pedagogia, uma com graduação em Administração e Curso de Orientação Visual para Educação Especial e uma AE com Ensino Médio completo e Pedagogia incompleta. Nenhuma profissional somente com Ensino Médio interessou-se em participar da pesquisa. Seria interessante que a amostra tivesse sido ampliada para que trouxesse dados relacionados à formação mais restrita de outras AES, porém isso não foi possível.

Quadro 3: Caracterização das AEs Entrevistadas

	Idade	Tempo de atuação como AE	Atuação: faixa etária da Educação Infantil	Formação
AE1	34	16 anos	0 a 3 anos	Pedagogia e Curso de Alfabetização
AE2	34	07 anos	0 a 3 anos	Pedagogia e Curso de Alfabetização
AE3	37	08 anos	0 a 3 anos	Pedagogia e Cursos em Educação Infantil e Ensino Lúdico
AE4	47	15 anos	0 a 3 anos	Com Ensino Médio e Pedagogia incompleta
AE5	46	13 anos	0 a 3 anos	Administração e Curso de Orientação Visual para Educação Especial.

Dados organizados pela pesquisadora (2022)

A faixa etária das profissionais é de 34 a 46 anos. Observa-se que, embora a exigência para ser AE, nessa rede municipal de ensino, seja possuir ao menos Ensino Médio finalizado, todas as participantes desta pesquisa seguiram além nos estudos: AE1, AE2 e AE3 são graduadas em Pedagogia, AE4 não completou sua formação em Pedagogia, e embora AE5 não tenha formação em Pedagogia, possui formação superior em Administração.

Todas as entrevistadas possuem em média mais de 11 anos de atuação na faixa etária de 0 a 3 anos, sendo no mínimo 7 anos e no máximo 16 anos. Deve-se destacar que nesse período de atuação as AES entrevistadas não tiveram nenhum programa de formação destinado à qualificação e valorização, praticamente passaram invisíveis aos olhares do processo de formação continuada que deveria ser oferecido pela SME.

Com exceção da AE4, todas as demais fizeram algum curso relacionado à educação por conta própria, demonstrando interesse em melhorar seus conhecimentos no processo de aprendizagem, desde que atendessem suas necessidades pessoais.

Essa faixa etária de 0 a 3 anos é uma etapa importante do desenvolvimento na vida da criança, e essa contribuição não é um apontamento para desqualificar as AEs (educadoras), mas ressaltar a necessidade de observar e promover a formação das profissionais da educação seja no ingresso ao atendimento as crianças, como a formação continuada para compreender as transformações que ocorrem na sociedade.

Afinal a educação infantil é uma etapa de grande importância na vida da criança, pois é nessa fase que as primeiras construções de inteligência se dão, sendo necessária uma formação inicial e continuada de qualidade para os profissionais que acompanham o desenvolvimento desse processo da criança. Vindo ao encontro ao que é destacado na resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, capítulo II, Art. 4º, quanto “a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica ser entendida como componente essencial da sua profissionalização” (Brasil, 2020). Contudo, ainda nos dias atuais, observa-se em editais de contratação que não existe uma exigência de formação específica para todos os cargos que atuam na área, de modo que a busca por formação específica para os que se destinam à ocupação de educador, por exemplo, acaba ficando a cargo dos profissionais e da possibilidade de oferta das secretarias de educação. (SILVA; NASCIMENTO, 2021, p.4)

Na pesquisa temos três AEs que apresentam diploma de pedagogia e duas não; essa formação inicial segundo Silva e Nascimento (2021) além da formação continuada é de extrema importância para a profissionalização das profissionais de educação, salientam inclusive a importância da Secretaria de Educação de ofertar essas formações.

Parece evidente a constatação da necessidade de formação para os profissionais da Educação Infantil, mas o que se vê é uma carência de propostas de formação da SME. Tais considerações são evidenciadas pelas respostas das AEs sobre um plano de formação da SME para a formação inicial e continuada.

Os temas norteadores identificados nas percepções descritas pelas Agentes Educacionais foram:

- Motivação para atuar como agente educacional (Quadro 4, p.58)
- Percepção sobre a atuação profissional (Quadro 5, p.60)
- Perspectivas sobre ascensão profissional (Quadro 6, p. 63)
- Prática colaborativa com a professora em sala de aula (Quadro 7, p.66)
- Sugestões de melhorias na atuação profissional (Quadro 8, p. 69).

Nos quadros encontram-se expostas as percepções das AEs sobre cada um dos temas, e em seguida a cada quadro há uma explanação dos dados, com comentários e discussão com achados de outros pesquisadores.

Quadro 4: Motivação para atuar como AE

Quando buscou uma profissão, a educação estava presente nas possibilidades?	
AE1	- Fui conduzida para a Educação pela família e depois me interessei em ser docente;
AE2	- Sempre tive vontade de ser professora, comecei a faculdade de Pedagogia e parei. Depois com o incentivo das colegas de trabalho conclui o curso.
AE3	- Não era a primeira opção, mas depois que comecei a trabalhar na educação como AE despertou meu desejo de ser professora.
AE4	- Não. Na verdade, eu caí de paraquedas, nunca quis trabalhar na educação. - Quando entrei para trabalhar de 0 a 3 anos achei que seria cuidadora, banho, alimentação, sono. Depois, aos poucos, a gente foi pegando e aprendendo a parte pedagógica.
AE5	- Ser AE não era meu primeiro plano de trabalho depois fiz o concurso, fui me identificando.
Quais motivações levaram a trabalhar na área da área da educação, especialmente na faixa de 0 a 3 anos?	
AE1	- Indicação da família
AE2	- Escolhi essa faixa etária porque era mais fácil para trabalhar;
AE3	- O fato de ser pedagoga faz ter um olhar diferenciado de quem não tem nada, mas não é específico de 0 a 3 anos não, mas é mais fácil você trabalhar com essa pessoa que tem um olhar da pedagogia pra criança, pra faixa etária. Porque a gente tem a teoria, a gente sabe onde buscar, onde correr, onde aprender. - Não tinha opção de escolha no concurso. Depois gostei, aprendo muito, eu acho que tudo que eu aprendo aqui eu consigo fazer em qualquer lugar. É um ganho muito grande.
AE4	- Entrei para trabalhar por acaso nessa faixa etária. Não queria nem fazer magistério porque não queria trabalhar com crianças. E acabei prestando concurso e entrando para a educação.
AE5	- Eu optei por essa faixa etária na época quando era monitora de creche. - Queria ter conhecimento sobre essa área, eu quis me aprofundar no dia a dia mesmo. Na prática mesmo, então tive vontade de conhecer como era essa faixa etária.

Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Observa-se que duas AEs tinham interesse em atuar na área da Educação, e as outras três referem que não era essa área que pretendiam trabalhar.

Assim, mesmo as AEs que não tinham como primeira escolha trabalhar na educação, depois que iniciaram na escola foram demonstrando interesse pela faixa etária e quando já estavam em serviço foram se adequando e gostando da profissão de educador.

Uma fala que se destaca é da AE2, quando questionada sobre a motivação em assumir essa função de trabalhar com a faixa etária de 0 a 3 anos, pois responde que ela pode ter ocorrido por pensar que sua atuação seria de cuidar da criança, esquecendo-se do educar, um trabalho mais fácil do que com outras faixas etárias. Essa consideração pode ter sido por pensar que sua atuação seria somente de cuidar da criança, esquecendo-se do educar e das interações necessárias para comunicações melhores com as crianças.

Em contrapartida, AE3 valoriza sua formação em Pedagogia, porém descreve o quanto é importante ter mais conhecimento para trabalhar com a faixa de zero a três anos. No entanto, sua fala parece exagerar quando se refere a “ser graduada faz muita diferença”, comparando com quem não possui graduação em pedagogia, na execução das atribuições na creche, comparação esta que nem sempre é real.

Constata-se que a Educação não era um campo que as entrevistadas tinham como prioridade para trabalho, foram induzidas por indicação, pela demanda alta de profissionais para essa atividade, porque exige-se pouca escolarização ou por apresentar afinidade em trabalhar com crianças. É o caso da AE4 que começou a trabalhar como eventual, realizou o concurso público e se efetivou.

Essas divergências em valorizar ou não o próprio trabalho segundo BLEY (2017) podem ser pelos sujeitos apresentarem uma trajetória marcada por interrupções ou abandono precoce da escola, porque a escola não consegue absorver a diversidade social, econômicas e cultural da origem dos sujeitos.

Destaca-se que o termo utilizado pela LDB “formação de profissionais da educação”, pode ser lido como o que esta pesquisa defende sobre todos os envolvidos no espaço escolar serem vistos como educadores. Ao mesmo tempo, o texto legal menciona que cabe aos sistemas de ensino promover aperfeiçoamento profissional continuado, o que nos estimula a buscar uma maior compreensão sobre os cursos que são oferecidos aos educadores da infância, sobre como esses cursos são estruturados e sobre seu atendimento às especificidades da Educação Infantil. (SILVA; NASCIMENTO, 2021, p.4).

Refletindo esta dicotomia de que às vezes a educação vira uma vilã para alguns sujeitos que precisam superar essa experiência negativa com a escola, para vivenciar uma escola de forma positiva tornando-se sujeito da construção da educação praticada neste ambiente, as pessoas passam a valorizar e defender a escola. E segundo a pesquisa de Silva e Nascimento (2021), quanto mais envolvido maior é o interesse em aprender sobre os processos da educação e a disponibilidade para transformação.

Portanto, segundo Oliveira:

A profissionalização do educador, todavia, não está ligada simplesmente à formação, mas ocorre também com a experiência, com a aprendizagem cotidiana, com as interações construídas com diferentes atores e conduzem a formas de intervenção em situações específicas. Não é um caminho a ser trilhado individualmente, mas um processo grupal de aperfeiçoamento que continua por todo o período de atuação do profissional. (OLIVEIRA, 2020, p.27).

Abarcar essas especificidades de adultos, crianças e família em torno de uma política de valorização e reconhecimento da identidade do profissional, o profissional da educação poderia estar melhor preparado para continuamente possibilitar o desenvolvimento desta criança. Portanto, tem sentido a solicitação das AES para terem possibilidade de obterem aporte teórico para planejar, aplicar, refletir, avaliar suas ações em sala de aula. Elas têm expectativas de realizarem novas propostas para continuar a estudar, principalmente em grupo, para que haja troca de experiência.

Quadro 5: Percepção sobre Atuação Profissional

Ao iniciar neste trabalho considera que sua experiência com crianças é suficiente para atender a criança na rotina escolar?	
AE1	- Não tinha nenhuma experiência em trabalhar como AE em uma escola. - O conhecimento que tinha era cuidar da higiene dos bebês, olhar para não cair e não tinha nenhum conhecimento pedagógico; - No início reproduzia o que as AES realizavam, depois de uma transferência de escola comecei a entender que a gente poderia fazer um trabalho diferenciado e decidi que era isso o que queria, ser professora.
AE3	- Não tinha nada pronto. Mas, eu tinha esse amor de querer. Então é diferente quando você tem um outro olhar. - Quando me transferi para essa escola e iniciei a faculdade de pedagogia, foi um olhar diferente, né, de formação pra gente mesmo, como lidar com a criança, desse olhar da criança de zero a três anos, dando mais vontade de aprender. - Tem gente que trabalha só pelo salário não tem vontade de aprender, não vai. - As pessoas têm opção de estar na escola, a criança não. - (No decorrer da entrevista ela muda a opinião) Sim eu entrei apta, porque parecia que tinha o dom mesmo. Eu faço por amor, porque eu gosto e deixo muito claro pra todo mundo que entra. Eu faço com amor, porque eu gosto do que eu faço.
AE4	- Não sabia nem o que era agente educacional. - Tinha a experiência de mãe, mas cuidar dos outros e de vários juntos é outra coisa, aí é mais complicado. Mas a base, a base, eu tinha.
AE5	- (Não respondeu sobre a experiência inicial) A experiência aumentou bastante, a gente sempre tem que inovar cada ano é uma coisa diferente. É uma etapa que sempre tem algo novo para aprender. - Tem sempre que buscar algo novo para oferecer às crianças.
Na atualidade como você descreveria seu desempenho no trabalho, se houve mudança qual (ais) foi/foram o (s) fator (es) responsável (eis)?	
AE1	- As experiências de formação na escola, horários de grupos de estudo que acontecem semanalmente; é importante estudar autores para sair daquele senso comum e entrar na realidade da escola e entender o porquê que essa criança faz determinada coisa. Estudar autores sobre o trabalho realizado na creche. - A faculdade ensina diferente, na escola a aprendizagem é real. Comecei a aprender a trabalhar e entender que a gente poderia fazer um trabalho diferenciado com as crianças na escola.

	<ul style="list-style-type: none"> - O estudo direcionado para saber como a criança se desenvolve aprendendo. - Meu interesse em aprender trabalhar de forma correta, mas isso vai do interesse de cada pessoa. - Formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação por exemplo, como o Simpósio, deveria ser obrigatória e não opcional, poucos participam.
AE2	<ul style="list-style-type: none"> - A escola que trabalho faz semanalmente grupos de estudo o que possibilita entender um pouco mais, o choro, as necessidades dessa criança, tem também a contribuição das pessoas ao redor. - O acompanhamento do trabalho pela equipe gestora e das colegas dando dicas no dia a dia.
AE3	<ul style="list-style-type: none"> - A formação em serviço onde tive ajuda, mas precisa procurar as respostas em livro, estudar. - Então veio o planejamento. - Para propor atividades a coordenadora ajuda, faço leituras, a gente faz junto e a gente vai aprendendo. Mas, o dia a dia, a prática, a prática mesmo ,ajuda muito.
AE4	<ul style="list-style-type: none"> - A aprendizagem sempre dependeu da gente e da equipe da escola. Sempre teve incentivo dos professores, das diretoras, das coordenadoras. - A gente tem muita reunião, com formações indiretas, a diretora tira as dúvidas feitas dentro da escola. É uma coisa indireta que a gente ali dentro só, não é para todo mundo. - As formações na escola ocorrem de forma indireta, já na rede eu não vejo. Podem até tentar, mas são formações pra quem está começando hoje. Para os antigos de casa, não tem muita novidade. Agora, na escola a gente se ajuda entre a gente. Aí é um pouco melhor. - Quanto ao Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) do professor um por semana, professora e uma AE discutem formação, cronograma, avaliação realizando um trabalho em conjunto. - Valorizo a equipe gestora e todos os componentes que trabalham na escola, o que não acontece em muitas escolas, todos trabalham juntos. A equipe gestora está sempre presente para ajudar.
AE5	<ul style="list-style-type: none"> - A escola em si ajuda muito, sempre atualizando, postando curso. Sou grata por isso. - Convida para capacitação e para o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. - A internet também como meio de comunicação está oferecendo algumas oportunidades para quem quer aproveitar.

Dados organizados pela pesquisadora (2022)

No Quadro 5, ao abordar se a experiência que as participantes têm com crianças é suficiente para sua atuação profissional, com exceção da AE5, que não expressou sua opinião quanto à questão, todas as outras agentes tinham ideia de como cuidar de uma criança no espaço individual, mas ao iniciar o trabalho na creche perceberam que trabalhar com crianças pequenas no coletivo era muito mais que trocar fraldas e alimentar.

Todas reconhecem que para trabalhar com crianças pequenas necessitam de conhecimentos para realizar as atribuições e a rotina que o cargo exige da AE. Reconhecem que a aprendizagem das crianças não é estática e, portanto, é necessário que as AEs estejam preparadas para trabalharem com essa diversidade que se renova todo ano. AE2 considera que reuniões são importantes, visto que possibilitam entender um pouco mais, o choro, as necessidades da criança.

Ao serem solicitadas a expor seu desempenho profissional atual e identificar se houve mudanças no decorrer do tempo, todas referiram que se beneficiaram com as formações promovidas nas escolas, semanalmente em horários de HPTI e HTPC, no tirar dúvidas (no corredor) com a equipe gestora e com as professoras efetivas, as discussões sobre o programa, a formação, cronogramas e avaliação. AE1 refere que no Simpósio Anual

oferecido pela SME deveria ser de presença obrigatória. AE5 refere que sempre há convites pela equipe gestora para capacitações e para participarem desses encontros no horário de HTPC.

AE4 valoriza que “[...] a equipe gestora e todos os componentes que trabalham na escola, o que não acontece em muitas escolas, todos trabalham juntos.” E, complementa que sempre tem atenção de gestores e professores de forma indireta, ou seja, em conversas informais.

No entanto, aparentemente, todas as creches da rede municipal de ensino recebem a orientação de utilizar um Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) do professor para realizar orientações e planejamento da semana, nem todas conseguem realizá-las. Essa hora-aula (HTPI) deveria ser um momento para todas as AEs terem um horário de fala e escuta para organizar a semana da classe junto com a docente e a professora coordenadora. Inclusive a AE1 salienta a importância do horário de estudo com leitura de teóricos e reflexões sobre a prática que ocorre na escola.

Importante salientar que as AEs reconhecem que a equipe gestora está sempre envolvida na formação e valoriza o interesse e o desempenho das educadoras na realização das atribuições.

Este quadro demonstra que as AEs percebem a necessidade de estudar, refletir, planejar etc., a importância de buscar conhecimento, mas que se torna difícil devido à falta de espaço e tempo para investir em uma ampla discussão, principalmente pela diversidade dos educadores. Por isso devemos considerar o que Azanha propõe:

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento. (AZANHA, 2004, p.370)

Azanha (2004) reforça a solicitação das AEs que precisam de conhecimentos teóricos e suporte para reflexão da prática, troca de conhecimento e busca de soluções para os desafios que se apresentam em sala de aula e o tempo destinado a essa formação é pouco diante das dificuldades diárias.

Neste contexto de desafios o professor coordenador tem um papel importante para perceber, pontuar e conduzir os desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

[...] o coordenador é um articulador; ele não impõe uma direção aos trabalhos, mas garante que todos participem e, coletivamente, deliberem sobre o caminho a ser seguido. Por esse motivo, o trabalho de coordenação

exige que, ao fim do processo, o coletivo de professores reavalie o resultado das ações implementadas, de forma a regular as novas ações pelos sucessos e fracassos obtidos. (RISCAL, 2016, p.93)

Nessa condição exposta acima, segundo Riscal (2016) o professor coordenador deveria dedicar-se ao processo de construção do trabalho coletivo na escola, [...] debatendo-se os problemas das aulas e dos conteúdos, as soluções possíveis e os projetos a serem implantados. A ênfase, aqui, deveria ser ao conceito de trabalho pedagógico coletivo, não a formação em serviço-desvio do papel do coordenador na escola” (RISCAL, 2016, p.107).

Para Riscal (2016), o professor coordenador não tem a tarefa de formador, essa tarefa deve ser formulada por um formador dentro da especificidade que o coletivo da escola precisa para realizar sua função. Mas, isso não impede que o professor coordenador proponha textos para discussão, seu trabalho é pedagógico, e isso significa que sua função é propiciar reflexões sobre a prática docente.

Dessa forma, no município de estudo, todas as escolas têm professores coordenadores, mas parece que essa função, de acordo com as entrevistas, nem sempre é suficiente para a demanda de algumas escolas.

Quadro 6: Perspectiva sobre Ascensão profissional

Quais cursos possui, quais pretensões tem para o futuro profissional? Você deixaria o cargo de AE para ser docente? Quais fatores interfeririam nesta decisão?	
AE1	<ul style="list-style-type: none"> - Posso Pedagogia; - Pós-graduação em Educação Infantil – para pontuação em concurso público; - Cursos realizados na escola pela Equipe Gestora e pagos pelas AEs. - Dedicção individual para estudar e passar no concurso para docente, licença-prêmio para estudar; muito aprendizado neste período, que na rotina de trabalho fica impossível devido à intensidade do trabalho, é muito exaustivo 8 horas de trabalho com as crianças pequenas, falta tempo para estudar. - Pretendo ser docente, tem maior valorização profissional e financeira. - Continuaria na educação, mas como docente no Ensino Fundamental. Saber como funciona pra lá, é meu sonho, é minha vontade, eu quero muito.
AE2	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia. - Curso de alfabetização. - Quero ser professora agora que terminei a pedagogia. O professor tem mais reconhecimento, tem a carga horária mais tranquila, a creche exige muito mais da gente. Nosso trabalho é muito pesado, então o professor tem mais valorização do que nossa carga. - Mesmo com equiparação salarial não ficaria como AE, porque temos a prática de fazer todo esse trabalho pedagógico que o professor realiza, embora não seja em todas as escolas, e não temos esse reconhecimento financeiro. - Essa etapa exige muito do AE e eu estudei para ser docente, por isso almejo muito estar em um cargo de docente. - Meu sonho é ser professora, então ,sim, quando tiver oportunidade gostaria de ser professora.
AE3	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia. - Pós-graduação: Educação Infantil e Ensino lúdico.

	<ul style="list-style-type: none"> - Quero ser docente. Os cursos que realizei foram pra melhorar meu trabalho aqui. Gosto do 0 a 3, mas quero conhecer também outras faixas etárias para ver, conhecer e aprender. - Se houvesse equiparação ao professor mesmo assim ficaria em dúvida, mais o reconhecimento que a direção tem, com certeza trabalharia o dia todo. Infelizmente essa decisão não está nas mãos da direção. - Secretaria Municipal de Educação infelizmente não reconhece nosso trabalho. Mesmo sendo professoras que estão lá não conseguem fazer nada. O suporte técnico não é suficiente. - Se tivesse condições financeiras e o reconhecimento da AE não sairia, mas como acho isso muito difícil iria sim para o cargo de professor.
AE4	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogia incompleta, tranquei a faculdade por problemas particulares. - Fiz alguns cursos pela prefeitura há mais de quatorze anos, como libras. Agora não tem mais. - Se tivesse oportunidade em fazer faculdade EAD eu gostaria de terminar a Pedagogia. - Sair de AE para ser professor seria difícil porque o professor não tem tanto contato com a criança como a gente. Então eu acho que o vínculo é um pouco maior, mas talvez eu tentasse prestar um concurso por causa da parte salarial. - Não tenho certeza, pois gosto de ser AE, mas se tivesse uma oportunidade seria professora pelo financeiro.
AE5	<ul style="list-style-type: none"> - Curso de Administração. - Realizei vários cursos para crescimento profissional e pessoal. - Já pensei em fazer pedagogia, mas meus filhos eram pequenos e desisti, agora não penso mais em fazer. - A gente trabalha com crianças de 0 a 3 anos e é bem mais trabalhoso que os maiores, então as pessoas acabam saindo por causa disso. - Se a remuneração fosse diferente, eu acho que talvez as pessoas nem saíssem. Precisa de dedicação e reconhecimentos, esses até têm, mas financeiramente eu acho que não tem. - Ter mais formação também para as pessoas, ter mais respaldo de como que vou lidar com isso, com essa situação.

Dados organizados pela pesquisadora (2022)

Quando as participantes foram solicitadas a apontarem quais pretensões teriam sobre seu futuro profissional, pode-se identificar que AE1, AE2, AE3 e AE4 almejam ser professoras, pois estudaram ou deveriam terminar a formação para exercer esse outro cargo que traz mais reconhecimento financeiro e profissional.

A AE3 expressa sua percepção de como a SME observa e considera as AEs: “Secretaria Municipal de Educação infelizmente não reconhece nosso trabalho. Mesmo sendo professoras que estão lá não conseguem fazer nada. O suporte técnico não é suficiente”. Essa fala é concordante com outras falas nas entrevistas. A falta do olhar da SME para essas profissionais que iniciam nos pilares de base escolar resulta em não reconhecer o seu valor. Consequentemente, não busca soluções para a rotina aligeirada, a falta de formação e o esgotamento do trabalho contínuo que ocorre na creche, conduzindo a um trabalho mecânico e desmotivador da AE.

Os dados apontam que a falta de valorização profissional, financeira e reconhecimento da dedicação da profissional AE pela SME é muito desmotivadora, apesar da equipe gestora sempre fazer esse papel de incentivo pelo trabalho executado. Frente a esse contexto, as AES consideram a possibilidade de serem professoras devido às condições

de trabalho e serem mais valorizadas. A AE5 considera que se houvesse uma mudança na forma de valorização das agentes, muitas não mudariam de cargo.

Quando as AES falam na importância de serem valorizadas, elas reconhecem que a gestão escolar é a única que faz esse reconhecimento em detrimento à SME, que são profissionais que passaram pela escola, com as mesmas dificuldades e não dão apoio para que as AES possam superar as dificuldades do trabalho diário.

Segundo a pesquisa, na prática o reconhecimento financeiro e profissional não é realizado pela SME, o que vai tornando impossível a permanência como AE nas creches. Quando há um programa de valorização financeira, o que se oferece é muito pouco, pois as distribuições desses aumentos são classificatórias, decorrentes de uma sequência de fatores de avaliação, limitado a uma porcentagem de funcionários.

Neste contexto “A gestão ganha valorização social, pois se trata de gerir um processo permanente de mudança, no qual o gestor/educador passa a ser um articulador, um facilitador das relações, um promotor da participação ativa [...]” (LOBO, 2009, p.15).

O que nos permite reportar a necessidade de formação em serviço reforçando assim a importância dos cursos de Formação Inicial e Continuada estar de acordo com as especificidades da Educação Infantil. Recebendo destaque no capítulo IV da Resolução que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL,2020), conforme elucida os artigos seguintes:

Art. 12. A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas.

Art. 13. A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB. (BRASIL, 2020).

Nessa concepção, com base nas expectativas do educador infantil é possível correlacionar com uma das expectativas da BNCC que se refere ao que é ensinado dentro da sala de aula, ser pensado de forma a desenvolver as competências e habilidades por meio das práticas cotidianas. Trazendo a reflexão da importância de repensar e rever a produção dos materiais de maneira que atenda as especificidades da Educação Infantil, tornando-se uma forma de mediar essa aprendizagem de maneira significativa. (SILVA; NASCIMENTO, 2021, p.9)

Trazendo essas informações fica evidente a importância da reflexão na forma repensar e rever a produção dos materiais que atenda às especificidades da faixa etária de zero a três anos.

É possível detectar nas entrevistas, solicitações de mudanças como cursos e oficinas mais práticas dentro da especificidade da faixa etária, que podem usadas no dia a dia. Oferta de cursos com temáticas variadas na área da Educação Infantil, a fim de possibilitar aprofundar mais o conhecimento em temáticas específicas. Ou seja, formações estruturadas capazes de preencher as lacunas do processo pedagógico das profissionais da educação.

Quadro 7: Prática colaborativa com a professora em sala de aula

A efetivação de docentes na Etapa I promoveu alguma modificação na rotina escolar?	
AE1	<ul style="list-style-type: none"> - Quando as professoras começaram a trabalhar no Berçário I e II no primeiro momento senti a desvalorização do nosso trabalho. - Mesmo depois que as professoras foram reconhecidas como um ganho para as crianças o sentimento de desvalorização continua, pois o trabalho que elas realizam é o mesmo da AE, inclusive a questão burocrática, não desprezando nenhuma profissional. - As professoras não tinham experiência na etapa I, quem orienta e auxilia no cumprimento das rotinas são as AEs. No entanto as professoras apresentam um conhecimento teórico que compartilha nas parceiras.
AE2	<ul style="list-style-type: none"> - Já trabalhava com professores no maternal I. - Quando vieram os professores para o Berçário I e II acredito que vieram para somar, porque nesta escola as AEs faziam o trabalho pedagógico, temos a prática de fazer o planejamento semanal das atividades para ajudar no desenvolvimento das crianças.
AE3	<ul style="list-style-type: none"> - Quando a professora entrou no berçário que trabalhava, a gente sabia mais que ela, a gente precisou ensinar ela a trabalhar, essa foi a realidade. Porque o planejamento semanal de atividades de manhã e tarde era realizado pelas AEs. - Existem professores resistentes e não querem ser ensinados, mas quando o professor está disposto a aprender é ótimo, excelente. - Sou a favor do professor de manhã e à tarde na creche. - É importante saber que a creche precisa do professor e do AE sendo este último o tempo inteiro.
AE4	<ul style="list-style-type: none"> - Tem professores abertos e outros não, se acham superiores e não dão oportunidade de parceria e não tem conhecimento para trabalhar. Mas, a maioria das vezes a gente tem uma boa parceria com as professoras. - Quanto ao Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) do professor, um por semana, a professora e uma AE discutem formação, cronograma, avaliação realizando um trabalho em conjunto.
AE5	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre trabalhei com professor. Eu não tenho nada a reclamar de nenhum professor. A parceria é muito boa.
Como ocorre a prática colaborativa entre a docente e a AE nas atribuições dentro da sala de aula?	
AE1	<ul style="list-style-type: none"> - Temos a questão da hierarquia, a professora é superior às AEs. A professora cumpre a função dela e as AEs colaboram nessa questão. Nesta escola trabalhamos em parceria, as professoras nos respeitam e compreendem que as AEs conhecem mais a rotina do que elas, é um trabalho de parceria, estamos juntas para aprender. - A professora precisa da ajuda da AE, porque sozinha não consegue realizar o trabalho, não pode chegar mandando e desmandando, porque tem que ter parceria para que o cuidar e o educar aconteça para o bem da criança.
AE2	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores e as AEs fazem o cuidar e ajudam a organizar o trabalho em sala, então mais uma pessoa na sala, no trabalho, porque são muitas crianças apenas para duas pessoas.
AE3	<ul style="list-style-type: none"> - Precisa trabalhar em conjunto o AE e o professor. - As professoras que não possuem prática têm a humildade de aprender com as AEs, porque somos nós que ficamos a maior parte do tempo com a criança. No caso, na nossa escola, não teve esse problema.
AE4	<ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI) do professor, um por semana, a professora e uma AE discutem formação, cronograma, avaliação realizando um trabalho em conjunto.

	<ul style="list-style-type: none"> - No relacionamento entre professoras e AEs se ocorre algum problema é resolvido na própria escola, nem chega à Secretaria Municipal de Educação. Somente se for algo muito grave. - Professores e AEs realizam o mesmo trabalho. A parte pedagógica e o cuidar são realizados pelos professores e pelas AEs.
AE5	<ul style="list-style-type: none"> - Sempre tive uma boa parceria com a professora. Sempre combinamos o que vamos fazer. - Às vezes ocorre da pessoa não ter experiência do longo trabalho, da adaptação, que a criança do primeiro semestre não é igual a do segundo, que cada criança tem seu tempo e às vezes a professora fica fazendo comparação, não tem esse olhar que cada um tem seu tempo.

Dados organizados pela pesquisadora (2022)

O fato de professoras efetivadas por concurso público trabalharem junto às AEs no Berçário I e II, num primeiro momento, segundo algumas entrevistadas trouxe estranhamento, pois nenhuma das duas profissionais havia trabalhado junto antes, com exceção da AE5 que sempre trabalhou com professoras.

As AEs expressaram o sentimento de desprezo que sentiram com a chegada das professoras para realizar atividades e registros pedagógicos, tal qual já faziam. Consideraram também que as AEs são profissionais da educação sem ter seu trabalho reconhecido. Indicam que as professoras aparentemente não tinham nenhuma experiência, e precisavam de formação especializada para essa faixa etária, o que não ocorreu.

As AEs relataram que as professoras iniciantes na creche, na maioria, são acessíveis às orientações e troca de conhecimento, o que é bastante positivo.

No Maternal I, faixa etária de 2 anos a 3 anos já havia professora na classe, quando AE2 e AE5 ingressaram na rede, e elas referem que veem o início do professor nos berçários como um ganho para trocas de experiências e que as crianças terão melhor atendimento, pois há uma pessoa a mais na sala, o que ajuda para atender as crianças com mais individualidade.

Ao serem questionadas sobre a prática colaborativa com as docentes, as AEs procuram descrever segundo suas percepções como essa prática ocorre:

- AE1 reconhece a professora como superior hierarquicamente devido as suas atribuições e as AES auxiliam nessas questões.

- As AE1, AE3 e AE5 salientam a dificuldade de algumas professoras realizarem o trabalho em parceria, relatam que na escola que trabalham essa parceria não ocorre com frequência, mas na rede elas ouvem muitas colegas se lamentando em dividir o espaço de trabalho, pois as docentes não reconhecem que as AEs têm um lugar de atuação na classe.

- Com exceção da AE5 as demais agentes abordam a importância da parceria no trabalho para construírem propostas de atividades que não desvinculem a ação de cuidar e educar das crianças.

- A AE5 aponta as dificuldades das professoras em entenderem que as crianças do primeiro semestre terão outras atitudes no segundo semestre, não têm percepção com relação ao desenvolvimento das crianças.

As AEs apontam a dificuldade das professoras trabalharem com as crianças de zero a três anos, embora tenham pedagogia dá-se a falsa impressão de que são qualificadas para essa faixa etária e as próprias agentes apontam a dificuldade em trabalhar quando entram na creche.

Então se comparar a rotina de uma creche com outra modalidade já se depara com a primeira necessidade, que é cuidar. Na faculdade é ensinado como se faz a higienização dos bebês, sem falar no educar e nas atividades de interações. Outro ponto seria a quantidade de crianças para esse atendimento tão minucioso, delicado, afetivo, de aprendizagem, desenvolvimento e outras demandas que são próprias dessa faixa etária.

Para atingir que essas profissionais, tanto professoras quanto AEs, deveriam no mínimo passar por uma formação inicial com os requisitos para atender à demanda de uma sala de aula e posteriormente manter a formação continuada como horário de serviço.

Do ponto de vista da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2005), defendemos neste trabalho que a educação infantil apresenta uma natureza controversa. Por constituir-se em um espaço infantil coletivo não familiar de cuidado e educação, ela é um objeto de tensão normativa, apresentando defasagem entre as normas legais (o que deve ser, porque assim diz a lei) e as normas sociais (o que é, conforme a maioria privilegia como ação, pensamento e discurso). Essa defasagem contribui negativamente para o delineamento da identidade específica do campo profissional e, conseqüentemente, da identidade do professor da educação infantil. Como um reflexo das heranças históricas, a caracterização da intencionalidade “educativa” deste professor é ambígua, oscilando de um polo orientado pela instrução e ensino a outro regulado pelo sentido mais amplo da formação da pessoa. (HADDAD; CORDEIRO, 2011, p. 21)

Refletir sobre essa dualidade que ocorre entre alguns professores e AEs dispara a percepção de que é necessário que os profissionais ingressantes no universo da faixa etária de 0 a 3 anos, sejam orientados sobre agir com humildade e ter pensamento aberto para aprender trocando experiências, em um primeiro momento minimamente, com seus pares que já estão na sala de aula antes de sua chegada, visto que as bases teóricas são sempre complementadas pela prática profissional e vice-versa.

Quadro 8: Sugestões de melhorias na atuação profissional

Apontamentos necessários para melhorar a qualidade de trabalho desenvolvido e o atendimento às crianças.	
AE1	<ul style="list-style-type: none"> - Acredito na necessidade de uma formação de qualidade, buscar o que é fundamental para a função, assim a criança e a AE ganham sendo valorizadas para aprender e ensinar. Isso se faz urgente. - Se houvesse uma valorização dentro da função, uma mudança de nomenclatura que valorizasse financeiramente continuaria sendo AE porque as formações que ocorrem a nível docente levam a pessoa a mudar de cargo. Não fica como AE. - O professor deveria ficar no período da tarde, o tempo livre é maior em vez de manhã. A tarde o período é maior porque de manhã tem muita rotina da própria creche deixando o período mais curto.
AE2	<ul style="list-style-type: none"> - Formação mais detalhada quando inicia na função – formação inicial. - A Secretaria Municipal de Educação deveria oferecer cursos para as AEs, com obrigatoriedade, reconhecendo e valorizando essas formações. - Diminuir o número de crianças por sala ou aumentar o número de adultos, para que a criança possa ter um atendimento mais individualizado. - Pela minha experiência o professor deveria trabalhar no período da tarde, o tempo é maior para que possa desenvolver as atividades. De manhã o tempo é mais corrido, as crianças têm mais sono. Os professores trabalham muito bem, mas acredito que se fosse à tarde seria mais produtivo. - Contratação de empresa terceirizada, com pessoas sem experiência, sem noção, sem formação. Deveria ter um olhar mais para a formação dessas pessoas que não têm experiência. Essa ação diminuiria o sofrimento tanto pra gente que já está aqui, quanto pra essas pessoas que também estão sem noção.
AE3	<ul style="list-style-type: none"> - Todas as AEs teriam que estar fazendo pedagogia pra entrar como AE. É diferente, é um olhar diferente. Passariam por uma entrevista muito bem feita, escolha a dedo. Porque não é só trocar fralda. É ter um olhar do que a criança precisa o tempo todo. Fazer uma pedagogia fica mais fácil. - A pessoa que vai buscar a graduação em pedagogia para poder iniciar como AE. - As meninas do curso de pedagogia só trabalham fazendo o estágio, como ocorre nas escolas particulares, seria um pré-requisito. - Fiz todo o estágio do curso de pedagogia sem problemas porque tinha bagagem comigo. Por isso pegar direto de lá, sem escolher melhor e colocaria nas salas como AE. Já aprendendo pela prática. Atuando desde o primeiro ano de faculdade até fazer o concurso, mesmo eventual. - A Faculdade é importantíssima, mas não tem nenhuma disciplina que trabalha requisitos para a etapa I. A prática ajuda muito e a faculdade, cursos ajudam a buscar respostas às questões.
AE4	<ul style="list-style-type: none"> - O curso de Pedagogia mesmo sendo extenso não tem orientação para os pequenos apenas para os maiores de 4 anos. A faculdade deveria direcionar os alunos para estudar a faixa etária de interesse. - Precisa ter incentivo e reconhecimento o que não temos. - Ser ouvida nas nossas necessidades, assim como nessa entrevista. - A cada dois meses havia uma reunião dentro do horário de trabalho pra gente discutir, conversar fazendo essa formação, esses momentos precisam voltar.
AE5	<ul style="list-style-type: none"> - Uso da internet para formação junto com cursos presenciais. O presencial nunca vai ser substituído, porque a troca de experiência, cada pessoa tem uma opinião diferente, um jeito de trabalhar diferente, um auxilia o outro. Então acho que isso aí faz muita falta. - Precisava de uma introdução para quem está começando, uma orientação mais adequada. - Às vezes a pessoa que começa sem nenhum conhecimento entra em desespero e até sai da sala porque não sabe o que fazer. A criança tem o tempo dela, nem sempre é birra, ela não sabe falar, então chora, quer a família. Demora para acostumar e as pessoas querem resolver rápido. - Deveria haver um esclarecimento, não formação, pensando junto se a pessoa tem disponibilidade passar umas dicas...um pouco de um, um pouco de outro, todos saem ganhando, eu acho.

	<p>- Deveria ter um curso de inclusão para todos, no final da tarde para quem se interessasse, porque a qualquer momento podemos ser colocadas para trabalhar com uma criança e não temos conhecimento de como fazer. Situações que impediriam a participação dos cursos: estar fora do horário de trabalho, tem pessoas que trabalham em outro lugar, que tem outros compromissos. Mas, enfim se estiver engajado que consiga, vai.</p> <p>- Se tivesse remuneração financeira para participar dos cursos com certeza teria mais interessados</p>
--	--

Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Finalizando as entrevistas, foi solicitado que as AEs expusessem, segundo suas percepções e vivências no trabalho, quais mudanças poderiam ser consideradas para melhoria das suas práticas no atendimento para cuidar e educar crianças da etapa I da Educação Infantil, e como melhorar os processos de integração entre AEs e professores.

Nos apontamentos das AEs ficaram destacados pontos que consideram importantes e que gostariam que fossem modificados:

- Necessidade de uma formação de qualidade, valorizando o aprender e ensinar (AE1).
- Valorização financeira, sugestão para que mude a nomenclatura de AE, para ter valorização através de formações, porque essa melhoria salarial ocorre somente para as professoras (AE1, AE5).
- Algumas sugestões para que os professores trabalhassem no período da tarde, porque no período da manhã é mais curto o tempo livre para o professor desenvolver atividades (AE1 e AE2).
- Formação mais detalhada quando inicia na função - formação inicial; foi ressaltado que essa formação também para ser AE deveria ter no curso de Pedagogia, desde o primeiro ano, deveria se um pré-requisito. Inclusive com reuniões na escola no horário de trabalho para discutir, conversar e fazer formação (AE2, AE4, AE3, AE5).
- A SME deveria oferecer cursos para as AEs, com obrigatoriedade, reconhecendo e valorizando essas formações, que poderiam ser realizadas remotamente intercalando com cursos presenciais (AE2, AE5).
- A dispensa de profissionais eventuais que atuavam anteriormente sem contrato, trouxe um desgaste muito grande para as AEs efetivas, visto que tiveram que “formar” as novas funcionárias, que foram contratadas por uma empresa terceirizada, que não tinham nenhuma noção de como era realizado o trabalho na creche (AE2).
- Sentem falta de serem ouvidas, assim como nessa entrevista, e de “dicas” para terem mais esclarecimentos sobre desenvolver o próprio trabalho (AE4, AE5).

Analisando as opiniões das participantes desta pesquisa, percebe-se uma carência de atenção da SME aos profissionais educacionais (AEs). Mesmo com formações na área da

educação, as profissionais sentem falta de mais conhecimento para atuarem na faixa etária de zero a três anos. Da mesma forma, salientou-se que um trabalho colaborativo entre professoras e AEs, ainda não é totalmente integrado, o que beneficiaria a troca de conhecimentos e a divisão de atividades. Sobretudo as AEs sentem que são pouco valorizadas, tanto financeiramente como no apoio e aprimoramento de suas ações com as crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: REALIDADE, SENTIMENTOS E PERCEPÇÕES DAS AGENTES EDUCACIONAIS ATUANTES EM CRECHES - ETAPA INICIAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta pesquisa teve por objetivo identificar, segundo a opinião das agentes educacionais - AES, a problemática com relação às formações específicas, suas contribuições para a atuação profissional e para a prática colaborativa com a professora em sala de aula, na etapa inicial da Educação Infantil, faixa etária de 0 a 3 anos, em uma Secretaria Municipal de Educação – SME, da Rede Municipal de Ensino, local da pesquisa. Para realizar a identificação desse profissional de educação AE, na construção histórica da qual faz parte, foi necessário inicialmente trazer neste texto alguns fatos que foram dando materialidade à constituição da creche, e como foi e está sendo considerada a evolução da concepção de educação para crianças de 0 a 3 anos.

É necessário destacar a importância da necessidade das creches para os filhos de mães trabalhadoras, em sendo assim, os municípios precisam atender a população oferecendo vagas segundo a demanda existente, mas isso não tem ocorrido pela Secretaria Municipal de Educação do município no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Há trabalhos direcionados para essa superação, porém com alguns problemas: a construção de várias creches, sem material de suporte para realização das atividades e com poucos profissionais de apoio para oferecer orientações de como trabalhar em creches, principalmente para as AEs com formação mínima em Ensino Médio, conforme permitido e estipulado por lei.

Profissionais AEs atuantes em cinco escolas na etapa inicial da Educação Infantil com a faixa etária de 0 a 3 anos foram convidadas a participar desta pesquisa. Cinco AEs aceitaram participar, sendo quatro profissionais graduadas no Ensino Superior e uma com Ensino Médio e graduação em Pedagogia incompleta. Os resultados obtidos com as entrevistas apontam que somente três das cinco agentes educacionais têm graduação em Pedagogia, no entanto, ainda sentem necessidade de mais formações, para que possam apoiar suas ações com as crianças de 0 a 3 anos. A maioria não pretendia atuar nessa área da educação, no entanto, ao iniciarem o trabalho passaram a apreciá-lo, porém referem que precisam ter mais formação específica.

Todas consideraram a necessidade de uma presença mais longa do professor regente junto a elas nas salas de aula. Pode-se afirmar que existe a compreensão de que uma formação específica é necessária para a atuação profissional desse profissional. Infelizmente

constata-se como os profissionais da educação, atuantes na faixa etária de 0 a 3 anos, estão carentes de formação, mas, aparentemente, o poder público ainda não atende a essa necessidade. Atualmente, ainda há poucas propostas de formação para professores, e menos ainda para as agentes educacionais.

Outro fator relevante exposto pelos dados obtidos, é o sentimento da falta de reconhecimento da função das AEs. As participantes referem também que não são consideradas como profissionais da educação. Apontam que melhorias na remuneração são necessárias, que esse sentimento de desvalorização de seus cargos seja minimizado.

A legislação prevê que minimamente as AEs tenham cursado o Ensino Médio regular. No entanto essa escolarização não proporciona especificação na área da educação, não garantindo às profissionais contratadas pela SME a especificidade para trabalhar com criança de 0 a 3 anos.

Esse assunto demanda outra pesquisa, pois envolve a diversidade regional que existe no Estado ou no país proporcionando diferenças nas atribuições de atendimento direto às crianças de 0 a 3 anos.

A necessidade de formação direcionada para atuação com crianças de 0 a 3 anos, é uma das mais referidas pelas AEs. Especificamente apontam que todas as profissionais admitidas deveriam ter uma orientação sobre a rotina da creche, em como cuidar das crianças e auxiliar no desenvolvimento delas, antes de iniciar no trabalho.

Seria necessário que a SME promovesse formação para as AEs, desde a admissão no cargo, com orientações básicas sobre como atuar em creches com crianças de 0 a 3 anos, seguida por formação continuada em serviço, reforçando a relevância de um trabalho compartilhado com as professoras e aprofundando de conceitos essenciais para o desenvolvimento das crianças, para além do cuidar.

De acordo com as propostas de melhorias oferecidas pelas AEs, destaca-se a necessidade de curso de formação continuada de acordo com as necessidades da unidade escolar, e a valorização profissional e financeira.

Frente a tais apontamentos, seria interessante que os gestores da SME repensassem como se dá a contratação dessas profissionais AEs: minimamente com Ensino Médio Completo e/ou preferencialmente com graduação em Pedagogia, rever os impactos financeiros, a carga horária, verificando inclusive como outros municípios estão resolvendo essas questões.

Com certeza, o cenário apresentado nesta pesquisa, ressalta a necessidade premente de uma proposta de formação para essas profissionais (AEs) que prestam serviços da Etapa I da Educação Infantil de 0 a 3 anos, denominada por creches.

Finalizamos este texto sugerindo que a SME promova um curso da rotina na etapa I, abordando instrução sobre como se deve agir dentro da escola, de como interagir e cuidar das crianças, da relevância de um trabalho colaborativo entre AE e professora, apresentar os apoios teóricos postos no PPP. Além disso, promover reflexão e esclarecer dúvidas quanto ao acompanhamento das atividades. Deve-se também estudar a possibilidade de que no ingresso da AE na escola, ela possa ser acompanhada por uma supervisora, tal como AEs experientes, eleita por processo de seleção, acompanhamento pelo Centro de Treinamento Pedagógico-CAP, orientando-a sobre o convívio com as crianças, com os pais e com as professoras regentes.

Posteriormente, manter cursos de formação continuada para todas as AEs, não apenas para as iniciantes, visto que a demanda das mudanças sociais, econômicas, culturais estão muito rápidas e as escolas devem acompanhar essas transformações.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Luiz Carlos de, *et al.* A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo. **Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.** v. 20, n 2, p. 361-366. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v20n2/18.pdf>. Acesso em 20 fev 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador. v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ALVES- MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSZNAJDER, Fenando. **O método nas ciências naturais e sociais**: Pesquisas quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2000.
- ARAUJO, Janaina Cacia Cavalcante. **Coordenação pedagógica em instituições públicas de educação infantil de São Paulo**: formação e profissão. 2018. undefined f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo – USP. Biblioteca Depositária: FEUSP.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378. 2004.
- BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. **Wallon e Vygotsy: psicologia e educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BEE, Helen; BOYD, Denise. Nascimento e Primeira Infância. In: BEE, Helen; BOYD, Denise. **A criança em desenvolvimento**. [recurso eletrônico]. Tradução Cristina Monteiro. 12^a ed. Dados Eletrônicos. Porto Alegre: Artmed, 2011. cap.3, p.83-108.
- BLEY, Regina de Cassia Regina de Cassia Bergamaschi. **A razão moderna na escola e a diversidade social na contemporaneidade**. 2017. 217 f. Tese [Doutorado em Educação] Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositário: Biblioteca Central da PUCPR.
- BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho** – Decreto – Lei nº 5452 de 1º de maio de 1943. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/111983249/consolidacao-das-leis-do-trabalho-decreto-lei-5452-43>. Acesso: 10/08/2022.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.
- _____. **Emenda Constitucional nº 53** de 19 de dezembro de 2006. Disponível em <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=EMC&numero=53&ano=2006&ato=64fQTRE50MRpWT02c>. Acesso em 12/10/2022.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dez. de 1996.

____ **Lei nº13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm. Acesso em 28/09/2021.

____ **Lei Nº 14.407, de 12 de julho de 2022.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

____ Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de Educação/MEC/SEF/DPE/ COEDI.** Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

____ Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF. MEC, 1998.

____ Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso 10/10/2022.

____ Ministério da Educação e Cultura. Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

____ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientação Curricular da Educação Infantil.** s/d. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4858-orientacoes-curriculares-ed&Itemid=30192 Acesso 15 ago 2022.

____ Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação** de 13 de maio de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso 10/08/2022.

____ Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2016.

____ Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em 17 jul 2023

_____. Ministério da Educação e Cultura. Resolução nº5 de 17 de dezembro de 2009 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52009.pdf?query=diretrizes%20curriculares. Acesso 10/10/2022.

CORRÊA, A. B.; KOHLE, É. C.; GAZOLI, M.; SOUZA, R. A. M.; ALMEIDA, R. S. F. B.; MELLO, S. A. (Editores). **Educação e humanização de bebês e de crianças pequenas: conceitos e práticas pedagógicas. Introdução.** [online]. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p.13. ISBN: 978-65-86546-95-8. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/76skz>. <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-95-8>. Acesso em 10/10/2022.

DONATO, Sueli Pereira. **Elementos de profissionalidade docente: representações sociais de estudantes de pedagogia.** 2017. 218 f. Teses [Doutorado em Educação] Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

GARCIA, Andrea Costa. **Bebês e suas professoras no berçário: estudo de interações à luz de pedagogias participativas.** 2018. undefined f. Dissertação [Mestrado em Educação] Universidade de São Paulo – USP. São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP.

HADDAD, Lenira; CORDEIRO, Maria Helena. Representações sociais de ingressantes de Pedagogia sobre creche e pré-escola: um estudo em quatro Estados brasileiros. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná- Paraná, Brasil. 2021. v.11, núm. 32, p.15-35.

LOBO, Maria Cristina. **Gestão Escolar.** Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. **Temas Básicos de Educação e Ensino.** São Paulo: EPU-Editora Pedagógica e Universitária Ltda. 1986.

NASCIUTTI, Fabiana Marques Barbosa. **Travessias – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional.** 2017. 201 f. Tese. [Doutorado em Educação]. Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, Campinas. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNICAMP.

OLIVEIRA, Lucimara Domingues de. **Transformar para conformar: o profissionalismo docente e as normativas estatais para a rede de ensino paulista (1995-2014).** 2017. Tese [Doutorado em Educação]. Universidade de São Paulo- USP, São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP. 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Creches: crianças, faz de conta & cia.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2011.

_____, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil.** São Paulo. SP: Cortez, 2020.

RAMOS, Célia Maria; YAMANOUCHI, Cintia; CORRÊA, Vanisse Simoni Alves. A abordagem Réggio Emília na Educação infantil. **Revista Contemporartes.** Disponível em

<https://revistacontemporartes.com.br/2020/05/19/revistacontemporartes.com.br>, Acesso em 10 ago 2022.

RISCAL, Sandra Aparecida. et al. **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. São Carlos: pixel, 2016.

SEBER, Maria da Glória. Piaget. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: editora Scipione, 1997

SOUZA Jr., Antonio de. **A necessidade da formação dos gestores escolares**. 2017. 106 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

VICENTE, Andreza. **Professoras de educação infantil bem-sucedidas: constituição da trajetória profissional e prática pedagógica**. 2017. 100 f. Dissertação [Mestrado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da PUCPR.

APÊNDICE I

ROTEIRO DA ENTREVISTA

a) Relação Escolar: como você descreveria seu percurso escolar, desenvolver períodos de caracterização de acordo com o avanço escolar, etapas de ensino; em algum momento houve expectativas de busca profissional proporcionada pela escola. Quando buscou uma profissão, a educação estava presente nas possibilidades?

b) Atuação Profissional: Quais motivações levaram a trabalhar na área da educação, especialmente na faixa de 0 a 3 anos? Ao iniciar neste trabalho considera que sua experiência com crianças é suficiente para atender a criança na rotina escolar? Na atualidade como você descreveria seu desempenho no trabalho, se houve mudança qual (ais) foi/foram o (s) fator (es) responsável (eis)?

c) Ascensão da carreira: qual escolaridade e cursos que possui, quais pretensões tem para o futuro profissional. Dialogar sobre realização de graduação e se for o caso se deixaria de ser agente educacional para ser outro profissional. Quais fatores interfeririam nesta decisão?

d) Sugestões: Diante do exposto, solicitar ao entrevistado realizar considerações sobre o tema da pesquisa, sugerindo que realize apontamentos necessários para melhorar a qualidade de trabalho desenvolvido e o atendimento as crianças.